



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ»

**Εκπαίδευση Προσφύγων - Μεταναστών: Μελέτη
περίπτωσης των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας
εκπαίδευσης στις Δ.Υ.Ε.Π.**

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ
της Ευανθίας - Ελισάβετ Γκαρκάσουλα (Α.Μ.: 3032201501518)

Τριμελής εξεταστική επιτροπή:

Μ. Νικολακάκη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Επιβλέπουσα

Δ. Καρακατσάνη, Καθηγήτρια

Γ. Μπαγάκης, Καθηγητής

Κόρινθος, Σεπτέμβριος 2017

© 2017
Ευανθία – Ελισάβετ Γκαρκάσουλα
Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος, All Rights Reserved

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Ολοκληρώνοντας τη μεταπτυχιακή εργασία μου στο πλαίσιο της φοίτησής μου στο ΠΜΣ «Εκπαιδευτική Πολιτική και Διοίκηση», ουσιαστικά, κλείνει ένας κύκλος στην εκπαιδευτική μου πορεία και εκπληρώνεται ένα όνειρο που υπήρχε χρόνια πριν αλλά αντικειμενικές δυσκολίες εμπόδιζαν την εκπλήρωσή του νωρίτερα.

Στο ταξίδι αυτό απέκτησα, εκτός από γνώσεις, πολύτιμες εμπειρίες και γνώρισα και πορεύτηκα με ενδιαφέρουσες προσωπικότητες. Μέντορας και οδηγός μου, εξαιρετική επιστήμονας και άνθρωπος, υπήρξε η επιβλέπουσα καθηγήτριά μου, κ. Μαρία Νικολακάκη και την ευχαριστώ θερμά για την υποστήριξή της.

Ευχαριστώ θερμά τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς των Δ.Υ.Ε.Π. που με προθυμία μοιράστηκαν τις εμπειρίες και απόψεις τους μαζί μου κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων αλλά και σε όλες τις άλλες φορές που συνομιλούσαμε. Χωρίς την πολύτιμη συνδρομή τους δεν θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί η παρούσα εργασία.

Στο ταξίδι αυτό συμπορεύτηκα με συναδέλφους εκπαιδευτικούς με τους οποίους μοιράστηκα εμπειρίες, άγχη και αγωνίες, στοιχεία που μας έδεσαν και έχτισαν τη φιλία μας. Σε αυτό το πλαίσιο, ευχαριστώ τη φίλη μου, πια, Μιχαηλία Καραχάλιου, για την υπομονή της, τις παρεμβάσεις και διορθώσεις της.

Ευχαριστώ θερμά τα παιδιά μου και τον σύζυγό μου για την υπομονή που επέδειξαν σε όλη τη διάρκεια εκπόνησης της παρούσας εργασίας.

Ιδιαίτερα, όμως, θέλω να ευχαριστήσω τη μητέρα μου που, χρόνια τώρα, με στηρίζει, ηθικά και υλικά, σε όλες μου τις προσπάθειες και αποτελεί για μένα πρότυπο ανθρώπου που αγωνίζεται στη ζωή του και που προσπαθεί μέσα από τον τρόπο ζωής που συνειδητά έχει επιλέξει, να κάνει τον κόσμο μας καλύτερο. Της αφιερώνω, λοιπόν, αυτή την εργασία αφού με έχει πείσει ότι ποτέ δεν είναι αργά!

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	vi
ABSTRACT	vii
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	8
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο – ΘΕΣΜΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ	
ΓΙΑ ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΣ	11
1.1 Διαπολιτισμική Εκπαίδευση	11
1.2 Η Ευρωπαϊκή πολιτική για την εκπαίδευση των μεταναστών	13
1.3 Η Ελληνική πολιτική για την εκπαίδευση των μεταναστών	21
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο – ΟΙ ΔΟΜΕΣ ΥΠΟΔΟΧΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ	
ΠΡΟΣΦΥΓΩΝ (Δ.Υ.Ε.Π.)	25
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο – ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ	38
3.1 Γενικά χαρακτηριστικά έρευνας, σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα	38
3.2 Ερευνητικό εργαλείο συλλογής δεδομένων	39
3.3 Ερευνητικός πληθυσμός - Δειγματοληψία	42
3.4 Ζητήματα αξιοπιστίας, εγκυρότητας, ηθικής και δεοντολογίας	43
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο – ΈΡΕΥΝΑ	44
4.1 Παρουσίαση των δεδομένων των συνεντεύξεων	44
4.1.1 Βιογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά του δείγματος	44
4.1.2 Η λειτουργία των Δ.Υ.Ε.Π.	48
4.1.3 Το μαθητικό δυναμικό των Δ.Υ.Ε.Π.	51
4.1.4 Οι σχέσεις με τους γονείς	54
4.1.5 Οι σχέσεις με Συναδέλφους – Διεύθυνση – ΣΕΠ	56
4.1.6 Αξιολόγηση λειτουργίας της Δ.Υ.Ε.Π.	60
4.2 Συμπεράσματα – Προτάσεις	69

ΠΗΓΕΣ - ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	77
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι – Πρωτόκολλο συνέντευξης με τους εκπαιδευτικούς των Δ.Υ.Ε.Π.	82
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ – Απομαγνητοφώνηση συνέντευξης εκπαιδευτικού, υπεύθυνης Δ.Υ.Ε.Π.	87

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Οι Δομές Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων (Δ.Υ.Ε.Π.) είναι η δομή Τυπικής Εκπαίδευσης που σύστησε η ελληνική πολιτεία και τέθηκε σε λειτουργία το σχολικό έτος 2016 – 2017, για την ομαλή μετάβαση των μικρών προσφύγων στη σχολική κουλτούρα μετά από τη μακρά απουσία τους από το σχολικό περιβάλλον. Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται η ευρωπαϊκή πολιτική αλλά και το ελληνικό θεσμικό πλαίσιο για την εκπαίδευση των μεταναστών που εφαρμόζεται στη χώρα μας τα τελευταία χρόνια. Γίνεται ποιοτική έρευνα και μέσω της ημιδομημένης συνέντευξης επιχειρείται η καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που εργάστηκαν στις νεοσυσταθείσες Δ.Υ.Ε.Π. για το πόσο αποτελεσματικός ήταν ο θεσμός κατά την πρώτη χρονιά λειτουργίας του. Γίνεται προσπάθεια διερεύνησης των παραγόντων που επηρέασαν θετικά ή αρνητικά την παρεχόμενη εκπαίδευση και διατυπώνονται προτάσεις για το πώς μπορεί η λειτουργία του θεσμού να γίνει πιο αποτελεσματική τις επόμενες χρονιές. Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών έκρινε ως θετικό το ότι, καταρχήν, οργανώθηκε μία τέτοια δομή για τους πρόσφυγες. Παρά τις δυσκολίες και ελλείψεις, ώθησε τα παιδιά να βγουν έξω από τα κέντρα φιλοξενίας, τα παιδιά εντάχθηκαν ή τουλάχιστον επιχειρήθηκε να ενταχθούν σε ένα ευρωπαϊκό εκπαιδευτικό σύστημα, ήρθαν σε επαφή με ένα δυτικό πολιτισμό και κουλτούρα, έμαθαν πράγματα που δεν είχαν τη δυνατότητα να μάθουν προηγούμενα κ.α. Οι εκπαιδευτικοί, ωστόσο, αντιμετώπισαν δυσκολίες όπως η υποστελέχωση των δομών, η ανύπαρκτη ή ελλειμματική επιμόρφωση και υποστήριξή τους, η απουσία οικονομικού κινήτρου που να εξισορροπεί το υψηλό καθημερινό κόστος μετακίνησης των εκπαιδευτικών κ.α. Οι προτάσεις που διατυπώνονται από τους ερωτώμενους εκπαιδευτικούς (ο εμπλουτισμός του Προγράμματος Σπουδών με περισσότερα διδακτικά αντικείμενα, ο μετασχηματισμός του προκειμένου να προσεγγίσει τα ενδιαφέροντα των μικρών προσφύγων, η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας στους μικρούς πρόσφυγες κ.α.) ευελπιστούμε να συντελέσουν στην αποτελεσματικότερη λειτουργία του θεσμού τις επόμενες χρονιές.

ΛΕΞΕΙΣ – ΚΛΕΙΔΙΑ

Εκπαίδευση Προσφύγων, Εκπαίδευση Μεταναστών, Δ.Υ.Ε.Π., Πρόσφυγας.

ABSTRACT

The Host Structures for Refugee Education (HSRE) is the structure of Formal Education, established by the Greek government and commenced in the school year 2016 - 2017, for the smooth transition of small refugees to school culture after their long absence from the school environment. This paper presents the European policy and the Greek institutional framework that has been implemented in our country the recent years, for the education of immigrants. A qualitative research study was conducted using the semi-structured interview method, in order to record the opinions of Secondary Education teachers that worked in the newly created program, on how successful the institution was during its first year of operation. An effort is being made to examine the factors that have influenced the provided education, positively or negatively and proposals are made on how the functioning of the institution can be made more effective in the coming years. To begin with, the majority of the respondents considered a positive fact, that such a structure was organized for refugees. Despite the difficulties and shortcomings, it urged the children out of the hospitality centers and encouraged them to join or at least attempted to join, a European educational system, in order to come into contact with the Western culture and thus learn things that they would have never learned in the past, etc. The teachers, on the other hand, faced many difficulties, such as: the understaffing, the lack of training and support, the lack of an economic incentive to balance the high daily cost of commuting to the schools and back etc. The proposals formulated by the respondents (the enrichment of the curriculum with more teaching materials, its enhancement in order to capture the interests of the young refugees and of course teaching them their native language etc.), will hopefully contribute to a more efficient functioning of the institution in the coming years.

KEY - WORDS

Refugee education, Immigrant education, Host Structures for Refugee Education (RSRE), Refugee.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η μετανάστευση ως φαινόμενο έχει πάρει τρομακτικές διαστάσεις τα τελευταία χρόνια, εξαιτίας, κυρίως, της παγκόσμιας οικονομικής κρίσης αλλά και της πολιτικής αστάθειας των ανατολικών κρατών, παρόλο που ιστορικά έπαιζε πάντα κυρίαρχο ρόλο. Έτσι, στην πρόσφατη βιβλιογραφία, εντοπίζονται ολοένα και πιο συχνά απόπειρες μελέτης και ερμηνείας των αιτιών του, με διαφορετικά κάθε φορά αποτελέσματα. Αυτό δείχνει ότι πρόκειται για ένα ιδιαίτερα πολύπλοκο αντικείμενο, που οφείλεται στο γεγονός ότι απασχολεί πολλούς τομείς ταυτόχρονα (Μπάγκαβος & Παπαδοπούλου, 2006: 14).

Είναι συχνά δύσκολο να διακρίνουμε έναν πρόσφυγα από έναν οικονομικό μετανάστη αφού οι κινητήριες δυνάμεις για τη φυγή τους συχνά μπορεί να ταυτίζονται, μπορεί να οφείλονται σε οικονομική, πολιτική ή πολεμική κατάρρευση της χώρας τους. Ένα όμως είναι βέβαιο: το προσφυγικό ζήτημα που βιώνουμε, σε έξαρση τα τελευταία 2-3 χρόνια, δεν είναι μια νέα πραγματικότητα και ούτε μπορεί να προσδιοριστεί χρονικά και γεωγραφικά. Μετά τα έντονα και συνεχή ρεύματα προσφύγων του ΒΠΠ, εστίες προσφυγιάς υπήρχαν ενεργές στην ευρύτερη περιοχή της Κεντρικής και Δυτικής Ασίας μετά και τις σημαντικές γεωπολιτικές αλλαγές που έλαβαν χώρα τα τελευταία τριάντα μεταψυχροπολεμικά χρόνια. Μεγάλος αριθμός προσφύγων είναι εσωτερικοί πρόσφυγες που κινούνται μέσα στα όρια της χώρας τους. Όσο όμως οι προσφυγικές ροές δεν επηρέαζαν τη Δύση δεν αποτελούσε το προσφυγικό ζήτημα παγκόσμιο πολιτικό ζήτημα. Παρέμενε αντικείμενο αρμοδιότητας του ΟΗΕ, του Ερυθρού Σταυρού και των διαφόρων ανθρωπιστικών οργανώσεων. Όταν τα αποτελέσματά του άρχισαν να επηρεάζουν την Ευρώπη και γενικότερα τις αναπτυγμένες χώρες της Δύσης, τότε και μόνο το προσφυγικό ζήτημα αναδείχτηκε σε μείζον παγκόσμιο πολιτικό πρόβλημα. Έτσι, σήμερα η Ευρώπη υποφέρει πολιτικά από το βάρος του ενός εκατομμυρίου περίπου Σύρων, κυρίως, προσφύγων - σε αντίθεση με τα τέσσερα εκατομμύρια πρόσφυγες που ζουν σε Τουρκία, Ιορδανία και Λίβανο για πάνω από τρία χρόνια.

Επομένως, πριν ξεκινήσει η οποιαδήποτε ανάλυση του εν λόγω φαινομένου ή, γενικότερα, αντικειμένων που σχετίζονται με αυτό, πρέπει, πρώτα από όλα, να ξεκαθαρίζονται οι όροι που το συνιστούν για τη μεγαλύτερη διευκόλυνση του υποψήφιου αναγνώστη. Συνεπώς:

Ως *μετανάστευση* ορίζεται η πράξη της γεωγραφικής μετακίνησης ενός ατόμου ή μιας ομάδας ατόμων, είτε αναγκαστικά είτε θεληματικά, με σκοπό την αναζήτηση ευνοϊκότερων όρων ζωής. Μπορεί να έχει προσωρινό ή μόνιμο χαρακτήρα και να γίνεται

είτε εντός των συνόρων μιας χώρας είτε εκτός αυτής. Τέλος, ως όρος δεν θα πρέπει να συγχέεται με τον τουρισμό, γιατί, ο πρώτος αναφέρεται στη μετακίνηση και μετεγκατάσταση, ενώ, ο δεύτερος στην επίσκεψη μιας περιοχής, ανεξάρτητα από το αν το χρονικό διάστημα είναι μεγάλο¹. Κατ' επέκταση:

Μετανάστης θεωρείται το άτομο που για λόγους διασφάλισης ευνοϊκότερων όρων ζωής, λαμβάνει συνειδητά την απόφαση να εγκαταλείψει την πατρίδα του και να εγκατασταθεί σε μια διαφορετική χώρα, επιλέγοντας να αναζητήσει εκεί μια καλύτερη τύχη για τον ίδιο και την οικογένειά του (Τσακηρίδη, 2012: 127). Από την πλευρά της χώρας υποδοχής, ο όρος μετανάστης αποδίδεται στον ετερόκλητο πληθυσμό που εισέρχεται σε αυτό το κράτος και χρήζει ξεχωριστής αντιμετώπισης για την αποφυγή τυχόν προβλημάτων (Μπαλιμπάρ & Βαλλερστάιν, 1991: 331). Επειδή, όμως, η μετεγκατάσταση σε μια άλλη χώρα μπορεί να υποδηλώνει και ένα καταναγκαστικό στοιχείο, το οποίο θα προκύπτει από την ύπαρξη στην πατρίδα του τέτοιων συνθηκών που αποτελούν απειλή για τη ζωή του, όπως είναι, για παράδειγμα, ο πόλεμος, η έννοια του όρου μετανάστης μπορεί να είναι ιδιαίτερα ευρεία και να συμπεριλαμβάνει πολλούς υπο - όρους. Τέτοιοι είναι:

Ο *εργασιακός μετανάστης*, ο οποίος αναφέρεται στο άτομο που μεταναστεύει για εργασιακούς λόγους (ΕΚΚΕ, 2005: 67) και είναι σχεδόν ισοδύναμος ως όρος με τον οικονομικό μετανάστη, αν και ο τελευταίος αναφέρεται γενικότερα στη βελτίωση των οικονομικών συνθηκών της ζωής του².

Ο *πρόσφυγας*, που ταυτίζεται με το άτομο που βρίσκεται μακριά από την πατρίδα του, εξαιτίας ενός βάσιμου φόβου για διωγμό για λόγους φυλής, θρησκείας, εθνικότητας, μέλους ενός κοινωνικού συνόλου ή συγκεκριμένης πολιτικής άποψης, και δεν είναι σε θέση ή δεν επιθυμεί να επωφεληθεί της προστασίας της χώρας υποδοχής (Σύμβαση της Γενεύης του 1951 για τους πρόσφυγες)³.

¹ Ορισμοί του Ερυθρού Σταυρού, <http://www.redcross.org.uk/~media/BritishRedCross/Documents/What%20we%20do/Teaching%20resources/Teaching%20packages/Positive%20images/Greek/PDF/Definitions.pdf>, προσπελάστηκε στις 20/3/2017.

² Ορισμοί του Ερυθρού Σταυρού, <http://www.redcross.org.uk/~media/BritishRedCross/Documents/What%20we%20do/Teaching%20resources/Teaching%20packages/Positive%20images/Greek/PDF/Definitions.pdf>, προσπελάστηκε στις 20/3/2017.

³ Σύμβαση της Γενεύης του 1951 για τους πρόσφυγες, <https://www.unhcr.gr/fileadmin/Greece/General/Geneva1951faq.pdf>, προσπελάστηκε στις 20/3/2017

Ο πρόσφυγας διακρίνεται σε τρεις ομάδες: τους *πρόσφυγες* που εγκαταλείπουν τη χώρα τους επειδή η τελευταία δεν τους παρέχει καμία προστασία και ουσιαστικά αποτελεί και τον κύριο διώκτη τους, τους *εσωτερικά εκτοπισμένους*, δηλαδή αυτούς που παρ' όλες τις προσπάθειες που έχουν κάνει να εγκαταλείψουν την πατρίδα τους, εξακολουθούν να βρίσκονται εντός των συνόρων αυτής, και τους *μετανάστες*, ιδιαίτερα τους οικονομικούς μετανάστες, οι οποίοι φεύγουν από τη χώρα τους αναζητώντας καλύτερους όρους ζωής από αυτή που μπορεί να έχουν σε αυτή⁴.

Ο *αιτών άσυλο*, τέλος, είναι ο εν δυνάμει πρόσφυγας, εξαιτίας της αναμονής της απόφασης σχετικά με την αίτησή του να του δοθεί άσυλο από τη χώρα υποδοχής στην οποία μετακινήθηκε⁵.

Η παρούσα εργασία *απαρτίζεται* από τέσσερα κεφάλαια. Πρώτα γίνεται μια εισαγωγή όπου αποσαφηνίζονται όροι όπως πρόσφυγας, μετανάστης κ.α. που κρίνονται απαραίτητοι για την καλύτερη ανάγνωση της εργασίας. Στο 1^ο κεφάλαιο δίνεται το Θεσμικό πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής για τους μετανάστες τόσο σε ευρωπαϊκό όσο και σε ελληνικό επίπεδο. Στο 2^ο κεφάλαιο παρουσιάζεται ο θεσμός των Δ.Υ.Ε.Π. (Δομές Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων), ο θεσμός που υλοποίησε η ελληνική πολιτεία για την εκπαίδευση των προσφυγοπαίδων που φιλοξενούνται στη χώρα μας και που λειτούργησε για πρώτη φορά τη σχολική χρονιά 2016 - 2017. Στο 3^ο κεφάλαιο αναπτύσσεται η μεθοδολογία της παρούσας έρευνας, ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα. Στο 4^ο κεφάλαιο έχουμε την έρευνα που υλοποιήθηκε μέσα από ημιδομημένες συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που εργάστηκαν στις Δ.Υ.Ε.Π. Μετά την παρουσίαση των δεδομένων των συνεντεύξεων επιχειρείται μια ανάλυση και ερμηνεία του υλικού των συνεντεύξεων. Στο τέλος του κεφαλαίου παρουσιάζονται τα συμπεράσματα της έρευνας λαμβάνοντας υπόψη την ανάλυση που προηγήθηκε. Σκοπός μας είναι να γίνει μία αποτίμηση της λειτουργίας του θεσμού φωτίζοντας τόσο τα σημεία που επέδρασαν θετικά στη λειτουργία του όσο και τα σημεία εκείνα που δε λειτούργησαν αποτελεσματικά και χρήζουν αλλαγής ή αντικατάστασης.

⁴ Ορισμοί της Ύπατης Αρμοστείας, <https://www.unhcr.gr/fileadmin/Greece/General/PDF-LOW.pdf>

⁵ Ορισμοί του Ερυθρού Σταυρού, http://www.redcross.org.uk/~/_media/BritishRedCross/Documents/What%20we%20do/Teaching%20resources/Teaching%20packages/Positive%20images/Greek/PDF/Definitions.pdf, προσπελάστηκε στις 20/3/2017.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

Θεσμικό πλαίσιο εκπαιδευτικής πολιτικής για μετανάστες

1.1 Διαπολιτισμική εκπαίδευση

Με τον όρο *διαπολιτισμική εκπαίδευση* δεν αναφερόμαστε μόνο στην εκπαίδευση των παιδιών των μεταναστών ή των παλιννοστούντων σε μία χώρα, αλλά στο σύνολο του πληθυσμού της. Περιλαμβάνει όλα τα εκπαιδευτικά προγράμματα που στοχεύουν στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικότητας, της διαπολιτισμικής επικοινωνίας και της διαπολιτισμικής προσέγγισης (Γεωργογιάννης 2008: 3). Σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι «να αφυπνίσει και να καλλιεργήσει τη συνείδηση και τον αναστοχασμό σε όλους τους μαθητές για τον κοινωνικό και πολιτισμικό πλουραλισμό» (Σκούρτου κ.ά. 2004)

Είναι χρήσιμο να παρουσιαστούν τα εκπαιδευτικά μοντέλα, προκειμένου να ιδωθεί η εξέλιξη της εκπαιδευτικής πολιτικής όσο η μετανάστευση έπαιρνε μεγάλες διαστάσεις. Τα μοντέλα αυτά, με σειρά χρονολογικής εμφάνισης είναι:

Το *αφομοιωτικό μοντέλο*, του οποίου κυριότερο χαρακτηριστικό είναι η καταναγκαστική και πλήρης αφομοίωση των πολιτισμικών στοιχείων της χώρας υποδοχής από τα παιδιά που αποτελούσαν μέλη μεταναστευτικών ομάδων (Μάρκου, 1996: 6), με σκοπό την ταχεία απορρόφησή τους από τον κυρίαρχο πολιτισμό. Πρόκειται για μία καθαρά μονοπολιτισμική και εθνοκεντρική προσέγγιση, στην οποία ο κυρίαρχος πολιτισμός εξακολουθεί να συνιστά τον ένα και μοναδικό πολιτισμό στη συγκεκριμένη κοινωνία. Ως αποτέλεσμα, όλες οι ομάδες που εισέρχονται σε αυτή είναι υποχρεωμένες να απορροφηθούν και να γίνουν ένα ομοιογενές μίγμα με τον ντόπιο πληθυσμό (Καναβάκης, 2004: 2).

Το *μοντέλο της ενσωμάτωσης*, ξεφεύγοντας από τη λογική του αφομοιωτικού μοντέλου, αποδέχεται εν μέρει την εθνική ταυτότητα των μεταναστών, εφόσον δεν επηρεάζει το δομικό σύστημα της κυρίαρχης κοινωνίας (Καρρά, 2009: 15). Δηλαδή, εφόσον δεν δρα ενάντια στην κουλτούρα αυτής, προσπαθώντας να επιβληθεί (Γεωργογιάννης, 1997: 47). Οπότε, η ταυτότητα των μελών της εκάστοτε διαφορετικής εθνικής ομάδας γίνεται αποδεκτή και συνιστούν μέρος της νέας ταυτότητας που δημιουργείται σε αυτά τα άτομα (Ζωγράφου, 2003: 61). Ως συνέπεια, στο σχολείο, τα προγράμματα σπουδών σχεδιάζονται με τέτοιο τρόπο που να διευκολύνουν τη μάθηση και των παιδιών άλλων πολιτισμών (Καρρά, 2009: 15).

Το *πολυπολιτισμικό μοντέλο* συνδέεται με την προσπάθεια αντιμετώπισης των ρατσιστικών φαινομένων που εντοπίζονται, εξαιτίας της ύπαρξης αλλοδαπών σε ένα κράτος, και επενδύει στη γνώση των διαφορετικών πολιτισμών, προκειμένου να δημιουργηθεί το στοιχείο της εξοικείωσης μαζί τους και να επέλθει εν τέλει η ουσιαστική αποδοχή τους (Μάρκου, 1996: 15). Με πιο απλά λόγια, σε αυτό το μοντέλο, η κοινωνική συνοχή στηρίζεται στον σε ίσο βαθμό σεβασμό των πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων των μεταναστευτικών ομάδων (Καρρά, 2009: 16). Ως εκ τούτου, στον τομέα της εκπαίδευσης, σχεδιάζονται μια σειρά διαφορετικών προγραμμάτων σπουδών, τέτοιων που λαμβάνουν υπόψη τις γλωσσικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες των αλλοδαπών παιδιών (Καναβάκης, 2004: 5).

Το *αντιρατσιστικό μοντέλο* θέτει ως θεμέλιο την ισότητα στην εκπαίδευση και την κοινωνία γενικότερα, και όλες οι προσπάθειες επικεντρώνονται στην αναδιοργάνωση των δομών που εμποδίζουν την υλοποίηση αυτής της φιλοσοφίας (Νικολάου, 2000: 129). Έτσι, οι τρεις θεμελιώδεις στόχοι της γίνονται η ισότητα, η δικαιοσύνη και η χειραφέτηση - απελευθέρωση (Μάρκου, 1996: 23). Η πρώτη για την αντιμετώπιση των φαινομένων που ενισχύουν την ανισότητα, η δεύτερη για την ισότητα στις ευκαιρίες και η τρίτη για την απομάκρυνση από ρατσιστικές λογικές (Καρρά, 2009: 17).

Το *διαπολιτισμικό μοντέλο* εκπαίδευσης αναφέρεται στην παροχή μιας εκπαίδευσης που στοχεύει στην ένταξη του αλλοδαπού μαθητή μέσα στη νέα γι' αυτόν κοινωνία, με αποτέλεσμα να μην περιορίζεται μόνο σε εκπαιδευτικά θέματα (π.χ. μέθοδοι, τρόποι διδασκαλίας κ.λπ.), αλλά να επεκτείνεται σε οτιδήποτε βοηθάει τους δύο διαφορετικούς πληθυσμούς (γηγενής και αλλοδαπός) να αποκτήσουν σχέση σεβασμού και κατανόησης της ετερότητας του ενός απέναντι στον άλλο (Μάρκου, 1996: 3. Τσολερίδου, 2009: 55).

1.2 Η Ευρωπαϊκή πολιτική για την εκπαίδευση των μεταναστών

Η μετανάστευση, παρόλο που ως φαινόμενο απασχόλησε την ευρωπαϊκή ήπειρο ήδη από τον 19^ο αιώνα και αποτέλεσε καθοριστικής σημασίας παράγοντα για τη διαμόρφωση της σημερινής μορφής της (European Migration Network, 2006: 7), δεν της δόθηκε η ίδια προσοχή κατά τον σχεδιασμό και τη λήψη πολιτικών που αφορούσαν στη συγκεκριμένη περιοχή (Heckmann, 2008: 11). Έτσι, στην εκπαίδευση, που αποτελεί αντικείμενο της παρούσας εργασίας, οι πρώτες πολιτικές που εφαρμόζονται και στοχεύουν στη μέγιστη δυνατή απόδοση του συγκεκριμένου τομέα έρχονται περισσότερο από 25 χρόνια μετά τη σύσταση της Ενωμένης Ευρώπης και έπειτα από την καθ' ολοκληρίαν εδραίωση του φαινομένου της μετανάστευσης και της οριστικής εγκατάστασης διαφορετικών πληθυσμών και πολιτισμών σε περιοχές της Ευρώπης (Τσαούσης, 2000: 10). Μέχρι τότε, το μεταναστευτικό θεωρούταν ένα παροδικό ζήτημα που είχε ημερομηνία λήξης και, ως αποτέλεσμα, οι μετανάστες δε χρειαζόταν να ενταχθούν στην κοινωνία του κράτους που επέλεγαν να βρεθούν, αλλά να αφομοιωθούν από τον κυρίαρχο πληθυσμό (Τζωρτζοπούλου & Κοτζαμάνη, 2008: 25-26).

Επομένως, η επίσημη εκπαιδευτική πολιτική της Ενωμένης Ευρώπης δεν ξεκινάει με τη σύστασή της, αλλά πολύ αργότερα. Παρ' όλα αυτά, οι όποιες κινήσεις σε αυτόν τον τομέα εξυπηρετούν τις τρέχουσες ανάγκες της Ένωσης. Και, πιο συγκεκριμένα, δεδομένου ότι η πρώτη περίοδος της Ενωμένης Ευρώπης ήταν απλώς μια εμπορική συμφωνία των κρατών - μελών που την αποτελούσαν και τίποτα περισσότερο, η έμφαση δόθηκε στην επαγγελματική κατάρτιση. Έτσι, στη Συνθήκη της Ρώμης του 1957, η οποιαδήποτε αναφορά γίνεται στην εκπαίδευση αφορά στη βελτίωση των επαγγελματικών δεξιοτήτων και είναι αρκετά γενική. Χαρακτηριστικά παραδείγματα είναι το άρθρο 123 αυτής, το οποίο αναφέρεται ρητά στην κατάρτιση για επαγγελματικούς λόγους και το άρθρο 128, που θέτει τις αρχές για μια κοινή επαγγελματική πολιτική (Σταμέλος & Βασιλόπουλος, 2004: 48).

Στα τέλη της επόμενης δεκαετίας και, συγκεκριμένα, το 1968, υπήρξε ένας Κανονισμός (1612/1968) για τα παιδιά των μεταναστών που βρίσκονται σε κάποιο κράτος - μέλος της ΕΕ για εργασιακούς λόγους, στο πλαίσιο της ισονομίας και της ισότητας, με τον οποίο τους δίνεται το δικαίωμα να εισάγονται στα ίδια εκπαιδευτικά ιδρύματα με τα παιδιά των πολιτών του κυρίαρχου πληθυσμού και να μοιράζονται τα ίδια ακριβώς δικαιώματα. Ταυτόχρονα δε, τα παιδιά αυτά μπορούν να διδάσκονται στη

μητρική τους γλώσσα και να λαμβάνουν τεχνική ή/και επαγγελματική εκπαίδευση για την περίπτωση που θελήσουν στο μέλλον να επιστρέψουν στην πατρίδα τους (άρθρο 12).

Το προαναφερθέν διάστημα, όμως, οι όποιες αναφορές στην εκπαίδευση ήταν κατά κύριο λόγο, σε επίπεδο εξαγγελιών (Spinthourakis & Katsillis, 1999: 183), και οι όποιες ενέργειες (Σύστημα Συνεργαζόμενων Σχολείων) χωρίς κάποια επίσημη νομοθετική στήριξη (Μπαλασσά - Φλέγκα, 2003: 65). Αντίστοιχα, από το 1957 και μέχρι το 1976, που ολοκληρώνεται η πρώτη περίοδος της Ενωμένης Ευρώπης, η ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική ήταν ισοδύναμη με την επαγγελματική κατάρτιση (Πεσμαζόγλου, 1987: 478).

Κατά τη δεύτερη περίοδο της Ενωμένης Ευρώπης, η οποία ορίζεται στο διάστημα 1976 - 1992, και έπειτα από τη μονιμοποίηση του φαινομένου της μετανάστευσης για εργασιακούς λόγους (Μουσούρου, 2003: 147), δημιουργείται έντονη ανάγκη εκπαίδευσης των πληθυσμών που μετακινούνται προς διάφορες χώρες της Ευρώπης, προκειμένου να γίνει ομαλότερη ένταξη και ενσωμάτωσή τους στις νέες κοινωνίες. Οπότε, αντίστοιχα, δημιουργείται και η ανάγκη σιγά-σιγά για μια κοινή εκπαιδευτική πολιτική για όλες τις χώρες που είναι μέλη στην Ενωμένη Ευρώπη. Ένας από τους λόγους που συμβαίνει αυτό είναι η αρχική αντιμετώπιση του φαινομένου σε εθνικό επίπεδο, η οποία, εξαιτίας της υπέρμετρης έκτασής του, καθίσταται δύσκολο να αντιμετωπιστεί. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η Γαλλία (Μουσούρου, 2003: 155), η οποία, ενώ, αρχικά, δίνει ιθαγένεια σε όλους τους ξένους που εισέρχονται στη χώρα, αργότερα, αναγκάζεται να μεταβάλει την πολιτική της, υπό το βάρος των πολυάριθμων προσφύγων από τις γαλλόφωνες πρώην αφρικανικές αποικίες.

Έτσι, στη δεκαετία του '70 και ακόμα περισσότερο μετά το 1975, με τη σύσταση της UNESCO τον Νοέμβριο του 1974, γίνεται η πρώτη νομοθετική εμφάνιση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, στην οποία τέθηκαν οι πρώτοι στόχοι της, στο πλαίσιο της μέριμνας για προβλήματα διάφορων τύπων των μεταναστών, συμπεριλαμβανομένης και της διδασκαλίας των παιδιών τους, η υποχρέωση των κρατών - μελών να την αναπτύξουν και η επίσημη εφαρμογή της ονομαστικά πλέον ως διαπολιτισμική εκπαίδευση (Μπαλασσά-Φλέγκα, 2003: 75-76). Τον Ιούνιο του ίδιου έτους, με την Απόφαση της 6^{ης}-6-1974 των Υπουργών Παιδείας της Ευρωπαϊκής Κοινότητας (Συμβούλιο των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων – Γενική Γραμματεία, 1987: 15-16), γίνονται κινήσεις για την εκπαίδευση και μόρφωση των παιδιών των μεταναστών, διαμέσου κατάλληλων εκπαιδευτικών μέτρων που θα βοηθούσαν στην προσαρμογή τους (εκπαιδευτική και κοινωνική) στη χώρα υποδοχής. Ως αποτέλεσμα αυτών των κινήσεων γίνεται λόγος για

εισαγωγή της μητρικής γλώσσας και της κουλτούρας των παιδιών των μεταναστών στο σχολικό πρόγραμμα, η τροποποίηση των μεθόδων και του υλικού για τη διευκόλυνση των παιδιών των μεταναστών και η δημιουργία περισσότερων Τάξεων Υποδοχής για τα παιδιά αυτά και ακόμα περισσότερο για τα παιδιά ηλικίας 6 - 16 ετών.

Από την άλλη πλευρά, την ίδια περίοδο, η εκπαιδευτική πολιτική μεριμνά για πρώτη φορά και για την εκπαίδευση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών που έχουν υπό τη δικαιοδοσία τους παιδιά μεταναστών. Με αυτόν τον τρόπο, αντίστοιχα, γίνονται για πρώτη φορά, ισοδύναμη και ισόβαθμη η εκπαίδευση των παιδιών των μεταναστών και η εκπαίδευση των γηγενών μαθητών.

Λίγο αργότερα, με το Ψήφισμα του Συμβουλίου και των Υπουργών Παιδείας εγκαινιάζεται το Πρώτο Πρόγραμμα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΕΕ 38L, 9-2-1976) (Συμβούλιο των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων – Γενική Γραμματεία, 1987: 23-28) για τη βελτίωσή της σε ευρωπαϊκό επίπεδο (συστήματα, μέθοδοι, προγράμματα κ.ο.κ.). Με αυτό καθιερώνεται για πρώτη φορά η Επιτροπή Παιδείας για τα εκπαιδευτικά θέματα όλων των κρατών-μελών (Πασιάς, 2006: 286), ενώ γίνεται λόγος και για την Ευρωπαϊκή Διάσταση στην Εκπαίδευση (Τσαούσης, 2000: 10).

Το 1977, με την Οδηγία 486/25-7-1977 (Συμβούλιο των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων – Γενική Γραμματεία, 1987: 37-38), οι χώρες υποδοχής οφείλουν να σεβαστούν τους αλλοδαπούς μαθητές και να τους παράσχουν δωρεάν εκπαίδευση υποδοχής, η οποία συμπεριλαμβάνει τη διδασκαλία της επίσημης γλώσσας, καθώς και την ταυτόχρονη διδασκαλία του μαθήματος της μητρικής γλώσσας αυτών των παιδιών. Τονίζεται παράλληλα, η ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών που σχετίζονται με τα παιδιά των μεταναστών (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003: 103).

Το σημαντικό στη συγκεκριμένη Οδηγία, ωστόσο, που θα πρέπει να αναφερθεί, δεν είναι οι στόχοι που τέθηκαν, αλλά η σύμπραξη όλων των χωρών - μελών της Ευρωπαϊκής Κοινότητας και η συμμόρφωση εντός τεσσάρων ετών όσων δεν ικανοποιούσαν τους στόχους για την αντιμετώπιση του προβλήματος της εκπαίδευσης των μεταναστών που προέκυψε, εξαιτίας της υπέρμετρης ανόδου του φαινομένου της μετανάστευσης. Ακριβέστερα, τα άρθρα 3 και 4 αυτής, που δείχνουν την αναγκαιότητα για τις χώρες υποδοχής, αφενός, να παρέχουν δωρεάν εκπαίδευση στα παιδιά των μεταναστών που να καλύπτουν τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες, αφετέρου, να φροντίζουν για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και να μεριμνούν για ζητήματα πολιτισμού των παιδιών των μεταναστών (Μάρκου, 1995: 91).

Άλλη επίσημη οδηγία για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση έρχεται την επόμενη δεκαετία, με τις Συστάσεις 9 και 18 του 1984 του Συμβουλίου της Ευρώπης, οι οποίες υποχρεώνουν τα κράτη μέλη να στραφούν προς μια τέτοιου είδους εκπαίδευση, στο πλαίσιο της πολυπολιτισμικότητας και των πολυπολιτισμικών κοινωνιών που έχουν αρχίσει πλέον εμφανώς να δημιουργούνται. Σύμφωνα με αυτές, τα σχολεία, το εκπαιδευτικό υλικό και οι εκπαιδευτικές μέθοδοι πρέπει να εγκαταλείψουν τη λογική της αφομοίωσης και να φροντίζουν ώστε, αφενός να εξαλειφθούν οι όποιες εθνικιστικές τάσεις υπήρχαν, αφετέρου, να μην δημιουργηθούν νέες (Μάρκου, 1995: 97).

Στο τελευταίο μέρος της δεύτερης περιόδου (1986-1992), η Επιτροπή στοχεύει στη σύμπραξη παιδείας και οικονομίας για τη δημιουργία μιας ενιαίας αγοράς (Πασιάς, 2006: 305-308). Ως συνέπεια, έρχεται το Ψήφισμα των Υπουργών Παιδείας της 24^{ης} Μαΐου 1988 (C175, 6-7-1988)⁶ για την ενίσχυση της ευρωπαϊκής διάστασης στην εκπαίδευση.

Κατά την τρίτη περίοδο (1992 - 2000) συγκροτείται πλέον επίσημα ένας ευρωπαϊκός εκπαιδευτικός χώρος. Πιο συγκεκριμένα, με τη Συνθήκη του Μάαστριχτ το 1992, η εκπαιδευτική πολιτική της Ευρώπης εκφράζεται με οικονομικούς όρους. Σύμφωνα με το άρθρο 126 της Συνθήκης της ΕΕ, γίνεται λόγος πλέον για μια παιδεία υψηλού επιπέδου και τη συνεργασία των κρατών-μελών της Ένωσης για την επίτευξη αυτού του σκοπού. Από εδώ και στο εξής, η Εκπαίδευση χτίζεται προς την κατεύθυνση της δημιουργίας μιας Κοινωνίας της Γνώσης (διά βίου διδασκαλία και μάθηση), ενώ επιθυμείται η ανάπτυξη της ευρωπαϊκής διάστασης της Παιδείας, η κινητικότητα μαθητών, φοιτητών και εκπαιδευτικών (προγράμματα Erasmus, Socrates, Leonardo Da Vinci) και η ανταλλαγή πληροφοριών και εμπειριών για τα κοινά προβλήματα των εκπαιδευτικών συστημάτων των κρατών-μελών.

Από το 2000 και έπειτα, στόχος γίνεται η προσφορά στην αγορά εργασίας ενός εξειδικευμένου εργατικού δυναμικού, ανεξάρτητα από την εθνικότητα του καθενός. Οπότε, αυτό περνούσε μέσα από την αντιμετώπιση κάθε είδους κοινωνικού αποκλεισμού πρωτίστως. Έτσι, στο πλαίσιο προσφοράς της ίσης μεταχείρισης και των ίσων δικαιωμάτων, ορίζεται και νομοθετικά πλέον το δικαίωμα των προσφύγων και των αιτούντων άσυλο πρόσβασης στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση⁷. Το ίδιο

⁶ [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=CELEX:41988X0706\(01\)](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=CELEX:41988X0706(01))

⁷ Άρθρο 2 της Οικουμενικής Διακήρυξης των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου

ισχύει και για τα άτομα που έχουν διαφορετικό λόγο παραμονής σε μια χώρα⁸. Λίγο αργότερα, προστέθηκε και η δυνατότητα εκπαίδευσης των ανήλικων προσφύγων στα κέντρα υποδοχής⁹.

Ενδεικτικά, την περίοδο μετά το 2000, καταγράφεται η Οδηγία 2003/109/CE¹⁰, η οποία αναφέρεται στην επέκταση των δικαιωμάτων των παιδιών των μεταναστών που προέρχονται από χώρες εκτός ΕΕ και η περιοχή πρόσβασης στα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών-μελών της ΕΕ με τους ίδιους όρους με τα παιδιά του γηγενή πληθυσμού και τη χορήγηση υποτροφιών για τις σπουδές τους, όπου κρινόταν ότι υπήρχε ανάγκη. Η συμφωνία της Λισαβόνας το 2000 των κρατών-μελών της ΕΕ για τη μετατροπή της τελευταίας «στην ανταγωνιστικότερη και δυναμικότερη οικονομία της γνώσης σε παγκόσμιο επίπεδο έως το 2010». Η Ανακοίνωση της ΕΕ (COM (2005) 596 τελικό)¹¹, αφενός, για την εκμάθηση ξένων γλωσσών και γενικότερα την απόκτηση γλωσσικών προσόντων, έτσι ώστε μακροπρόθεσμα, να αυξηθεί η πολυγλωσσία του κάθε πολίτη (σωστή χρήση δύο ξένων γλωσσών πέρα από τη μητρική για το κάθε άτομο), αφετέρου, για την επιμόρφωση των διδασκόντων ξένων γλωσσών που θα έχει ως αποτέλεσμα την αύξηση των ικανοτήτων και δεξιοτήτων τους. Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα Socrates, που στοχεύει «στην ανάπτυξη παιδείας υψηλού επιπέδου», μέσω μιας σειράς δράσεων, οι οποίες υλοποιούνται με τη συνεργασία όλων των κρατών μελών της Ένωσης και διαμέσου των δράσεων του Προγράμματος. Αυτές είναι:

Η δράση Comenius, που ασχολείται με την αύξηση της ποιότητας στη σχολική εκπαίδευση διαμέσου της ευρωπαϊκής συνεργασίας των σχολικών ιδρυμάτων των χωρών-μελών, σε συνδυασμό με τη βελτίωση των επαγγελματικών προσόντων των ατόμων που εργάζονται στον τομέα της εκπαίδευσης, την εκμάθηση γλωσσών από τις χώρες προέλευσης για τα παιδιά των μεταναστών και τη δημιουργία διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης (Γενική Διεύθυνση Εκπαίδευσης και Πολιτιστικών Θεμάτων, 2000: 8).

Η δράση Erasmus, που είναι κάτι παρόμοιο με τη δράση Comenius, δηλαδή, αναφέρεται στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης, αλλά αφορά στα πανεπιστημιακά ιδρύματα και την τριτοβάθμια εκπαίδευση γενικότερα. Οι τομείς στους οποίους επικεντρώνεται, είναι η κινητικότητα των σπουδαστών και του διδακτικού

⁸ Άρθρο 28 παρ. 1(β) της Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού.

⁹ Οδηγία 2003/9/EK.

¹⁰ <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=CELEX%3A32003L0109>

¹¹ <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=CELEX%3A52005DC0596>

προσωπικού, η ακριβέστερη αναγνώριση των τίτλων σπουδών και η διαφάνεια στην αξιολόγηση και αναγνώρισή τους σε ολόκληρη την ΕΕ (Γενική Διεύθυνση Εκπαίδευσης και Πολιτιστικών Θεμάτων, 2000: 8).

Η δράση Grundtvig, η οποία και πάλι αναφέρεται στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης, αλλά εδώ το πεδίο δράσης της είναι η διά βίου εκπαίδευση και ειδικότερα η εκπαίδευση ενηλίκων (δεύτερη ευκαιρία για τα άτομα που δεν ολοκλήρωσαν το σχολείο, δημιουργία τυπικών προσόντων, εναλλακτική εκπαίδευση κ.ο.κ.). Επίσης, σε αυτή συμπεριλαμβάνεται και η άτυπη εκπαίδευση, δηλαδή η εκπαίδευση που λαμβάνει ένα άτομο από μόνο του χωρίς να περάσει την τυπική διαδικασία εκπαίδευσης από κάποιο εκπαιδευτικό ίδρυμα (Γενική Διεύθυνση Εκπαίδευσης και Πολιτιστικών Θεμάτων, 2000: 8).

Η δράση Lingua για την εκμάθηση και διδασκαλία ξένων γλωσσών, με στόχο την εδραίωση της γλωσσικής πολυμορφίας της ΕΕ (Γενική Διεύθυνση Εκπαίδευσης και Πολιτιστικών Θεμάτων, 2000: 8) και, τέλος, η δράσης Minerva για την ενίσχυση και τη δημιουργία προσόντων στις Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση, για τη βελτίωση των μεθόδων διδασκαλίας (Γενική Διεύθυνση Εκπαίδευσης και Πολιτιστικών Θεμάτων, 2000: 8).

Άλλα προγράμματα που παρουσιάζονται τα τελευταία χρόνια, μετά την αλλαγή του αιώνα, είναι το πρόγραμμα Leonardo da Vinci¹² για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, με την προτροπή των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων για προώθηση και υποστήριξη της επαγγελματικής εκπαίδευσης για την αύξηση των προσόντων και τη βελτίωση της απασχολησιμότητας στην ευρωπαϊκή αγορά εργασίας.

Το πρόγραμμα Jean Monnet¹³, το οποίο ασχολείται με την προώθηση της ευρωπαϊκής ιδέας και της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης στον ακαδημαϊκό τομέα (ενίσχυση της αριστείας, ανταλλαγή γνώσεων και συνειδητοποίηση της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης, υποστήριξη των φορέων που ασχολούνται με ζητήματα ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης κ.ο.κ.).

Το πρόγραμμα Youth in action (2007-2013)¹⁴ για τη βελτίωση της μη τυπικής εκπαίδευσης σε άτομα ηλικίας 13-30 ετών με στόχο την ενεργό συμμετοχή τους στον ευρωπαϊκό κόσμο, καθώς και την ενίσχυση της κοινωνικής συνοχής της Ένωσης.

¹² <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=uriserv:c11025>

¹³ http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/vocational_training/c11082_el.htm

¹⁴ http://eacea.ec.europa.eu/youth/programme/about_youth.en.php

Τα προγράμματα Πολιτισμός¹⁵, Νέοι σε δράση (2007-2013)¹⁶, Διά βίου εκπαίδευση και κατάρτιση (2007-2013)¹⁷ και η Ευρωπαϊκή Εθελοντική Υπηρεσία¹⁸ και το Ειδικό Πρόγραμμα EDULINK¹⁹ για τη βελτίωση της ποιότητας της ανώτερης εκπαίδευσης στις χώρες της Αφρικής, της ομάδας των κρατών της Καραϊβικής και του Ειρηνικού, με απώτερο σκοπό την οικονομική τους ανάπτυξη.

Και, μια τελευταία ενέργεια που αξίζει να αναφερθεί, για την εποχή πολύ κοντά στο σήμερα, είναι αυτή που παρουσιάστηκε από τη Γενική Διεύθυνση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για την Εκπαίδευση και τον Πολιτισμό, τον Μάιο του 2015²⁰, με τη δικαιοδοσία και την ευθύνη της εποπτείας για την εφαρμογή όλων των πολιτικών που σχετίζονται με την εκπαίδευση, τον πολιτισμό, τη νεολαία, τις γλώσσες και τον αθλητισμό για την προώθηση της διά βίου μάθησης στην Ευρώπη και την ενίσχυση της πολιτιστικής πολυμορφίας, μέσω του διαπολιτισμικού διαλόγου.

Συμπερασματικά, την εκπαιδευτική πολιτική της ΕΕ, από τη στιγμή της ίδρυσής της μέχρι σήμερα, τη διαμόρφωσε και τη διαμορφώνει η αντίστοιχη μεταναστευτική πολιτική που ακολουθείται, δεδομένων των συνθηκών και των αναγκών που δημιουργούνται εντός του πλαισίου της ανά εποχή. Οπότε, παρουσιάζοντας συνοπτικά την ιστορία της και την εξέλιξή της, χωρίζοντας τις εποχές σε δεκαετίες, θα μπορούσε να υποστηριχτεί ότι, πριν από τη δεκαετία του '70, οι μετανάστες εισέρχονταν στον χώρο της ΕΕ με σκοπό την αναζήτηση εργασίας και πολιτικού ασύλου. Επομένως, η ανάγκη για εκπαίδευση ήταν κάπως συγκεκαλυμμένη και δεν αφορούσε άμεσα στους μετανάστες, αλλά στα παιδιά τους, και ως εκ τούτου, οι όποιες κινήσεις έγιναν, ήταν κυρίως για τα παιδιά τους.

Την επόμενη δεκαετία, και κυρίως μετά τα μέσα της, που προκύπτει το ζήτημα της κυκλοφορίας των προσώπων εντός της ΕΕ, ζητούμενο της εκπαιδευτικής πολιτικής γίνεται η ένταξη και προσαρμογή αυτών των ατόμων στις νέες γι' αυτούς κοινωνίες. Στις αρχές της δεκαετίας του '90, όπου η εκπαίδευση πλέον ανάγεται σε σημαντικό ζήτημα, καθώς συνδέεται με την επαγγελματική κατάρτιση, η διαπολιτισμική εκπαίδευση «δεν περιορίζεται στην ευρωπαϊκή πολιτισμική ποικιλομορφία, αλλά επιδιώκει δημιουργία

¹⁵ <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=uriserv:l29006>

¹⁶ <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=uriserv:c11080>

¹⁷ <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=uriserv:c11082>

¹⁸ <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=uriserv:c11603>

¹⁹ <http://www.acp-edulink.eu/content/about-edulink-0>

²⁰ <https://ec.europa.eu/migrant-integration/index.cfm?action=furl.go&go=/the-eu-and-integration-in-other-policy-areas>

νέων μοντέλων συμβίωσης μέσα από την ισότιμη και ελεύθερη αλληλεπίδραση που υπάρχουν σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία» (Δαμανάκης, 1998: 112). Και, τέλος, μετά το 2000, η ανάγκη που δημιουργείται εκτείνεται σε επίπεδο προσόντων και ικανοτήτων των ατόμων που για κάποιο λόγο μεταναστεύουν σε χώρες της ΕΕ, προκειμένου να δημιουργηθεί μια Κοινωνία της Γνώσης, η οποία, με τη σειρά της, θα συμβάλει στην οικονομία της Γνώσης.

1.3 Η Ελληνική πολιτική για την εκπαίδευση των μεταναστών

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση έγινε μέλημα για το ελληνικό κράτος στις αρχές της δεκαετίας του '80, με τις πρώτες κινήσεις να γίνονται με την είσοδο της χώρας στην Ενωμένη Ευρώπη (τότε ΕΟΚ), λίγο μετά το 1981, προκειμένου να προστατευτούν και στηριχτούν σε εκπαιδευτικό επίπεδο οι Παλινοστούντες μαθητές που είχαν προβλήματα με τη γλώσσα. Έτσι, την περίοδο αυτή, κάνουν την υποτυπώδη εμφάνισή τους οι Τάξεις Υποδοχής (1980 - 1981) και τα Φροντιστηριακά Τμήματα (1982 - 1983), ενώ τα πρώτα διαπολιτισμικά σχολεία ιδρύονται έπειτα από τη σύσταση και ψήφιση του Νόμου 1566/1985, τα οποία στόχευαν στη μόρφωση και εκπαίδευση μαθητών με διαφορετικές πολιτισμικές και κοινωνικές ανάγκες από τα παιδιά του ελλαδικού χώρου. Αργότερα, θα γίνουν πιο συγκροτημένες και πιο οργανωμένες (Τζωρτζοπούλου & Κοτζαμάνη, 2008: 33).

Παρ' όλα αυτά, η λειτουργία τους έγινε σχεδόν μια δεκαετία αργότερα, όπου με τον Νόμο 1894/1990, το ελληνικό δημόσιο σχολείο συμπεριέλαβε και τάξεις υποδοχής, οι οποίες στόχευαν στην επαφή και την εκμάθηση στους αλλοδαπούς μαθητές του ελληνικού στοιχείου (γλώσσα, ιστορία, πολιτισμός). Λίγο πριν από τα μέσα της ίδιας δεκαετίας, το 1994, δόθηκε η δυνατότητα στους μαθητές άλλων πολιτισμών της διδασκαλίας και των δικών τους πολιτισμικών στοιχείων. Και στα τέλη της δεκαετίας του '90, το 1999, οι όροι για τις τάξεις υποδοχής και τα φροντιστηριακά τμήματα έγιναν ευνοϊκότεροι για την ακόμα μεγαλύτερη διευκόλυνση των αλλοδαπών και των παλινοστούντων μαθητών. Από εδώ και στο εξής, η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας βρίσκεται στη δικαιοδοσία του Υπουργείου Παιδείας, σχεδιάζεται δηλαδή κεντρικά, και η διδασκαλία της γλώσσας και του πολιτισμού άλλης χώρας γίνεται σε περιφερειακό επίπεδο (αποφασίζει ο κάθε νομάρχης) (Χριστοδούλου, 2009: 288-289).

Ανεξάρτητα από όλα αυτά, η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση επίσημα ξεκινάει στο δεύτερο μισό της τελευταίας δεκαετίας του 20ού αιώνα, όταν εισήλθε στη χώρα το πρώτο μεγάλο μεταναστευτικό ρεύμα από τις πρώην Σοβιετικές Χώρες, τα Βαλκάνια, την Ασία και την Αφρική, με τον Νόμο 2413/1996. Πιο συγκεκριμένα, λοιπόν, κατόπιν της αναγνώρισης του πολυπολιτισμικού στοιχείου στην ελληνική κοινωνία και της κατ' επέκταση ανάγκης ενός αντίστοιχου εκπαιδευτικού συστήματος για τα νέα μέλη της εν λόγω κοινωνίας, με τον προαναφερθέντα νόμο έγινε η «οργάνωση και λειτουργία σχολικών μονάδων

πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την παροχή εκπαίδευσης σε νέους με εκπαιδευτικές, κοινωνικές ή μορφωτικές ιδιαιτερότητες».

Ωστόσο, θα πρέπει να σημειωθεί ότι, ο νόμος αυτός δεν είναι κάτι αυθεντικό και πρωτότυπο που παρήγαγε η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική, αλλά η νομοθετική ενσάρκωση παλαιότερων οδηγιών της Ενωμένης Ευρώπης για το ελληνικό κράτος. Δηλαδή, η απόφαση συγκρότησης του συγκεκριμένου νόμου δεν είναι τίποτα περισσότερο από την εφαρμογή προηγούμενων αποφάσεων της τότε ΕΟΚ, στις οποίες κλήθηκε να υπακούσει η Ελλάδα ως μέλος της από το 1981 και έπειτα. Ακριβέστερα, πρόκειται για την εφαρμογή της Οδηγίας της 25^{ης} Ιουλίου 1977, η οποία αναφέρεται στα παιδιά των μεταναστών που αλλάζουν κράτος για εργασιακούς λόγους και την 819/95 ΕΚ Απόφαση της ΕΕ, η οποία προετοιμάζει τους πολίτες κάθε χώρας - μέλους της ΕΕ να ζήσει σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία.

Με τον Νόμο 2413/1996 γίνεται η οργάνωση και λειτουργία των 26 σχολείων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, τα οποία, σύμφωνα με στοιχεία του 2007 - 2008 είναι 13 Δημοτικά, 9 Γυμνάσια και 4 Λύκεια. Με τον ίδιο νόμο γίνεται και η ίδρυση του Ινστιτούτου Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΙΠΟΔΕ) για την προώθηση της ελληνικής παιδείας στους ομογενείς, την υποβοήθηση της εκπαιδευτικής ένταξης των μεταναστών, των παλιννοστούντων και των ευάλωτων πληθυσμιακά ατόμων (αυτοί που υφίσταντο εκπαιδευτικό αποκλεισμό ή βρίσκονταν σε ξένα κοινωνικο - πολιτισμικά περιβάλλοντα).

Παράλληλα, την ίδια χρονιά, ιδρύεται και το Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής (ΚΕΔΑ), στο Τμήμα Φιλοσοφίας - Παιδαγωγικής - Ψυχολογίας (ΦΠΨ) του Πανεπιστημίου Αθηνών για την προσφορά διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε τριτοβάθμιο επίπεδο σπουδών (προπτυχιακό - μεταπτυχιακό) και ό,τι σχετιζόταν με αυτό (ανάπτυξη και εφαρμογή αντίστοιχων ερευνητικών προγραμμάτων, συνεργασία με αντίστοιχα πανεπιστημιακά και ερευνητικά κέντρα, ανταλλαγή εμπειριών, κατά την οργάνωση συνεδρίων ή/και σεμιναρίων) (Τζωρτζοπούλου & Κοτζαμάνη, 2008: 33).

Από εκεί και πέρα, οι δράσεις που ακολουθούν (1997 - 2000 και 2001 - 2004) συμπεριλαμβάνουν και κάποιες άλλες κατηγορίες, όπως για παράδειγμα, τα Τσιγγανόπαιδα, τους Αλλοδαπούς και Παλιννοστούντες μαθητές και τα Μουσουλμανόπαιδα (τα παιδιά αυτά βρίσκονταν στην περιοχή της Ανατολικής Μακεδονίας και της Θράκης). Έτσι, το χρονικό διάστημα 1997 - 2004, χωρισμένο στις δύο περιόδους που αναφέρθηκαν, λειτούργησαν τα Επιχειρησιακά Προγράμματα Εκπαίδευσης και Αρχικής Κατάρτισης (ΕΠΕΑΚ I και II) για την εκπαιδευτική και

μαθησιακή διευκόλυνση της ελληνικής γλώσσας στις κατηγορίες των μαθητών για τις οποίες έγινε νωρίτερα λόγος (Χριστοδούλου, 2009: 289).

Πιο πρόσφατα, με τον Νόμο 3386/2005 γίνεται η διευκόλυνση της εκπαιδευτικής διαδικασίας όλων των αλλοδαπών. Η περίπτωση αυτή δεν αναφέρεται αποκλειστικά στους νόμιμους μετανάστες και τους πρόσφυγες, αλλά και στους «άτυπα» παράνομους, αυτούς που δεν μπορούν, δηλαδή, με κάποιο έγκυρο τρόπο να αποδείξουν τη νόμιμη είσοδο και παραμονή τους στη χώρα (Σκλάβου, 2004: 14). Ταυτόχρονα δε, τώρα πλέον, αναγνωρίζεται στους συγκεκριμένους ανθρώπους και μια σειρά άλλων δικαιωμάτων και προνομίων, όπως οι τίτλοι σπουδών από τη χώρα προέλευσής τους και η κατάταξη, κατόπιν αξιολόγησης στις αντίστοιχες βαθμίδες στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, η συσχέτιση της εργασίας με τα προσόντα των εκπαιδευτικών, η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας, εφόσον συμπληρωνόταν ένας ικανός αριθμός παιδιών που μπορούν να συγκροτήσουν τμήμα, η απαλλαγή από το μάθημα των θρησκευτικών ή τον εκκλησιασμό, αν το επιθυμούσαν (Π.Δ. 201/1998) κ.ο.κ.

Εν ολίγοις, η διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα, ουσιαστικά, αν και όχι ακόμα επίσημα, ξεκινάει τη δεκαετία του '80, όπου η προσέλευση των μεταναστών ξεπέρασε και τις ελάχιστες προβλέψεις και σχεδιασμούς που είχαν γίνει προς αυτή την κατεύθυνση (Ν. 1865/89). Μέχρι τότε, οι εκπαιδευτικές ανάγκες των μεταναστών καλύπτονταν από τα δύο σχολεία που είχαν δημιουργηθεί για τους παλιννοστούντες στην Αθήνα, με το Π.Δ. 435/84, και τη Θεσσαλονίκη, με το Π.Δ. 369/85. Οι Τάξεις Υποδοχής και τα Φροντιστηριακά Τμήματα, επομένως, που δημιουργήθηκαν με τον Ν. 1404/83, έγιναν με σκοπό, αρχικά, την εκπαίδευση των παλιννοστούντων μαθητών, στη συνέχεια, και των παιδιών των Ελλήνων μεταναστών και των παιδιών των επαναπατριζόμενων Ελλήνων (Δαμανάκης, 2004: 60-61) και, αργότερα, συμπεριλήφθηκαν στους δικαιούχους εκπαίδευση στους χώρους αυτούς τα παιδιά των υπηκόων από χώρες της ΕΕ και των υπηκόων από χώρες εκτός ΕΕ (Δαμανάκης, 2004: 64), δείχνοντας, με αυτόν τον τρόπο, τις ανάγκες που αυξάνονταν και δημιουργούνταν με το πέρασμα του χρόνου.

Η εξέλιξη, όμως, που διαμορφωνόταν στον τομέα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης δε σταμάτησε στο επίπεδο των εκπαιδευομένων, αλλά επεκτάθηκε και στο επίπεδο των εκπαιδευτικών (Ν. 1894/90) για τους οποίους απαιτούνταν ειδικά προσόντα. Ως αποτέλεσμα, η Πολιτεία φρόντιζε να ικανοποιούνται τα κριτήρια για την ανταπόκριση στις νέες διαμορφωμένες ανάγκες. Επιπρόσθετα, αλλαγές γίνονται και στο διδακτικό υλικό για τη διευκόλυνση των αλλοδαπών μαθητών που φοιτούν σε ελληνικές τάξεις και ελληνικά σχολεία (Τσολερίδου, 2009: 101). Έπειτα από όλα αυτά, δεδομένων των

τροποποιήσεων που είχαν γίνει στον τομέα της εκπαίδευσης, ένα χρόνο μετά τα μέσα της δεκαετίας του '90, γίνονται πράξη τα πρώτα διαπολιτισμικά σχολεία (Ν. 2413/96), τα οποία υποδηλώνουν τη νέα πραγματικότητα (η ελληνική κοινωνία είναι πλέον μια πολυπολιτισμική κοινωνία) και αναγνωρίζουν ανοιχτά, αντιμετωπίζοντας στην πράξη κάθε ξενοφοβικό στοιχείο που υπάρχει στην κοινωνία, τη διαφορετικότητα των ατόμων που καλούνται να συνυπάρξουν όσο γίνεται πιο αρμονικά στο πλαίσιο της ελληνικής κοινωνίας.

Στο ίδιο πλαίσιο, το πλαίσιο της εξέλιξης της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, την αμέσως επόμενη χρονιά (1997), η Ελληνική Πολιτεία, έχοντας την οικονομική υποστήριξη από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο, οργανώνει και υλοποιεί προγράμματα για την εκπαίδευση τόσο των ομογενών όσο και όλων των άλλων μαθητών που βρίσκονται στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (αλλοδαποί μαθητές, τσιγγανόπαιδα, μουσουλμανόπαιδα, παλιννοστούντες μαθητές). Η χρονική ισχύς τους είναι μέχρι το 2008. Αυτά αφορούν: «Στην προώθηση της ισότητας ευκαιριών για όλους τους μαθητές ανεξαιρέτως και την αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας», «στην με κάθε τρόπο ανάπτυξη και διεύρυνση των προσόντων του κάθε ατόμου διά βίου», «στη δημιουργία ικανοτήτων που θα ευνοήσουν την επιχειρηματικότητα», «στην ενίσχυση της θέσης των γυναικών στην αγορά εργασίας» και, τέλος, «στην ενίσχυση των υποδομών για την υλοποίηση μέτρων του ΕΚΤ»²¹.

Κατά συνέπεια, η διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα διαμορφώνεται ανάλογα με τις εξελίξεις που λαμβάνουν χώρα σε κοινωνικό επίπεδο. Κατάφερε να αναπτυχθεί αρκετά και να φτάσει σε ένα ικανοποιητικό επίπεδο, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι μπορούν τα πάντα να σταματήσουν εδώ, γιατί η κύρια ιδέα της διαπολιτισμικότητας και, κατ' επέκταση, της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, που είναι η ισότητα ευκαιριών, η ισονομία, η αλληλοκατανόηση και η αλληλοαποδοχή, είναι διαρκείς στόχοι που δεν υλοποιούνται εφάπαξ αλλά διαρκώς και συντονισμένα και δυναμικά σε συνάρτηση και ανατροφοδότηση με τις αλλαγές που επιτελούνται στην κοινωνία.

²¹ http://www.epeaek.gr/epeaek/el/a_1_1.html

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

Οι Δομές Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων (Δ.Υ.Ε.Π.)

Η μεγάλη προσφυγική εισροή που έλαβε χώρα στην πατρίδα μας ιδιαίτερα, αλλά και γενικότερα στις χώρες της Μεσογείου, κατά τα δύο τελευταία χρόνια, είχε σαν αποτέλεσμα τη συγκέντρωση, στη χώρα μας, μεγάλου αριθμού προσφυγοπαίδων. Τα παιδιά αυτά όπως και κάθε παιδί έχουν δικαίωμα στην εκπαίδευση σύμφωνα με το ευρωπαϊκό και το εθνικό δίκαιο. Το δικαίωμα στην εκπαίδευση είναι βασικό ανθρώπινο δικαίωμα, το οποίο σέβεται, προστατεύει και προωθεί το ελληνικό κράτος.

Η εκπαιδευτική ένταξη των ανήλικων προσφύγων, σύμφωνα με το ΙΕΠ²², πρέπει να λαμβάνει υπόψη τις ιδιαίζουσες και δύσκολες συνθήκες της παρούσας προσφυγικής κρίσης που με τη σειρά τους υποδηλώνουν τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών. Τα παιδιά των προσφύγων διαφοροποιούνται σημαντικά από τα παιδιά των αλλοδαπών και παλιννοστούντων που εγγράφονται στα ελληνικά σχολεία τα προηγούμενα χρόνια, για την εκπαιδευτική ένταξη των οποίων λειτούργησε και λειτουργεί το ευέλικτο σχήμα των Τάξεων Υποδοχής. Οι ανήλικοι πρόσφυγες μετά τη βίαιη απομάκρυνσή τους από τη χώρα τους, έχουν παραμείνει εκτός σχολείου για διάστημα μεγαλύτερο του ενός έτους. Μικρός αριθμός των παιδιών αυτών ζουν με την οικογένειά τους σε διαμερίσματα στις πόλεις ή σε χώρους καταλήψεων. Ο μεγαλύτερος αριθμός των προσφύγων παραμένει στα κέντρα φιλοξενίας και για τους περισσότερους από αυτούς η προοπτική να μετεγκατασταθούν σε άλλη χώρα είναι βασικό ζητούμενο.

Το Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων, πιστό στις υποχρεώσεις του για την παροχή εκπαίδευσης στους προσφυγοπαίδες, όπως αυτές προκύπτουν από τη διεθνή και την ελληνική νομοθεσία²³ (αρ. 28 της Διεθνούς Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού, ΟΗΕ, 1989, επικυρώθηκε στη χώρα μας με τον Ν. 2101/1992, ΦΕΚ Α' 192 και άρθρο 16 του Συντάγματος), όπου θεμελιώνεται το δικαίωμα όλων των παιδιών στην εκπαίδευση, προχώρησε, με την υποστήριξη της Επιστημονικής Επιτροπής που είχε συστήσει²⁴ και με την γνωμοδότηση του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής, στην

²² Δελτίο Τύπου (4/10/2016), Δομές Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων, ΙΕΠ.

²³ Εφημερίδα της Κυβέρνησης (1992), Κύρωση της Διεθνούς Σύμβασης για τα δικαιώματα του παιδιού, Νόμος 2101/1992, ΦΕΚ 192/Α/2-12-1992, Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.

²⁴ Υπουργική Απόφαση 47079/ ΓΓ1/18-3-2016, «Συγκρότηση και ορισμός μελών της Επιτροπής για τη Στήριξη των Παιδιών των Προσφύγων, Συγκρότηση και ορισμός μελών της Επιστημονικής Ομάδας και της Καλλιτεχνικής Ομάδας για την υποβοήθηση του έργου της ΕΣΠΠ».

κατάρτιση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος το οποίο λειτούργησε, με σημαντική βέβαια καθυστέρηση, από το σχολικό έτος 2016 – 2017, για τα παιδιά των προσφύγων. Το εκπαιδευτικό αυτό πρόγραμμα αφορά στα παιδιά που διαμένουν σε κέντρα φιλοξενίας και έχει ως πρωταρχικό στόχο τη μετάβαση των παιδιών αυτών από τη ζωή στους καταυλισμούς σε μια σχολική κανονικότητα και τελικά την επιτυχή ένταξή τους στη σχολική κουλτούρα²⁵.

Έτσι, με την υπ' Αριθ. 180647/ΓΔ4/2016 ΚΥΑ²⁶ των υπουργών Οικονομίας, Ανάπτυξης και Τουρισμού, Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων και Οικονομικών συστήθηκαν οι **Δομές Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων**. Πρόκειται για ένα εκπαιδευτικό σχήμα στη βάση ενός ανοιχτού προγράμματος σπουδών που να ανταποκρίνεται στις προαναφερθείσες ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών προσφύγων, ώστε να διαμορφωθούν οι κατάλληλες προϋποθέσεις για τη σχολική τους επιτυχία στο μέλλον είτε στο ελληνικό είτε σε άλλο εκπαιδευτικό σύστημα.

Μέρος της δαπάνης του έργου βαρύνει τον κρατικό προϋπολογισμό και ειδικότερα κατά το μέρος που αφορά τον προϋπολογισμό του ΥΠΠΕΘ, οι δαπάνες πρόσληψης προσωπικού καλύφθηκαν από τις πιστώσεις του τακτικού προϋπολογισμού (ΚΑΕ 344 και 354 των Ε.Φ. 19-210 και 19-220) καθώς και του προϋπολογισμού του εθνικού σκέλους του ΠΔΕ σε βάρος του έργου με κωδικό 2014ΣΕ04700000 και τίτλο ΠΛΗΡΩΜΗ ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΩΝ ΚΑΙ ΩΡΟΜΙΣΘΙΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΘΩΣ ΚΑΙ ΕΕΠ ΚΑΙ ΕΒΠ ΤΟΥ ΥΠΠΕΘ βάσει του αρ. 62 του Ν. 4409/2016 (Α' 136) της ΣΑΕ 047. Επιπλέον, δαπάνες πρόσληψης προσωπικού καλύφθηκαν και από τον προϋπολογισμό του συγχρηματοδοτούμενου σκέλους του ΠΔΕ σε βάρος του έργου με κωδικό 2016ΣΕ34510084 (ΜΙΣ 5001966) και τίτλο ΕΝΤΑΞΗ ΕΥΑΛΩΤΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΟΜΑΔΩΝ ΣΤΑ ΔΗΜΟΤΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ-ΤΑΞΕΙΣ ΥΠΟΔΟΧΗΣ, ΣΧ. ΕΤΟΣ 2016-2017 της ΣΑΕ3451. Επιπλέον, δαπάνες υποστήριξης στελέχωσης των Δ.Υ.Ε.Π., υλοποίησης και συντονισμού της δράσης καθώς και αναπαραγωγής εκπαιδευτικού υλικού καλύφθηκαν από το έργο που εντάχθηκε στο Ταμείο Ασύλου, Μετανάστευσης και

²⁵ Επιστολή του ΓΓ του ΥΠΠΕΘ Ιωάννη Παντή για την εκπαίδευση των παιδιών των προσφύγων στις 13/10/2016, <https://www.minedu.gov.gr/eidiseis/24449-13-10-16-epistoli-tou-gg-tou-yppe-th-ioanni-panti-gia-tin-ekpaidefsi-ton-paidion-ton-prosfygon>, ανακτήθηκε στις 20/03/2017

²⁶ Η ΚΥΑ 180647/ΓΔ4/2016 (ΦΕΚ 3502/Β/31-10-2016) «Ίδρυση, 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» καταργεί την αμέσως προηγούμενη ΚΥΑ 152360/ΓΔ4/2016 (ΦΕΚ 3049/Β/23-09-2016)

Ένταξης και Εσ. Ασφάλειας (MIS 5002810) με τίτλο ΕΝΤΑΞΗ ΠΡΟΣΦΥΓΟΠΑΙΔΩΝ, ΗΛΙΚΙΑΣ ΕΩΣ 15 ΕΤΩΝ, ΣΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ, με τα στοιχεία που αναφέρονται στο με αρ. πρωτ. 3755/26.10.2016 έγγραφο της Επιτελικής Δομής ΕΣΠΑ Τομέα Παιδείας.

Οι Δ.Υ.Ε.Π. ανήκουν στην τυπική εκπαίδευση²⁷ και λειτουργούν εντός των σχολικών μονάδων εκείνων των Περιφερειακών Διευθύνσεων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της χώρας, στα όρια των οποίων υφίστανται κέντρα φιλοξενίας. Οι Δ.Υ.Ε.Π. ιδρύονται μία ανά σχολική μονάδα και ανήκουν διοικητικά σε αυτές. Κάθε Δ.Υ.Ε.Π. μπορεί να περιλαμβάνει περισσότερα τμήματα, αναλόγως του αριθμού των μαθητών.

Ειδικά για την εκπαίδευση των παιδιών ηλικίας 4 – 5 ετών που διαμένουν στα κέντρα φιλοξενίας ιδρύονται Δ.Υ.Ε.Π. ως παραρτήματα Νηπιαγωγείων οι οποίες λειτουργούν εντός των κέντρων φιλοξενίας.

Η εκπαίδευση που προβλέπεται από την παρούσα υπουργική απόφαση αφορά στο σύνολο των παιδιών πολιτών τρίτων χωρών που διαμένουν σε κέντρα ή σε δομές φιλοξενίας του ελληνικού κράτους ή της Ύπατης Αρμοστείας του ΟΗΕ. Τα παιδιά εγγράφονται, κατά περίπτωση, είτε στις σχολικές μονάδες εντός των οποίων λειτουργούν οι Δ.Υ.Ε.Π. είτε στις σχολικές μονάδες στις οποίες ανήκουν τα παραρτήματα των σχολείων. Ο κατώτερος αριθμός μαθητών για τον οποίο δημιουργείται ένα τμήμα Δ.Υ.Ε.Π. ορίζεται στους 10 μαθητές και ο ανώτερος στους 20 μαθητές. Απόκλιση από τον προαναφερόμενο αριθμό εγκρίνεται με απόφαση του Περιφερειακού Διευθυντή Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, κατόπιν εισήγησης του Συντονιστή Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΣΕΠ).

Η ίδρυση, η οργάνωση, η λειτουργία, ο συντονισμός και το πρόγραμμα εκπαίδευσης των Δ.Υ.Ε.Π. εποπτεύεται από την ομάδα διαχείρισης, συντονισμού και παρακολούθησης της εκπαίδευσης των προσφύγων, η οποία συντονίζει και την υλοποίηση δράσεων μέσω του Ταμείου Ασύλου.

²⁷ ΚΥΑ 180647/ΓΔ4/2016 (ΦΕΚ 3502/Β/31-10-2016) «Ίδρυση, 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», Άρθρο 1, Ίδρυση και χώροι λειτουργίας των Δ.Υ.Ε.Π.

Για τον καθορισμό των σχολικών μονάδων²⁸ εντός των οποίων λειτουργούν οι Δ.Υ.Ε.Π., εκδίδεται απόφαση του Υπουργού Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων κατόπιν εισήγησης του Περιφερειακού Διευθυντή Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, εφόσον συντρέχουν τα κριτήρια: α) της εύλογης απόστασης από το κέντρο φιλοξενίας και β) της ύπαρξης διαθέσιμων και κατάλληλων αιθουσών. Για τη φετινή χρονιά 2016 – 2017 και σε κάθε άλλη περίπτωση που συντρέχει επείγουσα ανάγκη, οι σχολικές μονάδες ορίζονται απευθείας με απόφαση του Υπουργού Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων.

Όταν δε συντρέχουν τα παραπάνω κριτήρια μπορούν να ιδρύονται για την εκπαίδευση παιδιών ηλικίας 6 – 12 ετών (Δημοτικό) και 13 – 15 ετών (Γυμνάσιο) Δ.Υ.Ε.Π. ως παραρτήματα σχολικών μονάδων εντός των κέντρων φιλοξενίας.

Οι Δ.Υ.Ε.Π. που ιδρύονται ως παραρτήματα Νηπιαγωγείων λειτουργούν²⁹ κατά τις πρωινές ώρες από 8.20 έως 13.00. Παρομοίως, οι Δ.Υ.Ε.Π. που ιδρύονται ως παραρτήματα Δημοτικών και Γυμνασίων εντός των κέντρων φιλοξενίας λειτουργούν κατά τις πρωινές ώρες από 8.30 έως 1.30. Ενώ οι Δ.Υ.Ε.Π. που ιδρύονται και λειτουργούν εντός των σχολικών μονάδων λειτουργούν κατά τις μεσημεριανές ώρες από 14.00 έως 18.00.

Οι Δ.Υ.Ε.Π. που λειτουργούν ως παραρτήματα Νηπιαγωγείων ακολουθούν το ωρολόγιο πρόγραμμα³⁰ και το υποχρεωτικό πρόγραμμα του Ενιαίου Τύπου Ολοήμερου Νηπιαγωγείου.

Κατ' αντιστοιχία, οι Δ.Υ.Ε.Π. που ιδρύονται ως παραρτήματα Δημοτικών και Γυμνασίων εντός των κέντρων φιλοξενίας ακολουθούν το κάτωθι πρωινό ωρολόγιο πρόγραμμα:

08:30 – 08:45	15´	Υποδοχή μαθητών
08:45 – 09:30	45´	1 ^η διδακτική περίοδος

²⁸ ΚΥΑ 180647/ΓΔ4/2016 (ΦΕΚ 3502/Β/31-10-2016) «Ίδρυση, 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», Άρθρο 2, Διαδικασία καθορισμού σχολικών μονάδων.

²⁹ ΚΥΑ 180647/ΓΔ4/2016 (ΦΕΚ 3502/Β/31-10-2016) «Ίδρυση, 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», Άρθρο 3, Ώρες λειτουργίας των Δ.Υ.Ε.Π.

³⁰ ΚΥΑ 180647/ΓΔ4/2016 (ΦΕΚ 3502/Β/31-10-2016) «Ίδρυση, 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», Άρθρο 4, Ωρολόγιο πρόγραμμα.

09:30 – 09:45	15´	Διάλειμμα
09:45 – 10:30	45´	2 ^η διδακτική περίοδος
10:30 – 10:45	15´	Διάλειμμα
10:45 – 11:30	45´	3 ^η διδακτική περίοδος
11:30 – 11:45	15´	Διάλειμμα
11:45 – 12:30	45´	4 ^η διδακτική περίοδος

Ενώ οι Δ.Υ.Ε.Π. που ιδρύονται εντός των σχολικών μονάδων ακολουθούν το κάτωθι απογευματινό πρόγραμμα:

14:00 – 14:15	15´	Υποδοχή μαθητών
14:15 – 15:00	45´	1 ^η διδακτική περίοδος
15:00 – 15:15	15´	Διάλειμμα
15:15 – 16:00	45´	2 ^η διδακτική περίοδος
16:00 – 16:15	15´	Διάλειμμα
16:15 – 17:00	45´	3 ^η διδακτική περίοδος
17:00 – 17:15	15´	Διάλειμμα
17:15 – 18:00	45´	4 ^η διδακτική περίοδος

Στα Δημοτικά ο χρόνος ανά διδακτικό αντικείμενο³¹ κατανέμεται ως ακολούθως:

Διδακτικό αντικείμενο / Μάθημα	Ώρες ανά εβδομάδα
Ελληνική Γλώσσα	6
Αγγλικά	4
Μαθηματικά	3
Φυσική Αγωγή	3
ΤΠΕ	2
Αισθητική Αγωγή (Εικαστικά, Μουσική, Θεατρική Αγωγή)	2

Αντίστοιχα, στα Γυμνάσια ο χρόνος ανά διδακτικό αντικείμενο κατανέμεται ως ακολούθως:

Διδακτικό αντικείμενο / Μάθημα	Ώρες ανά εβδομάδα
---------------------------------------	--------------------------

³¹ ΚΥΑ 180647/ΓΔ4/2016 (ΦΕΚ 3502/Β/31-10-2016) «Ίδρυση, 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», Άρθρο 5, Κατανομή του χρόνου ανά διδακτικό αντικείμενο

Ελληνική Γλώσσα	6
Αγγλικά	4
Μαθηματικά	4
Φυσική Αγωγή	2
Πληροφορική	2
Πολιτισμός και Δραστηριότητες	2

Η λειτουργία³² των Δ.Υ.Ε.Π. διέπεται από τις ισχύουσες διατάξεις των τυπικών νόμων και των κανονιστικών αποφάσεων που διέπουν τη λειτουργία της δημόσιας πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Οι οικείοι Διευθυντές Πρωτοβάθμιας ή Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, πέραν των γενικών καθηκόντων τους, είναι υπεύθυνοι για:

- Την τοποθέτηση των αναπληρωτών εκπαιδευτικών στις λειτουργούσες Δ.Υ.Ε.Π. βάσει του αριθμού των τμημάτων.
- Τη συνεργασία με όλους τους εμπλεκόμενους θεσμικούς παράγοντες (σχολικοί σύμβουλοι, Συντονιστές Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΣΕΠ), Προϊστάμενοι Εκπαιδευτικών Θεμάτων, Εκπαιδευτικοί των Δ.Υ.Ε.Π., Εκπαιδευτικοί των συγκεκριμένων σχολείων, Διευθυντές και Υποδιευθυντές των σχολικών μονάδων) προκειμένου να ληφθούν όλα τα μέτρα για την ομαλή λειτουργία των Δ.Υ.Ε.Π.
- Τον ορισμό 3μελούς ομάδας εκ των ανωτέρω, ως υπεύθυνη για την έναρξη και ομαλοποίηση της λειτουργίας εκάστης Δ.Υ.Ε.Π., κατόπιν σύμφωνης γνώμης τους.
- Την έκδοση πριν από την έναρξη λειτουργίας των Δ.Υ.Ε.Π. πρόσκλησης εκδήλωσης ενδιαφέροντος με την οποία θα καλούνται οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί της οικείας Διεύθυνσης Εκπαίδευσης να υποβάλουν σχετική αίτηση για την επιλογή υπεύθυνου εκπαιδευτικού ή για διάθεση εκπαιδευτικών προς συμπλήρωση ωραρίου εφόσον προκαλείται λειτουργικό κενό από τη διάθεση αυτή.
- Την έκδοση των αποφάσεων ορισμού ενός μόνιμου εκπαιδευτικού ως υπεύθυνου λειτουργίας σε κάθε Δ.Υ.Ε.Π. και της διάθεσης εκπαιδευτικών για συμπλήρωση

³² ΚΥΑ 180647/ΓΔ4/2016 (ΦΕΚ 3502/Β/31-10-2016) «Ίδρυση, 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», Άρθρο 6, Λειτουργία των Δ.Υ.Ε.Π.

ωραρίου, ύστερα από τη σύμφωνη γνώμη και του περιφερειακού υπηρεσιακού συμβουλίου.

Οι Διευθυντές σχολικών μονάδων στις οποίες λειτουργούν Δ.Υ.Ε.Π., πέραν των γενικότερων καθηκόντων τους, είναι υπεύθυνοι για:

- Τη συνεργασία με το Σύλλογο Διδασκόντων και το Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων, προς ενημέρωση και ευαισθητοποίηση των μαθητών και των γονέων και κηδεμόνων του σχολείου για τη λειτουργία των Δ.Υ.Ε.Π.
- Την ενημέρωση του Διευθυντή Εκπαίδευσης σχετικά με τη δυνατότητα συμμετοχής των εκπαιδευτικών του σχολείου στην 3μελή ομάδα υποστήριξης της λειτουργίας της Δ.Υ.Ε.Π.
- Την ενημέρωση του Διευθυντή Εκπαίδευσης σχετικά με τη δυνατότητα διάθεσης εκπαιδευτικών ης σχολικής μονάδας για συμπλήρωση ωραρίου στην οικεία Δ.Υ.Ε.Π.
- Την υλικοτεχνική υποστήριξη, σε συνεννόηση με τις αρμόδιες σχολικές επιτροπές, της μαθησιακής διαδικασίας και των δραστηριοτήτων των Δ.Υ.Ε.Π.
- Το συντονισμό των ενεργειών των δημοτικών υπηρεσιών και οργάνων των Δήμων για τη φύλαξη και καθαριότητα των σχολικών χώρων.
- Την κοστολόγηση των λειτουργικών εξόδων της Δ.Υ.Ε.Π., κατόπιν εισήγησης του υπεύθυνου λειτουργίας της, προκειμένου να την υποβάλουν, όταν κληθούν, στα αρμόδια όργανα.
- Την παροχή των απαραίτητων διευκολύνσεων προς τους ΣΕΠ και τους εκπαιδευτικούς των Δ.Υ.Ε.Π. που θα συμβάλλουν στην εύρυθμη λειτουργία του προγράμματος.
- Την παραλαβή από τους υπεύθυνους ΣΕΠ των καταστάσεων των στοιχείων των μαθητών που φοιτούν στις Δ.Υ.Ε.Π. και την εγγραφή των μαθητών στις σχολικές μονάδες σε συνεργασία με τον υπεύθυνο λειτουργίας της Δ.Υ.Ε.Π.
- Την τήρηση παρουσιολογίου των διδασκόντων εκπαιδευτικών σε συνεργασία με τον υπεύθυνο λειτουργίας της Δ.Υ.Ε.Π.
- Την έγκριση των αδειών των διδασκόντων εκπαιδευτικών της Δ.Υ.Ε.Π.
- Την κοινοποίηση (στον οικείο Διευθυντή Πρωτοβάθμιας ή Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, στο Σχολικό Σύμβουλο, στον ΣΕΠ) αντιγράφου του πρακτικού του Συλλόγου Διδασκόντων που αφορά σε θέματα λειτουργίας των Δ.Υ.Ε.Π.
- Την επισύναψη του αντιγράφου του ανωτέρω πρακτικού στο εβδομαδιαίο ωρολόγιο πρόγραμμα διδασκαλίας και την ανάρτηση του εβδομαδιαίου

ωρολογίου προγράμματος διδασκαλίας και του πίνακα εφημεριών της Δ.Υ.Ε.Π. σε εμφανές σημείο στο γραφείο των εκπαιδευτικών.

- Τη υπογραφή κάθε προβλεπόμενης από την κείμενη νομοθεσία πράξης καθώς και κάθε απαραίτητου για τη λειτουργία των Δ.Υ.Ε.Π. εγγράφου.
- Την ενημέρωση του υπεύθυνου εκπαιδευτικού της Δ.Υ.Ε.Π. για τις ιδιαιτερότητες των χώρων της σχολικής μονάδας και για τα σημεία που πρέπει να τύχουν ιδιαίτερης προσοχής και την παράδοση των κλειδιών

Η υπεύθυνη 3μελής ομάδα λειτουργίας κάθε Δ.Υ.Ε.Π. είναι αρμόδια για:

- Τον ιδιαίτερο καθορισμό, σε συνεργασία με τους Διευθυντές, των κτηριακών εγκαταστάσεων και του υλικοτεχνικού εξοπλισμού των σχολικών μονάδων που θα χρησιμοποιούνται για την καθημερινή λειτουργία και τις εν γένει δραστηριότητες των Δ.Υ.Ε.Π.
- Την εποπτεία της εκπαιδευτικής διαδικασίας με σκοπό την επίλυση και διαχείριση όποιων τυχόν ιδιαίτερων θεμάτων προκύψουν. Για το λόγο αυτό απαιτείται η φυσική παρουσία των μελών της επιτροπής μέχρι, τουλάχιστον, τον ορισμό του υπεύθυνου εκπαιδευτικού της Δ.Υ.Ε.Π.

Ένας εκ των εκπαιδευτικών που στελεχώνουν τη Δ.Υ.Ε.Π. απασχολείται σε αυτήν με πλήρες ωράριο και αποτελεί τον *υπεύθυνο εκπαιδευτικό*, ο οποίος έχει την ευθύνη λειτουργίας της. Ως υπεύθυνος εκπαιδευτικός ορίζεται ένας, εκ των υπηρετούντων στη Δ.Υ.Ε.Π., μόνιμος εκπαιδευτικός κλάδου ΠΕ70 ή ΠΕ02 ανάλογα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης. Σε περίπτωση αδυναμίας ορισμού μόνιμου εκπαιδευτικού ως υπεύθυνου, προσλαμβάνεται στην Δ.Υ.Ε.Π. αναπληρωτής εκπαιδευτικός πλήρους ωραρίου κλάδου ΠΕ70 ή ΠΕ02 αντίστοιχα. Στον υπεύθυνο εκπαιδευτικό δε χορηγείται επίδομα.

Ο υπεύθυνος εκπαιδευτικός λειτουργίας της Δ.Υ.Ε.Π. ασκεί τα διδακτικά του καθήκοντα καθ' όλη τη διάρκεια λειτουργίας της Δ.Υ.Ε.Π. ως εξής:

- Παρέχει διδακτικό έργο από κοινού συνεκπαίδευσης/συνδιδασκαλίας με τον κατά περίπτωση διδάσκοντα το μάθημα ή ταυτόχρονης παροχής διδασκαλίας σε υποομάδες μαθητών, προκειμένου να ικανοποιηθούν με το βέλτιστο τρόπο οι εκπαιδευτικές ανάγκες του μαθητικού πληθυσμού, κατόπιν σχετικής καθοδήγησης από τον αρμόδιο Σχολικό Σύμβουλο Παιδαγωγικής Ευθύνης.
- Πέραν της εκπλήρωσης των διδακτικών του καθηκόντων και έως την συμπλήρωση του υποχρεωτικού του ωραρίου προσέρχεται στο σχολείο μία (1) ώρα πριν από την έναρξη λειτουργίας της Δ.Υ.Ε.Π., που λογίζεται ως διδακτική

ώρα, για προετοιμασία που σχετίζεται με τα καθήκοντα του, όπως περιγράφονται κατωτέρω.

Ο υπεύθυνος εκπαιδευτικός, πέραν των ανωτέρω διδακτικών καθηκόντων του, είναι αρμόδιος για:

- Τη συμπλήρωση του βιβλίου σχολικής ζωής της Δ.Υ.Ε.Π.
- Το ασφαλές κλείσιμο του σχολείου κατά την αποχώρηση των μαθητών και εκπαιδευτικών.
- Την τήρηση του ωρολογίου προγράμματος.
- Την τήρηση των κανόνων εφημερίας.
- Την εποπτεία και το συντονισμό των απαραίτητων ενεργειών για την ασφαλή προσέλευση και αποχώρηση των μαθητών από τις σχολικές μονάδες (σε συνεργασία με τους λοιπούς εκπαιδευτικούς της Δ.Υ.Ε.Π. και τους συνοδούς).
- Την οργάνωση εκπαιδευτικών, πολιτιστικών, αθλητικών κ.α. εκδηλώσεων σε συνεργασία με το σχολείο που λειτουργεί η Δ.Υ.Ε.Π.

Η πρόσληψη ενός αναπληρωτή πλήρους ωραρίου εκπαιδευτικού, ως υπεύθυνου λειτουργίας της Δ.Υ.Ε.Π., διενεργείται σύμφωνα με τη σειρά κατάταξης των εκπαιδευτικών στον οικείο πίνακα αναπληρωτών εκπαιδευτικών. Έως τον ορισμό σε κάθε Δ.Υ.Ε.Π. ενός υπεύθυνου εκπαιδευτικού πλήρους ωραρίου, ορίζεται προσωρινά με απόφαση του Συλλόγου Διδασκόντων ανά ημέρα ένας υπεύθυνος εκ των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στη Δ.Υ.Ε.Π. Η ημερήσια ευθύνη λειτουργίας της Δ.Υ.Ε.Π. δύναται να ανατίθεται στο σύνολο των διδασκόντων εκπαιδευτικών στη Δ.Υ.Ε.Π. Όλοι οι εκπαιδευτικοί, πλην των υπευθύνων λειτουργίας, διδάσκουν σε όμορες Δ.Υ.Ε.Π. έως τη συμπλήρωση του διδακτικού ωραρίου τους.

Ο Σύλλογος Διδασκόντων των σχολικών μονάδων είναι υπεύθυνος για την έκδοση αποφάσεων με τις οποίες ορίζονται ο εκπαιδευτικός που θα φέρει προσωρινά την ευθύνη λειτουργίας της Δ.Υ.Ε.Π. έως τον ορισμό του υπεύθυνου εκπαιδευτικού πλήρους ωραρίου καθώς και ο πίνακας εφημερευόντων εκπαιδευτικών εκ των διδασκόντων εκπαιδευτικών στη Δ.Υ.Ε.Π.

Σε κάθε κέντρο φιλοξενίας ορίζεται ένας Συντονιστής Εκπαίδευσης Προσφύγων (εφεξής ΣΕΠ)³³ και σε κέντρα φιλοξενίας με μεγάλο αριθμό προσφύγων δύναται να

³³ ΚΥΑ 180647/ΓΔ4/2016 (ΦΕΚ 3502/Β/31-10-2016) «Ίδρυση, 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», Άρθρο 7, Συντονιστές Εκπαίδευσης Προσφύγων.

οριστούν περισσότεροι του ενός. Οι ΣΕΠ υπάγονται στον οικείο Περιφερειακό Διευθυντή Εκπαίδευσης στον οποίο υποβάλλουν τις εισηγήσεις ή αναφορές τους κοινοποιώντας τις στους οικείους Διευθυντές Εκπαίδευσης και στην Ομάδα Διαχείρισης, Συντονισμού και Παρακολούθησης της Εκπαίδευσης των προσφύγων. Συνεργάζονται με τους Διευθυντές Εκπαίδευσης, τους Σχολικούς Συμβούλους και του Διευθυντές Σχολικών Μονάδων καθώς και με τους υφιστάμενους στα κέντρα φιλοξενίας εκπροσώπους άλλων υπουργείων, φορέων και διεθνών οργανισμών.

Σε θέσεις ΣΕΠ αποσπώνται κατά προτεραιότητα μόνιμοι εκπαιδευτικοί, ύστερα από αίτησή τους (αν δεν επαρκούν οι αποσπώμενοι εκπαιδευτικοί μπορούν να προσληφθούν αναπληρωτές). Η θητεία των ΣΕΠ διαρκεί για το σχολικό έτος για το οποίο προσλαμβάνονται (ή αποσπώνται) και ο χρόνος θητείας τους προσμετράται ως χρόνος διοικητικής προϋπηρεσίας. Ο ΣΕΠ τοποθετείται στην Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης, στα όρια της οποίας βρίσκεται το κέντρο φιλοξενίας. Στο κέντρο φιλοξενίας ο ΣΕΠ απασχολείται σε κατάλληλα διαμορφωμένο και εξοπλισμένο χώρο για 8 ώρες καθημερινά, ακολουθώντας ένα ευέλικτο ωράριο, ανάλογα με τις υφιστάμενες ανάγκες και ύστερα από σχετική ενημέρωση του Περιφερειακού Διευθυντή Εκπαίδευσης και της Ομάδας Διαχείρισης, Συντονισμού και Παρακολούθησης της εκπαίδευσης των προσφύγων. Στα κέντρα με περισσότερους από έναν ΣΕΠ ο πρώτος απασχολείται από τις 08.00 ως τις 16.00 και ο δεύτερος από τις 11.00 ως τις 19.00. Σε περίπτωση ιδιαίτερων συνθηκών το ακολουθούμενο ωράριο δύναται πιο ευέλικτο κατόπιν, πάντα, ενημέρωσης του Περιφερειακού Διευθυντή Εκπαίδευσης και της Ομάδας Διαχείρισης, Συντονισμού και Παρακολούθησης της εκπαίδευσης των προσφύγων.

Οι ΣΕΠ επιμορφώνονται κατά τη διάρκεια της θητείας τους και υποστηρίζονται από την Ομάδα Διαχείρισης, Συντονισμού και Παρακολούθησης της εκπαίδευσης των προσφύγων, την ειδική επιστημονική επιτροπή και τους Περιφερειακούς Διευθυντές Εκπαίδευσης. Εισηγούνται μέτρα για την εύρυθμη λειτουργία των Δ.Υ.Ε.Π. και μεριμνούν για θέματα που αφορούν:

- στην ενημέρωση των διαμενόντων στο κέντρο φιλοξενίας για την ανάγκη της εκπαίδευσης ως βασικού μέσου κοινωνικής ένταξης,
- στην εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής του ΥΠΠΕΘ,
- στην κατάρτιση καταστάσεων με τα στοιχεία των παιδιών που θα φοιτήσουν στις Δ.Υ.Ε.Π. καθώς και την επικαιροποίηση της καταγραφής των μαθητών που φοιτούν στις Δ.Υ.Ε.Π. με ηλικιακά και άλλα κριτήρια,

- στην παρακολούθηση και το συντονισμό της παρεχόμενης εκπαίδευσης όλων των εμπλεκόμενων μη κρατικών φορέων, ελληνικών και μη και στην τήρηση ποσοτικών/ποιοτικών στοιχείων εκπαιδευτικών δράσεων άλλων φορέων,
- στην καταγραφή των υπηρεσιακών αναγκών,
- στην κατανομή των παιδιών σε ομάδες για την ασφαλή μεταφορά τους από τα κέντρα φιλοξενίας προς τις Δ.Υ.Ε.Π. και το αντίθετο,
- στο συντονισμό των απαραίτητων ενεργειών για την έναρξη λειτουργίας και την ομαλή λειτουργία παραρτημάτων σχολικών μονάδων σε συνεργασία με τους οικείους Διευθυντές Εκπαίδευσης, τους Σχολικούς Συμβούλους και τους υφιστάμενους εκπροσώπους άλλων φορέων στα κέντρα φιλοξενίας,
- στην ενημέρωση των γονέων και στη διαμεσολάβηση για την επίλυση θεμάτων σχετικά με τη φοίτηση των μαθητών σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς των Δ.Υ.Ε.Π.

Μόνιμοι εκπαιδευτικοί επιλέγονται σε θέση ΣΕΠ εφόσον διαθέτουν ορισμένα απαιτούμενα προσόντα (...). Σε περίπτωση έλλειψης εκπαιδευτικών με ένα τουλάχιστον από τα απαιτούμενα προσόντα επιλέγονται μόνιμοι εκπαιδευτικοί με βάση την αίτησή τους (ή αναπληρωτές ελλείπει μονίμων).

Για τη στελέχωση³⁴ των Δ.Υ.Ε.Π. μπορούν να διατεθούν μόνιμοι εκπαιδευτικοί, ύστερα από αίτησή τους, για ένα διδακτικό έτος. Προτεραιότητα δίνεται σε όσους κατέχουν προηγούμενη εθελοντική συμμετοχή σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες για πρόσφυγες σε οργανωμένο ή μη πλαίσιο, προηγούμενη εμπειρία στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, εξειδίκευση (μεταπτυχιακός/διδακτορικός τίτλος σπουδών) σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης κ.α.

Αντίστοιχα, οι Δ.Υ.Ε.Π. μπορούν να στελεχωθούν³⁵ και με αναπληρωτές εκπαιδευτικούς πλήρους ή μειωμένου ωραρίου σύμφωνα με τη διαδικασία και τους όρους

³⁴ ΚΥΑ 180647/ΓΔ4/2016 (ΦΕΚ 3502/Β/31-10-2016) «Ίδρυση, 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», Άρθρο 8, Στελέχωση των Δ.Υ.Ε.Π. από μόνιμους εκπαιδευτικούς.

³⁵ ΚΥΑ 180647/ΓΔ4/2016 (ΦΕΚ 3502/Β/31-10-2016) «Ίδρυση, 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», Άρθρο 9, Στελέχωση των Δ.Υ.Ε.Π. από αναπληρωτές εκπαιδευτικούς.

της κείμενης νομοθεσίας. Ο χρόνος υπηρεσίας στις Δ.Υ.Ε.Π. προσμετράται ως διδακτικός χρόνος.

Οι εκπαιδευτικοί των Δ.Υ.Ε.Π., επιμορφώνονται κατά τη διάρκεια της θητείας τους και υποστηρίζονται από τον ΣΕΠ. Εκτός από τα καθήκοντά³⁶ τους, που ορίζονται από τις κείμενες διατάξεις, οφείλουν επιπρόσθετα:

- να μεριμνούν για την ομαλή ένταξη των μαθητών που φοιτούν στις Δ.Υ.Ε.Π. στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και την αλληλεπίδραση με τους υπόλοιπους μαθητές,
- να επιδεικνύουν παιδαγωγική ευελιξία στη διδασκαλία λαμβάνοντας υπόψη την πολιτισμική ταυτότητα των μαθητών που φοιτούν στις Δ.Υ.Ε.Π.,
- να προτείνουν και να υλοποιούν εκπαιδευτικές δράσεις στους χώρους φιλοξενίας των προσφύγων και στις πλησιέστερες σχολικές μονάδες.

Ο αρμόδιος Σχολικός Σύμβουλος³⁷ παιδαγωγικής ευθύνης των σχολικών μονάδων στις οποίες λειτουργούν Δ.Υ.Ε.Π. είναι υπεύθυνος για

- Την κατάρτιση του ωρολογίου προγράμματος των Δ.Υ.Ε.Π. των σχολικών μονάδων ευθύνης τους.
- Την κατανομή των μαθητών σε τμήματα, σε συνεργασία με τον Διευθυντή της σχολικής μονάδας, τον ΣΕΠ και τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν στις Δ.Υ.Ε.Π. Για την κατανομή λαμβάνονται υπόψη κυρίως η ηλικία και η γλώσσα επικοινωνίας προκειμένου τα τμήματα να εξυπηρετούν κατά τον καλύτερο δυνατό τρόπο τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών.
- Την απόφαση για τη δημιουργία υποομάδων μαθητών για την από κοινού συνεκπαίδευση/συνδιδασκαλία.
- Το σχεδιασμό και την υλοποίηση εκπαιδευτικών, πολιτιστικών, αθλητικών κ.α. εκδηλώσεων σε συνεργασία με το σχολείο στο οποίο λειτουργεί η Δ.Υ.Ε.Π. και άλλους φορείς.

³⁶ ΚΥΑ 180647/ΓΔ4/2016 (ΦΕΚ 3502/Β/31-10-2016) «Ίδρυση, 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», Άρθρο 10, Ειδικότερα καθήκοντα εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε Δ.Υ.Ε.Π.

³⁷ ΚΥΑ 180647/ΓΔ4/2016 (ΦΕΚ 3502/Β/31-10-2016) «Ίδρυση, 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», Άρθρο 11, Εποπτεία και παιδαγωγική καθοδήγηση των Δ.Υ.Ε.Π. – Σχολικοί Σύμβουλοι.

Οι οικείοι σχολικοί Σύμβουλοι επιμορφώνονται για κάθε ζήτημα που σχετίζεται με την παρεχόμενη εκπαίδευση στις Δ.Υ.Ε.Π. και σε συνεργασία με το ΙΕΠ και τους ΣΕΠ:

- Είναι υπεύθυνοι για την επιστημονική και παιδαγωγική καθοδήγηση των εκπαιδευτικών οργανώνοντας επιμορφωτικά σεμινάρια τα οποία οφείλουν να παρακολουθούν οι εκπαιδευτικοί των Δ.Υ.Ε.Π.
- Αποδελτιώνουν και κωδικοποιούν τα προβλήματα που παρουσιάζονται στην εκπαιδευτική πράξη και συντάσσουν σχετική έκθεση που υποβάλλουν στις αρμόδιες υπηρεσίες του ΥΠΠΕΘ.
- Εισηγούνται για την επιλογή σχολικών εγχειριδίων προσαρμοσμένων στις ανάγκες των μαθητών καθώς και για την παραγωγή κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού προς το ΙΕΠ.

Στο τέλος του διδακτικού έτους οργανώνονται συναντήσεις, με ευθύνη των Σχολικών Συμβούλων, για τον απολογισμό και την αξιολόγηση της λειτουργίας των Δ.Υ.Ε.Π. και τη διατύπωση σχετικών προτάσεων. Οι απολογιστικές εκθέσεις υποβάλλονται στο ΥΠΠΕΘ.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

Μεθοδολογία Έρευνας

3.1 Γενικά χαρακτηριστικά της έρευνας, σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Η λειτουργία των Δ.Υ.Ε.Π., όπως αναφέρεται και στο Δελτίο Τύπου του ΙΕΠ³⁸ στις 4/10/2016, έχει ως πρωταρχικό στόχο τη μετάβαση των παιδιών από τη ζωή στους καταυλισμούς σε μια σχολική κανονικότητα και τελικώς την επιτυχή επανένταξή τους στη σχολική κουλτούρα. Σε αυτή την προενταξιακή εκπαιδευτική διαδικασία είναι αναγκαίο να δοθούν στα παιδιά εφόδια χρήσιμα για την ομαλή εκπαιδευτική και κοινωνική τους ένταξη είτε παραμείνουν στην Ελλάδα είτε εγκατασταθούν σε άλλη χώρα.

Ως **σκοπός** της παρούσας ερευνητικής εργασίας ορίζεται η καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που εργάζονται στις νεοσυσταθείσες Δομές Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων (Δ.Υ.Ε.Π.) για το πόσο αποτελεσματική ήταν η πρώτη, αν και με σημαντική καθυστέρηση στην έναρξη, χρονιά λειτουργίας τους. Θα γίνει προσπάθεια διερεύνησης των παραγόντων που επηρέασαν θετικά ή αρνητικά την παρεχόμενη εκπαίδευση και θα διατυπωθούν προτάσεις για το πώς μπορεί η λειτουργία του θεσμού να γίνει πιο αποτελεσματική τις επόμενες χρονιές. Ειδικότερα θα προσπαθήσουμε να απαντήσουμε στα ακόλουθα **ερευνητικά ερωτήματα**:

- Ποιο ήταν το βιογραφικό/επαγγελματικό προφίλ των εκπαιδευτικών των Δ.Υ.Ε.Π.;
- Πως περιγράφεται η λειτουργία των Δ.Υ.Ε.Π. από τους εκπαιδευτικούς;
- Ποια η σύσταση του μαθητικού δυναμικού στις Δ.Υ.Ε.Π.;
- Πως διαμορφώθηκαν οι σχέσεις των εκπαιδευτικών των Δ.Υ.Ε.Π. με τους γονείς των προσφυγοπαίδων και με τους γονείς των μαθητών του σχολείου στο οποίο λειτουργεί η Δ.Υ.Ε.Π.;
- Πως διαμορφώθηκαν οι σχέσεις των εκπαιδευτικών με Διευθυντή/Διεύθυνση, τον ΣΕΠ αλλά και μεταξύ τους;
- Ποιες παράμετροι ήταν εκείνες που διευκόλυναν ή δυσχέραναν τη λειτουργία των Δ.Υ.Ε.Π., σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς που εργάστηκαν σε αυτές;

³⁸ Δελτίο Τύπου (4/10/2016), Δομές Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων, ΙΕΠ.

3.2 Ερευνητικό εργαλείο συλλογής δεδομένων

Τα ίδια τα ερευνητικά ερωτήματα ήταν που οδήγησαν στην εφαρμογή της ποιοτικής έρευνας ως μεθοδολογική προσέγγιση. Η ποιοτική έρευνα στοχεύει στην περιγραφή, ανάλυση, ερμηνεία και κατανόηση κοινωνικών φαινομένων, καταστάσεων και χαρακτηριστικών κοινωνικών ομάδων απαντώντας κυρίως στα ερωτήματα «πώς» και «γιατί» (Ιωσηφίδης 2008: 21). Χρησιμοποιήθηκε η τεχνική της συνέντευξης καθώς είναι αυτή που μπορεί να μας δια φωτίσει σχετικά με τις απόψεις των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών για την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης στις Δ.Υ.Ε.Π. αλλά και για τυχόν δυσκολίες και εμπόδια ή και προτάσεις για τη βελτίωσή της.

Η συνέντευξη, ως μέθοδος συλλογής/παραγωγής του ποιοτικού υλικού και των πληροφοριών στις κοινωνικές επιστήμες, παίρνει πολλές μορφές, ανάλογα με το βαθμό τυποποίησής της, μπορεί να είναι δομημένη, ημιδομημένη (συνέντευξη σε βάθος) και μη δομημένη ή ελεύθερη συνέντευξη (Νόβα - Καλτσούνη, 2006· Ιωσηφίδης, 2008). Το υλικό της δικής μας έρευνας συγκεντρώθηκε με ημιδομημένη συνέντευξη που χαρακτηρίζεται από ένα σύνολο προκαθορισμένων ερωτήσεων αλλά παρουσιάζει περισσότερη ευελιξία ως προς τη σειρά των ερωτήσεων, το περιεχόμενό τους ανάλογα με τον ερωτώμενο και ως προς την προσθαφαίρεση ερωτήσεων και θεμάτων για συζήτηση (Ιωσηφίδης, 2008).

Στόχος μας δεν ήταν η γενίκευση με την έννοια της αντιπροσωπευτικότητας αλλά η διερεύνηση σε βάθος των αντιλήψεων των δρώντων εκπαιδευτικών των Δ.Υ.Ε.Π. (Miles και Huberman, 1994 όπ. αν. στο Ιωσηφίδης, 2008). Οι συνεντεύξεις σχεδιάστηκαν αρχικά αλλά τροποποιήθηκαν στην πορεία αρκετές από τις ερωτήσεις τους. Σε πρώτη φάση πραγματοποιήθηκαν 2-3 πιλοτικές, θα λέγαμε, συνεντεύξεις σε μη τυποποιημένη - ελεύθερη μορφή οι οποίες διεξήχθησαν τηλεφωνικά με τους υπεύθυνους εκπαιδευτικούς των Δ.Υ.Ε.Π. Μέσω των τηλεφωνικών αυτών συνεντεύξεων έγινε πλήρως κατανοητή η λειτουργία της Δ.Υ.Ε.Π., αποσαφηνίστηκαν σκοτεινά σημεία της ΚΥΑ και οδηγηθήκαμε σε τροποποίηση των ερωτήσεων της συνέντευξης. Οι συνεντεύξεις υλοποιήθηκαν με διαζώσης ηλεκτρονική επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς και μαγνητοφωνήθηκαν. Οι ερωτήσεις ήταν ανοιχτού τύπου ώστε να διατυπώνουν την απάντησή τους χωρίς περιορισμό οι ερωτώμενοι. Χωρίστηκαν σε άξονες ερωτήσεων βάσει των ερευνητικών ερωτημάτων προκειμένου να διευκολυνθεί η κωδικοποίηση και η ανάλυση των δεδομένων τους. Οι άξονες ερωτήσεων που διαμορφώθηκαν ήταν οι ακόλουθοι:

1^{ος} άξονας ερωτήσεων: Βιογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά

2^{ος} άξονας ερωτήσεων: Η λειτουργία της Δ.Υ.Ε.Π.

3^{ος} άξονας ερωτήσεων: Μαθητικό δυναμικό

4^{ος} άξονας ερωτήσεων: Σχέσεις με γονείς (πρόσφυγες και γονείς των μαθητών)

5^{ος} άξονας ερωτήσεων: Σχέσεις με Συναδέλφους - Διευθυντή - ΣΕΠ

6^{ος} άξονας ερωτήσεων: Αξιολόγηση λειτουργίας της Δ.Υ.Ε.Π.

Αναλυτικά οι ερωτήσεις διαμορφώθηκαν ανά άξονα ερωτήσεων ως ακολούθως:

1^{ος} άξονας ερωτήσεων: Βιογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά

Για τη συλλογή των βιογραφικών/επαγγελματικών στοιχείων των εκπαιδευτικών (φύλο, ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, ειδικότητα, χρόνια εκπαιδευτικής υπηρεσίας κ.α.) δημιουργήθηκε φύλλο ερωτημάτων το οποίο συμπλήρωναν οι εκπαιδευτικοί πριν την έναρξη της συνέντευξης. (βλ. Πρωτόκολλο συνέντευξης στο ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α).

1. Περιγράψτε το είδος της σχέσης εργασίας σας (μόνιμος ή αναπληρωτής) στο διάστημα που είστε/ήσασταν στη Δ.Υ.Ε.Π.
2. Η εμπειρία που αποκομίσατε από τη εργασία σας στη Δ.Υ.Ε.Π. θεωρείτε ότι θα σας είναι χρήσιμη στη μετέπειτα επαγγελματική σας πορεία;

2^{ος} άξονας ερωτήσεων: Η λειτουργία των Δ.Υ.Ε.Π.

1. Πως θα περιγράφατε την κτιριακή και υλικοτεχνική υποδομή της Δ.Υ.Ε.Π.;
2. Μπορείτε να μας πείτε λίγα λόγια για τη στελέχωση της Δ.Υ.Ε.Π. (πότε στελεχώθηκε και από ποιες ειδικότητες ή άλλο βοηθητικό προσωπικό);

3^{ος} άξονας ερωτήσεων: Μαθητικό δυναμικό

1. Πόσα παιδιά είναι εγγεγραμμένα στη Δ.Υ.Ε.Π. και πόσα τμήματα λειτουργούν;
2. Μπορείτε να μου δώσετε μία περιγραφή για τους μαθητές του σχολείου σας; (γλώσσα και ηλικία μαθητών).
3. Πως θα χαρακτηρίζατε το επίπεδο των μαθητών;
4. Πιστεύετε ότι η χώρα προέλευσης του μαθητή επηρεάζει τη μαθησιακή διαδικασία και κατ' επέκταση το μαθησιακό του επίπεδο;

4^{ος} άξονας ερωτήσεων: Σχέσεις με γονείς (πρόσφυγες και γονείς των μαθητών του σχολείου)

1. Περιγράψτε μου τη σχέση σας με τους γονείς (πρόσφυγες) των προσφυγοπαίδων.
2. Ποια η στάση των γονέων απέναντι στους εκπαιδευτικούς της Δ.Υ.Ε.Π.;

3. Περιγράψτε μου τις σχέσεις σας - αν έχουν αναπτυχθεί κάποιες - και γενικότερα τη στάση που κράτησαν οι γονείς των μαθητών του γυμνασίου στο οποίο φιλοξενείται η Δ.Υ.Ε.Π.

5^{ος} άξονας ερωτήσεων: Σχέσεις με Συναδέλφους - Διεύθυνση - ΣΕΠ

1. Περιγράψτε μου τις σχέσεις σας με τους συναδέλφους σας στη Δ.Υ.Ε.Π. και το βαθμό συνεργασίας σας.
2. Περιγράψτε μου τις σχέσεις σας - αν υπάρχουν - με τους συναδέλφους του γυμνασίου στο οποίο φιλοξενείται η Δ.Υ.Ε.Π.
3. Περιγράψτε μου τις σχέσεις σας με το Διευθυντή/ντρια του γυμνασίου.
4. Περιγράψτε μου τις σχέσεις σας με τον ΣΕΠ (Συντονιστής Εκπαίδευσης Προσφύγων).
5. Πως θα περιγράφατε την υποστήριξη που σας παρασχέθηκε στο έργο σας από την Περιφερειακή Διεύθυνση, τη Διεύθυνση Β/θμιας και τη Διεύθυνση του σχολείου;
6. Από πού σας παρασχέθηκε η ουσιαστικότερη βοήθεια στο δύσκολο έργο σας;

6^{ος} άξονας ερωτήσεων: Αξιολόγηση λειτουργίας της Δ.Υ.Ε.Π.

1. Ποια στοιχεία της λειτουργίας του θεσμού των Δ.Υ.Ε.Π. τα αξιολογείτε ως θετικά;
2. Ποια, κατά την άποψή σας, στοιχεία της λειτουργίας του θεσμού επέδρασαν αρνητικά και πρέπει να καταργηθούν ή να αλλάξουν σε ενδεχόμενη επόμενη χρονιά λειτουργίας του;
3. Ποιες βελτιώσεις προτείνετε να γίνουν που θα προσθέσουν στην αποτελεσματικότητα της λειτουργίας του θεσμού;
4. Πως αξιολογείτε το αποτέλεσμα, συνολικά, της πρώτης χρονιάς λειτουργίας των Δ.Υ.Ε.Π. και γιατί;
5. Θα θέλατε να προσθέσετε κάτι που θεωρείτε σημαντικό και δεν ερωτηθήκατε;

3.3 Ερευνητικός πληθυσμός - Δειγματοληψία

Η «βολική ή διαθέσιμη» δειγματοληψία περιλαμβάνει την επιλογή ατόμων που είναι κοντά στον ερευνητή (διαθέσιμα) και στην πορεία λειτουργούν ως υποκείμενα που συμμετέχουν και βοηθούν στην εξέλιξη της διαδικασίας της έρευνας, μέχρι να αντληθεί το μέγεθος του δείγματος το οποίο είναι απαραίτητο για την έρευνα. Αυτός ο τρόπος λήψης του δείγματος δεν επιτρέπει εκτίμηση του δειγματοληπτικού σφάλματος και με την έννοια αυτή δε μπορούν να γίνουν στατιστικές αναλύσεις, τα αποτελέσματα των οποίων να μπορούν να γενικευθούν στον πληθυσμό (Cohen, Manion & Morrison, 2008· Νόβα - Καλτσούνη, 2006). Το δείγμα και της δικής μας έρευνας επιλέχθηκε με τη μέθοδο του «διαθέσιμου ή βολικού» δείγματος. Επιλέχθηκαν σχολεία και άρα εκπαιδευτικοί που βρίσκονται κοντά γεωγραφικά στον ερευνητή – στην περίπτωσή μας ήταν Δ.Υ.Ε.Π. που φιλοξενούνται σε γυμνάσια του λεκανοπεδίου της Αττικής αλλά και δύο, εκτός λεκανοπεδίου, επαρχιακές Δ.Υ.Ε.Π.

Σε αντίθεση με τις ποσοτικές μεθόδους, στην ποιοτική κοινωνική έρευνα δεν υπάρχουν σταθεροί κανόνες που καθορίζουν το μέγεθος του δείγματος (Merkens, 2004 οπ. αν. στο Ιωσηφίδης, 2008). Στη δική μας έρευνα ελήφθησαν δώδεκα (12) συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που απασχολήθηκαν για το σχολικό έτος 2016 – 2017 σε Δ.Υ.Ε.Π.

3.4 Ζητήματα αξιοπιστίας, εγκυρότητας, ηθικής και δεοντολογίας

Οι έννοιες της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας στην κοινωνική έρευνα προέρχονται κυρίως από τις στατιστικές και ποσοτικές μεθόδους, ωστόσο οι έννοιες αυτές είναι χρήσιμες και έχουν αξία για τις ποιοτικές μεθόδους, αν και ο χαρακτήρας τους διαφέρει σημαντικά από αυτόν που παίρνουν στις ποσοτικές μεθόδους (Ιωσηφίδης, 2008).

Ο έλεγχος της εγκυρότητας στην ποιοτική κοινωνική έρευνα, κυρίως, σχετίζεται με το βαθμό αντιστοίχισης των ερευνητικών σκοπών και ερωτημάτων με τα αποτελέσματα της ερευνητικής διαδικασίας (Berg & Mansvelt, 2000 οπ. αν. στο Ιωσηφίδης, 2008).

Στη δική μας ποιοτική έρευνα που ερευνά τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητα της λειτουργίας του θεσμού των Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων (Δ.Υ.Ε.Π.) και μετά την ανάπτυξη των ερωτημάτων των συνεντεύξεων, πραγματοποιήθηκε σχετικός πιλοτικός έλεγχος. Στον έλεγχο αυτόν πραγματοποιήθηκε μία συνέντευξη στην οποία εξετάστηκε ο βαθμός ανταπόκρισης των ερωτημάτων της συνέντευξης στον σκοπό και τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας. Από την ανατροφοδότηση που αποκομίστηκε από τον πιλοτικό έλεγχο έγιναν κάποιες αλλαγές στο ερευνητικό μας εργαλείο, δηλαδή στη συνέντευξη.

Ζητήματα ηθικής και δεοντολογίας έχουν ιδιαίτερη βαρύτητα και σημασία στην ποιοτική κοινωνική έρευνα, λόγω της άμεσης επαφής του ερευνητή με πλευρές της ζωής των κοινωνικών υποκειμένων (Ιωσηφίδης, 2008).

Τέτοια ζητήματα ελήφθησαν πολύ σοβαρά υπόψη στην ποιοτική μας έρευνα. Σε κάθε συνέντευξη, χρησιμοποιήσαμε μέσα που είναι κοινωνικά και επιστημονικά ενδεδειγμένα σε συνδυασμό με τη συναίνεση των συμμετεχόντων στην ερευνητική διαδικασία. Εξασφαλίστηκε η ανωνυμία και η εμπιστευτικότητα στους συμμετέχοντες, πολύ βασικός παράγοντας στο «ξεκλείδωμα» των υποκειμένων που συχνά διστάζουν να εκφράσουν ελεύθερα τις αντιλήψεις και απόψεις τους και για το λόγο τούτο πολλές φορές ζητούσαν διευκρινήσεις για τη δημοσιοποίησή τους. Όλες οι συνεντεύξεις μαγνητοσκοπήθηκαν.

Κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων προσπαθήσαμε να εξηγήσουμε το σκοπό της έρευνας και εγγυηθήκαμε τη διασφάλιση των προσωπικών στοιχείων και την πλήρη πρόσβαση των συμμετεχόντων στην ερευνητική διαδικασία στα αποτελέσματα της έρευνας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

Έρευνα

4.1 Παρουσίαση των δεδομένων των συνεντεύξεων

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται και ερμηνεύονται τα δεδομένα που συλλέχθηκαν, στο πλαίσιο της έρευνας που διενεργήθηκε, από τις 12 συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που απασχολήθηκαν σε εννέα, συνολικά, Δ.Υ.Ε.Π. γυμνασίου για το τρέχον σχολικό έτος, 2016 – 2017. Μέσα από τις απόψεις των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών θα γίνει μία απόπειρα αξιολόγησης του θεσμού των Δ.Υ.Ε.Π. που λειτούργησε για πρώτη φορά τη φετινή σχολική χρονιά και ειδικότερα θα αναζητηθούν οι παράγοντες εκείνοι που επέδρασαν θετικά ή αρνητικά στη λειτουργία του. Οι εκπαιδευτικοί, ως οι βασικοί αξιολογητές του θεσμού, κατέθεσαν την εμπειρία τους και εξέφρασαν τις δικές τους προτάσεις βελτίωσης οι οποίες και καταγράφηκαν.

4.1.1 Βιογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά

Μέσα από τα στοιχεία που συλλέξαμε από τις 12 συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς που απασχολήθηκαν σε Δ.Υ.Ε.Π. γυμνασίου την τρέχουσα σχολική χρονιά, 2016 – 2017, στην ενότητα αυτή, θα σκιαγραφήσουμε το βιογραφικό και επαγγελματικό προφίλ των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών. Τα στοιχεία αυτά συλλέχθηκαν στην αρχή κάθε συνέντευξης και αποτυπώθηκαν γραπτώς στο έντυπο με το πρωτόκολλο συνέντευξης έτσι όπως αυτό φαίνεται στο Παράρτημα Α.

Από τους συμμετέχοντες τέσσερις (4) ήταν άντρες και οχτώ (8) γυναίκες. Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων ανήκει στο διάστημα ηλικιών 35 – 44 ενώ έχουμε έναν μόνο στο διάστημα 25 – 34, έναν 45 – 54 και δύο 55 – 65. Οι πέντε (5) είναι μόνιμοι εκπαιδευτικοί οι οποίοι εργάστηκαν στη Δ.Υ.Ε.Π. είτε με απόσπαση είτε με διάθεση για συμπλήρωση ωραρίου. Οι υπόλοιποι επτά (7) είναι αναπληρωτές - πλήρους ωραρίου (ΑΠΩ) εκτός από έναν που είναι μειωμένου (ΑΜΩ) – και εργάστηκαν στη Δ.Υ.Ε.Π. καλύπτοντας όλο το ωράριό τους σε μία έως και τέσσερις Δ.Υ.Ε.Π. Όλοι οι εκπαιδευτικοί είχαν αιτηθεί οι ίδιοι να εργαστούν εκεί. Τόσο οι αναπληρωτές όσο και οι μόνιμοι υπέβαλαν ξεχωριστή αίτηση όπου δήλωναν την επιθυμία τους να εργαστούν σε Δ.Υ.Ε.Π.

Ο ρόλος των συμμετεχόντων στην έρευνα εκπαιδευτικών είναι είτε υπεύθυνος Δ.Υ.Ε.Π., είτε εκπαιδευτικός που εργάζεται με πλήρες ωράριο ή συμπλήρωση ωραρίου στη Δ.Υ.Ε.Π. Και οι δύο διδάσκουν στη Δ.Υ.Ε.Π. μόνο που ο υπεύθυνος Δ.Υ.Ε.Π. έχει

και μία 5ωρη μείωση ωραρίου για την διεκπεραίωση διοικητικών καθηκόντων και εργάζεται σε μία μόνο Δ.Υ.Ε.Π. Ο υπεύθυνος Δ.Υ.Ε.Π. είναι είτε μόνιμος εκπαιδευτικός είτε ΑΠΩ. Στην έρευνα συμμετείχε και ένας εκπαιδευτικός που είχε το ρόλο του Συντονιστή Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΣΕΠ) που όμως είχε αναλάβει συμπληρωματικά και το ρόλο του υπευθύνου Δ.Υ.Ε.Π. – χωρίς να διδάσκει στη Δ.Υ.Ε.Π. αλλά ασκούσε μόνο διοικητικά καθήκοντα καθώς είχε το ρόλο του ΣΕΠ - αφού στη συγκεκριμένη Δ.Υ.Ε.Π. δεν είχε οριστεί κάποιος άλλος ως υπεύθυνος. Επίσης, στην έρευνά μας συμμετείχε και εκπαιδευτικός ο οποίος πρόσφερε εθελοντικά 4 ώρες εβδομαδιαίως σε Δ.Υ.Ε.Π. λόγω υποστελέχωσής της. Οι ώρες αυτές δεν καταγράφηκαν πουθενά αφού ο εκπαιδευτικός ήταν μόνιμος σε γειτονικό Λύκειο, δεν είχε ανάγκη συμπλήρωσης ωραρίου και εκουσίως πρόσφερε τις ώρες για να διευκολυνθεί η λειτουργία της Δ.Υ.Ε.Π.

Ως προς τις ειδικότητες των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, την πλειοψηφία κατέχουν οι ΠΕ02 (φιλόλογοι) που ήταν οκτώ (8). Ακολουθούν οι ΠΕ03 (μαθηματικοί) που ήταν δύο (2) και, τέλος, υπήρχε ένας ΠΕ06 (αγγλικής) και ένας ΠΕ07 (γερμανικής). Επειδή ως υπεύθυνοι Δ.Υ.Ε.Π. ορίζονταν αποκλειστικά εκπαιδευτικοί ειδικότητας ΠΕ02, προτιμήθηκαν οι φιλόλογοι στην έρευνα επειδή είναι οι μόνοι που συμπλήρωναν όλο το ωράριό τους στη Δ.Υ.Ε.Π. και άρα είχαν μια πιο σφαιρική εικόνα της λειτουργίας της δομής από οποιαδήποτε άλλη ειδικότητα που συμπληρώνει το ωράριό της σε 2, 3 ή 4 Δ.Υ.Ε.Π.

Όλοι οι εκπαιδευτικοί έχουν περισσότερα από 9 χρόνια υπηρεσίας, γενικά. Όλοι, εκτός από έναν, έχουν πολυετή προϋπηρεσία στην ιδιωτική εκπαίδευση, είτε σε ιδιωτικά σχολεία είτε σε φροντιστήρια, ενώ δύο (2) από όλους έχουν προϋπηρεσία σε διαπολιτισμικά σχολεία του εσωτερικού ή εξωτερικού. Ένας εξ αυτών έχει προϋπηρεσία διδασκαλίας της ελληνικής ως ξένης γλώσσας σε φοιτητές ξένου πανεπιστημίου και ένας έχει προϋπηρεσία διδασκαλίας της γερμανικής γλώσσας σε ελληνόπουλα, σε ελληνικό σχολείο της Γερμανίας (το στοιχείο αυτά δεν φαίνονται στον πίνακα αλλά είναι στοιχεία της συνέντευξης). Το στοιχείο της προϋπηρεσίας σε διαπολιτισμικά σχολεία, ωστόσο, δεν αποτέλεσε πρόσθετο κριτήριο στην πρόσληψη των αναπληρωτών εκπαιδευτικών παρά τηρήθηκε ο ενιαίος πίνακας αναπληρωτών δηλαδή ο μέχρι τώρα εφαρμοζόμενος τρόπος πρόσληψης των αναπληρωτών. Για τους μόνιμους δεν γνωρίζουμε αν η προϋπηρεσία σε διαπολιτισμικά σχολεία αποτέλεσε πρόσθετο κριτήριο επιλογής τους για την απόσπαση στη Δ.Υ.Ε.Π.

Ως προς τα τυπικά προσόντα των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, εκτός από το βασικό τους πτυχίο, πέντε (5) εξ αυτών κατέχουν Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Ειδίκευσης,

δύο (2) κατέχουν 2ο πτυχίο και ένας διδακτορικό τίτλο. Άρα σε ποσοστό 60% οι εκπαιδευτικοί της έρευνας κατέχουν πρόσθετα από τα τυπικά προσόντα διορισμού. Τα παραπάνω στοιχεία αποτυπώνονται και στον Πίνακα 4.1.1.

Στην ερώτηση αν η αποκτηθείσα εμπειρία από τη Δ.Υ.Ε.Π. θεωρείται χρήσιμη για τη μετέπειτα επαγγελματική πορεία του εκπαιδευτικού, όλοι οι εκπαιδευτικοί απαντούν θετικά: *«Ναι, μια τέτοια εμπειρία είναι πάντα χρήσιμη» (E11)*. Ο συνηθέστερος λόγος αιτιολόγησης της θέσης αυτής είναι ότι λόγω ρευστότητας της κατάστασης – που αφορά και τις συμφωνίες που έχουν συναφθεί με τα γειτονικά κράτη και σχετίζονται στενά με τις ροές των προσφύγων – θεωρούν ότι ο θεσμός των Δ.Υ.Ε.Π. θα συνεχιστεί και τα επόμενα χρόνια, τουλάχιστον τα 2-3 επόμενα, οπότε η εμπειρία είναι πολύτιμη. Ακόμα και αν τα προσφυγόπουλα, που φοίτησαν στη Δ.Υ.Ε.Π. το τρέχον σχολικό έτος, του χρόνου ενσωματωθούν σε Τάξεις Υποδοχής, οι Δ.Υ.Ε.Π. θα λειτουργήσουν με νέα προσφυγόπουλα οι ροές των οποίων είναι διαρκείς. *«Θεωρώ ότι είναι μία πολύ σημαντική εμπειρία να διδάσκω σε προσφυγόπουλα και πιστεύω ότι το θέμα αυτό θα μας απασχολεί για τα επόμενα χρόνια» (E2)* ή *«Η υπόθεση η δική μου είναι ότι επειδή υπάρχει μια διαρκής ρευστότητα και στις μεταναστευτικές ροές όπου αυτό δεν έχει παγιωθεί ότι τέλειωσαν εδώ οι ροές και δεν θα ξαναρθούν άλλοι αλλά, αντίθετα, έρχονται κατά χιλιάδες οπότε, εκτιμώ ότι θα συνεχίσουν τα τμήματα Δ.Υ.Ε.Π. να λειτουργούν εφόσον έρχονται νέα παιδιά» (E4)*. Κάποιοι, είδαν την ευκαιρία αυτή σαν πρόκληση στην καριέρα τους: *«Δεν είχα δουλέψει τα ελληνικά ως ξένη γλώσσα, όπως τώρα και έρχομαι αντιμέτωπη με μία νέα κουλτούρα. Δεν είναι απλά η πρόκληση της αλλαγής του αντικειμένου είναι και όλη η αλλαγή γενικότερα, η αντιμετώπιση των παιδιών που έρχονται από έναν άλλον πολιτισμό» (E3)*. Επίσης, όλοι οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν ότι τα παιδιά που φοίτησαν φέτος σε Δ.Υ.Ε.Π. δεν είναι σε θέση να ενταχθούν στο πρωινό πρόγραμμα. Οπότε αφού θα συνεχιστεί, πιθανότατα, η λειτουργία του θεσμού η εμπειρία καθίσταται απαραίτητη.

Πίνακας 4.1.1

ΒΙΟΓΡΑΦΙΚΑ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ													
		Ε1	Ε2	Ε3	Ε4	Ε5	Ε6	Ε7	Ε8	Ε9	Ε10	Ε11	Ε12
ΦΥΛΛΟ	Άνδρας												
	Γυναίκα												
ΗΛΙΚΙΑ	25 – 34												
	35 – 44												
	45 – 54												
	55 - 65												
ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ		ΠΕ02	ΠΕ02	ΠΕ02	ΠΕ02	ΠΕ02	ΠΕ02	ΠΕ03	ΠΕ02	ΠΕ06	ΠΕ02	ΠΕ07	ΠΕ03
ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	Μόνιμος/η												
	Α.Π.Ω.												
	Α.Μ.Ω.												
ΡΟΛΟΣ ΕΚΠ/ΚΟΥ	Υπεύθυνος Δ.Υ.Ε.Π.												
	Εκπ/κός Δ.Υ.Ε.Π.												
	ΣΕΠ												
ΥΠΗΡΕΣΙΑ	Δημόσια	2	9	13	5	8	13	27	11	7	32	21	12
	Ιδ. σχολεία - φροντ/ρια	12	16		9	14	4	5	20	19		10	2
	Διαπ/σμικά σχολεία				4		1						
ΤΥΠΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	Πτυχίο												
	ΠΜΣ												
	2 ^ο Πτυχίο												
	Διδακτ/κό												
Σημείωση: Όπου αναφέρεται «Ε» εννοούμε Εκπαιδευτικός, «Α.Π.Ω.» σημαίνει Αναπληρωτής Πλήρους Ωραίου και «Α.Μ.Ω.» σημαίνει Αναπληρωτής Μειωμένου Ωραίου.													

4.1.2 Η λειτουργία των Δ.Υ.Ε.Π.

Η λειτουργία των Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων (Δ.Υ.Ε.Π.) ορίστηκε επακριβώς στην υπ' Αριθ. 180647/ΓΔ4/2016 ΚΥΑ³⁹. Ανάλογα με τον αριθμό των μικρών προσφύγων που υπήρχε σε κάθε Κέντρο Φιλοξενίας (camp) ιδρύθηκαν και αντίστοιχες Δ.Υ.Ε.Π. δημοτικού και γυμνασίου σε περιοχές εντός του λεκανοπεδίου Αττικής, κυρίως, αλλά και ανά την Ελλάδα. Οι Δ.Υ.Ε.Π. δημοτικού φιλοξενήθηκαν και λειτούργησαν σε δημοτικά και οι Δ.Υ.Ε.Π. γυμνασίου σε γυμνάσια. Ανάλογα με τα παιδιά που είχε μια Δ.Υ.Ε.Π. και τα τμήματα στα οποία αυτά χωρίστηκαν, χρησιμοποιούσε, σε συνεννόηση με τον Διευθυντή του σχολείου και τους αντίστοιχους χώρους του σχολείου. Για τις Δ.Υ.Ε.Π., κυρίως προτιμήθηκαν σχολεία με καλή κτηριακή υποδομή. *«Γενικά οι Δ.Υ.Ε.Π. φιλοξενούνται σε ωραία και μεγάλα σχολεία όπου κτηριακά διέθεταν πολύ καλές εγκαταστάσεις»* (Ε9).

Έτσι, η υλικοτεχνική υποδομή μιας Δ.Υ.Ε.Π. εξαρτήθηκε από

- ✓ την υλικοτεχνική υποδομή που διέθετε ήδη το σχολείο στο οποίο φιλοξενήθηκε,
- ✓ από την καλή συνεργασία – συνεννόηση του διευθυντή της σχολικής μονάδας και του υπεύθυνου της Δ.Υ.Ε.Π. για την παροχή από το σχολείο όλων των χώρων και του εξοπλισμού εκείνου που είναι απαραίτητα για τη λειτουργία της Δ.Υ.Ε.Π. (εργαστήρια, γυμναστήριο, αθλητικό υλικό, εκτυπωτής, ηλεκτρονικός υπολογιστής κ.λ.π.) και τέλος
- ✓ από τον επιπλέον εξοπλισμό/παροχές που προμηθεύτηκαν κάποιες Δ.Υ.Ε.Π. από τον ΔΟΜ (Διεθνής Οργανισμός Προσφύγων).

Αναλυτικότερα, παρατηρούμε ότι, σε γενικές γραμμές, όλες οι Δ.Υ.Ε.Π. λειτούργησαν με το ίδιο καθεστώς, ωστόσο η λειτουργία καθεμίας διαφοροποιήθηκε σε κάποια σημεία. Ορισμένες μεγάλες Δ.Υ.Ε.Π., με πολλά παιδιά και τμήματα αντίστοιχα, εξοπλίστηκαν από τον ΔΟΜ με λάπτοπ, προτζέκτορα, αθλητικό υλικό, χαρτικά υλικά και άλλο εποπτικό υλικό. Ο εξοπλισμός αυτός αξιοποιήθηκε από τη Δ.Υ.Ε.Π. για αυτή τη χρονιά, θα επαναχρησιμοποιηθεί του χρόνου και πιθανότατα, χωρίς να το γνωρίζουν με βεβαιότητα οι υπεύθυνοι, θα παραμείνει στη διάθεση του σχολείου για τα επόμενα

³⁹ Η ΚΥΑ 180647/ΓΔ4/2016 (ΦΕΚ 3502/Β/31-10-2016) «Ίδρυση, 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» καταργεί την αμέσως προηγούμενη ΚΥΑ 152360/ΓΔ4/2016 (ΦΕΚ 3049/Β/23-09-2016)

χρόνια. Έτσι, οι Δ.Υ.Ε.Π. που παρέλαβαν τέτοιο εξοπλισμό ήταν πλήρως ικανοποιημένοι. «Ναι, γενικά έχω θετικά λόγια να πω για την υλικοτεχνική υποδομή. Δεν διαφοροποιούμαστε, τέλος πάντων, από το κλασικό δημόσιο σχολείο και ίσως είμαστε και λίγο καλύτερα!» (E1). Αλλά και αυτές που δεν παρέλαβαν κάποιον εξοπλισμό από τον ΔΟΜ χρησιμοποιούσαν ό,τι χρησιμοποιούσε και το σχολείο. «Έχουμε τα εποπτικά μέσα που χρησιμοποιεί το σχολείο, δηλαδή H/Y, cd player, τηλεόραση, φωτοτυπικό για να βγάζουμε τις φωτοτυπίες μας κλπ. Είναι ικανοποιητική η υλικοτεχνική υποδομή που ήδη είχε το σχολείο και παρέχει και στη Δ.Υ.Ε.Π.» (E2)

Ελλειμματική χαρακτηρίζεται η υλικοτεχνική υποδομή σε κάποιες μικρές Δ.Υ.Ε.Π., με ένα τμήμα και λίγα παιδιά που λειτούργησαν σε σχολεία που μάλλον ήταν πιο «φτωχά» τα ίδια και άρα και οι Δ.Υ.Ε.Π. Επίσης, δε γνώριζαν όλοι οι υπεύθυνοι ότι μπορούσαν να διεκδικήσουν από τον ΔΟΜ επιπλέον εξοπλισμό, εποπτικό υλικό, αναλώσιμα κλπ. «Κι εμάς μας έστειλε ο ΔΟΜ ό,τι του ζητήσαμε αλλά δεν ξέραμε ότι μπορούσαμε να ζητήσουμε και τέτοιου είδους εξοπλισμό. Αναγκάστηκαν κάποιοι καθηγητές μειωμένου ωραρίου να αγοράσουν με δικά τους έξοδα κάποια πράγματα (χαρτόνια, μαρκαδόρους κλπ) γιατί δεν είχαν να κάνουν μάθημα στα παιδιά.» (E11) «Πόσα να μας δώσουν και οι διευθυντές; Τα λεφτά που παίρνουν ούτως ή άλλως για τα λειτουργικά έξοδα του σχολείου είναι μειωμένα. Δε φτάνουν για τα πρωινά σχολεία. Δεν έχουν υλικά για το πρωί και τους πήγαν και τους πρόσφυγες. Δηλαδή λειτουργούσε ένα σχολείο και το απόγευμα. Ήθελαν φωτοτυπίες, ήθελαν πετρέλαιο κλπ. Διπλή βάρδια σχολείου με τα ίδια λεφτά και υλικά!» (E11).

Σε μία μόνο Δ.Υ.Ε.Π. αναφέρθηκε ότι δεν τους παραχωρήθηκε από τον διευθυντή πρόσβαση σε κάποιους χώρους και υλικά του σχολείου. «Δεν έχουμε πρόσβαση σε όλους τους χώρους του σχολείου, π.χ. το εργαστήριο πληροφορικής. Ούτε μπάλες έχουμε... Θεωρώ ότι υπάρχει η καλή πρόθεση από το διευθυντή αλλά δεν μας παρέχει κάποια πράγματα επειδή είναι περιορισμένο το υλικό του σχολείου.» (E6).

Η στελέχωση σε εκπαιδευτικούς ήταν προβληματική σχεδόν σε όλες τις Δ.Υ.Ε.Π. Πραγματοποιήθηκε σε φάσεις, σταδιακά. Δηλαδή ξεκίνησαν τη λειτουργία τους με τον υπεύθυνο Δ.Υ.Ε.Π., φιλόλογο και με 1-2 ίσως ακόμα ειδικότητες και σταδιακά προσλαμβάνονταν και οι υπόλοιποι. Λέγοντας σταδιακά εννοούμε κάθε φορά που γίνονταν προσλήψεις αναπληρωτών από τον ενιαίο πίνακα των αναπληρωτών. Στις περισσότερες Δ.Υ.Ε.Π. μέχρι και το τέλος της σχολικής χρονιάς δεν είχαν καλυφθεί όλες οι ώρες όλων των ειδικοτήτων. Στην καλύτερη περίπτωση Δ.Υ.Ε.Π. η πλήρης στελέχωση ολοκληρώθηκε λίγο πριν το Πάσχα και στη χειρότερη περίπτωση Δ.Υ.Ε.Π. μέχρι το

τέλος της σχολικής χρονιάς υπήρχε μόνο ο υπεύθυνος Δ.Υ.Ε.Π., φιλόλογος και κάποιες ώρες μαθηματικών και πληροφορικής που προσφέρονταν εθελοντικά από μόνιμους εκπαιδευτικούς γειτονικών σχολείων. Κυρίως χρησιμοποιήθηκαν εκπαιδευτικοί ΑΜΩ που συμπλήρωναν το ωράριό τους σε διπλανές Δ.Υ.Ε.Π. γυμνασίου ή δημοτικού. Οι ειδικότητες αγγλικής φιλολογίας (ΠΕ06), φυσικής αγωγής (ΠΕ11), καλλιτεχνικών (ΠΕ08) και πληροφορικής (ΠΕ19/20) είναι ειδικότητες που δίδασκαν και στις Δ.Υ.Ε.Π. δημοτικού και στις Δ.Υ.Ε.Π. γυμνασίου.

Η καθυστέρηση στην πρόσληψη κάποιων ειδικοτήτων και η έλλειψή τους σε κάποιες Δ.Υ.Ε.Π., μέχρι και τις τελευταίες μέρες, οφειλόταν, εκτός από την αργή δραστηριοποίηση του κεντρικού πολιτικού μηχανισμού, είτε στην κακή, μεταξύ τους, συνεννόηση του υπεύθυνου Δ.Υ.Ε.Π., του ΣΕΠ και της Περιφερειακής Διεύθυνσης στην καταγραφή των κενών είτε στη μη αποδοχή της πρόσληψης από τους αναπληρωτές επειδή η λειτουργία των Δ.Υ.Ε.Π. ήταν απογευματινή και δε βόλευε τους καθηγητές να δεσμεύσουν τις απογευματινές τους ώρες που συνήθως εργάζονται σε φροντιστήρια και ιδιωτική εκπαίδευση γενικά. *«Η πρόσληψη κάποιων ειδικοτήτων έχει καθυστερήσει πάρα πολύ όχι λόγω ολιγορίας του υπουργείου αλλά επειδή οι καθηγητές αρνούνται την πρόσληψη. Έχει περάσει ο καιρός και πολλοί έχουν τακτοποιηθεί στην ενισχυτική διδασκαλία ή στα δικά τους φροντιστήρια. Και προσλαμβάνονται ως ΑΜΩ που δεν είναι ιδιαίτερα ενθαρρυντικό αυτό. Ο μισθός είναι πολύ χαμηλός. Το αντικείμενο έχει τη δυσκολία του και τα λεφτά είναι αστεία»* (E5). Η υποστελέχωση σε εκπαιδευτικό δυναμικό και η έλλειψη ωρών έφερε υποβάθμιση της ποιότητας του έργου της Δ.Υ.Ε.Π. αφού τα παιδιά δεν διδάσκονταν όλα τα αντικείμενα και για τις ώρες που προέβλεπε ο σχεδιασμός της Δ.Υ.Ε.Π. *«Έχουμε ένα πρόγραμμα σπουδών βάσει του οποίου είναι προγραμματισμένη να λειτουργήσει η Δ.Υ.Ε.Π. Αυτή τη στιγμή λειτουργεί μόνο με ελληνικά, 2 ώρες μαθηματικά που προσφέρονται εθελοντικά από μόνιμο μαθηματικό και που και που κάποιος καθηγητής από τα πρωινά σχολεία εδώ της περιοχής, όποτε μπορούν, έρχονται και κάνουν κάποιο μάθημα. Το θέμα είναι ότι τα παιδιά στερούνται από άλλα αντικείμενα.»* (E2).

Όλες οι Δ.Υ.Ε.Π. διέθεταν καθαριστή που καθάριζε το σχολείο, το μεσημέρι, μετά την πρωινή βάρδια για να λειτουργήσει η Δ.Υ.Ε.Π. και αφού τελειώσουν τα παιδιά της Δ.Υ.Ε.Π., το απόγευμα, για τους πρωινούς μαθητές. Δυστυχώς, δεν υπήρχε φύλακας το απόγευμα σε όλες τις Δ.Υ.Ε.Π. παρά σε ελάχιστες. Από τις 9 Δ.Υ.Ε.Π. που μελετήσαμε μόνο οι 3 διέθεταν φύλακα. *«Είναι επικίνδυνο να μείνει μία Δ.Υ.Ε.Π. χωρίς φύλακα, μπορεί να σου φύγει κάποιο παιδί. Εμάς ο φύλακας μας έχει βοηθήσει πολύ»* (E6). *«Δεν*

υπάρχει φύλακας και αυτό ήταν ένα μεγάλο πρόβλημα που αντιμετωπίσαμε... Είναι παιδιά ανένταχτα. Κάποια δε δέχονταν να μπουνε στην τάξη. Έλεγαν «εγώ έρχομαι σχολείο για να παίζω ποδόσφαιρο ή για να είμαι στην αυλή, να είμαι με τους φίλους μου... Οπότε έπρεπε να είμαστε στην τάξη αλλά να προσέχουμε και τα παιδιά που δεν έμπαιναν μέσα. Ή τύχαινε με κάποιο συνάδελφο να ενώνουμε 2 τμήματα για να μπορεί ο ένας να προσέχει τα παιδιά που έβγαιναν έξω. Και μιλάμε για παιδιά που μπορεί να πηδούσαν τα κάγκελα του σχολείου, τους φράχτες... Κι έπρεπε καθημερινά να είμαστε κάτι παραπάνω από εκπαιδευτικοί» (E4).

4.1.3 Μαθητικό δυναμικό των Δ.Υ.Ε.Π.

Οι Δ.Υ.Ε.Π. που μελετήσαμε είχαν από ένα έως τέσσερα τμήματα. Ειδικότερα, μία Δ.Υ.Ε.Π. είχε 4 τμήματα, τρεις Δ.Υ.Ε.Π. είχαν 3 τμήματα, μία Δ.Υ.Ε.Π. είχε 2 τμήματα και οι υπόλοιπες τέσσερις Δ.Υ.Ε.Π. από 1 τμήμα. Το τμήμα δεν υπερέβαινε τους 20 μαθητές. Βέβαια, από τους εγγεγραμμένους μαθητές δεν παρακολούθησαν όλοι μέχρι το τέλος της σχολικής χρονιάς. Αυτό συνέβαινε είτε γιατί τα παιδιά έφευγαν μέσα στη χρονιά (επανένωση με οικογένεια στο εξωτερικό, λάμβαναν άσυλο και έφευγαν κ.α.) είτε γιατί διέκοπταν τη φοίτηση εκουσίως. Τα στοιχεία αυτά αποτυπώνονται και στον πίνακα 4.1.3 (σε κάποιες περιπτώσεις οι υπεύθυνοι Δ.Υ.Ε.Π. δεν θέλησαν να μας δώσουν τα στοιχεία που αφορούσαν το μαθητικό δυναμικό). Ο ΣΕΠ ήταν ο καθ' ύλην αρμόδιος για την προσέλκυση των γονέων προσφύγων και την επικοινωνία μαζί τους ούτως ώστε να εγγράψουν τα παιδιά τους στη Δ.Υ.Ε.Π. Τα παιδιά που εγγράφηκαν και φοίτησαν στις Δ.Υ.Ε.Π. αποτελούν ένα μικρό ποσοστό των παιδιών που ζουν στα camp το οποίο δεν ξεπερνά το 30%. Τα υπόλοιπα παιδιά έμεναν στο camp και είχαν τη δυνατότητα, αν ήθελαν, να παρακολουθήσουν μαθήματα που παραδίδονταν από κάποιες ΜΚΟ. «Όταν ο πρόσφυγας γονέας πηγαίνει στην Αθήνα για διεκπεραίωση υποθέσεών του, το παιδί του θα μείνει στο camp να προσέχει τα μικρότερα ή θα κάνει κάποιες δουλειές αν πρόκειται για κορίτσι και δεν θα πάει στη Δ.Υ.Ε.Π.... Το κατά πόσο είναι προτεραιότητα το σχολείο για το γονέα είναι ένα ζητούμενο... Το μυαλό τους είναι σε όλους πως θα φύγουν.» (E7). Ενδιαφέρον έχει η άποψη εκπαιδευτικού, υπεύθυνου Δ.Υ.Ε.Π., για τους λόγους που πολλοί γονείς δε στέλνουν τα παιδιά τους στη Δ.Υ.Ε.Π.: «Ο 1^{ος} λόγος είναι λόγω κουλτούρας. Αυτό έχει να κάνει με τα κορίτσια. Εδώ το σχολείο είναι μικτό κάτι που δεν εφαρμόζεται στη χώρα τους. Ο 2^{ος} λόγος έχει να κάνει με το ότι ίσως, προσωπική μου άποψη εκφράζω, θεωρούν ότι η δομή είναι μια παγίδα της ελληνικής Κυβέρνησης για να

παραμείνουν εδώ. Και ο 3^{ος} λόγος είναι ότι θεωρούν, οι περισσότεροι, ότι είναι προσωρινοί εδώ, ότι θα φύγουν πολύ σύντομα. Οπότε γιατί να μάθουμε ελληνικά αφού θα φύγουμε;» (E5).

Η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών είναι αγόρια. Ο διαχωρισμός των μαθητών σε τμήματα έγινε είτε από τον ΣΕΠ στο camp είτε έγινε στη Δ.Υ.Ε.Π. από τους εκπαιδευτικούς. Τα κριτήρια για το διαχωρισμό των παιδιών σε τμήματα ήταν η γλώσσα, η ηλικία και σε κάποιες περιπτώσεις η «γειτονιά» διαμονής τους στο camp. Οι ηλικίες των παιδιών, επίσημα, ήταν 12 έως 15 ετών. Υπήρχαν, βέβαια, παιδιά που μπορεί για λίγους μήνες να ήταν μεγαλύτερα οπότε έγιναν δεκτά στη Δ.Υ.Ε.Π. ή να ήταν αρκετά μεγαλύτερα αλλά να ήταν «δηλωμένα» 15 ετών. Κατά κύριο λόγο η καταγωγή των μικρών προσφύγων ήταν συριακή ή αφγανική και λιγότερο ιρανική και ιρακινή. Η γλώσσα των Σύρων προσφυγοπαίδων είναι αραβικά και των Αφγανών φαρσί. Η γλώσσα νταρί που αναφέρθηκε από κάποια παιδιά είναι, κατά την εκτίμηση των εκπαιδευτικών, κάποια διάλεκτος των φαρσί. Υπήρχαν και ελάχιστοι κουρδόφωνοι Σύροι οι οποίοι όμως καταλάβαιναν και τα κουρδικά και τα αραβικά.

Το επίπεδο των μαθητών ήταν, κατά γενική ομολογία, μέτριο προς χαμηλό με κάποιες εξαιρέσεις και αυτό οφείλεται, κυρίως, στην πολύχρονη απουσία των παιδιών από το σχολικό περιβάλλον. «Μπορεί ένα παιδί να παρακολουθεί στην Β γυμνασίου στη Δ.Υ.Ε.Π. αλλά το επίπεδό του να είναι στη Δ δημοτικού όπου σταμάτησε να φοιτά παραδείγματος χάρη» (E10), «Από τα παιδιά του γυμνασίου κάποια έχουν πάει 2-3 χρονιές σχολείο ενώ από του δημοτικού πολλά δεν έχουν πάει καθόλου» (E11). Ωστόσο, από τους περισσότερους εκπαιδευτικούς, εκτός από μία Δ.Υ.Ε.Π. που είχαν την αντίθετη άποψη, αναγνωρίστηκε το μαθησιακό επίπεδο των Αφγανών ως ανώτερο σε σχέση με το επίπεδο των Σύρων. Επίσης, «τα κορίτσια είναι, συνήθως, λίγο πιο πίσω σε σχέση με τα αγόρια. Αυτό, βέβαια, θεωρώ, ότι σχετίζεται με την κουλτούρα τους γιατί αντιμετωπίζουν ξεχωριστά τα κορίτσια» (E3).

Στην ερώτηση «αν η χώρα προέλευσης του μαθητή επηρεάζει τη μαθησιακή διαδικασία και κατ' επέκταση το μαθησιακό του επίπεδο» η απάντηση ήταν, καθολικά, όχι, για τη χώρα αυτή καθαυτή. Αν όμως συνδέσουμε τη χώρα ενός πρόσφυγα με το τι κυριαρχεί στη χώρα την περίοδο αυτή καθώς και την κουλτούρα, τα βιώματα, τα ήθη των προσφύγων που συνδέονται με τη χώρα, την εκπαίδευση που παρέχει στους νέους, τότε ναι, σε πολλές περιπτώσεις. Αυτό που εντυπωσίασε τους εκπαιδευτικούς μας ήταν η διαφορά των σχολείων μας σε σχέση με τα σχολεία των προσφύγων που ήταν πιο αυστηρά και πιο προσηλωμένα στη θρησκεία τα δικά τους. «Ζητήσαμε από τους μαθητές

να μας πουν σούρες από το Κοράνι και τα έλεγαν απ' έξω ενώ δεν μπορούσαν να διαβάσουν στη γλώσσα τους με άνεση, διάβαζαν αργά... Δηλαδή μαθαίνουν απ' έξω. Αυτό δείχνει κάτι για το σύστημα. Επίσης, τα σχολεία τους δεν είναι μικτά σαν τα δικά μας και είναι και πολύ αυστηρά. Δέρνουν. Όπως ήταν η εκπαίδευσή μας πριν πολλά πολλά χρόνια» (E10).

Σε επέκταση της ερώτησης 4 (τι νομίζουν οι εκπαιδευτικοί ότι επηρεάζει τη μαθησιακή διαδικασία και κατ' επέκταση το μαθησιακό επίπεδο των μαθητών) δόθηκαν απαντήσεις όπως η οικογένεια και το βιοτικό αλλά και το πολιτιστικό επίπεδό τους. «Το επίπεδο πιο πολύ έχει να κάνει με τον τρόπο ζωής και την οικογένεια. Όταν ένα παιδί προέρχεται από μια αστική οικογένεια έχει και υψηλότερο επίπεδο μόρφωσης... Το μοναδικό παιδί που έχει κάπως υψηλό μορφωτικό επίπεδο προέρχεται από εύπορη αστική οικογένεια. Ενώ είναι να φύγει σε μία εβδομάδα για Ολλανδία με ρωτάει τι είναι αυτό τι είναι εκείνο, μέχρι τελευταία στιγμή. Συνήθως τα παιδιά που πρόκειται να φύγουν δε νοιάζονται για τη γλώσσα» (E8). Επίσης επηρεάζει και το αν το παιδί προέρχεται από αστική ή αγροτική περιοχή επειδή διαφέρει η εκπαίδευση που έχει λάβει το παιδί. Παιδιά από αγροτικές περιοχές ενδέχεται να μην πήγαν και καθόλου σχολείο. Μια άλλη άποψη υπαγόρευε το πολιτιστικό και θρησκευτικό – ισλαμιστικό τους υπόβαθρο ως καθοριστικό που επηρεάζει τη μαθησιακή διαδικασία και κατ' επέκταση το επίπεδο. «Θα πω ένα περιστατικό που επιβεβαιώνει την άποψη αυτή: μία συνάδελφος στη Γ γυμνασίου, που έχει πολύ καλούς μαθητές, κατά τη διδακτική διαδικασία έκανε νύξη για το *Evolution Theory* (θεωρία της εξέλιξης) και υπήρξε πολύ έντονη αντίδραση και από τους άριστους μαθητές ότι δεν υπάρχει θεωρία της εξέλιξης και ότι ο Αλλάχ έκανε τον κόσμο κ.λ.π. και ότι δεν μπορούμε να το ακούσουμε καν αυτό. Θρησκοληπτικές αντιλήψεις δηλαδή. Και μας εκπλήσσει αυτό ακριβώς ότι η στάση αυτή προέρχεται από τους άριστους μαθητές. Γενικότερα υπάρχει μια προσήλωση στο Ισλάμ. Ενώ στα ευρωπαϊκά κράτη υπάρχει ακριβώς το αντίθετο» (E4).

Πίνακας 4.1.3

ΜΑΘΗΤΙΚΟ ΔΥΝΑΜΙΚΟ									
	Δ1	Δ2	Δ3	Δ4	Δ5	Δ6	Δ7	Δ8	Δ9
ΤΜΗΜΑΤΑ	4	1	1	3	3	3	1	1	2
ΕΓΓΕΓΡΑΜΜΕΝΟΙ	76	9	25	30	48		15	13	40
ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΟΥΝ	65	7	>15	>20	>30		10	3	>15
ΧΩΡΑ	Αφγανιστάν								
	Ιράκ								
	Ιράν								
	Συρία								
Σημείωση: Όπου αναφέρεται «Δ» εννοούμε Δ.Υ.Ε.Π.									

4.1.4 Σχέσεις με γονείς

Οι πρόσφυγες γονείς που ζουν στο camp έρχονται σε επαφή και επικοινωνούν με τον ΣΕΠ για οποιοδήποτε θέμα αφορά την εκπαίδευση των παιδιών τους. Ο ΣΕΠ βρίσκεται κάποιες ώρες μέσα στο camp και είναι ο άνθρωπος που προσέγγισε τους γονείς ώστε να εγγράψουν τα παιδιά τους στη Δ.Υ.Ε.Π., κατέγραψε όλο το μαθητικό δυναμικό, συνεργάστηκε με διάφορες ΜΚΟ αλλά και κρατικούς φορείς για τον εμβολιασμό των παιδιών, χώρισε σε τμήματα τα παιδιά κλπ. Ο ΣΕΠ έχει ένα ρόλο διαμεσολαβητή ανάμεσα στους γονείς και τους εκπαιδευτικούς των Δ.Υ.Ε.Π. *«Εμείς όταν έχουμε πρόβλημα παίρνουμε τους συντονιστές γιατί χρειάζεται διερμηνέας με τους γονείς. Οι συντονιστές θα πάρουν το διερμηνέα και θα πάνε στο γονέα και θα του πουν ότι υπάρχει, ας πούμε, ένα πρόβλημα με το παιδί... Όταν θέλουμε μια ενημέρωση να κάνουμε την κάνουμε κατευθείαν στο συντονιστή»* (Ε1). Έτσι, όλοι οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως δεν έχουν σχέσεις με τους γονείς των μικρών προσφύγων παρά έχουν συναντηθεί 1 ή 2 φορές στο πλαίσιο κάποιας εκδήλωσης ή γιορτής αλλά δεν υπήρχε κάποια μεταξύ τους επικοινωνία. Ο συνδετικός τους κρίκος είναι οι ΣΕΠ. Αυτοβούλως ένας υπεύθυνος Δ.Υ.Ε.Π. πήγε στο camp πριν ακόμα ξεκινήσει η Δ.Υ.Ε.Π. και συναντήθηκε με τους γονείς όπου με τη βοήθεια του ΣΕΠ, ως υπευθύνου και του διερμηνέα εξήγησε στους γονείς πως θα είναι το μάθημα στη Δ.Υ.Ε.Π. και τι απαιτήσεις θα έχει από τους μαθητές. Ήταν μια πρωτοβουλία που λειτούργησε καλά ως προς την προσέγγιση των προσφύγων γονέων και τη μετέπειτα συνεργασία του υπευθύνου με τους μαθητές, ήταν όμως μία μεμονωμένη

περίπτωση. «Όταν συναντηθήκαμε με το μεταφραστή, μαζί εκεί, τους είπα πως θα είναι το πρόγραμμα και πως θα είναι το σχολείο. Ότι θα πρέπει να απομονώνουν τα παιδιά τους μία ώρα την ημέρα, να μην τα ενοχλούν τα αδερφάκια τους και να μην κάνουν δουλειές και να τα αφήνουν να διαβάζουν. Τους μίλησα και για το ζύλο. Ότι θέλω πάρα πολύ να έρθουν τα παιδιά τους στο σχολείο και ότι αυτό θα τα βοηθήσει στη συνέχεια της ζωής τους, να έχουν εφόδια... Και να μπορέσουν να επιβιώσουν σε έναν άλλο πολιτισμό, δυτικό εν προκειμένω... Με μεγάλο σεβασμό με αντιμετώπισαν και αισθάνομαι ότι κέρδισα την εμπιστοσύνη τους. Πιστεύω ότι τήρησαν όσα είπαν γιατί τα παιδιά διάβαζαν στο σπίτι.» (E10).

Η στάση των προσφύγων γονέων απέναντι στους εκπαιδευτικούς των Δ.Υ.Ε.Π. γίνεται γνωστή στους εκπαιδευτικούς μέσω και πάλι του ΣΕΠ. Έτσι, κατά γενική ομολογία, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι γονείς είναι θετικοί απέναντί τους και στο έργο που επιτελούν βάσει των όσων μεταφέρουν οι ΣΕΠ σε αυτούς. Εδώ είναι κρίσιμο να επισημάνουμε πως τα μικρά προσφυγόπουλα δε ζουν «κανονικά» δηλαδή σε πλήρεις οικογένειες με το μπαμπά τη μαμά και τα αδέρφια στην οικία τους αλλά μπορεί ο ένας γονιός να είναι σε κάποια χώρα της Ευρώπης και εδώ να βρίσκεται το παιδί με τη μαμά ή κάποιο συγγενή ή μόνο αδέρφια και οι γονείς να βρίσκονται αλλού και πολλά τέτοια παραδείγματα. «Ναι, φαντάζομαι είναι λίγο δευτερεύον αυτό, η επίδοση η σχολική... Δεν είναι όλες οι οικογένειες ενωμένες, δηλαδή δεν είναι όλη η οικογένεια εδώ. Κάποιοι μπορεί να είναι δύο αδέρφια στην Αυστρία ή άλλος, ο μπαμπάς να είναι στο Βερολίνο και η μαμά με τα παιδιά να είναι εδώ... Είναι λίγο σκόρπιοι. Κάποιοι έχουν καταφέρει και έφυγαν και οι υπόλοιποι έχουν, λίγο πολύ, εγκλωβιστεί εδώ» (E3). Δεδομένων των συνθηκών και της ιεράρχησης των αναγκών τους οι πρόσφυγες γονείς δεν έχουν σαν προτεραιότητά τους να ρωτήσουν τον ΣΕΠ για την σχολική πρόοδο των παιδιών τους. Θα ήταν και αταίριαστο κάτι τέτοιο. Ωστόσο, είναι θετικοί απέναντι σε αυτό που επιτελείται μέσω των Δ.Υ.Ε.Π. «Θετική είναι εφόσον συνεχίζουν και στέλνουν τα παιδιά τους στη Δ.Υ.Ε.Π. Ειδικά οι γονείς των κοριτσιών που δέχονται να είναι σε ένα μικτό τμήμα. Αυτό είναι ένα τεράστιο βήμα εκ μέρους τους.» (E5). Διαφορετική άποψη εξέφρασε ένας υπεύθυνος ο οποίος αισθάνεται ότι οι πρόσφυγες γονείς δεν είναι ικανοποιημένοι από αυτό που τους προσφέρεται από την πολιτεία (Δ.Υ.Ε.Π.) και ότι «βολεύει» κατά κάποιο τρόπο τους γονείς που τα παιδιά τους «απασχολούνται» κάπως. «...Τα παιδιά είχαν φοβερές απαιτήσεις σχετικά με τη διαδικασία ένταξής τους στη Δ.Υ.Ε.Π.... Απαιτούσαν άλλα προγράμματα στους υπολογιστές του σχολείου, κάποιοι που είχαν υψηλότερο επίπεδο ζητούσαν ξεχωριστό καθηγητή, απαιτούσαν, στην ουσία, εξατομικευμένη εκπαίδευση κλπ...

Προφανώς αντανακλούσαν τις απόψεις των γονιών τους... Θεωρούμε εμείς οι εκπαιδευτικοί ότι ο λόγος των απαιτήσεων αυτών των γονιών από τη Δ.Υ.Ε.Π. είναι κάποια εκπαιδευτικά προγράμματα που είχαν αρχίσει από κάποιες ΜΚΟ μέσα στο camp οι οποίες ΜΚΟ, όμως, δε γνωρίζει κανείς ούτε ποιοι τις ελέγχουν, ούτε ποιοι είναι οι στόχοι τους, οι σκοποί τους κλπ... Η ουσία είναι ότι δε θεωρώ ότι νιώθουν ευεργετημένοι με ό,τι τους παρέχεται» (E4)

Ο εκπαιδευτικοί των Δ.Υ.Ε.Π. δεν έχουν σχέσεις ούτε επαφές με τους γονείς των ελλήνων παιδιών των γυμνασίων στα οποία λειτούργησαν οι Δ.Υ.Ε.Π. Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, στα περισσότερα σχολεία οργανώθηκε κάποια εκδήλωση υποδοχής των μικρών προσφύγων όπου μπορεί να παρευρέθησαν και κάποιοι από το σύλλογο γονέων και κηδεμόνων. Σε πολλές περιπτώσεις Δ.Υ.Ε.Π. υπήρχε θερμό καλωσόρισμα από αλληλέγγυους κατοίκους των περιοχών των Δ.Υ.Ε.Π. *«Από ό,τι έμαθα, στην υπάρχουν πολλοί αλληλέγγυοι. Γενικά, στηρίζουν το προσφυγικό. Δεν είχαμε φαινόμενα όπως αυτά που συνέβησαν στο (σε άλλη Δ.Υ.Ε.Π.)» (E2).* Στις περισσότερες Δ.Υ.Ε.Π. είχε γίνει ενημέρωση από τον διευθυντή είτε μεμονωμένα είτε και σε συνεργασία με τον ΣΕΠ και τον υπεύθυνο όπου οι Έλληνες γονείς ενημερώθηκαν και τους βοήθησαν στην επίλυση όποιων αποριών μπορεί να τους προξενούσαν αμφιβολίες. *«Κάποιες μεμονωμένες περιπτώσεις γονιών, που δεν απευθύνθηκαν βέβαια σε μένα αλλά στη δ/ντρια, υπήρχαν. Ήταν λίγο αρνητικοί και φοβισμένοι με το θέμα της υγείας για τα παιδιά τους. Κυρίως αυτό τους απασχολούσε αλλά δεν είχαμε πρόβλημα. Καλή αντιμετώπιση.» (E3)* Περιστατικά ελλήνων γονέων που δυσκόλεψαν τη λειτουργία των Δ.Υ.Ε.Π. γυμνασίου δεν υπήρχαν στο δείγμα μας. Ο συμμετέχων στην έρευνα ΣΕΠ ανέφερε κάποιο περιστατικό παρεμπόδισης της έναρξης λειτουργίας Δ.Υ.Ε.Π. από Έλληνες γονείς αλλά αφορούσε Δ.Υ.Ε.Π. δημοτικού και αντιμετωπίστηκε.

4.1.5 Σχέσεις με Συναδέλφους - Διεύθυνση - ΣΕΠ

Για τη λειτουργία της Δ.Υ.Ε.Π., με τους καθηγητές που δίδασκαν σε αυτήν και τον ΣΕΠ που περισσότερο είχε το ρόλο του διαμεσολαβητή ανάμεσα σε γονείς και εκπαιδευτικούς, συνεργάστηκαν και άλλα θεσμικά πρόσωπα και φορείς όπως ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, η διεύθυνση δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και η διεύθυνση περιφερειακής εκπαίδευσης του σχολείου κ.α.

Όλοι οι συμμετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι είχαν αναπτύξει μια πολύ καλή συνεργασία με τους συναδέλφους τους στη Δ.Υ.Ε.Π. και η χρονιά, παρά

τις δυσκολίες του εγχειρήματος, κύλησε αβίαστα χάρη στην μεταξύ τους καλή επικοινωνία, συνεργασία και αλληλεγγύη. Σε όλες τις Δ.Υ.Ε.Π. εργάστηκαν και αναπληρωτές και μόνιμοι, με συμπλήρωση ωραρίου, εκπαιδευτικοί. *«Προσπαθούμε όλοι να κάνουμε το καλύτερο δυνατό»* (E1). *«Η ίδια η Δ.Υ.Ε.Π., εδώ, στηρίζεται πάνω στη σχέση των εκπαιδευτικών. Είναι σε άλλο επίπεδο η συνεργασία. Επειδή έχουμε δουλέψει όλοι σε δημόσια σχολεία, η συνεργασία των καθηγητών, εδώ, είναι η ουσία στη λειτουργία της Δ.Υ.Ε.Π. γιατί απαιτεί ελιγμούς ανά πάσα στιγμή, δεν υπάρχουν ζητήματα του τύπου «θα πάρω εγώ αυτό το τμήμα τώρα οπότε πρέπει να το πάρεις εσύ μετά κ.α.»* Εδώ καταλαβαίνει ο συνάδελφος ότι πρέπει π.χ. να πάρει αυτά τα παιδάκια επειδή πρέπει ο άλλος συνάδελφος να κάνει κάτι άλλο εκείνη τη στιγμή» (E4).

Σχέσεις των εκπαιδευτικών της Δ.Υ.Ε.Π. με τους εκπαιδευτικούς του γυμνασίου δεν υπήρχαν, σύμφωνα με τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς, λόγω του διαφορετικού ωραρίου. Ο υπεύθυνος της Δ.Υ.Ε.Π. επειδή πήγαινε στη Δ.Υ.Ε.Π. μία ώρα νωρίτερα από την ώρα έναρξης της λειτουργίας της Δ.Υ.Ε.Π., ερχόταν σε επαφή με κάποιους εκπαιδευτικούς του πρωινού σχολείου αλλά ήταν πολύ λίγος ο χρόνος για να υπάρξει κάποιου είδους σχέση ή συνεργασία. Παρ' όλα αυτά, κατά γενική ομολογία οι πρωινόι καθηγητές, ρωτούσαν τι συμβαίνει σε αυτή τη δομή που λειτουργούσε στο σχολείο τους, εξέφραζαν κάποιες απορίες κλπ. *«...δεν μπορεί να αναπτυχθεί σχέση μαζί τους όπως με τους συναδέλφους της Δ.Υ.Ε.Π. αλλά, στο λίγο που βλέπουμε, συζητάμε για τα ζητήματα της Δ.Υ.Ε.Π. γιατί κι αυτούς τους απασχολεί το ενδεχόμενο τους χρόνου να ενταχθεί στην πρωινή ζώνη οπότε ενημερώνονται»* (E4). Ένας εκπαιδευτικός, ωστόσο, διαφοροποιήθηκε ως προς την άποψη ότι οι καθηγητές του πρωινού σχολείου ενδιαφέρονταν για τη λειτουργία της Δ.Υ.Ε.Π. *«Για τους καθηγητές του πρωινού είναι ένα ανύπαρκτο γεγονός (Η Δ.Υ.Ε.Π.). Ξέρουν ότι λειτουργεί αλλά δε νομίζω ότι τους απασχολεί το θέμα»* (E7).

Εκεί που πραγματικά υπήρχε καθημερινή συνεργασία και επικοινωνία ήταν ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς της Δ.Υ.Ε.Π. και κυρίως τον υπεύθυνο και τον διευθυντή και υποδιευθυντή του σχολείου. Εδώ, όλοι οι εκπαιδευτικοί μίλησαν θετικά για τη συνεργασία και την υποστήριξη σε καθημερινή βάση που είχαν από το διευθυντή. *«...πολλές φορές, εγώ, σαν υπεύθυνος, η διευθύντρια και η ΣΕΠ κινούμαστε πολύ κομβικά σε ζητήματα που ανακύπτουν»* (E4).

Ομοίως, στενή και τακτική επικοινωνία έχει ο υπεύθυνος και με τον ΣΕΠ. Ο ΣΕΠ, όπως αναφέρθηκε προηγουμένα, έχει το ρόλο του διαμεσολαβητή ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους γονείς. Σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί, εκτός από 1-2, σχολίασαν

τη σχέση τους με τον ΣΕΠ πολύ κομβική για τη λειτουργία της Δ.Υ.Ε.Π. Ο ΣΕΠ πολύ συχνά, 1-2 φορές την εβδομάδα και περισσότερο, επισκεπτόταν τη Δ.Υ.Ε.Π. και συνεργαζόταν με τον υπεύθυνο μεταξύ άλλων για τη διοργάνωση εκδηλώσεων, γιορτών, εκπαιδευτικών επισκέψεων ή άλλων δραστηριοτήτων των παιδιών. Με τον ΣΕΠ επικοινωνούσε ο υπεύθυνος για οποιοδήποτε θέμα αφορούσε κάποιο παιδί και για το οποίο θα έπρεπε να ενημερωθούν οι γονείς του. Από πολλούς υπευθύνους αναφέρθηκε ως πολύτιμη η βοήθεια που έλαβαν από τους ΣΕΠ καθώς αυτοί προϋπήρχαν στο camp και είχαν ήδη διαμορφώσει μία άποψη και εμπειρία. «... Η συντονίστρια είναι αεικίνητη. Δουλεύει με την ψυχή της. Πηγαίνει το πρωί και φεύγει περίπου πέντε ή έξι το απόγευμα. Πολλές ώρες... Και τις πρώτες μέρες που έπεσα στα βαθιά και δεν ήξερα πως θα είναι και είχα άγχος πάντα ερχόταν στο σχολείο μήπως παρουσιαστεί κανένα πρόβλημα» (E8). Σίγουρα, ο ρόλος του ΣΕΠ έχει μια ιδιαίτερη δυσκολία και ευαισθησία, όπως τόνισε ένας εκπαιδευτικός. «... Είναι μια ευαίσθητη θέση. Πρέπει να έχεις και λίγο πάθος. Να είσαι και λίγο αλληλέγγυος. Να τ' έχεις και λίγο μέσα σου ότι θες να προσφέρεις... Αλλιώς έχεις πάει εκεί γιατί είναι ευκολότερο από το να κάνεις μάθημα.» (E7).

Σε ό,τι αφορά την υποστήριξη που παρασχέθηκε στους υπευθύνους Δ.Υ.Ε.Π. από θεσμικούς φορείς όπως η Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, η Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης και η Διεύθυνση του σχολείου, οι απόψεις των εκπαιδευτικών διαφοροποιήθηκαν. Κάποιοι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι ο καθένας, από τους παραπάνω φορείς, από τη θέση του και το ρόλο του ήταν υποστηρικτικός. «Είναι υποστηρικτική η κάθε πλευρά από αυτές που μου αναφέρατε στο έργο. Μας βοήθησαν να στελεχωθούμε γρήγορα και αυτό το θεωρώ σημαντικό. Εγώ ήμουν υπεύθυνος και έπρεπε να μου φέρουν εκπαιδευτικούς και το φρόντισαν να γίνει γρήγορα αυτό» (E1). Αντίστοιχα, ο συμμετέχων στην έρευνα ΣΕΠ αναφέρει: «Από την Περιφέρεια είχα συνεχή στήριξη. Ο περιφερειακός ερχόταν εδώ στο camp, όταν χρειαζόταν, στη συνέλευση γονέων στην αρχή κλπ γιατί ήταν δύσκολα τα πράγματα στην αρχή. Ειδικά ένα δημοτικό ήταν πολύ δύσκολο. Δύσκολο από την πλευρά των γονιών του ελληνικού σχολείου. Ήταν χρυσαυγίτες και δημιουργούσαν προβλήματα. Μπήκαμε με εισαγγελία. Εμείς τα παιδιά που πήγαμε ήταν όλα εμβολιασμένα.» (E11). Υπεύθυνος, όμως, μικρότερης Δ.Υ.Ε.Π. που μέχρι το τέλος της σχολικής χρονιάς λειτούργησε μόνο με γλώσσα και λίγες ώρες μαθηματικών προσφερόμενες εθελοντικά, είχε άλλη άποψη: «Η διεύθυνση του σχολείου με εξυπηρέτησε. Η Περιφερειακή διεύθυνση δε μου έστειλε καθηγητές. Το υπουργείο δε μου έστειλε καθηγητές. Αυτά. Εγώ χαίρομαι βέβαια που δούλεψα, που μου δόθηκε αυτή η ευκαιρία. Δεν έγιναν τα πράγματα που έπρεπε να γίνουν.» (E2)

Στην ερώτηση που τέθηκε στους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς από ποιον, φορέα ή θεσμικό πρόσωπο, παρασχέθηκε η πολυτιμότερη βοήθεια, οι απαντήσεις διαφοροποιήθηκαν ανάλογα με το ρόλο που είχε κάθε εκπαιδευτικός. Για τον ΣΕΠ που είχε να οργανώσει τη λειτουργία του camp και να δημιουργήσει την υποδομή για να λειτουργήσει η Δ.Υ.Ε.Π., πιο πολύ βοήθησε ο Περιφερειακός Διευθυντής ως προς το νοιάξιμο και το ενδιαφέρον του. Για τους εκπαιδευτικούς που, είτε μόνιμοι είτε αναπληρωτές συμπλήρωναν το ωράριό τους σε μία ή περισσότερες Δ.Υ.Ε.Π., πολυτιμότερος υπήρξε ο υπεύθυνος Δ.Υ.Ε.Π. *«για μένα πολυτιμότερος και πιο βοηθητικός ήταν ο εκάστοτε υπεύθυνος της Δ.Υ.Ε.Π., γιατί ήταν αυτός με τον οποίο είχα μεγάλη επαφή. Δηλαδή διαδικαστικά στο τι να κάνω και πως. Όχι ότι και η ΔιΔε δε βοήθησε αλλά περισσότερο ο υπεύθυνος Δ.Υ.Ε.Π.»* (E9). Οι υπεύθυνοι Δ.Υ.Ε.Π. μοιράστηκαν, στις απαντήσεις τους, ανάμεσα στο διευθυντή του σχολείου και τον ΣΕΠ. Δεν παρέλειψαν να επισημάνουν πόσο δύσκολο ήταν το φετινό εγχείρημα και πόσο, παρά την καλή πρόθεση όλων των εμπλεκόμενων, το έλλειμμα της αρχικής οργάνωσης βγήκε στην επιφάνεια: *«Οι συντονιστές βοήθησαν περισσότερο... Να σου πω κάτι: και ο σύμβουλος και οι συντονιστές είναι αξιόλογοι άνθρωποι αλλά και αυτοί όπως κι εμείς κολυμπάμε στα βαθιά. Απλώς για όλα τα προβλήματα που βγαίνουν η ρίζα τους είναι στην οργάνωση και στο σχεδιασμό»* (E6). Από τις απαντήσεις των υπευθύνων Δ.Υ.Ε.Π. ανέκυψαν και δύο άλλες παράμετροι στην παρεχόμενη βοήθεια των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών που ήταν ο εθελοντισμός και η ευρηματικότητα των εκπαιδευτικών. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει υπεύθυνος Δ.Υ.Ε.Π. *«Η σύμβουλος με βοήθησε πάρα πολύ αλλά αισθάνομαι και πολύ μεγάλη ευγνωμοσύνη απέναντι στους εθελοντές, τους εθελοντές εκπαιδευτικούς. Δεν έχουν καμία υποχρέωση και ζοδεύουν από τον προσωπικό τους χρόνο»* (E2). Όμως, οι εκπαιδευτικοί ενεργοποιούν, όπως φαίνεται, την ευρηματικότητά τους σε κάθε δύσκολη συγκυρία και γίνεται πια βασικό τους εφόδιο και όπλο. Στην Ελλάδα το συναντάμε κατά κόρον. *«Κοιτάζτε, κλήθηκα να διδάξω την ελληνική ως ξένη γλώσσα και με αυτό το ζήτημα δεν ασχολήθηκε κανείς. Σχηματίσαμε μια ομάδα αναπληρωτών, μόνοι μας, που διδάσκουμε στη Δ.Υ.Ε.Π. και απευθυνθήκαμε στο ΕΑΠ το οποίο μας οργάνωσε σεμινάρια. Η αλήθεια είναι ότι το ΕΑΠ ανταποκρίθηκε αμέσως ενώ οι Διευθύνσεις και το υπουργείο μας άφησαν στη μοίρα μας. Δηλαδή μας έκαναν ένα τυπικό σεμινάριο δύο ημερών το οποίο σεμινάριο χαρακτηρίζω αστείο.»* (E5)

4.1.6 Αξιολόγηση της λειτουργίας της Δ.Υ.Ε.Π.

Στην ερώτηση ποια στοιχεία στη λειτουργία του θεσμού της Δ.Υ.Ε.Π. αξιολογούνται ως θετικά, πραγματικά μας εξέπληξε ευχάριστα η ευκολία με την οποία απάντησαν οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί αλλά και το πλήθος των απαντήσεών τους.

Όλοι θεώρησαν ως θετικό το ότι, κατ' αρχήν, οργανώθηκε ένας τέτοιος θεσμός για τους πρόσφυγες. *«Είναι θετικό και το πρόγραμμα των Δ.Υ.Ε.Π. έτσι όπως έχει καταρτιστεί και περιλαμβάνει τα βασικά που πρέπει να μαθαίνει ένα παιδί που έχει ανάγκη κιόλας να γνωρίζει για να ενταχθεί σε μελλοντική φάση σε ένα κανονικό σχολείο.»* (E2). *«Επέτρεψε σε παιδιά προσφύγων να έχουν πρόσβαση στην εκπαίδευση και μάλιστα στην εκπαίδευση σε σχολείο»* (E3).

Το πιο θετικό ήταν ότι βγήκαν τα παιδιά κάποιες ώρες από το camp, *«γιατί όπως και να το κάνουμε, όσο και οι συνθήκες να είναι καλές στο camp προσπαθούμε να αποφύγουμε το χαρακτηρισμό ότι είναι σαν ένα στρατόπεδο. Τώρα, παιδιά σε στρατόπεδο; Εδώ, έρχονται και λάμπουν τα πρόσωπά τους. Είτε κάποια πράγματα τα κάνουμε καλά είτε δεν τα κάνουμε καλά για αυτά όμως είναι σημαντικό. Για τέσσερις ώρες ξεφεύγουν.»* (E5). *«Σαν πρώτο βήμα το ότι βγήκαν από αυτό το «κλουβί», τέλος πάντων, που το λέμε κέντρο φιλοξενίας είναι κάτι»* (E6).

Ήταν θετικό το ότι τα παιδιά μπήκαν ξανά σε μια εκπαιδευτική διαδικασία και σε μια σχολική πραγματικότητα με ό,τι περιλαμβάνει αυτή. Μπήκαν σε ένα χώρο ο οποίος έχει ένα πλαίσιο θετικό, είναι σχολείο. Έμαθαν κανόνες και άρχισαν να λειτουργούν σαν μαθητές. *«...το γεγονός ότι τα παιδιά αυτά που έχουν εγκαταλείψει για αρκετό διάστημα το σχολείο μπαίνουν σε ένα σχολικό χώρο. Δηλαδή το ότι έρχονται σε επαφή, θα σας φανεί αστείο, με ένα στεγασμένο και οργανωμένο χώρο, για αυτά τα παιδιά είναι σημαντικό. Έρχονται σε επαφή με καθηγητές, τακτικό προσωπικό, με κανονισμούς... Γιατί έτσι θα γίνει σταδιακά η ένταξή τους. Θα βοηθήσει αυτό αν του χρόνου μπου σε πρωινά σχολεία, Τάξεις Υποδοχής ή διαπολιτισμικά»* (E1). *«τα παιδιά εντάσσονται και πάλι σε οργανωμένη εκπαιδευτική δομή. Αυτό το έχουν τεράστια ανάγκη τα αγόρια γιατί τα παιδιά είχαν χάσει τα όριά τους. Χρειάζονται όρια και όπως αυτό σχετίζεται με την εκπαίδευση για μένα είναι πάρα πολύ θετικό»* (E10).

Τα παιδιά εντάχθηκαν ή, τουλάχιστον, επιχειρήθηκε να ενταχθούν σε αυτό που λέμε ευρωπαϊκό εκπαιδευτικό σύστημα. *«Πρέπει τα παιδιά να πάρουν μια διαπολιτισμική, ευρωπαϊκή εκπαίδευση γιατί δεν είναι ότι θα ζουν μόνο στην Ελλάδα και πρέπει να μάθουν πώς να μαθαίνουν... Μπήκαν σε μια σχολική πραγματικότητα ξανά... στο camp γίνονται*

μαθήματα αλλά είναι άλλο πράγμα να είσαι δίπλα στο δωμάτιο που μένεις και άλλο να πηγαίνεις με την τσάντα στο σχολείο.» (E10). «...σε μεγάλο βαθμό, θεωρώ, ότι τα παιδιά αντιλήφθηκαν βασικά ζητήματα εκπαιδευτικά αλλά και συμπεριφοράς και στάσης. Δηλαδή και στη Γερμανία και σε οποιαδήποτε χώρα να πάνε αυτά τα παιδιά έμαθαν, κάπως, ότι θα λειτουργούν σε ένα χώρο όπου θα υπάρχουν κάποιοι κανόνες και οι δάσκαλοί τους μέσω κάποιων διαδικασιών θα τους μαθαίνουν νέα πράγματα» (E4).

Ήρθαν σε επαφή με την κουλτούρα μας και τον πολιτισμό μας. Με ένα δυτικό πολιτισμό και δυτικό τρόπο ζωής γιατί αυτά φέρουν μια ανατολίτικη κουλτούρα. «Διαφορετικός ο δυτικός τρόπος αντιμετώπισης, διαφορετικοί κανόνες. Μαθαίνουν ότι τα κορίτσια αντιμετωπίζονται ως ίσα με τα αγόρια. Είναι στην ίδια τάξη με τα αγόρια, παίζουν μπάσκετ, συμμετέχουν σε καλλιτεχνικές εκδηλώσεις, μπορούν να έχουν ελευθερία στις κινήσεις τους και στην ενδυμασία τους και στα πάντα. Επομένως είναι πραγματικά μια εκπαίδευση διαπολιτισμική διότι γι' αυτά είναι άλλος πολιτισμός.» (E10).

Τα παιδιά μαθαίνουν πράγματα που δεν είχαν τη δυνατότητα να τα μάθουν. «Ας πούμε να μάθουν αγγλικά. Τα περισσότερα παιδιά δεν είχαν τη δυνατότητα» (E5). Μαθαίνουν την ελληνική γλώσσα «που αν παραμείνουν στην Ελλάδα θα τους είναι πολύ βοηθητικό για ό,τι κάνουν. Πέρα από το σχολείο, θα τους βοηθήσει στην καθημερινότητά τους, στις καθημερινές συναλλαγές τους.» (E1)

Τα παιδιά είχαν την ανάγκη να έχουν επαφή με συνομήλικά τους παιδιά. Και αυτό επετεύχθη με διασχολικές δραστηριότητες και διάφορους άλλους τρόπους. «Τους αρέσει πάρα πολύ που συναντιούνται στο προαύλιο με τα άλλα ελληνόπουλα και παίζουν παιχνίδια. Μάθημα κάνανε ούτως ή άλλως στο camp, εδώ τους άρεσε η επαφή, η κοινωνικοποίηση που λάμβανε χώρα» (E9). «Επίσης θετικό είναι ότι έχουμε εμπλακεί και σε γιορτές του σχολείου, τα προσφονόπουλα. Πήρανε μέρος, τώρα τελευταία, σε μία γιορτή για το σχολείο. Είπαν τις δικές τους εμπειρίες, πόσο σημαντικό είναι το σχολείο γι' αυτά. Και τα παιδιά πήραν μέρος δηλαδή και μίλησαν... Βέβαια, τα παιδιά έχουν ανταλλάξει μηνύματα, είναι φίλοι στο Φέισμπουκ, βγαίνουνε μαζί, με κάποια παιδιά έχουν έρθει, έτσι, πιο κοντά και βρίσκονται και εκτός σχολείου κάποιες μέρες. Ξέρω π.χ. ότι το Πάσχα είχανε βρεθεί κάποια παιδιά από το camp με κάποια από το σχολείο.» (E3). «Βλέπουν το σχολείο σαν χώρο συναναστροφής και κοινωνικοποίησης γι' αυτό και όλοι οι καθηγητές δεν είχαμε σαν σκοπό να τους μάθουμε τέλεια ελληνικά, τέλεια αγγλικά, τέλεια μαθηματικά. Και αυτός είναι και ο σκοπός της λειτουργίας της Δ.Υ.Ε.Π. Είναι παιδιά που ήρθαν με δύσκολο τρόπο, πέρασαν δύσκολα μέχρι να φτάσουν στην Ελλάδα, με βάρκες, μέσα από παγωμένα νερά, από πόλεμο. Έχουν φρικτές εμπειρίες, με πολύ φόβο μέσα τους, έχω ακούσει να μου

διηγούνται φοβερές ιστορίες. Εγώ νομίζω ότι στη ο σκοπός επετεύχθη. Είναι γελαστά, έχουν αισιοδοξία, κάνουν όνειρα» (E8)

Υπήρχαν όμως θετικά στοιχεία και για μας τους Έλληνες, εκπαιδευτικούς και μη, μικρούς και μεγάλους, από τα οποία ωφεληθήκαμε. Ήρθαμε κι εμείς σε επαφή με άλλες κουλτούρες και ανοίγει ο ορίζοντας στη σκέψη μας και στα συναισθήματά μας απέναντι στο διαφορετικό και το ξένο. «... εμείς οι καθηγητές έχουμε και μία γνωριμία με την έννοια τους πρόσφυγα. Δεν ξέραμε τι είναι. Τους βλέπαμε, τους μαθαίναμε από την τηλεόραση, πως ζουν, πως σκέφτονται.» (E5). «Άλλο θετικό είναι η προώθηση αυτής της διαπολιτισμικότητας, η καλλιέργεια της ανεκτικότητας απέναντι στο διαφορετικό γιατί ακόμα κι αν δεν έρχονται τα παιδιά του πρωινού με τα παιδιά της Δ.Υ.Ε.Π., ξέρουν ότι υπάρχουν στο σχολείο, ότι υπάρχουν στην κοινωνία μας. Μαθαίνουν να αποδέχονται τη διαφορετικότητα, την ετερότητα. Βοήθησε πάρα πολύ στην κατάρριψη στερεοτύπων. Ακόμα κι εμείς οι άμεσα εμπλεκόμενοι γινόμαστε πολλαπλασιαστές. Δηλαδή, λέω εγώ στον έναν και στον άλλον ότι δεν είναι όλα όπως τα νομίζεις, τα παιδιά δεν είναι όλα τα παιδιά της εξαθλίωσης ή παιδιά που δεν είχαν να φάνε στις πατρίδες τους αλλά σε πολλές περιπτώσεις είναι από καλές οικογένειες!» (E6)

Και θετικό, επίσης, ήταν ότι ενεπλάκησαν άτομα, εκπαιδευτικοί, εκουσίως σε αυτήν την τόσο ευαίσθητη δομή. «Όσοι ήρθαν να διδάξουν ήρθαν ύστερα από δική τους αίτηση (τουλάχιστον οι υπεύθυνοι και οι ΣΕΠ) οπότε ήρθαν άνθρωποι που ήθελαν να εμπλακούν και όχι με το ζόρι. Γιατί κατά κύριο λόγο λειτούργησε με το φιλότιμο των εκπαιδευτικών, όπως συνήθως άλλωστε.» (E12).

Η επόμενη ερώτηση, σε αυτόν το άξονα ερωτήσεων, που αφορά τα στοιχεία της Δ.Υ.Ε.Π. που λειτούργησαν αρνητικά στο θεσμό και πρέπει να καταργηθούν συνδυάζεται με τη μεθεπόμενη ερώτηση που αναζητά τις προτάσεις βελτίωσης των εκπαιδευτικών που εργάστηκαν στις Δ.Υ.Ε.Π.

Έτσι, όλοι οι εκπαιδευτικοί δυσανασχέτησαν με την υποστελέχωση των Δ.Υ.Ε.Π. μέχρι και τις τελευταίες μέρες εκπνοής του σχολικού έτους. Ζητούν, λοιπόν, να έχουν έγκαιρα στελεχωθεί οι Δ.Υ.Ε.Π. την επόμενη χρονιά και με όλες τις ειδικότητες. «να έχει στελεχωθεί εκ των προτέρων, να έχουν κλείσει οι καθηγητές πριν έρθουν τα παιδιά. Τα παιδιά θέλουν ένα μόνιμο πρόγραμμα, θέλουν μία σταθερότητα και να μορφώνονται σε διάφορα αντικείμενα. Στη δικιά μου Δ.Υ.Ε.Π. μορφώθηκαν μόνο με το μάθημα των ελληνικών και στερούνται άλλων εφοδίων» (E2). «Πιστεύω ότι πρέπει να αρχίσει από το Σεπτέμβρη όπως και τα πρωινά σχολεία. Από την αρχή της χρονιάς με όλες τις ειδικότητες, πλήρως στελεχωμένη η Δ.Υ.Ε.Π.» (E6).

Την ανύπαρκτη ή ελλειμματική επιμόρφωση και υποστήριξη τους επισήμαναν όλοι οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί. Επιθυμούν να υποστηρίζονται, σε όλη τη διάρκεια λειτουργίας του θεσμού, με ουσιαστικά και όχι τυπικά σεμινάρια, με έγκαιρη επιμόρφωση που, φυσικά, να προηγείται της έναρξης εργασίας. Μία πρόταση στο πλαίσιο αυτή της στήριξης των εκπαιδευτικών ήταν η δημιουργία ενός ηλεκτρονικού χώρου διαμοίρασης εμπειριών καλών πρακτικών κλπ. *«Άλλο αρνητικό, πολύ αρνητικό είναι ότι ενώ μας είχαν υποσχεθεί επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, δεν έγινε ούτε μία ώρα. Βάλανε τους δασκάλους και τους καθηγητές να κολυμπήσουν στα βαθιά. Και αυτό που έκανε το ΕΑΠ είναι, ουσιαστικά, διαφήμιση για το Ανοιχτό Πανεπιστήμιο. Δεν είναι τυπική εκπαίδευση, είναι ιδιωτικό. Επιμόρφωση, λοιπόν και έγκαιρα. Γιατί εμένα με απέσπασαν Οκτώβριο και δημιούργησα έτσι πρόβλημα στο γυμνάσιο που ήμουν ενώ θα μπορούσαν να με είχαν αποσπάσει από το Σεπτέμβριο. Να έχει κάνει τις αποσπάσεις το υπουργείο, να έχει επιμορφώσει τους εκπαιδευτικούς, να έχει κάνει τις καταγραφές, να έχει ενημερώσει τους γονείς κλπ μέχρι το Σεπτέμβρη»* (E11). *«Επίσης θα με βοηθούσε να υπάρχει ένας χώρος διαμοίρασης εμπειριών όσων δουλεύουν στις Δ.Υ.Ε.Π. Κάποιο φόρουμ ή πλατφόρμα, ας πούμε, όπου εκτός από εμπειρίες θα μπορούσαμε να ανταλλάσσουμε και υλικό, καλές πρακτικές, σχέδια μαθήματος, προτάσεις κλπ. Τέτοιου είδους κινήσεις δικτύωσης έχουν κάνει υπεύθυνοι και συντονιστές φτιάχνοντας ομάδες στο Φέισμπουκ π.χ. αλλά δεν ενδείκνυται αυτός ο χώρος για περισσότερα.»* (E12).

Ένα αρνητικό στοιχείο της Δ.Υ.Ε.Π. ήταν η έλλειψη ενός οικονομικού κινήτρου για τους εργαζόμενους σε αυτήν. Οι Δ.Υ.Ε.Π. ήταν μακριά από τα σχολεία αλλά και μεταξύ τους και οι εκπαιδευτικοί επιβαρύνονταν με το υψηλό καθημερινό κόστος μετακίνησης που ήταν δυσανάλογο με τον χαμηλό μισθό ενός π.χ. ΑΜΩ. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί που έθιξαν αυτό το ζήτημα προτείνουν είτε ένα επίδομα ή βοήθημα ή, έστω, οι αναπληρωτές να προσλαμβάνονται με σχέση ΑΠΩ. Επιπλέον, όσοι εργάστηκαν φέτος στη Δ.Υ.Ε.Π. να μοριοδοτούνται με κάποιον τρόπο και να προτιμούνται στις προσλήψεις για την επόμενη χρονιά. *«...Και με μοριοδότηση των εκπαιδευτικών που εργάζονται. Δηλαδή να προτιμηθούν εκείνοι οι οποίοι έχουν δουλέψει και διαθέτουν κάποια εμπειρία για την επόμενη χρονιά»* (E6). *«Θα έπρεπε να δινόταν και το επίδομα θέσης ευθύνης στον υπεύθυνο Δ.Υ.Ε.Π. Τι κι αν είναι αναπληρωτής; Είναι υπεύθυνος για το σχολείο αυτό των προσφύγων. Γιατί αν γινόταν κάτι ο μόνος υπεύθυνος ήμουν εγώ. Ήμουν σε ένα σχολείο που είχαν σχολάσει όλοι και ήμουν μόνη μου, είχα όλη την ευθύνη.»* (E8). *«Να απασχολούνται αναπληρωτές πλήρους ωραρίου γιατί πολλές φορές είναι τόσο μακριά η μία Δ.Υ.Ε.Π. από την άλλη που δε συνέφερε οικονομικά με το κόστος της*

μετακίνησης (εννοεί έναν ΑΜΩ). Με πλήρες ωράριο είναι και η προϋπηρεσία περισσότερη κλπ. Εμείς είμαστε με καθεστώς ΕΣΠΑ και θα μπορούσαμε να συμπληρώνουμε και σε ένα πρωινό σχολείο.» (E9) «Μια άλλη βελτίωση θα ήταν να υπάρχει ένα επίδομα για τους συντονιστές – ή και για τους υπεύθυνους – γιατί αλλιώς δε νομίζω ότι θα το ξανακάνει κανείς του χρόνου. Δε νομίζω ότι μπορεί κανείς να διαθέσει αυτά τα χρήματα σε αυτές τις εποχές (εννοεί για τη μετακίνηση)» (E11). «Μας δίνεται η ευθύνη χωρίς να παίρνουμε το επίδομα θέσης ευθύνης και με τόσο διοικητικό έργο. Μπορεί να είναι μικρό το σχολείο αλλά με παιδιά που λείπουν χρόνια από το σχολείο και με πολλές δυσκολίες. Όπως θα ήταν καλύτερο να έπαιρνε λιγότερους καθηγητές με πλήρες ωράριο.» (E6)

Όλοι οι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν ότι το Πρόγραμμα Σπουδών είναι επαρκές με αυτά που περιλαμβάνει, ωστόσο, κάποιοι πρότειναν τον εμπλουτισμό του με περισσότερα διδακτικά αντικείμενα. «Να εμπλουτιστεί το ωρολόγιο πρόγραμμα με περισσότερες ώρες και περισσότερα διδακτικά αντικείμενα. Θεωρώ ότι πρέπει να κάνουν και πληροφορική και μαθηματικά και θεατρικό παιχνίδι και γλώσσα και λίγο ιστορία και άλλα αντικείμενα. Να γίνει πιο πλούσιο το πρόγραμμα σπουδών.» (E3). «Τα διδακτικά αντικείμενα πρέπει να διαφοροποιηθούν κάπως. Δηλαδή τα παιδιά πρέπει να φεύγουν από το camp και να εκτονώνονται. Γυμναστής έπρεπε να υπάρχει κάθε μέρα και όχι μόνο 2 ώρες την εβδομάδα. Εικαστικό δεν είχαμε και ήρθε μια φορά εθελοντικά μια εικαστικός και τα παιδιά καταχάρηκαν. Πόσο καλά θα ήταν να είχαμε έναν εικαστικό. Τα παιδιά θέλουν και μουσική και πληροφορική και εικαστικά. Όχι μόνο αγγλικά, γλώσσα και μαθηματικά. Θέλουμε να τραβήξουμε τα παιδιά στο σχολείο και να τους είναι ευχάριστο.» (E4).

Τα βιβλία που χρησιμοποιήθηκαν δεν θεωρούνται τα πλέον κατάλληλα από τους εκπαιδευτικούς – ιδίως της γλώσσας – και προτείνουν να τροποποιηθούν κατάλληλα ώστε να ταιριάζουν στα ενδιαφέροντα των εφήβων προσφύγων της Δ.Υ.Ε.Π. (τώρα χρησιμοποιείται η σειρά «Γειά σας» που χρησιμοποιείται στα διαπολιτισμικά σχολεία του εξωτερικού και απευθύνεται σε παιδιά μικρότερης ηλικίας.). Επίσης να εμπλουτιστούν και με γλωσσάρι στη μητρική τους γλώσσα. Να έχει το περιεχόμενό τους περισσότερη πρακτική εφαρμογή στις ανάγκες τους. «Επίσης επιμένω και στο θέμα των βιβλίων. Ξέρω ότι αυτά υπήρχαν, αυτά έδωσαν. Έδωσαν κι άλλες επιλογές. Για ένα παιδί 14 ετών δεν ταιριάζει ο Στεγόσαυρος. Είναι πολύ παιδικό. Χρειάζεται κάτι εφηβικό και πιο κοντά στα ενδιαφέροντά τους... Και να έχει και πρακτική εφαρμογή. Υπάρχει μόνο ο σχολικός κόσμος λες και το παιδί είναι στη γυάλα... Πιο οργανωμένη γραμματική. Πως δομείται η γλώσσα, η μορφολογία της, το λεξιλόγιο. Και απαραίτητα γλωσσάρι στα φαρσί και στα συριακά. Παράδειγμα η «Μετάδραση», που είναι μία ΜΚΟ, έχει στο διαδίκτυο βασικούς διαλόγους

στα ελληνικά και στα φαρσί και τα συριακά.» (E10).

Χρήσιμο για τα παιδιά κρίθηκε, από τους εκπαιδευτικούς, να μπορούσε να προστεθεί στα διδακτικά αντικείμενα και η εκμάθηση της μητρικής τους γλώσσας ή έστω να οργανωνόταν σε συνεργασία με τις ΜΚΟ μέσα στο camp. «Δεν ξέρω αν θα έπρεπε, ίσως, να προστεθεί ένα μάθημα που να αφορά τη γλώσσα τους αλλά, μάλλον, αυτό είναι αδύνατο να γίνει. Δεν υπάρχουν τόσοι καθηγητές που να γνωρίζουν τη γλώσσα των παιδιών και πώς να διατεθούν οι ώρες;» (E5). «Να γίνει ένα πρόγραμμα αραβικής γλώσσας μέσα στο camp... Για να μη σας πω ότι, για μένα, όλο αυτό είναι κάψιμο του κεφαλιού. Δηλαδή, είναι παιδιά τα οποία δεν μαθαίνουν αραβικά που είναι η μητρική τους γλώσσα και τη μιλούν στα σπίτια τους, μιλάμε όλοι αγγλικά στο camp αλλά κάποια αγγλικά μπακάλικά, γίνονται και τα μαθήματα των ελληνικών μέσω των αγγλικών, τα οποία άλλοι τα γνωρίζουν άλλοι όχι, οπότε τα παιδιά μπερδεύονται με 15 γλώσσες και το αποτέλεσμα θα είναι να μη μάθουν καμία. Και επειδή δεν θα υπάρχει μία σταθερή, μία μητρική, μία περιβάλλοντος, αυτά τα μυαλά θα καούν, για μένα. Στο σπίτι τους μιλάνε τη μητρική. Μιλάνε τα αγγλικά στο camp και τα διδάσκονται από τις ΜΚΟ αλλά δε γίνεται συστηματική δουλειά γιατί οι ΜΚΟ φέρνουν εθελοντές που δεν είναι καθηγητές αγγλικών. Είναι κάποιοι που είναι Αμερικανοί, Άγγλοι και υπάρχουν και κάποιοι που είναι καθηγητές και κάνουν αγγλικά. Άρα, οπωσδήποτε να γίνεται και η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας στη Δ.Υ.Ε.Π. Λεφτά δίνονται από την Ευρωπαϊκή Ένωση» (E11).

Ένα πρόβλημα που αντιμετώπισαν αρκετοί εκπαιδευτικοί και εκφράστηκε από κάποιους ως ζήτημα που χρήζει διόρθωση ήταν η απουσία ενός θεσμικού πειθαρχικού πρωτοκόλλου συμπεριφοράς των μαθητών, ενός σαφέστερα διατυπωμένου κανονισμού που να οριοθετεί ποια είναι αποδεκτή συμπεριφορά ενός μαθητή αλλά και να περιέχει και κάποιες ποινές όταν αυτή υπερβαίνει τα επιτρεπόμενα όρια. «Παιδί που δημιουργούσε προβλήματα την άλλη μέρα δεν το έπαιρνα στο σχολείο. Μάλωσα και με γονείς, ειδικά στο γυμνάσιο. Δεν πειράζει. Μετά ήρθαν και μου ζήτησαν συγγνώμη... Είχαμε ένα περιστατικό όπου παιδιά έφυγαν από το σχολείο. Δεν είχε το σχολείο φύλακα το απόγευμα. Ένας καθαριστής ήταν που ερχόταν απόγευμα. Αλλά τι να σου κάνει και ο φύλακας. Τα παιδιά πηδάγανε δεν μπορεί να είναι και παντού. Πηδάγανε από τα κάγκελα και φεύγανε. Πήγαιναν βόλτα στη Κάνανε δηλαδή κοπάνα. Ώσπου φώναξα κάποιους από το camp, τους μάζεψαν και δεν ξανάγινε αυτό. Τα παιδιά θέλουν να βγουν έξω. Δεν μπορούν σε κλειστό χώρο. Πάλι καλά που έγινε και η Δ.Υ.Ε.Π. και βγήκαν λίγο έξω από το camp. Γι' αυτό και έρχονται τα περισσότερα.» (E11). «Το πιο αρνητικό ήταν ότι, φέτος, εμείς οι καθηγητές δεν είχαμε κανένα διοικητικό εργαλείο, δηλαδή εργαλείο διαχείρισης της

συμπεριφοράς των μαθητών. *Ας πούμε, δεν μπαίνει ο μαθητής στην τάξη, δεν έγινε τίποτα. Δεν έρχεται μία βδομάδα στο σχολείο, δεν προβλέπεται τίποτα. Αυτή η χαλαρή, φέτος, προσέγγιση του τύπου ας μπουν λίγο να δουν τι γίνεται ήταν και δεν ήταν καλή δηλαδή μπορεί να τους δίνει την εντύπωση ότι αν του χρόνου μπουν ή ενταχθούν σε κανονικές τάξεις θα μπορούν να κινηθούν πολύ χαλαρά. Πολλές φορές για ακραία πράγματα που επέμενα να δοθεί η απαιτούμενη προσοχή, ανώτερα στελέχη της εκπαίδευσης είχαν τη λογική, προφανώς και για κονδύλια που είναι συνδεδεμένα με τη λειτουργία του θεσμού, να μείνουν εκεί όλα τα παιδιά ανεξάρτητα του τι διεπράχθη (αναφερόμενος στο περιστατικό που τιμωρήθηκε ένας μαθητής με το να μην έρθει στη Δ.Υ.Ε.Π. για 2 ημέρες επειδή είχε φύγει από το χώρο πηδώντας τα κάγκελα)» (E4).*

Ανάμεσα στις προτάσεις των εκπαιδευτικών ήταν η στελέχωση των Δ.Υ.Ε.Π. με φύλακα αλλά και με ψυχολόγο. Και υπερθεμάτισαν το ζήτημα των λίγων μαθητών των Δ.Υ.Ε.Π. Δηλαδή επιθυμούν να γίνει μία οργανωμένη προσπάθεια προσέλκυσης των μικρών προσφύγων στις Δ.Υ.Ε.Π. μιας και το ποσοστό που παρακολουθούν είναι πολύ μικρό σε σχέση με τα παιδιά που βρίσκονται στα camp. *«Πρέπει να πειστούν, με κάποιους τρόπους, όλο και περισσότεροι γονείς να στείλουν τα παιδιά τους στις Δ.Υ.Ε.Π. γιατί θεωρώ ότι όσον αφορά τον αριθμό των μαθητών είναι αποτυχία» (E5).* *«Πρέπει να πιέσουν τις οικογένειες να στείλουν τα κορίτσια στο σχολείο γιατί προέρχονται από χώρες πιο καταπιεσμένες. Οι γυναίκες δεν έχουν τα ίδια δικαιώματα με τους άντρες. Ας πούμε είχαμε κάποια κορίτσια που έρχονταν στην αρχή και μετά δεν έρχονταν και ρωτούσα «γιατί δεν έρχονται;». Γιατί π.χ. κάθονται στο σπίτι και κάνουν δουλειές ή φυλάνε τα μωρά ή γιατί την άλλη δεν την άφησε η μάνα της. Ίσως να έπρεπε να μπει ένα όριο απουσιών που να τους αναγκάζει να έρχονται στο σχολείο. Δηλαδή ό,τι ισχύει για τα άλλα παιδιά να ισχύει και για τα προσφυγόπουλα.» (E8).*

Ένα ζήτημα που για ορισμένους μόνο εκπαιδευτικούς θεωρήθηκε ως αρνητικό ήταν και η απογευματινή λειτουργία της Δ.Υ.Ε.Π. *«Στα αρνητικά ήταν ο διαχωρισμός. Δίνουμε ωραία ονόματα, Δομές Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων. Αλλά αυτόν που υποδέχεσαι δεν του λες «έλα το απόγευμα». Δεν τον απομονώνεις, δεν τον γκετοποιείς. Αυτό δεν είναι υποδοχή, αυτό είναι διαχωρισμός. Και αυτό είναι αντίθετο προς τη διαπολιτισμική εκπαίδευση... Να αποκτήσουν μια κανονικότητα... Θα είχαν μάθει ελληνικά (εννοεί αν ήταν στο πρωινό πρόγραμμα ενταγμένα) γιατί θα συναναστρέφονταν τα παιδιά του πρωινού. Και τα παιδιά μαθαίνουν από τα παιδιά και όχι από τους δασκάλους και αυτή θα ήταν μια κανονικότητα για μένα. Όχι, αυτό το πράγμα, να τα πηγαίνω 2 η ώρα για μάθημα. Και όχι μόνο οι τάξεις υποδοχής αλλά όλες οι Δ.Υ.Ε.Π. να λειτουργούν πρωί.»*

(E11). Στον αντίποδα αυτής της άποψης ήταν αυτοί που ισχυρίζονταν ότι αφενός δεν θα υπήρχαν διαθέσιμες αίθουσες στα σχολεία για να λειτουργήσουν οι Δ.Υ.Ε.Π. πρωί και αφετέρου τα προσφυγόπουλα δε ζουν σε «κανονικά» σπίτια ώστε να ξυπνήσουν το πρωί και να έρθουν στο σχολείο. Σε κάποια camp ζουν μέχρι και 30 άτομα μέσα σε έναν κοιτώνα. Θα ήταν εξαιρετικά δύσκολη η πρωινή προετοιμασία τους. «Θεωρώ ότι δεν είναι έτοιμα τα παιδιά να ενταχθούν σε πρωινό πρόγραμμα» (E6). «Είναι πρακτικό διότι δεν υπάρχουν αίθουσες. Που θα τα βάλουν τα παιδιά;... Μπορεί τα παιδιά να βγάλουν επιθετικότητα και να δημιουργηθούν άλλα προβλήματα στην τοπική κοινωνία. Άρα του χρόνου, αν λειτουργήσει, να λειτουργήσει έτσι. Τα παιδιά που έχουν ήδη παρακολουθήσει μια χρονιά στη Δ.Υ.Ε.Π. αν μπουν σε τάξεις υποδοχής είναι καλό να λειτουργήσουν πρωί με δικό τους πρόγραμμα σπουδών, εννοείται. Όταν πρωτοέρχεται ένα παιδί στη Δ.Υ.Ε.Π., μετά σε τάξη υποδοχής.» (E10). «Ο χρόνος λειτουργίας 2 με 6 είναι καλός χρόνος. Θα σου πω το εξής: είπα στα παιδιά να κοιμούνται νωρίς και να συμπληρώνουν 8 ώρες ύπνου και κατά συνέπεια να ξυπνάνε και νωρίς. Και μου είπαν «γιατί να το κάνουμε αυτό αφού μέσα στο θάλαμο κοιμούνται διάφοροι. Από μωρά μέχρι ηλικιωμένους. Πολλά άτομα. Πώς να κοιμηθούμε νωρίς;» Ένας, μου είπε, σηκώθηκε 3 τη νύχτα να φάει. Είναι θάλαμος. Δεν είναι τα σπίτια τους. Άρα, λοιπόν, δεν θα τους φέρουμε πρωί - πρωί. Δεν είναι εύκολο. Άλλος ξυπνάει 9, άλλος 10, άλλος 8 κλπ. Και να έρθουν σε μία τάξη υποδοχής εδώ το πρωί, εντάξει, θα συνεισφέρει στην κοινωνικότητα αλλά δεν ξέρω, ουσιαστικά, αν θα τα βοηθήσει. Δηλαδή στο μαθησιακό θα τα βοηθήσει. Αν μπορούν να τα φέρουν πρωί, ακόμα καλύτερα. Είναι όμως και λίγο δύσκολο. Ιδίως τα μικρά παιδιά.» (E7).

Τέλος, στις προτάσεις συμπεριλήφθηκε και η αξιολόγηση τους θεσμού από τους αρμόδιους φορείς. «Την πρώτη χρονιά και λόγω μη ύπαρξης προηγούμενης εμπειρίας είναι λογικό να γίνουν λάθη και παραλείψεις αλλά τώρα πρέπει να υπάρξει ανατροφοδότηση από όλους που ενεπλάκησαν σε αυτό, εκπαιδευτικούς, συντονιστές, μαθητές, γονείς κλπ.» (E12). «Εγώ είμαι υπέρ των πρωτοβουλιών. Ναι, στις πρωτοβουλίες, ναι, στα βαθιά νερά αλλά μετά να γίνει αξιολόγηση και αυτά τα προβλήματα που λέμε τώρα να αντιμετωπιστούν μέσα στο καλοκαίρι και να έχουν λυθεί το Σεπτέμβρη... Στις βελτιώσεις είναι και το θέμα της αξιολόγησης. Το θεωρώ αρνητικό που δεν υπήρχε αξιολόγηση. Υπάρχει Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Έχει θεωρητικούς μέσα. Που είναι αυτοί; Δηλαδή, ξεκινάμε ένα θεσμό και αυτοί πρέπει να είναι από δίπλα. Και υποθέτω ότι έπρεπε να έχω ένα τηλεφώνημα κάθε 15 ημέρες που να με ρωτούν τι πάει σωστά, τι πηγαίνει λάθος. Ανατροφοδότηση... Ας πούμε εσείς τώρα κάνετε μια έρευνα. Θα αξιολογηθείτε γι' αυτή. Αν την κάνετε σωστά, μεθοδολογικά. Για παράδειγμα, την έρευνα που κάνετε για την

αξιολόγηση του θεσμού των Δ.Υ.Ε.Π. έπρεπε να την κάνει το υπουργείο. Να πάρει ανατροφοδότηση και να δει πως θα λειτουργήσει του χρόνου» (E10).

Αν και μόνο δύο εκπαιδευτικοί απάντησαν αρνητικά στην ερώτηση που αφορά το πώς αξιολογούν, συνολικά, την πρώτη χρονιά λειτουργίας της Δ.Υ.Ε.Π., έχουν ενδιαφέρον οι απόψεις τους: «Έγινε ένα πιλοτικό πρόγραμμα με πολλές ελλείψεις. Όταν δε στελεχώνεται, δε λειτουργεί όπως ορίζεται από τη νομοθεσία και αυτό σημαίνει ότι δε λειτουργεί καλά.» (E2). «Εμένα μου άφησε αρνητική γεύση... Το πρόβλημα πάντα είναι πολιτικό. Η κοινωνική ανισότητα πρέπει να εξαλειφθεί πρώτα. Νομιμοποιητική χρήση του λόγου. Τι κάνουν οι από πάνω; Βρίσκουν τρόπους να νομιμοποιούν την ανισότητα και την παρανομία. Τι ωραία που τα ονομάσαμε Τάξεις Υποδοχής. Και να κάνουμε δράσεις για να μην έχουμε ενοχές. Δε χρειάζεται πολύ φασαρία όταν έχεις μια κανονικότητα. Η φασαρία γίνεται όταν δεν κάνεις το σωστό!» (E11).

Οι υπόλοιποι δέκα συμμετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτικοί, παρά τις δυσκολίες και τις ελλείψεις, δίνουν ένα θετικό πρόσημο στην πρώτη χρονιά λειτουργίας της Δ.Υ.Ε.Π. Επετεύχθη ο αρχικός στόχος που ήταν η εισαγωγή των μικρών προσφύγων στη σχολική κουλτούρα και υπερθεμάτισαν τον ανθρώπινο παράγοντα δηλαδή το φιλότιμο των εκπαιδευτικών ως βασική παράμετρο στην επιτυχία και την παγίωση της αντίληψης στον κόσμο της Δ.Υ.Ε.Π. «Θα έλεγα ότι έχει θετικό πρόσημο. Αν σκεφτούμε ότι μας άφησε (το υπουργείο) στα βαθιά, ακριβώς στη μοίρα μας. Βασίστηκε, κατά βάση, στο φιλότιμο των καθηγητών και στη συνήθη επαγγελματική ευσυνειδησία και, γενικά, επάρκεια.» (E5). «Θα έλεγα θετικό για το ότι καταφέραμε να φτιάξουμε τις δομές και να παγιώσουμε την ιδέα αυτή. Παγιώνεται και στην αντίληψη του κόσμου.» (E7). «...ακριβώς επειδή όλοι οι εκπαιδευτικοί δώσαμε την ψυχή μας για να λειτουργήσει αυτό, πιστεύω ότι πήγε καλά. Στηρίχτηκε στο φιλότιμο των εκπαιδευτικών... Η γενική αποτίμηση είναι μια αίσθηση γλυκιά, ότι πήγε καλά.» (E8). «Θετικό. Γιατί κατάφερε σε ελάχιστο χρόνο και με ελάχιστα μέσα να ενταχθούν τα παιδιά αυτά μέσα στο σχολικό περιβάλλον και άρα να είναι προετοιμασμένα για αυτό που θα συμβεί του χρόνου... να βγάλετε προς τα έξω τα συμπεράσματα της έρευνάς σας τα οποία είναι πάρα πολύ σπουδαία και βάσει αυτών μπορούν να γίνουν πρακτικά πράγματα» (E10).

4.2 Συμπεράσματα – Προτάσεις

Ο θεσμός των Δ.Υ.Ε.Π. λειτούργησε στο πλαίσιο οικοδόμησης της Κοινωνίας της γνώσης όπως αυτό εκφράστηκε μέσα από τη διαμόρφωση της στρατηγικής της Λισσαβόνας όπου δίνεται έμφαση στην ανάπτυξη αναλυτικών προγραμμάτων και δομών που θα διαμορφώσουν ένα ευέλικτο περιβάλλον μάθησης με στόχο την προώθηση της ένταξης όλων των μαθητών (Παπαδιαμαντάκη & Φραγκούλης, 2012). Μια από τις πρώτες, πολύτιμες πληροφορίες που μας παρέχει η παρούσα έρευνα είναι η διαπίστωση ότι η πρωτοβουλία – καινοτομία των Δ.Υ.Ε.Π, από τη πλευρά της ελληνικής πολιτείας, αποτελεί στην ουσία μια αφομοιωτική προσπάθεια ή προσπάθεια ενσωμάτωσης των εν λόγω μαθητικών πληθυσμών, καθώς στα παιδιά των προσφύγων παρασχέθηκαν εκπαιδευτικές υπηρεσίες το περιεχόμενο των οποίων ήταν (ή επιδιώχθηκε να είναι) ίδιο με εκείνες που παρέχονται στον υπόλοιπο μαθητικό πληθυσμό της χώρας, χωρίς ιδιαίτερες διαφοροποιήσεις με απώτερο σκοπό την ομαλή μετάβασή τους σε ελληνικό ή άλλο σχολείο. Το αφομοιωτικό μοντέλο αφορά την απορρόφηση των διαφόρων εθνικών ομάδων και πολιτισμικών τους διαφορών από τον κυρίαρχο πληθυσμό (Καναβάκης, 2004, Μάρκου, 1996). Το μοντέλο ενσωμάτωσης διαφέρει στο ότι αποδέχεται τη διαφορετικότητα των εθνικών μειονοτήτων και η ταυτότητά τους γίνεται αποδεκτή (Ζωγράφου, 2003, Καρρά, 2009).

Η συνεκπαίδευση παιδιών, όπως είναι τα προσφυγόπουλα εν προκειμένω, αποτελεί δείγμα πολιτισμού σε μια κοινωνία και ζητούμενο (Νικολακάκη, 2005). Ωστόσο οι Δ.Υ.Ε.Π δεν έχουν κανένα χαρακτηριστικό διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, η οποία δεν αφορά μόνο την εκπαίδευση των μεταναστών ή προσφυγοπαίδων, αλλά το σύνολο των μαθητών της χώρας και την εκμάθηση αξιών αποδοχής της διαφορετικότητας από τους τελευταίους μεταξύ άλλων (Σκούρτου, 2004). Ακριβώς το αντίθετο μάλιστα παρατηρήθηκε, όπως αναφέρθηκε σε προηγούμενη ενότητα, οι τοπικές κοινότητες ενίοτε αντέδρασαν στην πρωτοβουλία παροχής εκπαίδευσης στα παιδιά προσφύγων, και αυτό υποδηλώνει την ανάγκη διαποτισμού της ελληνικής κοινωνίας από τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Επιπλέον, το γεγονός ότι οι Δ.Υ.Ε.Π αποτέλεσαν ξεχωριστά σχολεία μόνο για παιδιά προσφύγων, αντί να ενταχθούν τα παιδιά αυτά στα ελληνικά σχολεία αποτελεί περαιτέρω απόδειξη της έλλειψης της διαπολιτισμικότητας. Ωστόσο, θα πρέπει να ληφθεί υπόψη η φύση των καταστάσεων τις οποίες βιώνουν οι πρόσφυγες, η έλλειψη της μονιμότητας και η παροδικότητα την παρούσα στιγμή της ζωής τους, τα οποία ίσως καθιστούσαν πιο μόνιμες λύσεις αναποτελεσματικές ή

ανέφικτες.

Η παρούσα αναζήτηση ήταν επιτυχής στο ότι παρέχει απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν στο ξεκίνημά της και προσφέρει πολύτιμες προτάσεις, οι οποίες μπορούν να ενημερώσουν τους επίσημους φορείς σχετικά με τη βελτίωση της λειτουργίας των Δ.Υ.Ε.Π στο μέλλον. Σχετικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, το βιογραφικό και επαγγελματικό προφίλ των εκπαιδευτικών που απασχολήθηκαν στις Δ.Υ.Ε.Π., οι συνεντεύξεις υπέδειξαν ότι το προφίλ των εκπαιδευτικών ήταν αρκετά ικανοποιητικό, όλοι οι εκπαιδευτικοί που εργάστηκαν στις Δ.Υ.Ε.Π είχαν υψηλά κίνητρα για να εργαστούν σε αυτή την καινοτόμα δράση, είχαν αιτηθεί οι ίδιοι να απασχοληθούν εκεί και θεωρούσαν την εμπειρία αυτή πολύτιμη για τη σταδιοδρομία τους. Επιπλέον, η πλειοψηφία των ερωτηθέντων διέθεταν πολυετή πείρα στην εκπαίδευση (δημόσια ή ιδιωτική) και το 60% από αυτούς διέθεταν πρόσθετα προσόντα διορισμού. Αξίζει να σημειωθεί εδώ ότι το γεγονός ότι υπήρχαν αναφορές προσφοράς εθελοντικής εργασίας από τη πλευρά των εκπαιδευτικών υποδηλώνει ανεπαρκή δράση από τη πλευρά των επίσημων φορέων για τη συμπλήρωση των κενών στις θέσεις εργασίας και υπαγορεύει καλύτερη οργάνωση για την αντιμετώπιση αυτού του προβλήματος στο μέλλον.

Τα στοιχεία που συγκεντρώθηκαν ως απάντηση στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, δηλαδή πώς περιγράφουν οι εκπαιδευτικοί τη λειτουργία των Δ.Υ.Ε.Π, επίσης υποδηλώνουν ότι υπάρχουν περιθώρια βελτίωσης των διαδικασιών και επίσημων διεργασιών σχετικά με τη λειτουργία τους. Η κτηριακή υποδομή και ο εξοπλισμός που διέθεταν τα σχολεία περιγράφηκαν ως ικανοποιητικά από τους εκπαιδευτικούς, αλλά η στελέχωση των σχολείων με εκπαιδευτικούς ήταν προβληματική. Οι περισσότερες Δ.Υ.Ε.Π δε λειτούργησαν με πλήρες εκπαιδευτικό προσωπικό μέχρι και το τέλος της χρονιάς και αυτό υποβάθμισε την ποιότητα του έργου που παρήχθη και των εκπαιδευτικών υπηρεσιών που έλαβαν οι μαθητές. Εφόσον αυτό, σύμφωνα με τους ερωτηθέντες, οφειλόταν είτε σε κακή συνεννόηση μεταξύ των υπεύθυνων Δ.Υ.Ε.Π, του ΣΕΠ και της Περιφερειακής Διεύθυνσης είτε σε μη αποδοχή θέσεων από τους εκπαιδευτικούς λόγω χαμηλών αποδοχών, αποτελεί ευθύνη της πολιτείας αφενός να διασφαλίσει οργανωμένο σχέδιο δράσης που να αποσκοπεί στην αποτελεσματική λειτουργία και αξιολόγηση του έργου των στελεχών της εκπαίδευσης, όπως των υπεύθυνων Δ.Υ.Ε.Π, του ΣΕΠ και της Περιφερειακής Διεύθυνσης, και αφετέρου να προσφέρει καλύτερες αποδοχές και επομένως περισσότερη παρόθηση στους εκπαιδευτικούς για να εργαστούν στις Δ.Υ.Ε.Π. Τέλος, η παρούσα διερεύνηση υπέδειξε την ανάγκη για τη λήψη μέτρων σχετικά και με θέματα ασφάλειας στα εν λόγω σχολεία,

καθώς από τις συνεντεύξεις προέκυψε ανεπαρκής κάλυψή τους από φύλακες, ο ρόλος των οποίων, όπως επεσήμαναν οι εκπαιδευτικοί, είναι ζωτικής σημασίας για την ασφάλεια των παιδιών των προσφύγων.

Τα στοιχεία που συγκεντρώθηκαν ως απάντηση στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα μας παρέχουν πολύτιμες πληροφορίες σχετικά με τη σύσταση του μαθητικού πληθυσμού που συμμετείχε, το πρόγραμμα σπουδών που παρασχέθηκε από τις Δ.Υ.Ε.Π. και συνεπώς θα μπορούσε να ενημερώσει τις επίσημες αρχές σχετικά με τα χαρακτηριστικά, τις ιδιαιτερότητες, τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν αυτές οι ομάδες και πώς να δημιουργήσουν προγράμματα σπουδών στο μέλλον τα οποία θα ανταποκρίνονται σε αυτά τα χαρακτηριστικά με σκοπό να εξυπηρετηθούν οι εκπαιδευτικές ανάγκες αυτών των ομάδων με τον καλύτερο δυνατό τρόπο. Όπως περιγράφηκε στην προηγούμενη ενότητα, λόγω διαφορετικής κουλτούρας και της παροδικότητας της παραμονής τους στην Ελλάδα, οι πλειοψηφία των παιδιών που φιλοξενούνταν στα camp δεν παρακολουθούσαν το σχολείο, παρακολουθούσαν κυρίως τα αγόρια και το μαθησιακό επίπεδό τους αναφέρθηκε ως μέτριο προς χαμηλό. Επίσης, τα παιδιά αυτά προέρχονται από χώρες όπου το εκπαιδευτικό σύστημα είναι πιο αυστηρό και περισσότερο προσηλωμένο στη θρησκεία και πολλά από αυτά δεν παρακολουθούσαν σχολείο ούτε στις χώρες προέλευσής τους, ιδίως εκείνα με αγροτικό υπόβαθρο. Όλα αυτά τα χαρακτηριστικά καθιστούν ένα τελείως διαφορετικό μαθητικό κοινό από εκείνο με το οποίο οι διορισμένοι εκπαιδευτικοί έχουν έρθει σε επαφή κατά τη διάρκεια της καριέρας τους. Αυτό συνεπάγεται ότι όταν ξεκινάει μια τέτοια πρωτοβουλία από την πλευρά της πολιτείας, χρειάζεται η υιοθέτηση μιας διαφορετικής προσέγγισης, ξεκινώντας από κάποια σχετική εκπαίδευση και ενημέρωση των εκπαιδευτικών σε κάποια αντικείμενα όπως τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως ξένη, τον τρόπο προσέγγισης αυτού του μαθητικού κοινού και ενδεχομένως διαφοροποίηση του προγράμματος σπουδών, τα οποία όμως στην περίπτωση των Δ.Υ.Ε.Π δεν υιοθετήθηκαν.

Η διερεύνηση του τέταρτου ερευνητικού ερωτήματος, οι σχέσεις των εκπαιδευτικών Δ.Υ.Ε.Π με τους γονείς των προσφυγοπαίδων και με τους γονείς των μαθητών των σχολείων όπου λειτουργούν οι Δ.Υ.Ε.Π, αποδείχθηκε καρποφόρα ως προς δυο κατευθύνσεις: βελτιώνει περαιτέρω την κατανόησή μας για τους πρόσφυγες και τις συνθήκες στις οποίες βρίσκονται και σκιαγραφεί το προφίλ της ελληνικής κοινωνίας ως προς το πόσο ανεκτική και υποστηρικτική είναι στη διαφορετικότητα. Πιο αναλυτικά, οι εκπαιδευτικοί Δ.Υ.Ε.Π. δεν μπορούν να έχουν άμεση επαφή με τους γονείς των προσφύγων καθώς υπάρχει το εμπόδιο της γλώσσας αλλά και της απόστασης - η

Δ.Υ.Ε.Π. είναι πολλές φορές μακριά από το κέντρο φιλοξενίας - επομένως οι σχέσεις μεταξύ τους είναι ελάχιστες έως μηδαμινές.

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι οι γονείς των προσφυγοπαίδων είναι θετικοί απέναντί τους και ικανοποιημένοι και μόνο ένας εξέφρασε αντίθετη γνώμη. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ότι οι συνθήκες υπό τις οποίες ζουν οι πρόσφυγες κατά τη διάρκεια της φιλοξενίας τους στη χώρα μας είναι δύσκολες και υπάρχουν βασικές ελλείψεις καθώς και βαθιές ανησυχίες για πολύ σημαντικά θέματα, οπότε προσωρινά η εκπαίδευση των παιδιών τους δεν είναι στο προσκήνιο, τουλάχιστον τη δεδομένη χρονική στιγμή. Όλα τα παραπάνω υποδεικνύουν ότι η έλλειψη επικοινωνίας και σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών και των γονέων δημιουργεί εμπόδια στο εκπαιδευτικό τους έργο και θα πρέπει να βρεθούν τρόποι να δημιουργηθούν γέφυρες επικοινωνίας μεταξύ τους. Οι θεωρητικοί επισημαίνουν τα οφέλη της γονικής συμμετοχής στην εκπαίδευση των παιδιών και την ανάγκη δημιουργίας μιας σχέσης συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών και των γονέων (Erstein & Sheldon, 2001). Στη συγκεκριμένη περίπτωση, η επικοινωνία με τους γονείς είναι ακόμα πιο επιτακτική, για να ενημερωθούν οι εκπαιδευτικοί σχετικά με τις ιδιαίτερες συνθήκες στις οποίες βρίσκονται οι πρόσφυγες και τις ανάγκες τους.

Το δεύτερο σημαντικό συμπέρασμα που αντλήθηκε στο σημείο αυτό αφορά την αντίδραση των γονέων των Ελλήνων παιδιών που φοιτούν στα σχολεία τα οποία στεγάζουν τις Δ.Υ.Ε.Π. Παρόλο που, στις περισσότερες περιπτώσεις, οι κάτοικοι των περιοχών αναφέρθηκε ότι πρόσφεραν θερμό καλωσόρισμα στις Δ.Υ.Ε.Π, υπήρχαν περιπτώσεις κατά τις οποίες κάποιοι Έλληνες γονείς εξέφρασαν φόβο και ανησυχία σχετικά με την υγεία των παιδιών τους, γεγονός το οποίο αποδεικνύει την ύπαρξη βαθιάς προκατάληψης απέναντι στο «άλλο», το οποίο ερμηνεύεται ως απειλή, και αποτελεί τη ρίζα του ρατσισμού (Ανδρούτσου και συν, 2001). Για άλλη μια φορά προκύπτει η ανάγκη εφαρμογής των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης για την αποφυγή στερεοτύπων και προκαταλήψεων από την ελληνική κοινωνία (Ainscow, 2004, Osler, 2008).

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στο πέμπτο ερευνητικό ερώτημα σχετικά με τις σχέσεις μεταξύ των συναδέλφων εκπαιδευτικών, της Διεύθυνσης και των ΣΕΠ, στο σύνολό τους υπέδειξαν ότι υπήρχε πολύ καλή συνεργασία, επικοινωνία και αλληλεγγύη μεταξύ των εκπαιδευτικών, συνεργασία και υποστήριξη από τη πλευρά του διευθυντή και πολύτιμη υποστήριξη από τη πλευρά των ΣΕΠ. Στην ερώτηση όμως της υποστήριξης προς τους υπευθύνους Δ.Υ.Ε.Π από θεσμικούς φορείς (π.χ. Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ή η Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης) οι απόψεις των εκπαιδευτικών

διαφοροποιήθηκαν, κάποιιοι δήλωσαν ότι οι θεσμικοί φορείς ήταν υποστηρικτικοί και άλλοι όχι. Το γεγονός αυτό υποδεικνύει την ανάγκη παροχής μεγαλύτερης υποστήριξης σε όλους όσους βρίσκονται στην πρώτη γραμμή της δράσης (εκπαιδευτικοί, υπεύθυνοι, ΣΕΠ) από τους επίσημους φορείς. Επίσης, στο σημείο αυτό επισημάνθηκε από τους ερωτηθέντες ότι καθ' όλη τη διάρκεια της προσπάθειας και της λειτουργίας των Δ.Υ.Ε.Π. σημειώθηκε καλή πρόθεση των εμπλεκομένων και ανθρώπινη συνεισφορά και εθελοντισμός αλλά υπήρχε το έλλειμμα της αρχικής οργάνωσης. Κάποια προβλήματα είχαν τη ρίζα τους στην οργάνωση και το σχεδιασμό. Συμπεραίνουμε λοιπόν ότι τέτοιες προσπάθειες και δράσεις για να αποβούν αποτελεσματικές θα πρέπει να οργανώνονται εξαρχής προσεκτικά και να παρέχεται συνεχής υποστήριξη από τους επίσημους φορείς στους εργαζόμενους και η καλή έκβασή τους δεν πρέπει να επαφίεται στην καλή πρόθεση και προσφορά των τελευταίων.

Η ανταπόκριση των εκπαιδευτικών στις ερωτήσεις που αφορούσαν το τελευταίο ερευνητικό ερώτημα, σχετικά με τις παραμέτρους εκείνες που διευκόλυναν ή δυσχέραιναν τη λειτουργία των Δ.Υ.Ε.Π, ήταν διεξοδική και εκτενής και για άλλη μια φορά γίνεται σαφές ότι οι άνθρωποι αυτοί είχαν βαθιά κίνητρα και ενδιαφέρον για την εργασία τους και αφιέρωσαν σκέψη και ενέργεια στο να αξιολογήσουν το έργο και την επιτυχία της συγκεκριμένης προσπάθειας. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί Δ.Υ.Ε.Π. αναγνώρισαν πληθώρα θετικών στοιχείων στη λειτουργία των Δ.Υ.Ε.Π, μεταξύ των οποίων το γεγονός ότι προσφέρθηκε τέτοια βοήθεια στους πρόσφυγες θεωρήθηκε από μόνο του θετική ενέργεια. Θετικά, επίσης, θεωρήθηκαν: το γεγονός ότι στα παιδιά προσφέρθηκε η ευκαιρία να έχουν πρόσβαση στην εκπαίδευση και το ότι εντάχθηκαν σε μια οργανωμένη εκπαιδευτική δομή και εξοικειώθηκαν με κάποιο εκπαιδευτικό σύστημα δυτικού χαρακτήρα, η επαφή με την ελληνική κουλτούρα και πολιτισμό αλλά και με το Δυτικό τρόπο ζωής, το ότι αντιλήφθηκαν βασικά ζητήματα συμπεριφοράς και στάσης και βρέθηκαν σε ένα περιβάλλον όπου τα κορίτσια αντιμετωπίζονταν ως ίσα με τα αγόρια και το ότι έλαβαν διαπολιτισμική εκπαίδευση. Επίσης, απέκτησαν γνώση στην οποία προηγουμένως δεν είχαν πρόσβαση (στην πλειοψηφία τους) όπως την Αγγλική και την Ελληνική γλώσσα και ήρθαν σε επαφή με συνομήλικους τους σε εξωσχολικές δραστηριότητες (ελάχιστα όμως, σύμφωνα με τις αναφορές των εκπαιδευτικών).

Οι εκπαιδευτικοί, επίσης, αναφέρθηκαν στα οφέλη προς τους ίδιους τους Έλληνες, «εκπαιδευτικούς και μη, μικρούς και μεγάλους», στο ότι και οι Έλληνες ήρθαν σε επαφή με άλλες κουλτούρες, με το διαφορετικό, το ξένο. Ωστόσο, στο σημείο αυτό μπορεί η τελευταία αναφορά να ισχύει για τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς αλλά όχι τόσο για τους

Έλληνες μαθητές, καθώς οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν επίσης ότι τα παιδιά των προσφύγων δεν είχαν πολλές επαφές με τους Έλληνες μαθητές που φοιτούσαν στα σχολεία που στέγαζαν τις Δ.Υ.Ε.Π, παρά μόνο σε κάποιες λίγες περιπτώσεις. Για να μάθουν οι Έλληνες μαθητές να συμβιώνουν μαζί με τους ξένους, να αποδεχτούν και να σεβαστούν τη διαφορετικότητα και επομένως να διδαχτούν τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης θα έπρεπε να φοιτούν από κοινού με τα παιδιά διαφορετικών εθνικοτήτων (εδώ τους πρόσφυγες) στο ίδιο σχολείο (Ανδρούτσου και συν, 2001). Αυτό, δείχνει να μπορεί να επιτευχθεί με την υλοποίηση ενός «σχολείου για όλους» που θα εμπεριέχει περισσότερη αποδοχή της διαφορετικότητας στην τάξη, θα προσπαθεί να αξιοποιεί τις διαφορετικές ικανότητες των μαθητών του και θα αναγνωρίζει τη διαφορετικότητα ως πηγή εμπλουτισμού των πολιτιστικών εμπειριών που παρέχει και όχι ως ανασταλτικό παράγοντα της μαθησιακής διαδικασίας (Νικολακάκη, 2005).

Οι επόμενες δυο ερωτήσεις αφορούν το τελευταίο ερευνητικό ερώτημα και ζητούν από τους ερωτηθέντες να αναφέρουν τα στοιχεία εκείνα που λειτούργησαν αρνητικά στις Δ.Υ.Ε.Π και να κάνουν προτάσεις βελτίωσης του προγράμματος αντίστοιχα. Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών συνοψίζουν τα κυριότερα θέματα που δυσχέραναν το έργο τους και οι προτάσεις τους αποτελούν και τις προτάσεις της παρούσας έρευνας για να ενημερώσουν την επίσημη πολιτική για τη βελτίωση της λειτουργίας των Δ.Υ.Ε.Π. Αξίζει να σημειωθεί εδώ ότι οι εκπαιδευτικοί μίλησαν εκτενώς και ανέλυσαν τα αρνητικά στοιχεία του προγράμματος αλλά όχι περισσότερο από όσο μίλησαν και για τα θετικά στοιχεία.

Ένα από τα πιο αρνητικά στοιχεία της λειτουργίας των Δ.Υ.Ε.Π και το οποίο έχει ξανά-αναφερθεί ως πρόβλημα από τους εκπαιδευτικούς ήταν η υποστελέχωσή τους και οι εκπαιδευτικοί πρότειναν την έγκαιρη (πριν την έναρξη των μαθημάτων) στελέχωση των Δ.Υ.Ε.Π με όλες τις ειδικότητες. Άλλο αρνητικό στοιχείο το οποίο επίσης ξανά-προέκυψε κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων είναι η ανύπαρκτη ή ελλειμματική επιμόρφωση και υποστήριξη των εκπαιδευτικών στο έργο τους. Οι εκπαιδευτικοί πρότειναν να υποστηρίζονται σε όλη τη διάρκεια της λειτουργίας των Δ.Υ.Ε.Π με ουσιαστικά και όχι τυπικά σεμινάρια και έγκαιρη επιμόρφωση (πριν την έναρξη μαθημάτων). Άλλο αρνητικό στοιχείο, το οποίο επίσης έχει ξανά-προκύψει, είναι η έλλειψη οικονομικού κινήτρου για τους εργαζόμενους, το υψηλό καθημερινό κόστος της μετακίνησης παρά το χαμηλό μισθό. Οι εκπαιδευτικοί πρότειναν καλύτερες αποδοχές στο μέλλον, την παροχή επιδομάτων ή βοηθημάτων, τη μοριοδότησή τους και την παροχή επιδόματος θέσης ευθύνης στον υπεύθυνο Δ.Υ.Ε.Π.

Ένα πολύ σημαντικό θέμα του τέθηκε σε αυτό το σημείο από τους εκπαιδευτικούς είναι η αξιολόγηση του προγράμματος σπουδών και των σχολικών εγχειριδίων. Οι εκπαιδευτικοί έκριναν ότι το πρόγραμμα σπουδών στις Δ.Υ.Ε.Π. ήταν επαρκές, αλλά χρειαζόταν εμπλουτισμό με περισσότερα διδακτικά αντικείμενα, π.χ. θεατρικό παιχνίδι, μουσική, εικαστικά και περισσότερη γυμναστική, δηλαδή την παροχή πιο κυκλικής μόρφωσης στα παιδιά. Ακόμα πιο σημαντική ήταν η παρατήρησή τους ότι τα σχολικά εγχειρίδια (ιδίως εκείνα της γλώσσας) δεν ήταν κατάλληλα για τους πρόσφυγες και την ηλικία τους. Οι προτάσεις τους περιλαμβάνουν την τροποποίηση των εγχειριδίων έτσι ώστε να ταιριάζουν με τα ενδιαφέροντα των εφήβων προσφύγων, την παροχή γλωσσαρίου στη μητρική τους γλώσσα και τη δημιουργία βιβλίων με περιεχόμενο με περισσότερη πρακτική εφαρμογή στις ανάγκες των παιδιών των προσφύγων. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί παρατήρησαν ότι η εκμάθηση της μητρικής τους γλώσσας θα ήταν χρήσιμη. *«Η οικεία γλώσσα μπορεί να λειτουργήσει ως σημαντικό σημείο εκκίνησης από το οποίο οι αμфиπολιτισμικοί μαθητές μπορούν να εμπλακούν με τα ξένα και άγνωστα στοιχεία που αποτελούν σημαντικό μέρος του υποχρεωτικού αναλυτικού προγράμματος»* (Darder, 2011:411). Σύμφωνα με πηγές, όταν θέλουμε να παρέχουμε συμπεριληπτική εκπαίδευση δεν θα πρέπει να αντιμετωπίσουμε τις ομάδες με διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες - όπως τις εθνικές μειονότητες - με τον ίδιο τρόπο όπως την πλειοψηφία αλλά να παρέχουμε διαφοροποιημένη διδασκαλία το οποίο συνεπάγεται ότι θα πρέπει να θεσπιστούν αλλαγές στο Αναλυτικό Πρόγραμμα και τα σχολικά εγχειρίδια οι οποίες να λαμβάνουν υπόψη τις ανάγκες και αυτών των ομάδων (Σκούρτου κ.α. 2004).

Άλλη μια σημαντική παρατήρηση των εκπαιδευτικών σχετικά με τη λειτουργία των Δ.Υ.Ε.Π ως αρνητικό στοιχείο αποτελούσε το γεγονός ότι αυτές λειτουργούσαν το απόγευμα, και αυτό, σύμφωνα με κάποιους από τους εκπαιδευτικούς αποτελούσε από μόνο του στοιχείο διαχωρισμού, απομόνωσης και περιθωριοποίησης των προσφυγόπουλων. Το θέμα της ένταξης των προσφυγόπουλων σε κανονικά σχολεία είναι αμφιλεγόμενο, καθώς οι αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης υπαγορεύουν την ένταξη των μειονοτήτων στα κανονικά σχολεία, αλλά στην περίπτωση των προσφύγων, οι συνθήκες ζωής τους είναι διαφορετικές (πιο δύσκολες) από εκείνες των μεταναστών.

Τέλος, όταν οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να αξιολογήσουν το πρόγραμμα συνολικά, δύο από τους εκπαιδευτικούς εκφράστηκαν με λόγια απογοητευτικά λέγοντας ότι το πρόγραμμα λειτούργησε φαινομενικά, χωρίς να γίνει κάτι ουσιαστικό και χωρίς να ενδιαφέρει τις αρχές η έκβασή του (οι αρχές δεν παρακολούθησαν και δεν αξιολόγησαν το πρόγραμμα). Οι περισσότεροι δήλωσαν ικανοποιημένοι από αυτό και ότι ο στόχος του

να εισαχθούν τα προσφυγόπουλα στη σχολική κουλτούρα είχε επιτευχθεί. Συμπλήρωσαν, όμως, ότι βασική παράμετρος στη λειτουργία των Δ.Υ.Ε.Π ήταν ο ανθρώπινος παράγοντας, δηλαδή το φιλότιμο των εκπαιδευτικών. Στην ουσία η δήλωση αυτή των δεύτερων υπονοεί ότι αναγνωρίζουν όλα τα προβλήματα – ότι το πρόγραμμα στήθηκε πρόχειρα, έλειπε η οργάνωση, η στελέχωση, τα οικονομικά κίνητρα, δεν υπήρχε αξιολόγηση, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και οι πόροι. Άλλωστε αυτά έχουν αναφερθεί από την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών και νωρίτερα. Η διαφορά μεταξύ των εκπαιδευτικών που διχάστηκαν αναφορικά με την τελευταία ερώτηση είναι ότι οι πρώτοι θεωρούν ότι είναι ευθύνη της πολιτείας να παρέχει όλα τα παραπάνω, ενώ οι δεύτεροι αναγνωρίζουν τις ελλείψεις, αλλά επικεντρώνονται περισσότερο στην ατομική ικανοποίηση που άντλησαν από την προσφορά τους. Το γεγονός, όμως, παραμένει ότι τα ανωτέρω αποτελούν ευθύνη της πολιτείας.

Η παρούσα έρευνα ήταν αποτελεσματική ως προς τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών εις βάθος και τη διείσδυση στο θέμα της λειτουργίας των Δ.Υ.Ε.Π. Από την παρούσα αναζήτηση προέκυψαν πληθώρα ζητημάτων που χρήζουν βελτίωσης και αντλήθηκαν συμπεράσματα και προτάσεις για επέμβαση για την καλύτερη μελλοντική λειτουργία των Δ.Υ.Ε.Π. Ο περιορισμός της παρούσας έρευνας έγκειται στο ότι για να διερευνηθεί πιο αντικειμενικά η λειτουργία και η προσφορά των Δ.Υ.Ε.Π στη ζωή των προσφύγων και των παιδιών τους θα πρέπει να ληφθεί υπόψη και η γνώμη των ιδίων, δηλαδή θα πρέπει να διεξαχθούν συνεντεύξεις και με τους τελευταίους. Αυτό θα μπορούσε να αποτελέσει αντικείμενο μελλοντικής έρευνας η οποία θα ερευνούσε τις απόψεις των εκπαιδευτικών και των γονέων σχετικά με την προσφορά του έργου των Δ.Υ.Ε.Π. Τέλος, ως επέκταση της παρούσας έρευνας, ενδιαφέρον θα είχε μία αντιπαραβολή των δικών μας Δ.Υ.Ε.Π. με τα συστήματα εκπαίδευσης για πρόσφυγες που εφαρμόζονται στις άλλες χώρες της Ευρώπης στις μέρες μας.

ΠΗΓΕΣ - ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΠΗΓΕΣ

Α΄ Νόμοι - Εγκύκλιοι

Δελτίο Τύπου (4/10/2016), Δομές Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων, ΙΕΠ.

Κοινή Υπουργική Απόφαση 180647/ΓΔ4/2016 (ΦΕΚ 3502/Β/31-10-2016) «Ίδρυση, οργάνωση, λειτουργία, συντονισμός και πρόγραμμα εκπαίδευσης των Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων (Δ.Υ.Ε.Π.).

Β΄ Διαδίκτυο

[http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=CELEX:41988X0706\(01\)](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=CELEX:41988X0706(01))

<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=CELEX%3A32003L0109>

<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=CELEX%3A52005DC0596>

<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=uriserv:c11025>

http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/vocational_training/c11082_el.htm

http://eacea.ec.europa.eu/youth/programme/about_youth.en.php

<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=uriserv:l29006>

<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=uriserv:c11080>

<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=uriserv:c11082>

<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=uriserv:c11603>

<http://www.acp-edulink.eu/content/about-edulink-0>

<https://ec.europa.eu/migrant-integration/index.cfm?action=furl.go&go=/the-eu-and-integration-in-other-policy-areas>

http://www.epeaek.gr/epeaek/el/a_1_1.html

Ορισμοί του Ερυθρού Σταυρού, <http://www.redcross.org.uk/~media/BritishRedCross/Documents/What%20we%20do/Teaching%20resources/Teaching%20packages/Positive%20images/Greek/PDF/Definitions.pdf>, προσπελάστηκε στις 20/3/2017.

Σύμβαση της Γενεύης του 1951 για τους πρόσφυγες,

<https://www.unhcr.gr/fileadmin/Greece/General/ Geneva1951faq.pdf>,

προσπελάστηκε στις 20/3/2017.

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

- Ανδρούτσου Α., Ασκούνη Ν., Μάγος Κ., Χρηστίδου – Λιοναράκη Σ. (2001) (Β Τόμος). Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Γενική Διεύθυνση Εκπαίδευσης και Πολιτιστικών Θεμάτων (2000). Πρόγραμμα Σωκράτης – Οδηγίες για τους αιτούντες. Ευρωπαϊκή Επιτροπή.
- Γεωργογιάννης, Π. (1997). Θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Αθήνα: Gutenberg.
- Γεωργογιάννης, Π. (2008), Διαπολιτισμικότητα και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Στο: Π. Γεωργογιάννης, (επιμ.), Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, τομ.7., Πάτρα.
- Δαμανάκης, Μ. (1998). Η εκπαίδευση των παλινοστούτων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα – Διαπολιτισμική προσέγγιση. Αθήνα: Gutenberg.
- Darder, A. (2011). ‘ΔΗΜΙΟΥΡΓΩΝΤΑΣ ΤΙΣ ΣΥΝΘΗΚΕΣ ΓΙΑ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ’. Στο Νικολακάκη, Μ. (επιμ.) Η Κριτική Παιδαγωγική στον Νέο Μεσαίωνα. Αθήνα: Ι. Σιδέρης, (Σελ. 411).
- ΕΚΚΕ (2005). Το κοινωνικό πορτρέτο της Ελλάδας 2003-2004. Αθήνα.
- Ζωγράφου, Α. (2003). Διαπολιτισμική αγωγή στην Ευρώπη και την Ελλάδα. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2008). Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες, Αθήνα: Κριτική.
- Καναβάκης, Μ. (2004). Μοντέλα εκπαιδευτικής πολιτικής αντιμετώπισης κοινωνικών-εκπαιδευτικών προβλημάτων στις σύγχρονες κοινωνίες. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Καρρά, Ε. (2009). Μετανάστες και εκπαίδευση στην Ελλάδα μετά το 1990. Θεσσαλονίκη: ΑΤΕΙ Θεσσαλονίκης – Σχολή Δημόσιας Διοίκησης και Οικονομίας – Τμήμα Βιβλιοθηκονομίας και Συστημάτων Πληροφόρησης.
- Μάρκου, Γ. (1995). Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική εκπαίδευση – Ελληνική και διεθνής εμπειρία. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Μάρκου, Π. (1996). Προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας και η διαπολιτισμική εκπαίδευση – Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ – ΓΓΛΕ.
- Μουσούρου, Α. (2003). Μετανάστευση και μεταναστευτική πολιτική στην Ελλάδα και την Ευρώπη. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπάγκαβος, Χ. & Παπαδοπούλου, Δ. (2006). Μετανάστευση και ένταξη των μεταναστών στην ελληνική κοινωνία. Αθήνα: Gutenberg.

- Μπαλασσά - Φλέγκα, Ε. (2003). Η συμβουλή της UNESCO και των άλλων διεθνών οργανισμών στη διαμόρφωση της διαπολιτισμικής διάστασης της Ελληνικής Παιδείας – Μέθοδοι και προοπτικές. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Μπαλιμπάρ, Ε. & Βαλλερστάιν, Ι. (1991). Φυλή, Έθνος, Τάξη: Οι διαφορούμενες ταυτότητες. Μτφρ: Α. Ελεφάντης & Ε. Καλαφάτη. Αθήνα: Ο Πολίτης.
- Νικολακάκη, Μ. (2005). 'Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΔΑΣΚΑΛΟΥ ΣΤΟ «ΣΧΟΛΕΙΟ ΓΙΑ ΟΛΟΥΣ»'. Στο Νικολακάκη, Μ. (επιμ.) Προς ένα «Σχολείο για Όλους»: ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΣΥΝΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ. Αθήνα: Ατραπός, (Σελ. 9-51).
- Νικολάου, Γ. (2000). Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Νόβα-Καλτσούνη, Χ.(2006). Μεθοδολογία εμπειρικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες: ανάλυση δεδομένων με τη χρήση του SPSS 13, Αθήνα, Gutenberg.
- Παλαιολόγου, Ν. & Ευαγγέλου, Ο. (2003). Διαπολιτισμική παιδαγωγική – Εκπαιδευτικές, διδακτικές & ψυχολογικές προσεγγίσεις. Αθήνα: Ατραπός.
- Παπαδιαμαντάκη, Γ., Φραγκούλης, Γ. (2012). 'Ζητήματα Οργάνωσης και Διοίκησης στα Επαγγελματικά Λύκεια: Προκλήσεις Διαχείρισης ενός Πολυπολιτισμικού Περιβάλλοντος'. Στο Δ. Καρακατσάνη & Γ. Παπαδιαμαντάκη (Επιμ.), Σύγχρονα Θέματα Εκπαιδευτικής πολιτικής: Αναζητώντας το Νέο Σχολείο, Αθήνα: Επίκεντρο, (Σελ. 131).
- Πασιάς, Γ. (2006). Ευρωπαϊκή Ένωση και εκπαίδευση. Τόμος 1 & 2. Αθήνα: Gutenberg.
- Πεσμαζόγλου, Σ. (1987). Εκπαίδευση και ανάπτυξη στην Ελλάδα 1948-1985: Το ασύμπτωτο μιας σχέσης. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Σκλάβου, Κ. (2004). Οδηγός διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Αθήνα: Ελληνικό Συμβούλιο για Πρόσφυγες.
- Σκούρτου, Ε., Βρατσάλης, Κων/νος, Γκόβαρης, Χρ. (2004). Εμπειρογνωμοσύνη: Μετανάστευση στην Ελλάδα και Εκπαίδευση: Αποτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης – Προκλήσεις και Προοπτικές βελτίωσης. Αθήνα: Ινστιτούτο Μεταναστευτικής Πολιτικής (Ι.ΜΕ.ΠΟ.)
- Σταμέλος, Γ. & Βασιλόπουλος, Α. (2004). Ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Συμβούλιο των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων – Γενική Γραμματεία (1987). Κείμενα για την ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική. 3η έκδοση. Λουξεμβούργο: Υπηρεσία Επισήμων Εκδόσεων των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων.
- Τζωρτζοπούλου, Μ. & Κοτζαμάνη, Α. (2008). Η εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών: Διερεύνηση των προβλημάτων και της προοπτικής επίλυσής τους. Αθήνα: ΕΚΚΕ.
- Τσακηρίδη, Ο. (2012). Μια πολιτισμική προσέγγιση για την ένταξη των μεταναστών: Όψεις θεωρίας και πρακτικής. Στο: Ο. Τσακηρίδη (επιμ.). Ένταξη των μεταναστών: Αντιλήψεις, πολιτικές, πρακτικές (Σελ. 127-140). Αθήνα: ΕΚΚΕ.
- Τσαούσης, Δ. (2000). Ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική – Βασικά κείμενα για την παιδεία, την εκπαίδευση και την κατάρτιση. Αθήνα: ΚΕΚΜΟΚΟΠ.
- Τσολερίδου, Α. (2009). Η συμβολή του εκπαιδευτικού συστήματος στην ενσωμάτωση των μεταναστών. Διδακτορική διατριβή. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστημιακή Έκδοση του ΑΠΘ.
- Χριστοδούλου, Θ. (2008). Διδακτικές και μαθησιακές καταστάσεις που προκύπτουν από τη διδασκαλία μαθητών διάφορων πολιτισμικών ομάδων. Πρακτικά 11ου Διεθνούς Συνεδρίου ΚΕΔΕΚ. Πάτρα 11-13 Ιουλίου.

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

- Ainscow, M. (2004) Developing inclusive education systems: what are the levers for change? *Journal of Educational Change* 6(2), (pp 109-124).
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας, μετάφραση, Κυρανάκης, Σ., Μαυράκη, Μ., Μητσοπούλου, Χ., Μπιθαρά, Π. & Φιλοπούλου, Μ., Αθήνα, Μεταίχμιο.
- Epstein, J. L. & Sheldon, S.B. (2001). Improving student attendance: Effects of family and community involvement. Paper presented at the annual meeting of the American Sociological Association, Washington, DC.
- European Migration Network (2006). Impact of immigration on Europe's societies. Directorate-General Justice, Freedom and Security.
- Heckmann, F. (2008). Education and migration – Strategies for integrating migrant children in European schools and societies. European Commission – Nesses.
- Osler, A. (2008) Citizenship education and the Ajegbo report: re-imagining a cosmopolitan nation. *London Review of Education* 6(1), (pp 11-25).

Spinthourakis, J. & Katsillis, J. (1999). Multicultural education: Historical and sociological foundations. In: A. Rigas (ed.). Education of ethnic minorities: Unity and diversity (12th world congress. Rethymno, May 9-12, 1997) (pp. 181-194). Athens: Ellinika Grammata.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι

Πρωτόκολλο συνέντευξης με τους εκπαιδευτικούς των Δ.Υ.Ε.Π.

Η παρούσα έρευνα υλοποιείται στο πλαίσιο των μεταπτυχιακών σπουδών μου, στο Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου και σκοπό έχει την καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών των Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων (Δ.Υ.Ε.Π.) για την αποτελεσματικότητα της λειτουργίας του θεσμού που έλαβε χώρα για πρώτη φορά φέτος, τη σχολική χρονιά 2016 – 2017 και τη διερεύνηση των παραμέτρων εκείνων που επηρέασαν θετικά ή αρνητικά σε αυτήν.

Η συμμετοχή σας στην έρευνα είναι πολύ σημαντική διότι ο ρόλος σας ως εκπαιδευτικοί των ανήλικων προσφυγοπαίδων θα συνεισφέρει στην κατανόηση των παραγόντων εκείνων που καθόρισαν τη λειτουργία του θεσμού των Δ.Υ.Ε.Π.

Πριν ξεκινήσουμε τη συνομιλία μας, ζητώ τη συναίνεσή σας για την καταγραφή της συζήτησής μας σε ηλεκτρονικό μέσο ηχητικής εγγραφής συνομιλίας. Σας διαβεβαιώνω ρητά ότι θα διασφαλιστεί η ανωνυμία των ερωτηθέντων κατά τη διάρκεια της επεξεργασίας, της σύνταξης αλλά και της δημοσιοποίησης των δεδομένων των συνεντεύξεων. Τα αποτελέσματα της έρευνας είναι διαθέσιμα για εσάς μετά την ολοκλήρωσή της.

Σας ευχαριστώ πολύ που δεχτήκατε να συμμετέχετε στην έρευνά μου παρ' όλο το φόρτο και τις δύσκολες συνθήκες εργασίας σας.

1^{ος} άξονας ερωτήσεων: Βιογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά

ΦΥΛΟ

- ΑΝΔΡΑΣ
- ΓΥΝΑΙΚΑ

ΗΛΙΚΙΑ

- 25 – 34
- 35 – 44
- 45 – 54
- 55 –

ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ

- Άγαμος
- Έγγαμος

ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ

- ΠΕ

ΚΑΤΟΧΟΣ

- ΠΤΥΧΙΟ
- 2ο ΠΤΥΧΙΟ
- ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ
- ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ

- ΑΛΛΟ

ΕΤΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ

- Συνολικά
 - 0-5
 - 6-10
 - 11-20
 - 21-

- Σε τμήμα/σχολείο διαπολιτισμικής εκπ/σης
 - 0-5
 - 6-10
 - 11-20
 - 21-

1. Περιγράψετε το είδος της σχέσης εργασίας σας (μόνιμος ή αναπληρωτής) στο διάστημα που είστε/ήσασταν στη Δ.Υ.Ε.Π.
2. Η εμπειρία που αποκομίσατε από τη εργασία σας στη Δ.Υ.Ε.Π. θεωρείτε ότι θα σας είναι χρήσιμη στη μετέπειτα επαγγελματική σας πορεία;

2^{ος} άξονας ερωτήσεων: Η λειτουργία των Δ.Υ.Ε.Π.

1. Πως θα περιγράφατε την κτιριακή και υλικοτεχνική υποδομή της Δ.Υ.Ε.Π.;
2. Μπορείτε να μας πείτε λίγα λόγια για τη στελέχωση της Δ.Υ.Ε.Π. (πότε στελεχώθηκε και από ποιες ειδικότητες ή άλλο βοηθητικό προσωπικό);

3^{ος} άξονας ερωτήσεων: Μαθητικό δυναμικό

1. Πόσα παιδιά είναι εγγεγραμμένα στη Δ.Υ.Ε.Π. και πόσα τμήματα λειτουργούν;
2. Μπορείτε να μου δώσετε μία περιγραφή για τους μαθητές του σχολείου σας; (γλώσσα και ηλικία μαθητών).
3. Πως θα χαρακτηρίζατε το επίπεδο των μαθητών;
4. Πιστεύετε ότι η χώρα προέλευσης του μαθητή επηρεάζει τη μαθησιακή διαδικασία και κατ' επέκταση το μαθησιακό του επίπεδο;

4^{ος} άξονας ερωτήσεων: Σχέσεις με γονείς (πρόσφυγες και γονείς των μαθητών του σχολείου)

1. Περιγράψτε μου τη σχέση σας με τους γονείς (πρόσφυγες) των προσφυγοπαίδων.
2. Ποια η στάση των γονέων απέναντι στους εκπαιδευτικούς της Δ.Υ.Ε.Π.;
3. Περιγράψτε μου τις σχέσεις σας - αν έχουν αναπτυχθεί κάποιες - και γενικότερα τη στάση που κράτησαν οι γονείς των μαθητών του γυμνασίου στο οποίο φιλοξενείται η Δ.Υ.Ε.Π.

5^{ος} άξονας ερωτήσεων: Σχέσεις με Συναδέλφους - Διεύθυνση - ΣΕΠ

1. Περιγράψτε μου τις σχέσεις σας με τους συναδέλφους σας στη Δ.Υ.Ε.Π. και το βαθμό συνεργασίας σας.
2. Περιγράψτε μου τις σχέσεις σας - αν υπάρχουν - με τους συναδέλφους του γυμνασίου στο οποίο φιλοξενείται η Δ.Υ.Ε.Π.
3. Περιγράψτε μου τις σχέσεις σας με το Διευθυντή/ντρια του γυμνασίου.
4. Περιγράψτε μου τις σχέσεις σας με τον ΣΕΠ (Συντονιστής Εκπαίδευσης Προσφύγων).
5. Πως θα περιγράφατε την υποστήριξη που σας παρασχέθηκε στο έργο σας από την Περιφερειακή Διεύθυνση, τη Διεύθυνση Β/θμιας και τη Διεύθυνση του σχολείου;
6. Από πού σας παρασχέθηκε η ουσιαστικότερη βοήθεια στο δύσκολο έργο σας;

6^{ος} άξονας ερωτήσεων: Αξιολόγηση λειτουργίας της Δ.Υ.Ε.Π.

1. Ποια στοιχεία της λειτουργίας του θεσμού των Δ.Υ.Ε.Π. τα αξιολογείτε ως θετικά;
2. Ποια, κατά την άποψή σας, στοιχεία της λειτουργίας του θεσμού επέδρασαν αρνητικά και πρέπει να καταργηθούν ή να αλλάξουν σε ενδεχόμενη επόμενη χρονιά λειτουργίας του;
3. Ποιες βελτιώσεις προτείνετε να γίνουν που θα προσθέσουν στην αποτελεσματικότητα της λειτουργίας του θεσμού;
4. Πως αξιολογείτε το αποτέλεσμα, συνολικά, της πρώτης χρονιάς λειτουργίας των Δ.Υ.Ε.Π. και γιατί;
5. Θα θέλατε να προσθέσετε κάτι που θεωρείτε σημαντικό και δεν ερωτηθήκατε;

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Π

**Απομαγνητοφώνηση συνέντευξης εκπαιδευτικού, υπεύθυνης Δ.Υ.Ε.Π.
(Παρατίθεται ενδεικτικά δείγμα από τις συνεντεύξεις που
πραγματοποιήθηκαν στο πλαίσιο της έρευνας)**

_____ (ΠΕ02),
Υπεύθυνη Δ.Υ.Ε.Π., __ Γυμνάσιο _____, Κέντρο Φιλοξενίας: _____

1^{ος} άξονας ερωτήσεων: Βιογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά

- Φύλο: Γυναίκα
 - Ηλικία: 40
 - Οικ. Κατάσταση: Έγγαμη με 2 παιδιά
 - Ειδικότητα: ΠΕ02
 - Κάτοχος: Πτυχίο Φιλολογίας από το ΕΚΠΑ
 - τώρα παρακολουθεί το ΠΜΣ «Επιστήμες της Αγωγής» στο ΕΑΠ
 - Συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία: Από το 2001 που αποφοίτησε στην ιδιωτική εκπαίδευση και από το 2008 και σε δημόσια σχολεία. Δηλαδή 16 χρόνια γενικά και 9 σε δημόσια.
3. Περιγράψτε το είδος της σχέσης εργασίας σας (μόνιμος ή αναπληρωτής) στο διάστημα που είστε/ήσασταν στη Δ.Υ.Ε.Π.
- Αναπληρωτής (μειωμένου ωραρίου μέχρι το Μάρτη που είχε προσληφθεί για ενισχυτική διδασκαλία και πλήρους ωραρίου στη συνέχεια)
4. Η εμπειρία που αποκομίζατε από τη εργασία σας στη Δ.Υ.Ε.Π. θεωρείτε ότι θα σας είναι χρήσιμη στη μετέπειτα επαγγελματική σας πορεία;
- *Ναι, φυσικά και θεωρώ ότι είναι μία πολύ σημαντική εμπειρία το να διδάσκω τα προσφυγόπουλα. Πιστεύω ότι αυτό το θέμα θα μας απασχολεί για αρκετά χρόνια. (Ερ: εννοείς ότι θα έχει μία συνέχεια η μορφή αυτή διαπολιτισμικής εκπαίδευσης;). Θεωρώ ναι. Ήδη από τα*

προηγούμενα χρόνια που δεν εργαζόμουν, βέβαια, εγώ. Η πρώτη μαζική έλευση μεταναστών απασχόλησε πολύ τη δημόσια εκπαίδευση, απ' όσο ξέρω. Θεωρώ ότι με τα προσφυγόπουλα θα ασχοληθούμε πάρα πολύ τα επόμενα χρόνια. Το θεωρώ και χρήσιμη σαν εμπειρία αλλά και πρόκληση μαζί.

2^{ος} άξονας ερωτήσεων: Η λειτουργία των Δ.Υ.Ε.Π.

3. Πως θα περιγράφατε την κτιριακή και υλικοτεχνική υποδομή της Δ.Υ.Ε.Π.;

- *Επαρκής είναι η κτιριακή υποδομή, για τα ελληνικά δεδομένα πάντα. Μία χαρά είναι το σχολείο. Το θέμα είναι ότι στο σχολείο πρέπει να υπάρχουν και καθηγητές! Ως προς τα υλικά είναι όλα στη θέση τους και με επάρκεια. Το σχολείο μας παρέχει ό,τι χρειαζόμαστε.*

4. Μπορείτε να μας πείτε λίγα λόγια για τη στελέχωση της Δ.Υ.Ε.Π. (πότε στελεχώθηκε και από ποιες ειδικότητες ή άλλο βοηθητικό προσωπικό);

- *Εμένα με προσέλαβαν 20 Μαρτίου, 29 Μαρτίου ξεκινήσαμε. Λειτουργήσαμε μία εβδομάδα μετά. Αλλά δυστυχώς υποστελεχώθηκε η συγκεκριμένη Δ.Υ.Ε.Π. γιατί κλήθηκα μόνο εγώ, η υπεύθυνη. Δεν κλήθηκε άλλος αναπληρωτής. Κανένας για να έρθει σε αυτή τη συγκεκριμένη Δ.Υ.Ε.Π. Δεν είναι ότι κάποιος κλήθηκε και αρνήθηκε τη θέση όπως ίσως γίνεται σε άλλες Δ.Υ.Ε.Π. Κλήθηκα μόνο εγώ ως υπεύθυνη. (Ερ: Πως το αιτιολόγησαν οι υπεύθυνοι αυτό;). Όταν παρουσιάστηκα εγώ και πήγα στον Προϊστάμενο των Εκπαιδευτικών Θεμάτων μου είπε ότι "εμείς έχουμε στείλει τα κενά και περιμένουμε προσλήψεις. Ξεκινήστε κανονικά". Ξεκινήσαμε και περιμέναμε να έρθουν και άλλες ειδικότητες και μείναμε στο «θα» τόσο καιρό. (Ερ: έγινε άλλη κρούση στη συνέχεια από σένα;) Φυσικά, έγινε κρούση. Πολλές φορές επικοινωνήσα και με τη Β/θμια, πήγαινα και από κει και συζητούσα το ζήτημα αυτό. Μέχρι και εγώ η ίδια βρήκα το τηλέφωνο της Δ/σης Προσωπικού, δεν απαντούσαν βέβαια, αλλά τους έστειλα και μείλ, παρ' όλο που, κατά κάποιο τρόπο παρακάμπτω την ιεραρχία αλλά δεν έλαβα καμιά απάντηση από τη Δ/ση Προσωπικού. Εγώ προσωπικά, ως υπεύθυνη της Δ.Υ.Ε.Π. (Ερ: από τον Δ/ντή Β/θμιας Εκπ/σης;). Ο Δ/ντής Εκπ/σης μου είχε πει εξ' αρχής ότι "εγώ έλαβα την κλήση σου, ως*

υπευθύνου της Δ.Υ.Ε.Π. αλλά είναι δουλειά του συντονιστή (ΣΕΠ) να οριστικοποιεί τα κενά, επακριβώς." Δηλαδή υπήρξε μια μετάθεση ευθυνών από τη Β/θμια Εκπ/ση προς τον συντονιστή. Ο συντονιστής από την πλευρά του, γιατί και εγώ αφού είχα λάβει αυτή την απάντηση απευθύνθηκα στον συντονιστή, μου είχε πει "ναι, ναι έστειλα το έγγραφο με τα κενά. Δεν μου κοινοποιήθηκε εμένα κάτι για να ξέρω αν και τι απεστάλη. Τι ακριβώς έλεγε το έγγραφο. Τυχαία, περίπου ένα μήνα μετά την έναρξη λειτουργίας της Δ.Υ.Ε.Π. και παραπάνω, στις 9 Μαΐου, που έγινε μία εκδήλωση στο Μέγαρο Μουσικής για τα προσφυγόπουλα, τυχαία γνώρισα τις κοπέλες που εργάζονται στην Πρωτοβάθμια της Δ.Υ.Ε.Π. _____. Εκεί διαπίστωσα ότι υπάρχει μία κοπέλα που είναι καθηγήτρια αγγλικών και μου είπε η ίδια, η ίδια μου το 'πε δεν υπήρχε δηλαδή χαλασμένο τηλέφωνο, ότι εργάζεται σε δύο δημοτικά στις Δ.Υ.Ε.Π. _____ για 12 ώρες, κάνει αγγλικά, αλλά είναι μειωμένου ωραρίου με 15 ώρες και συμπληρώνει με 3 ώρες καλλιτεχνικών. Θορυβήθηκα όταν το άκουσα γιατί θεωρώ ότι είναι η δουλειά του συντονιστή να το ξέρει αυτό και να είχε φροντίσει με κάποιον τρόπο αυτές οι ώρες που περισσεύουν από την κοπέλα στην Πρωτοβάθμια, αυτές τις τρεις ώρες, να έρθει να τις συμπληρώσει στη Δ.Υ.Ε.Π. μας εφόσον δεν έχουν έρθει άλλοι συνάδελφοι. Απευθύνθηκα λοιπόν εγώ για αυτό και μίλησα με όλους. Μίλησα με τη σχολική μας σύμβουλο, η οποία ενημέρωσε η ίδια τον Δ/ντή Β/θμιας. Υπάρχει κι ένα θέμα εδώ: ο Δ/ντής Εκπ/σης είναι με άδεια, και ο Προϊστάμενος Εκπ/κών Θεμάτων που ασχολείται με τις Δ.Υ.Ε.Π. επίσης απουσιάζει, όσες φορές έχω πάει δεν τον βρίσκω και τα έχω στείλει όλα εγγράφως, σε email. Άμεση απάντηση από κάποιον που να μου πει γιατί δεν έχουν έρθει δεν έχω λάβει. Μιλάμε για ένα 2μηνο. Μου είχε στείλει ο Προϊστάμενος Εκπ/κών Θεμάτων το email που είχε στείλει, μου το είχε προωθήσει, με τα κενά. Τα κενά ήταν ορισμένα επακριβώς. Έλεγε τόσες ώρες αγγλικών, τόσες ώρες πληροφορικής κ.α. Τα είχε ζητήσει ο άνθρωπος τα κενά. Πρόσφατα, έγιναν κάποιες προσλήψεις στις Δ.Υ.Ε.Π. πριν 2 εβδομάδες, και στέλνω το λίνκ από το διαδίκτυο στο συντονιστή. Έλεγε το λίνκ "οι τελευταίες προσλήψεις για φέτος στις Δ.Υ.Ε.Π.". Και περιελάμβανε συναδέλφους προς όλες τις Δ.Υ.Ε.Π. που είχαν μείνει αστελέχωτες εκτός

από τη δική μας. Και του στέλνω το λίνκ με μείλ και του λέω "δεν μας έχει εμάς". Και μου λέει "γιατί να μας έχει αφού εγώ ζήτησα έναν;". Και του απαντώ εγγράφως, σε email, γιατί έναν αφού εμείς χρειαζόμαστε πολλούς καθηγητές; Και αυτός κατάλαβε, τέλος πάντων, με συζητήσεις μαζί του το διαπίστωσα, ο ίδιος ζήτησε έναν δάσκαλο, δε ζήτησε καθηγητή. Ο συντονιστής έπρεπε να κάνει αυτή τη συνεννόηση προφανώς, αυτό το πρόσθετο έγγραφο προς την Περιφέρεια. (Ερ: γιατί, δεν είχε καταλάβει ότι έχει να κάνει με γυμνάσιο; Γιατί ζήτησε δάσκαλο;). Μου είχε πει ότι έχει την εντύπωση ότι είμαστε κι εμείς δάσκαλοι και μπορούμε να διδάσκουμε όλα τα αντικείμενα. Δηλαδή κι εμένα με είχε ρωτήσει ευθέως αν μπορώ να τους κάνω στα παιδιά καλλιτεχνικά, αν μπορώ να τα βάζω να ζωγραφίζουν. Και του διευκρίνισα ότι εμείς είμαστε για συγκεκριμένα πράγματα. Δεν διδάσκουμε όλα τα αντικείμενα. Εγώ από τη μεριά μου είπα εντάξει. Δεν είναι προσωπικό το θέμα. Προσλαμβάνοντάς με με πλήρες ωράριο, ούτως ή άλλως στο σχολείο θα είμαι. Δεν είναι το θέμα μου εμένα να μην μπω αυτές τις ώρες μέσα στην τάξη αλλά δεν μπορώ να κάνω άλλα αντικείμενα. Το θέμα είναι ότι τα παιδιά στερούνται από άλλα αντικείμενα. Έχουμε ένα πρόγραμμα σπουδών βάσει του οποίου είναι προγραμματισμένη να λειτουργήσει η Δ.Υ.Ε.Π. Η Δ.Υ.Ε.Π. αυτή τη στιγμή λειτουργεί μόνο με μάθημα ελληνικών, 2 ώρες μαθηματικά και που και που κάποιοι καθηγητές από τα πρωινά σχολεία εδώ της περιοχής, όποτε μπορούν, έρχονται και κάνουν κάποιο μάθημα. Ένας πληροφορικός κι ένας μαθηματικός είναι αυτοί που έρχονται όποτε μπορούν και κάνουν εθελοντικά κάποιες ώρες. (Ερ: Αυτό το «όποτε μπορούν» εννοείς ότι έχουν περίσσειμα κι έρχονται να συμπληρώσουν το ωράριό τους;) Όχι, όχι οι ίδιοι το κάνουν εθελοντικά επειδή γνωρίζουν ότι δεν έχει στελεχωθεί η Δ.Υ.Ε.Π. και θέλουν να βοηθήσουν τα παιδιά. Είναι μόνιμοι συνάδελφοι από το διπλανό Λύκειο. Βέβαια, εγώ θεωρώ ότι δεν μπορούμε να λειτουργήσουμε μόνο με εθελοντές. Αλλά επειδή τους γνωρίζει και ο Δ/ντής και τους έχει εμπιστοσύνη και προσφέρουν γενικά στη μαθητική κοινότητα, συναίνεσα κι εγώ στη λήψη της βοήθειας των συναδέλφων για τις λίγες αυτές ώρες. Δεν μπορούμε όμως να λειτουργούμε έτσι. Εγώ θεωρώ ότι πρόκειται για ολιγορία του

συντονιστή, η υποστελέχωση. Σίγουρα ευθύνεται και το Υπουργείο, δεν πείστηκε αρκετά να στείλει το συγκεκριμένο προσωπικό αλλά απ' ότι μου είπαν θα έπρεπε ο συντονιστής να είχε κρίνει ότι οι συνάδελφοι της Α/θμιας έχουν κάποιον αριθμό ωρών και θα μπορούσαν να διατεθούν στην Β/θμια. Αλλά δεν έκανε καμιά ενέργεια γι' αυτό. Και αυτή τη στιγμή παίζουμε το σπασμένο τηλέφωνο. Είχα πάει κι από το ΠΥΣΔΕ να ρωτήσω αν επιτρέπεται η μερική διάθεση εκπαιδευτικών από την Α/θμια στη Β/θμια. Μου είπαν πως φυσικά και ναι. (Ερ: στο κέντρο Φιλοξενίας είναι ένας συντονιστής ή δύο;). Έχω την εντύπωση ότι είναι μόνο ένας. Δεν είναι μεγάλο το camp. Είναι μικρό. Αλλά δεν μπορώ να καταλάβω γιατί ζήτησε για τη Δ.Υ.Ε.Π. Β/θμιας έναν και γιατί ζήτησε δάσκαλο; Μου είπε ότι ζήτησε δάσκαλο γιατί ο σκοπός του ήταν να αποδεσμεύσει τους καθηγητές ειδικοτήτων και ότι δεν γίνεται η μεταφορά καθηγητών από την Α/θμια στη Β/θμια. Τέλος πάντων.

3^{ος} άξονας ερωτήσεων: Μαθητικό δυναμικό

5. Πόσα παιδιά είναι εγγεγραμμένα στη Δ.Υ.Ε.Π. και πόσα τμήματα λειτουργούν;
 - Στη δική μου Δ.Υ.Ε.Π. είναι 9 παιδιά εγγεγραμμένα από τα οποία 7 έρχονται συστηματικά. Τα άλλα δύο δεν έχουν εμφανιστεί ποτέ. Το ένα από τα δύο παιδάκια που δεν έρχονται - γιατί τα γνώρισα τα παιδάκια, την επόμενη μέρα από όταν διορίστηκα πήγα στο Camp - είναι κοριτσάκι. Όλα τα παιδιά είναι αγόρια. Έχω την εντύπωση ότι επειδή στο Αφγανιστάν δεν επιτρέπονται μικτά σχολεία, όλα τα δικά μου είναι από το Αφγανιστάν, τα σχολεία είναι Αρρένων και Θηλέων πρέπει να υπάρχει κάποιο κώλυμα στην οικογένειά της. (Ερ: δεν την αφήνουν δηλαδή να έρθει επειδή είναι όλοι οι μαθητές αγόρια;). Υποθέτω πως ναι. Βέβαια τα αγόρια μου λένε πως η ίδια δεν θέλει. Μπορεί να μη θέλει γιατί δεν νιώθει άνετα ανάμεσα σε αγόρια. Μπορεί να μην την αφήνει ο πατέρας της. Είναι εγγεγραμμένη αλλά δεν έρχεται στη Δ.Υ.Ε.Π. το κοριτσάκι Ήρθε μία φορά όταν κάναμε μία εκπαιδευτική εκδρομή στην Ακρόπολη. Ήρθε μαζί με τον αδερφό της που είναι στο ίδιο τμήμα. Κι ενώ την παρακάλεσα να έρθει, της έστειλα και τα βιβλία με τον αδερφό της, δεν ήρθε. Αλλά μου επέστρεψε και τα βιβλία. Μου έκανε εντύπωση αυτό.

6. Μπορείτε να μου δώσετε μία περιγραφή για τους μαθητές του σχολείου σας; (γλώσσα και ηλικία μαθητών).

- *Λοιπόν. Είπαμε, καταρχήν, ότι είναι όλα αγόρια. Τα δύο είναι πιο μεγάλα, είναι 15 χρονών. Μάλλον 3 και τα υπόλοιπα είναι μικρότερα. Να' ναι 13 και τα υπόλοιπα να είναι 12; βέβαια είναι όλα πιο μικρόσωμα από τα δικά μας. Τα 5 είναι Αφγανάκια και τα δύο από το Ιράν. Η γλώσσα τους είναι φαρσί. Σε κάποια βέβαια γράφει στα χαρτιά τους και Νταρί αλλά από ό,τι μου λένε είναι μία διάλεκτος. Στη λίστα που έχω είναι δύο αδερφάκια. Και στο ένα γράφει Φαρσί ενώ στο άλλο Νταρί. Λάθος θα' χει γίνει υποθέτω. Φαρσί μιλάνε όλα, απλά, μου λένε και τα ίδια, ότι έχουνε μικροδιαλεκτικές διαφορές. Ας πούμε τα παιδιά από το Ιράν προσαρμόστηκαν στη γλώσσα από το Αφγανιστάν, κάπως έτσι, για να συνεννοούνται μεταξύ τους. Δεν είναι ίδια ακριβώς, ίσως είναι κάποια διάλεκτος.*

7. Πως θα χαρακτηρίζατε το επίπεδο των μαθητών;

- *Λοιπόν τα τρία έχουν εξαιρετικό επίπεδο τα οποία τα δύο είναι τα μεγαλύτερα και το ένα είναι το αδερφάκι του κοριτσιού που δεν έρχεται. Από ό,τι κατάλαβα έχουν και πολύ καλό υπόβαθρο από την οικογένεια, είναι πολύ μορφωμένος ο πατέρας και αυτό τους δίνει ένα πάρα πολύ καλό επίπεδο. (Ερ: στην κατάσταση που σας έρχεται μαζί με τα παιδιά έχετε και την πληροφορία για το επάγγελμα γονέων, ή όχι;) Όχι, όχι δεν έχουμε πρόσβαση σε τέτοιες πληροφορίες. Η κατάσταση έχει μόνο την ημερομηνία γέννησης που και αυτή λέει 1/1 για όλα τα παιδιά. Δεν έχουμε ακριβή ημερομηνία γέννησης. Μόνο χρονιά. (Ερ: για τους γονείς πως ξέρεις ότι είναι μορφωμένος ο πατέρας, ας πούμε;) Είχα πάει στο Camp, όπως σου είπα, την επόμενη μέρα από όταν παρουσιάστηκα, για να γνωρίσω εκεί τους μελλοντικούς μου μαθητές και γνώρισα εκεί και κάποιους γονείς. Μίλησα εκεί με τα παιδιά από τις μη κυβερνητικές οργανώσεις και αυτοί μου είπαν ότι να, ο τάδε έχει διδακτορικά, είναι πολύ μορφωμένος. Φαίνονται όμως και τα παιδιά. Και έχουν πολύ καλό υπόβαθρο και είναι πολύ ευφυή. Πρέπει να ήταν άριστοι μαθητές και στο σχολείο τους από ό,τι καταλαβαίνω. (Ερ: απέχουν μικρό διάστημα δηλαδή από το σχολείο τους). Δεν ξέρω. Αυτά ήρθαν πέρυσι το Μάρτη*

εδώ. Αλλά δεν ξέρω πόσο μακρύ ήταν το ταξίδι τους, πόσο καιρό ταξίδευαν. Πάντως για ένα χρόνο σίγουρα δεν έχουν πάει σχολείο, που βρίσκονται στην Ελλάδα. Ένα χρόνο περιμένανε. (Ερ: άρα είναι όλα περίπου απόφοιτοι Δημοτικού;). Αυτό είναι ένα θέμα μεταξύ μας, γιατί κάποια μπορεί να είναι απόφοιτα Δημοτικού, τα πιο μικρά, και τα άλλα να είναι και στην Γ γυμνασίου. Έχουν, δηλαδή, κενό μεταξύ τους. Το ακούω κι από τη μαθηματικό ότι προσπαθεί να καλύψει όλα τα επίπεδα. Και τα ίδια τα παιδιά το λένε. Σε μένα παρατηρώ αυτό: ότι όσοι ασχολούνται, και τυχαίνει να είναι τα παιδιά που προανέφερα με πιο μορφωμένους γονείς, αυτά είναι και που κάνουν και τις εργασίες που τους δίνω στο σπίτι και όλα και δείχνουν μια διάθεση να προχωρήσουν και όντως προχωράνε με πάρα πολύ γρήγορους ρυθμούς. Αντίθετα, τα υπόλοιπα δεν ακολουθούν τόσο την ομάδα. Έχουν μια, έτσι, αποστασιοποίηση. (Ερ: επίσης από το Αφγανιστάν, είπαμε αλλά που δεν έχουν τόσο υψηλό επίπεδο). Ναι.

8. Πιστεύετε ότι η χώρα προέλευσης του μαθητή επηρεάζει τη μαθησιακή διαδικασία και κατ' επέκταση το μαθησιακό του επίπεδο;
- Όχι, δεν θεωρώ ότι πρόκειται για τη χώρα. Θεωρώ ότι πρόκειται για το οικογενειακό περιβάλλον και τα πρότυπα που έχει το παιδί. Κάναμε κάποιες λέξεις στο λεξιλόγιο, κάποια στιγμή, τα επαγγέλματα. Και ρωτούσα «τι θέλετε να γίνετε». Και κάποια παιδιά μου είπαν κάποια επαγγέλματα που δεν ήξερα καν τι είναι. Στα αγγλικά μιλάμε και τα παιδιά που έχουν λίγο καλύτερο επίπεδο στα αγγλικά μεταφράζουν στους υπόλοιπους. Μου είχε πει, τώρα, αυτό το παιδάκι που έχει πολύ καλό επίπεδο το *medical engineering*. Δεν ήξερα τι είναι το *medical engineering*. (Ερ: και τι σημαίνει τελικά;). Μάλλον σημαίνει Ιατρικός Μηχανικός. Δηλαδή να ασχολείσαι με την τεχνολογία της Ιατρικής μάλλον. Δεν το είχα ξανακούσει. Υποθέτω κάτι πολύ προχωρημένο. Νομίζω ο μπαμπάς τους είναι κάτι σαν βιολόγος, έχει κάποια σχέση και για αυτό ίσως τα έχει κατευθύνει προς αυτό τον τομέα. Και αυτά που δεν έχουν τόσο υψηλό επίπεδο μου είπαν επαγγέλματα πιο συνηθισμένα, π.χ. αστυνομικός. Πιστεύω λοιπόν ότι ρόλο παίζει το οικογενειακό υπόβαθρο.

4^{ος} άξονας ερωτήσεων: Σχέσεις με γονείς (πρόσφυγες και γονείς των μαθητών του

σχολείου)

4. Περιγράψτε μου τη σχέση σας με τους γονείς (πρόσφυγες) των προσφυγοπαίδων.

- *Εγώ την πρώτη μόνο μέρα που ξεκίνησα συνάντησα γονείς. Βασικά δύο γονείς συνάντησα. Και στο μεταξύ επειδή φτιάξαμε και μία ομάδα κλειστή στο Facebook που την έχουμε ονομάσει our class και τους βάζω εκεί βιντεάκια με την αλφαβήτα και υλικό, τέλος πάντων, για το μάθημα για να το δουν γιατί έχουν στο Camp internet, έχουν προσθέσει στην ομάδα και τους γονείς τους. Και από τότε έχουμε μία διαδικτυακή επαφή με τους γονείς δεν έχουμε μιλήσει αλλά ενημερώνονται για τις δραστηριότητές μας. (Ερ: εκτός από τη διαδικτυακή έχετε κάποια άλλη επαφή;). Έχουμε σχεδιάσει τώρα μία συνάντηση γονέων στις 7 Ιουνίου. Θα πάμε εμείς στο camp, μας είπε ο συντονιστής. Θα πάμε εμείς οι δύο οι εκπαιδευτικοί. Αν και υπήρχαν αντιδράσεις από την Πρωτοβάθμια, απ' ότι έμαθα. Δεν θέλει η Πρωτοβάθμια να πάει. Κάποιοι συνάδελφοι, όχι όλοι από τη Δ.Υ.Ε.Π. Πρωτοβάθμιας δεν θέλουν να πάνε στο camp. Εγώ δεν έχω πρόβλημα. Μόνο τους είπα επειδή είναι μακριά και επειδή την άλλη φορά επιβαρύνθηκα μόνη μου το κόστος μετακίνησης - είχα πάει με ταξί - είπα να φροντίσουν μόνο αυτό το θέμα. Ξέρεις, δεν είναι κοντά. Είναι _____. Εγώ μετακινούμαι με συγκοινωνία αλλά εκεί πως να πήγαινα; Είναι στην _____. Έχει έναν ενιαίο χώρο και μέσα έχει κοιτώνες. Δεν υπάρχει απομόνωση, μένουν πολλοί άνθρωποι μαζί. (Ερ: ούτε είναι ανά οικογένεια, ο κοιτώνας έτσι;). Όχι, όχι, είναι, νομίζω, γύρω στα 30 άτομα σε κάθε κοιτώνα. Με κουκέτες είναι, πάνω - κάτω. Εμείς δεν έχουμε οργανώσει κάτι για τη μέρα. Θα μας πουν εκεί που θα πάμε. (Ερ: το υλικό ή η επιμόρφωση για το μάθημα και πως θα γίνεται αυτό, είχες κάποια βοήθεια από κάπου;). Εγώ ναι, είχα αρκετή βοήθεια από τη σύμβουλό μου και μάλιστα επειδή δεν είμαι καταρτισμένη στη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας και της είχα αναφέρει σε κάποιο ερωτηματολόγιο που μου είχε στείλει αν θα ήθελα κάποια επιμόρφωση πως ναι, χρειάζομαι. Μου έχει κανονίσει τώρα η σύμβουλος επιμόρφωση. Δηλαδή σε λίγες μέρες θα μου στείλει την επιμορφώτρια. Έχουμε συχνή επαφή με τη σύμβουλο των φιλολόγων εδώ και καθοδήγηση.*

5. Ποια η στάση των γονέων απέναντι στους εκπαιδευτικούς της Δ.Υ.Ε.Π.;
- *Με τους γονείς δεν έχουμε συναντηθεί καθόλου. Την πρώτη μέρα μόνο αυτόν τον κύριο το μορφωμένο που συνάντησα στο camp ο οποίος εξέφρασε μια ευγνωμοσύνη: "σας ευχαριστώ που θα μορφώσετε τα παιδιά μου". Έτσι δηλαδή με αντιμετώπισε, πολύ θερμά. (Ερ: αυτοί οι γονείς έχουν αιτηθεί άσυλο για να μείνουν εδώ ή πρόκειται να φύγουν;). Κάποιοι απ' όσο ξέρω θα φύγουν (Ερ: γιατί η αντίληψη που εκφράστηκε πολύ από άλλους συναδέλφους είναι ότι πολλοί, το μεγαλύτερο ποσοστό, που έχουν αιτηθεί να φύγουν και περιμένουν να βγει η απόφαση δεν στέλνουν καν τα παιδιά τους στο σχολείο, στη Δ.Υ.Ε.Π. Δηλαδή, ότι δεν έχει νόημα επειδή θα φύγουν). Ναι, ναι βέβαια εμένα έρχονται και τα παιδιά αυτά που θα φύγουν αλλά είναι πιο αδιάφορα μαθησιακά. Παρ' όλα αυτά έμαθα ότι αυτός ο συγκεκριμένος πατέρας που σας ανέφερα, έφυγε. Πήγε στη Γερμανία. Παράνομα. Και τα παιδιά αυτά θα μετακινηθούν κάποια στιγμή για την επανένωση.*
6. Περιγράψτε μου τις σχέσεις σας - αν έχουν αναπτυχθεί κάποιες - και γενικότερα τη στάση που κράτησαν οι γονείς των μαθητών του γυμνασίου στο οποίο φιλοξενείται η Δ.Υ.Ε.Π.
- *Εγώ όταν ήρθα εδώ πέρα υπήρχε ένα θερμό καλωσόρισμα από επιτροπές των κατοίκων, εδώ, _____. Και από ότι έμαθα στ_____ γενικά, υπάρχουν πολλοί αλληλέγγυοι. Γενικά στηρίζουν το προσφυγικό, δεν είχαμε φαινόμενα όπως αυτά που έγιναν στο _____. Εδώ δεν είχαμε κάποιο θέμα, δε συνάντησα κάποια δυσκολία, εγώ προσωπικά.*

5^{ος} άξονας ερωτήσεων: Σχέσεις με Συναδέλφους - Διεύθυνση - ΣΕΠ

7. Περιγράψτε μου τις σχέσεις σας με τους συναδέλφους σας στη Δ.Υ.Ε.Π. και το βαθμό συνεργασίας σας.
- *Εδώ είναι μία η συνάδελφος, έχουμε συνεργαστεί μέχρι ώρας πολύ καλά. Δεν έχουμε προβλήματα και η ίδια είναι πολύ αλληλέγγυα απέναντι στα παιδιά και τα υποστηρίζει όσο μπορεί. Μάλιστα, κάθε φορά τους φέρνει κάποιο κέρασμα όταν έρχεται. Τα αγαπάει πάρα πολύ. (Ερ: είναι μόνιμη ή αναπληρώτρια;) Είναι μόνιμη. Συμπληρώνει 2 ώρες στη Δ.Υ.Ε.Π. Από τις 4 ώρες που πρέπει να γίνονται τα μαθηματικά*

κάνουν μόνο 2 τα παιδιά.

8. Περιγράψτε μου τις σχέσεις σας - αν υπάρχουν - με τους συναδέλφους του γυμνασίου στο οποίο φιλοξενείται η Δ.Υ.Ε.Π.

- *Οπότε τους συναντάω, συνήθως όταν έρχομαι εγώ, φεύγουν αυτοί, με ρωτάνε σχετικά με το πώς πάμε, πως είναι τα παιδάκια κ.α. Εγώ γενικά έρχομαι νωρίτερα, είναι στις υποχρεώσεις μου να έρχομαι νωρίτερα και βλέπομαστε λίγο όταν έρχομαι εγώ και λίγο πριν φύγουν αυτοί. Δεν τους βλέπω όλους και όταν τους βλέπω μπορούμε να πούμε καμία κουβέντα για το πώς πάμε, πώς πάνε τα παιδάκια κ.α.*

9. Περιγράψτε μου τις σχέσεις σας με το Διευθυντή/ντρια του γυμνασίου.

- *Ναι, βλέπομαστε καθημερινά με τον διευθυντή μου είναι πάρα πολύ υποστηρικτικός, δεν έχω κάποιο πρόβλημα. (Ερ: τι ειδικότητα έχει ο Δ/ντής;). Μαθηματικός είναι. (Ερ: Δηλαδή αν συμβαίνει κάτι ενημερώνεις τον διευθυντή ή τον ΣΕΠ, τον συντονιστή;) Και τους δύο. Έχω και ένα βιβλίο σχολικής ζωής και τον ΣΕΠ μπορεί να τον πάρω άμεσα γιατί αυτός περιμένει τα παιδιά ούτως ή άλλως. (Ερ: ο συνοδός που έρχεται με το πουλμανάκι, δεν είναι εκπαιδευτικός, Είναι ορισμένος από κάποια ΜΚΟ;) Δε νομίζω. Ο ΔΟΜ πρέπει να έχει κάνει κάποια σύμβαση με κάποιους ανθρώπους. Ο ΔΟΜ, Διεθνής Οργανισμός για Μετανάστες, από την Ύπατη Αρμοστεία πρέπει να είναι. Αυτός έχει την εποπτεία όλης της οργάνωσης.*

10. Περιγράψτε μου τις σχέσεις σας με τον ΣΕΠ (Συντονιστής Εκπαίδευσης Προσφύγων).

- *Έχουμε μία συχνή επικοινωνία για όλα τα θέματα. (Ερ: Έρχεται καθόλου στη Δ.Υ.Ε.Π. ο συντονιστής;) Έχει τύχει να έρθει. Μια φορά που είχαμε πάει στον αρχαιολογικό χώρο, εδώ, της Ελευσίνας είχε φέρει το φαγητό στα παιδιά. Και θέλω να πω και γι' αυτό, για το φαγητό, δεν ξέρω αν έχει σημασία. (Ερ: ναι, πείτε ό,τι κρίνετε) Εκείνη τη μέρα που τους έφερε το φαγητό εδώ πέρα ήταν Παρασκευή και είχαν φακές και μου έκανε πολύ άσχημη εντύπωση ότι πετάγανε το φαγητό. (Ερ: Τι εννοείς το πετάγανε δηλαδή;) Το πετάγανε στα σκουπίδια. (Ερ: Δεν πείναγαν τα παιδιά και το πέταγαν το φαγητό;) Δεν είναι ότι δεν πείναγαν. Έχουν τελείως διαφορετικές γεύσεις από τις δικές μας. Και,*

εντάξει, οι φακές είναι ένα φαγητό δύσκολο, και εμένα ο γιος μου σήμερα στον παιδικό σταθμό είχε φακές και δεν τις έφαγε, είναι δύσκολο φαγητό. Το θέμα είναι ότι μου έκανε εντύπωση ότι πετάγανε και το πακέτο με τις αραβικές πίτες. Δηλαδή τρώγανε κάνα-δυο, ενώ το πακέτο μέσα είχε περισσότερες, και τις πετάγανε. (Ερ: Ναι, ε;). Μου έκανε αυτό αρνητική εντύπωση. Από ό,τι μου είπαν, επειδή τους έχω ρωτήσει, το θεωρούν ότι είναι απαίσιο το φαγητό, παρόλο που μοσχομυρίζανε οι φακές μπορώ να πω, αλλά είναι πολύ διαφορετικές οι γεύσεις τους. Και μου έχουν πει ότι όταν παραλαμβάνουν το φαγητό από το κέτερινγκ, όπως έρχεται εκεί στο camp, το ζαναμαγειρεύουν. Ενδεχομένως το ζαναβράζουν προσθέτοντας διάφορα μπαχαρικά. Το θεωρούν ότι έτσι όπως έρχεται είναι για τα σκουπίδια, δεν τους αρέσει καθόλου. Μου το έλεγαν τα παιδιά που τα ρώτησα. Εγώ τους έλεγα κοιτάζτε, είμαστε μία φτωχή χώρα, μην το πετάτε το φαγητό. Βέβαια έμαθα κιόλας από συνάδελφο ο οποίος είναι αλληλέγγυος και ασχολείται ότι εκεί, δηλαδή στο Camp, όταν δεν το τρώνε το μαζεύουν και το δίνουν στην εκκλησία. Αφού σκεφτόμουνα ότι κρίμα που δεν τους δίνουν τα υλικά ή χρήματα να μαγειρεύουν οι ίδιοι όπως θέλουν το φαγητό τους. (Ερ: Ναι, πολύ πιο λογικό αλλά ίσως δεν έχουν το χώρο για την παρασκευή των γευμάτων τους). Ή και κάποιος που έχει το κέτερινγκ και πρέπει να δουλέψει (χα χα).

11. Πως θα περιγράφατε την υποστήριξη που σας παρασχέθηκε στο έργο σας από την Περιφερειακή Διεύθυνση, τη Διεύθυνση Β/θμιας και τη Διεύθυνση του σχολείου;
 - Η διεύθυνση του σχολείου με εξυπηρέτησε, η Περιφερειακή Διεύθυνση δε μου έστειλε καθηγητές, το Υπουργείο δε μου έστειλε καθηγητές. Αυτά. Εγώ χαίρομαι βέβαια που δούλεψα, που μου δόθηκε αυτή η ευκαιρία. Δεν έγιναν τα πράγματα που έπρεπε να γίνουν.
12. Από πού σας παρασχέθηκε η ουσιαστικότερη βοήθεια στο δύσκολο έργο σας;
 - Η σύμβουλος με βοήθησε πάρα πολύ αλλά αισθάνομαι και πολύ μεγάλη ευγνωμοσύνη απέναντι στους εθελοντές, τους εθελοντές εκπαιδευτικούς. Δεν έχουν καμία υποχρέωση και ζοδεύουν από τον προσωπικό τους

χρόνο (Ερ: Και ποιος τους ενημέρωσε και έρχονται ή πώς ξεκίνησε αυτή η προσφορά;). Από όσο γνωρίζω ο συγκεκριμένος μαθηματικός (όχι αυτή η μόνιμη που είναι με ωράριο) δραστηριοποιείται και εκτός Δ.Υ.Ε.Π. Βοηθάει τους πρόσφυγες από παλαιότερα πριν γίνουν οι Δ.Υ.Ε.Π. Είναι μόνιμος σε γειτονικό Λύκειο και έρχεται εθελοντικά και κάνει κάποιες ώρες στη Δ.Υ.Ε.Π. μας.

6^{ος} άξονας ερωτήσεων: Αξιολόγηση λειτουργίας της Δ.Υ.Ε.Π.

6. Ποια στοιχεία της λειτουργίας του θεσμού των Δ.Υ.Ε.Π. τα αξιολογείτε ως θετικά;
 - *Είναι θετικό και το πρόγραμμα των Δ.Υ.Ε.Π. έτσι όπως έχει καταρτιστεί και περιλαμβάνει τα βασικά που πρέπει να μαθαίνει ένα παιδί που έχει ανάγκη κιάλας να γνωρίζει για να ενταχθεί σε μελλοντική φάση σε ένα κανονικό σχολείο. Το πρόγραμμα σπουδών και ο σχεδιασμός καλός φαίνεται. Το θέμα είναι ότι δεν υπάρχει στενή συσχέτιση μεταξύ θεωρίας και πράξης! Ο θεσμός συνολικά ήταν θετικός. Από το τίποτα, από εκεί που δεν υπήρχε τίποτα, ήταν θετικό που οργανώθηκε κάτι τέτοιο.*
7. Ποια, κατά την άποψή σας, στοιχεία της λειτουργίας του θεσμού επέδρασαν αρνητικά και πρέπει να καταργηθούν ή να αλλάξουν σε ενδεχόμενη επόμενη χρονιά λειτουργίας του;
 - *(Ερ: Δεν το ξέρουμε σίγουρα αν θα λειτουργήσουν του χρόνου. Το πιθανότερο είναι να μην λειτουργήσουν απ' ό,τι μου είπαν άλλοι συνάδελφοι. Δηλαδή, η λογική είναι ότι τα παιδιά αυτά θα μπουν σε τάξεις υποδοχής). Κατάλαβα, κατάλαβα. Και τα παιδιά αυτό βρίσκουν ως μειονέκτημα. Δηλαδή ενώ τους αρέσει το μάθημα και διψάνε για μάθηση κιάλα, παρόλα αυτά δεν τους αρέσει που είναι μόνα τους σε ένα σχολικό χώρο. Ο σκοπός του σχολείου δεν είναι μόνο η απόκτηση γνώσεων είναι και η κοινωνικοποίηση. Αυτά τα παιδιά είναι μόνα με τα ντουβάρια και με μένα. Δεν υπάρχει δηλαδή αλληλεπίδραση με άλλα παιδιά έχουν γίνει κάποιες φιλότιμες προσπάθειες να έρθουν σε επαφή και με άλλα παιδιά αλλά η καθημερινότητά τους βρίσκει απομονωμένους. (Ερ: Δηλαδή θα έλεγες ότι θα ήταν καλύτερα να λειτουργήσει αυτό το τμήμα μέσα σε ένα σχολείο ως ξεχωριστό τμήμα;) Ε, ακριβώς ακριβώς. (Ερ: όπως είναι οι τάξεις υποδοχής που πρόκειται*

να γίνουν, να λειτουργήσουν του χρόνου). Τι να σου πω, δεν έχω την τόσο πλούσια διδακτική εμπειρία αλλά ως ωρομίσθια που ήμουν σε κάποιο σχολείο στην Αθήνα μου είχε τύχει να υπάρχει κάποιο παιδί που δε γνώριζε καθόλου ελληνικά. Η νομοθεσία ήταν τέτοια που το κάλυπτε ώστε να παρακολουθεί κάποια μαθήματα με τους συμμαθητές του και κάποια τα έκανε μόνος του. Η νομοθεσία υπάρχει.

8. Ποιες βελτιώσεις προτείνετε να γίνουν που θα προσθέσουν στην αποτελεσματικότητα της λειτουργίας του θεσμού;

- Ένα είναι, ότι θα πρέπει η Δ.Υ.Ε.Π. να έχει στελεχωθεί εκ των προτέρων, να έχουν κλείσει οι καθηγητές πριν έρθουν τα παιδιά. Τα παιδιά θέλουν ένα μόνιμο πρόγραμμα, θέλουν μία σταθερότητα και να μορφώνονται σε διάφορα αντικείμενα. Στη δικιά μου Δ.Υ.Ε.Π. μορφώθηκαν μόνο με το μάθημα των ελληνικών και στερούνται άλλων εφοδίων. Το δικό μου μάθημα είναι, εκ των πραγμάτων, δίγλωσσο δηλαδή ό,τι λέω στα ελληνικά προσπαθώ να το μεταφράζω και στα αγγλικά. Οπότε θεωρώ ότι και το παιδάκι που δεν ξέρει Αγγλικά ακούει λίγα αγγλικά αλλά και πάλι δεν είμαι καθηγήτρια αγγλικών που είναι αρμόδια να διδάξει αυτό το αντικείμενο. (Ερ: ψυχολόγος υπάρχει μόνο στο camp, δεν υπάρχει μέσα στο σχολείο;) Ναι, ναι και την έχω γνωρίσει και είναι πάρα πολύ καλή με τα παιδιά. Με δική της πρωτοβουλία συνόδευσε τα παιδιά την πρώτη τους μέρα στο σχολείο. Είναι και σε μια άλλη ανθρωπιστική οργάνωση το SolidarityNow. Και το άλλο το παιδί που είναι εργοθεραπευτής ασχολείται πολύ με τα παιδιά δηλαδή ενδιαφέρεται και αν διαβάζουν κλπ. Δηλαδή ασχολείται γενικότερα με τα παιδιά. Βέβαια, καλό θα ήταν να υπήρχε ψυχολόγος και μέσα στη Δ.Υ.Ε.Π. αλλά μιλάμε ότι η ύπαρξή τους είναι ιδιωτική πρωτοβουλία κάποιας ΜΚΟ. Δεν ξέρω αν θα μπορούσε να γίνει και στη Δ.Υ.Ε.Π.

9. Πως αξιολογείτε το αποτέλεσμα, συνολικά, της πρώτης χρονιάς λειτουργίας των Δ.Υ.Ε.Π. και γιατί;

- Κρίνοντας από τη δική μου Δ.Υ.Ε.Π. θα πω ότι έγινε ένα πιλοτικό πρόγραμμα με πολλές ελλείψεις. Όταν δεν στελεχώνεται, δεν λειτουργεί όπως ορίζεται από τη νομοθεσία και αυτό σημαίνει ότι δεν λειτουργεί

καλά. Η δική μου δεν λειτούργησε καλά. Και εγώ δεν μπορώ να ξέρω, τώρα, ποιος είναι ο αρμόδιος για να δεχθεί τις επικρίσεις. Διάθεση υπήρχε εκ μέρους μου αλλά δυστυχώς δεν τη συμμερίστηκαν και οι άλλοι. (Ερ: δηλαδή θεωρείς ότι ο στόχος της Δ.Υ.Ε.Π. δεν επετεύχθη που ήταν τα παιδιά να μπουν σε μια σχολική κανονικότητα;) Όχι. Κανονικότητα όχι, δεν υπήρξε. Υπήρξε μια διαφορετικότητα. Τα παιδιά διψούσανε για μάθηση, το λέγανε κιόλας. Πιστεύω ότι έσπασε αυτή η μονοτονία του camp που, απ' ό,τι λέγανε, τα παιδιά είχανε χαζέψει από την πολύ ενασχόληση με τα κινητά τους τηλέφωνα. Όλη μέρα ηλεκτρονικά παιχνίδια με τα κινητά. Ναι, από αυτή την οπτική είχαμε κάποια βελτίωση θετική.

10. Θα θέλατε να προσθέσετε κάτι που θεωρείτε σημαντικό και δεν ερωτηθήκατε;

- (Ερ: εδώ μπορείς να μου πεις οτιδήποτε μπορεί να διευκολύνει την έρευνα όπως το περιστατικό με το φαγητό, ας πούμε). Αυτά τα παιδιά πρέπει να βοηθηθούν. Ενώ έχουν αρκετά πράγματα μέσα στο camp αυτό που τους λείπει είναι η επαφή με άλλα παιδιά. Δηλαδή πήγαμε προχτές σε ένα άλλο σχολείο και με ρωτάγανε τι να κάνουνε για να γνωρίσουνε τα άλλα παιδιά και να κάνουν φίλους. Και τους λέω "πείτε τους να παίζετε παιχνίδια". Και αυτό έγινε, έπαιζαν βόλεϊ, κάποια αντάλλαξαν διευθύνσεις Facebook και τηλέφωνα μεταξύ τους αρκετοί. Αυτό που τους ενδιαφέρει που είναι σημαντικό για αυτούς, γιατί δεν είναι κλεισμένοι μέσα στο camp, είναι να έρθουν σε επαφή, να γνωρίσουν άλλο κόσμο, άλλα παιδιά. Ο κύκλος τους είναι οι ίδιοι. Α, θα ήθελα να σημειώσω κάτι που συνέβη στη δική μου Δ.Υ.Ε.Π. Στο προαύλιο του σχολείου μου που είναι κοινό προαύλιο για δύο συστεγαζόμενα σχολεία λειτουργεί και το δημοτικό γυμναστήριο. Δηλαδή ανοίγει μία πόρτα από την άλλη μεριά τα απογεύματα και γυμνάζονται κάποια παιδιά. Όπως τυχαίως συνέβη το εξής: ένας γυμναστής ο οποίος τυχαίνει να είναι ο γιος της κυρίας που συμπληρώνει ωράριο είναι προπονητής της ομάδας βόλεϊ. Εγώ είχα κατεβάσει τα παιδιά για διάλειμμα και τους είχα δώσει μία μπάλα για να παίζουν υπό την εποπτεία τη δική μου. Μου ζήτησαν, λοιπόν, τα παιδιά τα δικά μου να παίζουν βόλεϊ με τα παιδιά τα άλλα που γυμνάζονταν. Μίλησα στο γυμναστή και τα καλοδέχτηκε και ο ίδιος.

Και τελικά συνέβη το εξής: Δύο παιδιά, τα μεγαλύτερα, τα δύο 15χρονα, που μάλλον είχαν και ένα καλύτερο επίπεδο στο βόλεϊ εντάχθηκαν στην ομάδα. Πηγαίνουν στην ομάδα βόλεϊ τ_____ (Ερ: Τι λες; Πολύ ωραίο αυτό). Όλη η δοκιμή, το δοκιμαστικό για να τους πάρει ο προπονητής έγινε στο προαύλιο της Δ.Υ.Ε.Π., σε ώρα διαλείμματος. Και τώρα συμμετέχουν στις προπονήσεις της ομάδας. Υπήρξαν και δυσκολίες, όμως, και πάλι. Τα παιδιά όλο με ευχαριστούσαν δηλαδή μου έλεγαν ευχαριστούμε κυρία που μας αφήσατε να παίζουμε βόλεϊ με τα άλλα παιδιά. (Ερ: Τα άλλα παιδιά πως τα αντιμετώπισαν τα προσφυγόπουλα;) Πολύ καλά. Επειδή κι άλλες φορές έρχονται παιδιά για να παίξουν στο προαύλιο και έχω κάνει κι άλλες φορές το πρώτο βήμα να τα φέρω σε επαφή για να παίξουν και τα δικά μου και μου λένε: Κυρία, εννοείται ότι θα τα παίζουμε. Είμαστε κι εμείς από ξένη χώρα, τύχαινε να είναι τα συγκεκριμένα παιδιά από Αλβανία π.χ. Γενικότερα, ήταν θετική η διάθεση των παιδιών ως προς το να παίξουν τα δικά μου παιδιά. Αυτή η επαφή ήταν κάτι θετικό. Βέβαια υπήρχαν δυσκολίες γιατί κάποιος έπρεπε να αναλάβει τη μετακίνηση των παιδιών από το camp στο δημοτικό γυμναστήριο και την επιστροφή τους. Και πάλι οι εθελοντές το ανέλαβαν αυτό. Ο καθηγητής που σου είπα πριν, ο μαθηματικός, έχει κάνει πάρα πολλά δρομολόγια και κάποιιοι άλλοι, νομίζω, από ΜΚΟ. Ο συγκεκριμένος έχει βοηθήσει πάρα πολύ και εμένα. Έκανε και ενέργειες από μόνος του για να βοηθήσει να στελεχωθεί η Δ.Υ.Ε.Π. γρηγορότερα. Υπάρχουν άνθρωποι που έχουν καλή πρόθεση και συνεισφέρουν πολλά στην κοινωνία μας. Βέβαια στις Δ.Υ.Ε.Π. το πρόβλημα είναι ότι δεν έγιναν αρκετές προσλήψεις. Ενώ υπάρχουν αιτήσεις ωρομισθίων, γίνονται, δεν διόρισαν και κάποιες Δ.Υ.Ε.Π. υποστελεχώθηκαν. Ίσως δεν ήθελε η Πολιτεία να δείξει ότι ενθαρρύνει την ελαστική εργασία. Ίσως.