



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ
ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ:
ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΙΑΚΡΙΣΕΙΣ, ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΥΣΗ & ΙΔΙΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΠΟΛΙΤΗ

ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΟ ΕΤΟΣ 2018-2019

Φοιτήτρια: **Νικολέτα Διονυσοπούλου**

***ΘΕΜΑ: “ΈΝΤΑΞΗ ΤΩΝ ΑΣΥΝΟΛΕΥΤΩΝ ΑΝΗΛΙΚΩΝ ΠΡΟΣΦΥΓΩΝ ΣΤΗΝ
ΤΥΠΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ. ΜΙΑ ΕΡΕΥΝΑ ΣΤΗΝ ΠΕΡΙΟΧΗ ΤΗΣ ΠΑΤΡΑΣ”***

Τριμελής Επιτροπή: **Δέσποινα Καρακατσάνη** (Επιβλέπουσα)

Γιούλη Παπαδιαμαντάκη (μέλος)

Ανδρέας Φερόνας (μέλος)

Κόρινθος, Ιανουάριος 2020

Copyright © Νικολέτα Διονυσοπούλου, 2020

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος, All rights reserved

Ευχαριστίες

Για να φτάσω μέχρι εδώ χρωστάω πολλά ευχαριστώ. Η προσπάθεια ήταν συλλογική. Εγώ πήρα την αρχική απόφαση και γύρω μου όλο το σύμπαν συνωμότησε για να τα καταφέρω. Αρχικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου, κυρία Καρακατσάνη, η οποία με στήριξε σε όλες μου τις ανησυχίες προσφέροντας μου αμέριστη συμπαράσταση, καθώς και τα μέλη της επιτροπής, κύριο Φερόνα και κυρία Παπαδιαμαντάκη τα οποία συνέβαλλαν στην αλλαγή μέσα μου. Επίσης, πολλές ευχαριστίες στους γονείς μου που με πίστεψαν και βοήθησαν να υλοποιηθεί το όνειρό μου, καθώς και στον Διευθυντή του 2^{ου} Δημοτικού Σχολείου Αμαλιάδας, κύριο Κλειδέρη, γιατί χωρίς την κατανόησή του δεν θα ήταν εφικτή η ολοκλήρωση των σπουδών. Τέλος, χρωστώ απεριόριστη ευγνωμοσύνη στον σύντροφο της ζωής μου, Ηλία και στα παιδιά μας, Κωνσταντίνο και Μαργαρίτα τα οποία σε μια πολύ ευαίσθητη ηλικία έδειξαν κατανόηση και υπομονή και στήριξαν τη μαμά τους.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η ποιοτική εκπαίδευση προάγει την κοινωνική ένταξη, την οικονομική ανάπτυξη και την καινοτομία. Ενώ η εκπαίδευση των προσφύγων μπορεί να έχει υψηλότερο κόστος από ό, τι για τους μη σε βραχυπρόθεσμη προοπτική, αποτελεί μακροπρόθεσμη κοινωνική επένδυση. Τα παιδιά των προσφύγων / μεταναστών δυσκολεύονται να διατηρήσουν την πρόσβασή τους στην επίσημη εκπαίδευση. Για πολλούς, η εκπαίδευση διακόπτεται για αρκετά χρόνια κάθε φορά. Για άλλους, η εκπαίδευση μπορεί να είναι ένας λόγος για τη μετανάστευση ή μια ευκαιρία στη χώρα υποδοχής. Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση των απόψεων των ασυνόδευτων ανηλίκων προσφύγων για την ένταξη τους στην τυπική εκπαίδευση. Για την υλοποίηση της μελέτης χρησιμοποιήθηκε η ποιοτική μεθοδολογία μέσω της διαδικασίας των συνεντεύξεων. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στην Πάτρα στον ξενώνα ασυνόδευτων ανηλίκων του Διεθνή Οργανισμού Μετανάστευσης. Οι μαθητές πρόσφυγες θεωρούν ότι δυσκολεύονται να παρακολουθήσουν τα μαθήματα ενώ συνδυάζουν τη χαρά λόγω του ότι θεωρούν το σχολείο σε αρκετές περιπτώσεις πρωτόγνωρη εμπειρία. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι μαθητές πρόσφυγες διαφοροποιούν τους εκπαιδευτικούς ανάλογα με το αν μπορούν να διαχειριστούν τη διδασκαλία με αλλοδαπούς μαθητές ενώ παρουσιάζεται η δυσκολία των παιδιών να παρακολουθήσουν όλα τα μαθήματα κυρίως λόγω της γλώσσας.

Λέξεις κλειδιά: πρόσφυγας, σχολείο, μαθητές, εκπαιδευτικοί, εκπαίδευση, ένταξη

ABSTRACT

Quality education promotes social inclusion, economic development and innovation. While refugee education may have a higher cost than not for the short-term, it is a long-term social investment. Refugee children find difficult to maintain access to formal education. For many, education is interrupted for several years at a time. For others, education can be a reason for immigration or an opportunity in the host country. The purpose of this study is to investigate the views of unaccompanied minor refugees on their integration into formal education. The qualitative methodology was used to conduct the study through the interview process. This survey was conducted in Patras at the International Organization for Migration's unaccompanied minors' shelter. Refugee students find difficult to attend classes while combining joy because they consider the school in many cases an unprecedented experience. It is noteworthy that refugee students differentiate teachers depending on whether they can manage teaching with foreign students while children find it difficult to attend all classes mainly because of the language.

Keywords: refugee, school, students, teachers, education, integration

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	4
ABSTRACT.....	5
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	8
ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	10
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1	10
ΟΡΙΣΜΟΙ.....	10
1.1 Η σύμβαση της Γενεύης	10
1.2 Βασικές αρχές προστασίας Ασυνόδευτων Ανηλίκων	11
1.3Πρόσφυγας.....	12
1.4 Ασυνόδευτοι ανήλικοι.....	13
1.5 Η κατάσταση στην Ελλάδα σήμερα	14
1.6 Η διαδικασία χορήγησης ασύλου.....	17
1.7 Παράγοντες παρώθησης και προσέλκυσης για τη μετανάστευση και το άσυλο ..	18
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2	20
ΑΣΥΝΟΔΕΥΤΟΙ ΑΝΗΛΙΚΟΙ	20
2.1 Η Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού	20
2.2 Ασυνόδευτοι ανήλικοι στην Πάτρα.....	21
2.3 Κανονιστικό πλαίσιο για την κηδεμονία των ασυνόδευτων παιδιών.....	22
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3	25
ΣΥΓΧΡΟΝΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΙ ΜΑΘΗΤΕΣ ΠΡΟΣΦΥΓΕΣ.....	25
3.1 Η κοινωνική ανισότητα και ο κοινωνικός αποκλεισμός στο σχολείο.....	25
3.2 Διαπολιτισμική εκπαίδευση και μοντέλα εκπαίδευσης.....	29
3.3 Η Διαπολιτισμική εκπαίδευση υπό το πρίσμα των ανθρωπίνων Δικαιωμάτων ...	34
3.4 Το δικαίωμα των παιδιών προσφύγων στην Εκπαίδευση.....	37
3.5 Εκπαιδευτικό πλαίσιο για την ένταξη παιδιών προσφύγων στην Εκπαίδευση....	40
3.7 Εκπαιδευτικό Σχέδιο του ΥΠΠΕΘ.....	44

3.8 Ο ρόλος των εκπαιδευτικών.....	46
3.8.1 Διαπολιτισμική επάρκεια των εκπαιδευτικών.....	48
3.8.2 Διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών	49
3.8.3 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην προώθηση της διαπολιτισμικής επάρκειας...	49
ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	52
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4	52
ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ	52
4.1 Σκοπός της μελέτης	52
4.2 Διαδικασία διενέργειας της έρευνας.....	52
4.2 Ερευνητικά ερωτήματα.....	53
4.3 Δείγμα.....	54
4.4 Ερευνητικό εργαλείο	55
4.5 Θεματικοί άξονες	56
4.6 Ανάλυση συνεντεύξεων ανά θεματικό άξονα.....	57
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	70
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	73
ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΕΣ ΠΗΓΕΣ	82
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1	84
ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΩΝ	84
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2.....	86
ΑΠΟΜΑΓΝΗΤΟΦΩΝΗΣΗ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΩΝ	86
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3: ΕΙΔΙΚΗ ΑΔΕΙΑ	106

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Για πολλούς οι ιστορίες των παιδιών προσφύγων είναι γνωστές, κάποιες συγκλονίζουν, όπως αυτή της 9χρονης Αϊσά, στη Μόρια η οποία «παραιτήθηκε από τη ζωή». Η επαγγελματική μου ενασχόληση με τα παιδιά πρόσφυγες για 4 χρόνια, έγινε σταθμός στη ζωή μου. Γιατί, όσες ιστορίες και αν άκουσα, καμία δεν έμοιαζε με την άλλη, καμία δεν είχε λιγότερη αγωνία, λιγότερη προσπάθεια, λιγότερο κόστος από την άλλη. Όλες όμως είχαν κάτι κοινό. Την Ελπίδα. Πάντα θα έχω στο μυαλό μου τα μάτια γεμάτα ελπίδα. Επέλεξα το κομμάτι της τυπικής εκπαίδευσης γιατί η εκπαίδευση είναι το μόνο πράγμα που θα μπορούσαμε να προσφέρουμε σε αυτά τα παιδιά για να μπορέσουν ίσως κάποια να ξαναβρούν το δρόμο τους.

Η πρόσφατη δραστική αύξηση του αριθμού των προσφύγων και των αιτούντων άσυλο μεταξύ 2014 και 2016 έχει ασκήσει αυξημένη πίεση στα κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης (ΕΕ) να αναπτύξουν στρατηγικές για την αποτελεσματική ενσωμάτωση αυτών των νέων αφίξεων στην κοινωνία. Αυτό περιλαμβάνει μάλλον βραχυπρόθεσμες διατάξεις, όπως η στέγαση, τα μαθήματα γλωσσών και τα τρόφιμα, αλλά θέτει επίσης ερωτήματα σχετικά με τις μεσοπρόθεσμες και μακροπρόθεσμες προοπτικές κοινωνικής και διαρθρωτικής συμμετοχής. Λαμβάνοντας υπόψη το υψηλό ποσοστό παιδιών, εφήβων και νεαρών ενηλίκων μεταξύ προσφύγων και αιτούντων άσυλο, η εκπαίδευση αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους τομείς της διαρθρωτικής ολοκλήρωσης, διότι: α) τα παιδιά και οι έφηβοι έχουν καθολικό ανθρώπινο δικαίωμα πρόσβασης στην εκπαίδευση, β) η εκπαίδευση αποτελεί κλειδί για την κοινωνικοοικονομική επιτυχία και για την αντιμετώπιση των μειονεκτημάτων στις ευρωπαϊκές κοινωνίες. (Bonin, 2017).

Αυτό ισχύει από την πλευρά των κοινωνιών υποδοχής της ΕΕ, αλλά και από την προοπτική της οικοδόμησης της ειρήνης και της σταθερότητας στις χώρες προέλευσης των προσφύγων. Λαμβάνοντας υπόψη ότι ορισμένοι πρόσφυγες θα επιστρέψουν τελικά στις χώρες καταγωγής τους, η εκπαίδευση και οι δεξιότητες που αποκτούν στις χώρες της ΕΕ είναι εργαλεία που μπορούν να κάνουν για διαδικασίες μετασχηματισμού στις ενδιαφερόμενες χώρες (Bonin, 2017).

Οι περισσότερες χώρες της ΕΕ αντιμετωπίζουν προκλήσεις όσον αφορά την παροχή αξιοπρεπών ευκαιριών για την ένταξη των νεοαφιχθέντων προσφύγων και των μεταναστών στην κανονική εκπαίδευση από αρκετές δεκαετίες. Αυτές οι προκλήσεις εντάθηκαν από το 2015 με την άφιξη μεγαλύτερου αριθμού προσφύγων

και αιτούντων άσυλο, αναγκάζοντας τα συστήματα να υιοθετήσουν μεγάλης κλίμακας μέτρα και έννοιες για την εκπαιδευτική ένταξη των προσφύγων - σύμφωνα με τις ειδικές οικονομικές και διαρθρωτικές δυνατότητες, τις θεσμικές λογικές και τις προηγούμενες εμπειρίες (Koehler et al., 2018).

Ο βασικός σκοπός της εκπαίδευσης, δεν είναι η απλή ενημέρωση και πληροφόρηση των μαθητών αλλά *«η ανάπτυξη εργαλείων γνώσης και κατανόησης, καθώς και η καλλιέργεια δεξιοτήτων, ικανοτήτων, αξιών, δυνατοτήτων-διαθέσεων που δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές να συμμετέχουν ενεργά, με ευαισθησία και υπευθυνότητα»* (Καρακατσάνη, 2008: 154). Το σχολείο αποτελεί ένα μέσο διαμόρφωσης πολιτών μέσω της εκπαίδευσης, και συμβάλει στην ανάπτυξη των ιδανικών της ειρήνης, της ελευθερίας και της κοινωνικής δικαιοσύνης (Νικολακάκη, 2001). Παρόλα αυτά το φαινόμενο του κοινωνικού αποκλεισμού επιδεινώνεται, αντί να περιορίζεται, από το εκπαιδευτικό σύστημα μέσα από ορισμένες πρακτικές που ακολουθεί. Η εκπαιδευτική πολιτική οικοδομεί τα αναλυτικά προγράμματα πάνω στις αξίες της αστικής τάξης, μεταχειρίζεται το γλωσσικό κώδικα της αστικής τάξης, και αδυνατεί να ανταποκριθεί στις ξεχωριστές ανάγκες και δυνατότητες των μειονοτικών μαθητών, με αποτέλεσμα να διευρύνεται αντί να γεφυρώνεται το χάσμα μεταξύ μαθητών που προέρχονται από ανομοιογενή περιβάλλοντα.

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

ΟΡΙΣΜΟΙ

1.1 Η σύμβαση της Γενεύης

Η Σύμβαση της Γενεύης για το καθεστώς των προσφύγων υπογράφηκε στην ομώνυμη πόλη της Ελβετίας στις 28 Ιουλίου του 1951 και κυρώθηκε από την Ελλάδα με το Ν.Δ. 3989/1959.

Η Σύμβαση καθορίζει ακριβώς το ποιος είναι ο πρόσφυγας και το είδος της νομικής προστασίας ή άλλης παροχής, καθώς και των κοινωνικών δικαιωμάτων που αυτός ή αυτή οφείλει να λάβει από τα κράτη που υπέγραψαν το έγγραφο (Palaiologou, 2016).

Λίγα χρόνια μετά η Σύμβαση συμπληρώθηκε από το Πρωτόκολλο του 1967, το οποίο κυρώθηκε από την Ελλάδα με τον Α.Ν. 389/1968 και διεύρυνε την εντολή της Ύπατης Αρμοστείας καθώς το πρόβλημα των εκτοπισμένων πληθυσμών εξαπλωνόταν σε όλο τον κόσμο. Ήταν η πρώτη διεθνής συμφωνία που κάλυπτε τις πιο ουσιαστικές πλευρές της ζωής των προσφύγων. Καθόριζε μια σειρά θεμελιωδών ανθρωπίνων δικαιωμάτων τα οποία θα πρέπει να είναι τουλάχιστον ισότιμα με τις ελευθερίες που απολαμβάνουν οι αλλοδαποί υπήκοοι μιας χώρας ή και σε μερικές περιπτώσεις και οι ίδιοι οι πολίτες της χώρας. Αναγνωρίζει το διεθνές πεδίο δράσης των προσφυγικών κρίσεων και τη σπουδαιότητα της διεθνούς συνεργασίας, συμπεριλαμβανομένης και της από κοινού συμμετοχής των κρατών στη διευθέτηση του προβλήματος των προσφύγων (Bendel, 2014).

Η σύμβαση καθορίζει τον ορισμό του πρόσφυγα. Παραθέτει τα δικαιώματα του πρόσφυγα περιλαμβάνοντας και ελευθερίες όπως αυτές της θρησκείας, της μετακίνησης, της ελευθερίας, της εκπαίδευσης, της κατοχής ταξιδιωτικών εγγράφων, της δυνατότητας εργασίας και τονίζει τις υποχρεώσεις του ή της πρόσφυγα προς τη χώρα υποδοχής. Μία σημαντική διάταξη ορίζει τη μη επιστροφή του πρόσφυγα -ο νομικός όρος είναι η μη επαναπροώθηση -σε χώρα όπου υπάρχει φόβος δίωξής του (Bendel, 2014).

1.2 Βασικές αρχές προστασίας Ασυνόδευτων Ανηλίκων

Βασικό και αναφαίρετο δικαίωμα είναι ότι όλα τα ασυνόδευτα παιδιά πρέπει να απολαμβάνουν τη μεταχείριση που αρμόζει στους ανήλικους ενώ το γεγονός ότι έχουν επιπλέον την ιδιότητα του μετανάστη ή του πρόσφυγα πρέπει να θεωρείται δευτερεύον. Οι μεταναστευτικές πολιτικές δεν δύναται να είναι κριτήριο εισόδου ή διαμονής ενός ασυνόδευτου παιδιού στη χώρα υποδοχής.

Οι επαγγελματίες που ασχολούνται με τον μεταναστευτικό πληθυσμό (αστυνομικοί, υπάλληλοι στην υπηρεσία ασύλου, κοινωνικοί λειτουργοί), πρέπει να αντιλαμβάνονται ότι οι ασυνόδευτοι ανήλικοι πρέπει υπάγονται στις αρχές παιδικής προστασίας. Όλα τα παιδιά πρέπει να έχουν πρόσβαση στις υπηρεσίες υγείας, πρόνοιας, προστασίας και εκπαίδευσης. Σημαντική προτεραιότητα πρέπει να λαμβάνουν τα παιδιά τα οποία έχουν βιώσει πολλές τραυματικές εμπειρίες και χρειάζονται θεραπείες αποκατάστασης τόσο σωματικά, όσο και ψυχολογικά. (Διακήρυξη καλών πρακτικών, Ευρωπαϊκό πρόγραμμα για τα ασυνόδευτα παιδιά, 2009)

Η εθνική μεταναστευτική νομοθεσία δεν προβλέπει τη νόμιμη είσοδο ασυνόδευτων ανήλικων στην Ελλάδα λόγω του ειδικού καθεστώτος τους εκτός από τις περιπτώσεις όπου συντρέχουν ανθρωπιστικοί λόγοι (δηλαδή Έλληνας ή πολίτης τρίτης χώρας νόμιμα διαμένων στην Ελλάδα έχει τη γονική μέριμνα και / ή την κηδεμονία του ασυνόδευτου ανήλικου που επιθυμεί να εισέλθει στη χώρα). Περαιτέρω, προβλέπει την έκδοση άδειας διαμονής για ανθρωπιστικούς λόγους σε ασυνόδευτους ανήλικους που φιλοξενούνται σε ιδρύματα και σε νομικά πρόσωπα κοινωφελούς σκοπού ή ασυνόδευτους ανήλικους την επιμέλεια των οποίων έχουν ελληνικές οικογένειες ή οικογένειες υπηκόων τρίτων χωρών με νόμιμη διαμονή στην Χώρα ή για τους οποίους είναι εκκρεμής διαδικασία υιοθεσίας. Επίσης προβλέπεται η χορήγηση άδειας διαμονής σε ανήλικους, στους οποίους έχουν επιβληθεί αναμορφωτικά ή θεραπευτικά μέτρα με απόφαση του Δικαστηρίου Ανηλίκων . Οι ασυνόδευτοι ανήλικοι που διαμένουν στην Ελλάδα δικαιούνται να απολαμβάνουν ειδικής προστασίας και μέτρων ένταξης εφόσον έχουν λάβει άδεια διαμονής ή έχουν αιτηθεί την παροχή του ασύλου (Gibbs, 2007).

Το άρθρο 19 του Π.Δ. 220/2007 (με το οποίο ενσωματώθηκε στην ελληνική νομοθεσία η Οδηγία της ΕΕ για τα ελάχιστα κριτήρια υποδοχής των αιτούντων

άσυλο) προβλέπει το διορισμό προσωρινού επιτρόπου για όλους τους ασυνόδευτους ανήλικους που ζουν στην Ελλάδα ανεξάρτητα από το καθεστώς διαμονής τους, η μη ομοιόμορφη εφαρμογή της νομοθεσίας για το διορισμό του επιτρόπου και η διστακτικότητα των Εισαγγελέων να εκπροσωπούν τους ασυνόδευτους ανήλικους σε όλες τις διαδικασίες που τους αφορούν παρεμποδίζουν την πραγματική και αποτελεσματική προστασία των δικαιωμάτων των ασυνόδευτων ανήλικων (για παράδειγμα το δικαίωμα στην προσωπική ελευθερία και ασφάλεια) (Gibbs, 2007).

Τα αιτήματα ασύλου των ασυνόδευτων ανήλικων δεν εξετάζονται στο πλαίσιο δίκαιων και αποτελεσματικών διαδικασιών κυρίως λόγω των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν κατά το διορισμό επιτρόπου, κατά την πρόσβαση στη δωρεάν νομική συνδρομή και στις υπηρεσίες διερμηνέα. Παρότι η νομοθεσία επιβάλλει την παρουσία του ασυνόδευτου ανήλικου για την εξέταση του αιτήματός του για άσυλο, η σχετική συνέντευξη δεν διεξάγεται πάντα από τον αρμόδιο δημόσιο λειτουργό: κάποιες φορές τις συνεντεύξεις για τον καθορισμό του καθεστώτος του πρόσφυγα διεξάγουν οι διερμηνείς που συμβουλεύουν τα παιδιά να δηλώσουν ως σκοπό άφιξης στην Ελλάδα την «ανεύρεση καλύτερων συνθηκών διαβίωσης» (Angeloroulou, & Manesis, 2017).

1.3 Πρόσφυγας

Από το 2006 και μετά οι αριθμοί των ατόμων που εισέρχονται παράνομα στη χώρα άρχισαν να αυξάνονται σημαντικά με αποκορύφωμα την τετραετία 2012-16 που το ποσοστό αυτό σχεδόν διπλασιάστηκε. Συνολικά τη δεκαετία 2006 - 2016 εισήλθαν στη χώρα μας πάνω από 1,9 εκατομμυρίων άτομα (εκ των οποίων 50% σχεδόν το 2015)(ΕΛΣΤΑΤ, 2015). Στα τέλη του 2018, υπήρχαν 25,9 εκατομμύρια πρόσφυγες παγκοσμίως. Η κατάσταση στην οποία βρίσκονται είναι συχνά τόσο επικίνδυνη και δύσκολη που αναγκάζονται να διασχίσουν εθνικά σύνορα για να αναζητήσουν ασφάλεια σε γειτονικές χώρες. Αναγνωρίζονται συνεπώς σε διεθνές επίπεδο ως 'πρόσφυγες' και έχουν πρόσβαση στην παροχή βοήθειας από τα κράτη, την Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες και άλλους οργανισμούς. Αναγνωρίζονται ως πρόσφυγες ακριβώς επειδή είναι πολύ επικίνδυνο για αυτούς να επιστρέψουν στην πατρίδα τους και πολλοί από αυτούς δεν μπορούν να επιστρέψουν και χρειάζεται να αναζητήσουν καταφύγιο κάπου αλλού. Πρόκειται για ανθρώπους στους οποίους η άρνηση ασύλου έχει πιθανότατα θανάσιμες συνέπειες (Νικολάου, 2011; Βάρελη, 2015).

Οι πρόσφυγες καθορίζονται και προστατεύονται από το διεθνές δίκαιο. Η Σύμβαση της Γενεύης του 1951 και το Πρωτόκολλο του 1967, καθώς και άλλα νομικά κείμενα, όπως η Σύμβαση του 1969 του Οργανισμού Αφρικανικής Ενότητας, παραμένουν οι ακρογωνιαίοι λίθοι για την προστασία των προσφύγων στη σύγχρονη εποχή. Οι νομικές αρχές που κατοχυρώνουν διαπερνούν πλέον αναρίθμητους άλλους διεθνείς, περιφερειακούς και εθνικούς νόμους και πρακτικές. Η Σύμβαση του 1951 καθορίζει το ποιος είναι πρόσφυγας και χαράσσει το πλαίσιο των βασικών δικαιωμάτων, τα οποία τα Κράτη πρέπει να εγγυώνται για τους πρόσφυγες. Μια από τις πιο θεμελιώδεις αρχές που καθορίζεται στο διεθνές δίκαιο, είναι ότι οι πρόσφυγες δεν πρέπει να επιστρέφονται ή να επαναπροωθούνται σε καταστάσεις όπου κινδυνεύει η ζωή ή η ελευθερία τους (Παπαχρήστος, 2011).

Η προστασία των προσφύγων έχει πολλές διαστάσεις. Σε αυτές περιλαμβάνονται η προστασία από το να επιστρέφονται οι πρόσφυγες στους κινδύνους από τους οποίους έχουν διαφύγει, η πρόσβαση σε δίκαιες και αποτελεσματικές διαδικασίες ασύλου, καθώς και μέτρα που να διασφαλίζουν ότι τα βασικά ανθρώπινα δικαιώματά τους γίνονται σεβαστά. Όστε να ζουν με ασφάλεια και αξιοπρέπεια μέχρι να βρεθεί μια πιο μακροπρόθεσμη λύση. Τα κράτη φέρουν την πρωταρχική ευθύνη για αυτήν την προστασία. Κατά συνέπεια, η Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες εργάζεται στενά με τις κυβερνήσεις, παρέχοντάς τους συμβουλευτική και υποστήριξη, όπου απαιτείται, ώστε να ανταποκρίνονται στις υποχρεώσεις τους (Schnapper, 2008).

Οι **μετανάστες** επιλέγουν να μετακινηθούν, όχι εξαιτίας κάποιας άμεσης απειλής δίωξης ή θανάτου, αλλά κυρίως για να βελτιώσουν τη ζωή τους αναζητώντας καλύτερες εργασιακές συνθήκες ή, σε κάποιες περιπτώσεις, για να ενωθούν με μέλη της οικογένειάς τους που βρίσκονται ήδη στο εξωτερικό, όπως επίσης για εκπαιδευτικούς ή άλλους λόγους. Σε αντίθεση με τους πρόσφυγες που δεν μπορούν να επιστρέψουν στη χώρα καταγωγής τους με ασφάλεια, οι μετανάστες δεν αντιμετωπίζουν αντίστοιχο εμπόδιο στην επιστροφή τους (Παπαχρήστος, 2011; Μαυρομμάτης & Τσιτσελίκης, 2004).

1.4 Ασυνόδευτοι ανήλικοι

Ο Ν 4540/2018 στο άρθρο 2 σημείο ε' και ο Ν 4375/2016 στο άρθρο 34 σημείο ια' περιλαμβάνουν τον ορισμό του ασυνόδευτου ανήλικου. Ειδικότερα «ασυνόδευτος

ανήλικος» είναι το πρόσωπο ηλικίας κάτω των 18 ετών, το οποίο φθάνει στην Ελλάδα, χωρίς να συνοδεύεται από πρόσωπο που ασκεί τη γονική του μέριμνα, σύμφωνα με την ελληνική νομοθεσία και για όσο χρόνο η γονική του μέριμνα δεν έχει ανατεθεί σε κάποιο άλλο πρόσωπο σύμφωνα με τον νόμο και δεν ασκείται στην πράξη, ή ο ανήλικος που εγκαταλείπεται ασυνόδευτος μετά την είσοδό του στην Ελλάδα. Στην κατηγορία των ασυνόδευτων ανηλίκων εντάσσονται και τα παιδιά που είναι χωρισμένα από την οικογένειά τους που αναφέρονται και ως separated (children separated from their families). Έτσι, η προστασία και η συνολική υποστήριξη των ασυνόδευτων παιδιών απαιτεί την ύπαρξη ορισμένου προσώπου το οποίο θα εκπροσωπεί και θα υποστηρίζει τον κάθε ασυνόδευτο ανήλικο αιτούντα διεθνή προστασία. Στις περιπτώσεις των ασυνόδευτων ανηλίκων την γονική μέριμνα ασκεί ο εισαγγελέας ανηλίκων (Χριστοδούλου κ.α. 2016); Palaiologou, 2016).

1.5 Η κατάσταση στην Ελλάδα σήμερα

Σε ευρύτερη κλίμακα, η Σύμβαση του ΟΗΕ για τα δικαιώματα του Παιδιού αποτελεί αφετηρία σε ζητήματα προστασίας παιδιών και επιβάλλει σχετική υποχρέωση στα συμβαλλόμενα κράτη, ανεξάρτητα από τη νομική και πραγματική κατάσταση του ανηλίκου (πχ νομιμότητα παραμονής στη χώρα). Πρόκειται για κείμενο μοναδικής σημασίας, αφού παρέχει ολοκληρωμένη προστασία σε κάθε επίπεδο (αστικό, οικονομικό, κοινωνικό). Αξιοσημείωτο είναι μάλιστα το γεγονός, πως η Σύμβαση δεν περιέχει γενική ρήτρα παρέκκλισης που να επιτρέπει στα συμβαλλόμενα Κράτη να αναστέλλουν δικαιώματα σε περιόδους έκτακτης ανάγκης. Εις ό,τι αφορά τη Σύμβαση της Γενεύης του 1951 και το συνοδό Πρωτόκολλο της Νέας Υόρκης του 1967, παρ' όλο που δεν περιλαμβάνουν ειδική αναφορά σε ανηλίκους, δεν μπορεί να αμφισβητηθεί η σημασία και ο ρόλος των κειμένων αυτών ως ακρογωνιαίων λίθων σε θέματα ορισμού και προστασίας του πρόσφυγα εν γένει (Νικολάου, 2011).

Το 2015 η Ελλάδα υπήρξε πέρασμα εκατοντάδων χιλιάδων μεικτών προσφυγικών ροών προς την κεντρική και βόρεια Ευρώπη, μέχρι και το κλείσιμο της λεγόμενης βαλκανικής οδού, οπότε και κατέστη, στην πλειοψηφία των περιπτώσεων, ένας αναγκαστικός, μη εθελούσιος «τελικός» προορισμός των προσώπων που είδαν στο

πρόσωπο της Ευρώπης τη Γη της Επαγγελίας και επέλεξαν να απευθυνθούν σε αυτή για προστασία (Βάρελη, 2015).

Ιδιαίτερη ομάδα μεταξύ των ενδιαφερομένων αποτελούν οι ασυνόδευτοι ανήλικοι, ο ορισμός των οποίων (για την ακρίβεια του λόγου, ο ορισμός των ως αιτούντων άσυλο) δίνεται από την Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες και αφορά κάθε πρόσωπο κάτω από την ηλικία των 18 ετών (ή της ηλικίας ενηλικίωσης κατά το δίκαιο της χώρας ασύλου) το οποίο δε συνοδεύεται από τους γονείς του, από επίτροπο, ή από άλλο ενήλικο που σύμφωνα με το νόμο ή το έθιμο είναι υπεύθυνος για την επιμέλειά του και αιτείται να υπαχθεί στο καθεστώς του πρόσφυγα στη χώρα ασύλου. Μιλούμε για ιδιαίτερη ομάδα όχι μόνο λόγω της ιδιαίτερης μεταχείρισης που τους επιφυλάσσει το νομικό πλαίσιο και η διοικητική πρακτική, αλλά, κυρίως λόγω της ευαλωτότητας που συνεπάγεται η ανηλικότητα στον πραγματικό κόσμο. Πράγματι, όλοι οι εμπλεκόμενοι φορείς (Υπηρεσία Ασύλου, Ύπατη Αρμοστεία για τους Πρόσφυγες, σχετικές ΜΚΟ κλπ) παρουσιάζουν θερμό ενδιαφέρον για τον εντοπισμό και καταγραφή τέτοιων περιπτώσεων. Αν και ο ακριβής υπολογισμός του αριθμού των ασυνόδευτων παιδιών καθίσταται ιδιαίτερα δυσχερής, ίσως λόγω ανακριβών δηλώσεων, ελλείπει μάλιστα εγγράφων ταυτότητας, διάφορες πηγές αναφέρουν κατά καιρούς ότι ο αριθμός αυτός φτάνει τις 2.500-5.000 περιπτώσεις στην Ελλάδα. Η πλειοψηφία των παιδιών κατάγονται από τη Συρία (27%), το Αφγανιστάν (27%) και το Πακιστάν (25%), ενώ το λοιπό ποσοστό προέρχεται από το Ιράκ, Ιράν, Μαρόκο, Παλαιστίνη και αλλού (στοιχεία σύμφωνα με παραπομπές που έγιναν στο ΕΚΚΑ από Ιανουάριο μέχρι Δεκέμβριο του 2016).

Με βάση τα στοιχεία του ΕΚΚΑ (2019) καταγράφηκαν 5301 ανήλικοι πρόσφυγες από τους οποίους 1286 βρισκόνησαν σε μακροχρόνια φιλοξενία, 748 σε προσωρινή φιλοξενία και 3267 βρισκόνησαν εκτός μακροχρόνιας ή προσωρινής φιλοξενίας. Η τρέχουσα δυναμικότητα των δομών στη Ελλάδα το Δεκέμβριο του 2019 κατέγραψε 1488 θέσεις μακροχρόνιας φιλοξενίας (Δομές Α.Α./Διαμερίσματα) και 841 θέσεις προσωρινής φιλοξενίας (Ασφαλείς ζώνες/Ξενοδοχεία).

Η διερεύνηση των αιτιών του φαινομένου διακρίνει δύο τρόπους να καταστεί κάποιος ανήλικος ασυνόδευτος. Ο πρώτος έχει να κάνει με τον παράγοντα της τύχης, ή μάλλον της συνδρομής ατυχών, δυσάρεστων γεγονότων. Ανήλικοι που στο δρόμο προς την Ευρώπη και στη διάρκεια εντάσεων στα εκάστοτε σύνορα χωρίστηκαν από

τους συνοδούς τους, οπότε και έμειναν χωρίς άλλη επιλογή παρά να συνεχίσουν το ταξίδι μόνοι, είτε ανήλικοι που βρέθηκαν αντιμέτωποι με πιο μοιραία γεγονότα, όπως το να χάσουν οριστικά μέλη της οικογένειάς τους σε συγκρούσεις, ναυάγια, εχθροπραξίες. Ο δεύτερος έχει να κάνει με την επιχειρηματική στρατηγική των διακινητών. Άλλωστε, αν καταφέρει να φτάσει πρώτος και μόνος ο ανήλικος στην επιθυμητή ευρωπαϊκή χώρα, τα λοιπά μέλη της οικογένειας μπορούν να συνενωθούν μαζί του με βάση το θεσμό της οικογενειακής επανένωσης, όπως προβλέπεται από τον κανονισμό του Δουβλίνου III (Βάρελη, 2015).

Το απτόμενο του ζητήματος νομοθετικό πλαίσιο, εθνικό και διεθνές, είναι σε γενικές γραμμές σαφές και προστατευτικό και δε διακρίνει κατ' αρχήν αν στο πρόσωπο του ανηλίκου συντρέχει η ιδιότητα του πρόσφυγα ή του μετανάστη, αλλά αυτό τυγχάνει κατά πρώτον και κύριον της αντιμετώπισης που αρμόζει σε παιδιά. Εκκινώντας από το Σύνταγμα, ορίζεται στο άρθρο 21παρ. 1 και 3 μεταξύ άλλων ότι «...και η παιδική ηλικία τελούν υπό την προστασία του Κράτους» και «το Κράτος παίρνει... ειδικά μέτρα για την προστασία της νεότητας...». Ποικίλα εθνικά κείμενα συμπληρώνουν και εξειδικεύουν σε ζητήματα ασυνόδευτων ανηλίκων. Αναφέρονται ενδεικτικά το υπ' αριθμόν 220/2007 ΠΔ, ο Ν. 4251/2014, ο Ν. 4375/2016 και το ΠΔ υπ' αριθμόν 141/2013 (Νικολάου, 2011).

Σε ευρωπαϊκό επίπεδο, ο Χάρτης Θεμελιωδών Δικαιωμάτων προβλέπει πως σε όλες τις πράξεις που αφορούν παιδιά, πρωταρχική σημασία πρέπει να δίνεται στο υπέρτατο συμφέρον του παιδιού (άρθρο 24παρ. 2), ο Ευρωπαϊκός Κοινωνικός Χάρτης (άρθρο 17) αναφέρεται στο δικαίωμα του παιδιού στην οικονομική και κοινωνική προστασία, ενώ το ΕΣΔΑ, παρ' όλο που δεν περιέχει ρητές σχετικές διατάξεις, μπορεί να εξεταστεί αναλογικά και σε περιπτώσεις ασυνόδευτων ανηλίκων. Οδηγίες (2013/32/ΕΕ, 2011/95/ΕΕ, 2003/86/ΕΚ, 2013/33/ΕΕ) και Κανονισμοί (604/2013) της ΕΕ που ρυθμίζουν ζητήματα ασύλου και υποδοχής, πραγματοποιούν κατά κανόνα ιδιαίτερη μνεία στην προστασία των ασυνόδευτων ανηλίκων, ορίζοντας τα κατ'ιδίαν δικαιώματά τους, όπως για παράδειγμα αυτό της οικογενειακής επανένωσης (Νικολάου, 2011).

1.6 Η διαδικασία χορήγησης ασύλου

Το κεκτημένο της ΕΕ για το άσυλο παρέχει δύο μορφές διεθνούς προστασίας: το καθεστώς πρόσφυγα και το καθεστώς επικουρικής προστασίας. Βάσει της αρχής του ενιαίου καθεστώτος για τους πρόσφυγες ή για τα άτομα που δικαιούνται επικουρική προστασία, οι δικαιούχοι καθεστώτος επικουρικής προστασίας πρέπει να απολαύουν των ίδιων δικαιωμάτων και ευεργετημάτων που απολαύουν οι πρόσφυγες υπό τις ίδιες προϋποθέσεις χορήγησης και στις δύο περιπτώσεις. Επιπλέον, η χώρα μπορεί να παρέχει και άλλες μορφές προστασίας για ανθρωπιστικούς λόγους. Η πρόσβαση σε συνθήκες ασφάλειας και στην κατάλληλη διαδικασία ασύλου αποτελεί ουσιώδες προαπαιτούμενο για τη διασφάλιση των δικαιωμάτων που παρέχονται στα άτομα τα οποία χρήζουν διεθνούς προστασίας. Ως Κοινό Ευρωπαϊκό Σύστημα Ασύλου (ΚΕΣΑ) νοείται ένα κοινό σύστημα που βασίζεται στην πλήρη και συνολική εφαρμογή της Σύμβασης της Γενεύης. Στοχεύει στη διασφάλιση της δίκαιης και ανθρώπινης μεταχείρισης των αιτούντων διεθνή προστασία, στην εναρμόνιση των συστημάτων ασύλου και στην άμβλυνση των διαφορών μεταξύ των κρατών μελών βάσει δεσμευτικής νομοθεσίας, καθώς και στην ενίσχυση αφενός της πρακτικής συνεργασίας μεταξύ των εθνικών διοικητικών αρχών στον τομέα του ασύλου και, αφετέρου, της εξωτερικής διάστασης του ασύλου (Barton, 2003; Logan et al., 2010).

Το ΚΕΣΑ αποτελείται από τις ακόλουθες νομικές πράξεις, οι οποίες θεσπίζουν κοινά υψηλά πρότυπα και ενισχύουν τη συνεργασία για να διασφαλίσουν ότι οι αιτούντες διεθνή προστασία αντιμετωπίζονται χωρίς διακρίσεις στο πλαίσιο ενός δίκαιου και αποτελεσματικού συστήματος εξέτασης των αιτήσεων διεθνούς προστασίας:

Την οδηγία σχετικά με τις κοινές διαδικασίες για τη χορήγηση και ανάκληση του καθεστώτος διεθνούς προστασίας, η οποία αποσκοπεί στη δίκαιη και ταχεία λήψη υψηλής ποιότητας αποφάσεων (Logan et al., 2010).

Την οδηγία για τις συνθήκες υποδοχής, η οποία διασφαλίζει σε ολόκληρη την ΕΕ ανθρώπινες υλικές συνθήκες υποδοχής των αιτούντων άσυλο, καθώς και τον πλήρη σεβασμό των θεμελιωδών δικαιωμάτων των εν λόγω ατόμων.

Την οδηγία περί αναγνώρισης, η οποία αποσαφηνίζει τους λόγους για τους οποίους χορηγείται καθεστώς διεθνούς προστασίας. Οι διατάξεις της προβλέπουν επίσης μια δέσμη δικαιωμάτων και μέτρων ένταξης των δικαιούχων διεθνούς προστασίας.

Τον κανονισμό του Δουβλίνου, ο οποίος αποσαφηνίζει τη διαδικασία καθορισμού του αρμόδιου κράτους μέλους για την εξέταση της αίτησης.

Τον κανονισμό EURODAC που θεσπίστηκε με τον υπ' αριθ. 2725/2000/ΕΚ Κανονισμό του Συμβουλίου της Ευρωπαϊκής Ένωσης, κατ' εφαρμογή της Σύμβασης του Δουβλίνου (Dublin Convention), με σκοπό τη διευκόλυνση στον προσδιορισμό του κράτους μέλους που είναι αρμόδιο για την εξέταση αίτησης ασύλου που έχει υποβληθεί στην επικράτεια της Ε.Ε. για τη βελτίωση της λειτουργίας της βάσης δεδομένων δακτυλικών αποτυπωμάτων της ΕΕ για το άσυλο (Logan et al., 2010).

1.7 Παράγοντες παρώθησης και προσέλκυσης για τη μετανάστευση και το άσυλο

Ως παράγοντες παρώθησης παρουσιάζονται τα στοιχεία εκείνα που τείνουν να οδηγούν τους ανθρώπους εκτός μας χώρας ή περιοχής. Τα παραδείγματα είναι η σύγκρουση, η καταδίωξη, η πολιτική αστάθεια, οι κοινωνικές ανισότητες και οι λιγοστές οικονομικές ευκαιρίες. Οι παράγοντες προσέλκυσης είναι περισσότερο θετικοί όπως υψηλότερο βιοτικό επίπεδο, εργασίες, εκπαιδευτικές προοπτικές, επανένωση οικογενειών, ή πιο ελεύθερες ή ασφαλέστερες κοινότητες στη χώρα προορισμού. Η Ευρωπαϊκή Ένωση είναι ένας ελκυστικός προορισμός για τους μετανάστες και τους πρόσφυγες για πολλούς λόγους συμπεριλαμβανομένων της οικονομικής προοπτικής, ευκαιρίες καριέρας, εκπαίδευση και πρότυπα υγείας και το σεβασμό των θεμελιωδών ελευθεριών και δικαιωμάτων. Σε μερικές περιπτώσεις, οι μετανάστες και οι πρόσφυγες βρίσκουν ότι η πραγματικότητα μετακίνησης στην Ευρώπη δεν ταιριάζει στις προσδοκίες τους. Οι μετανάστες και οι πρόσφυγες ίσως να βρίσκουν σκληρή την ενσωμάτωση και την εναρμόνιση στις διαφορετικές κουλτούρες και γλώσσες ή το γεγονός ότι βρίσκονται μακριά από τις οικογένειες τους. Για άλλους, η Ευρώπη προσφέρει μια ποιότητα ζωής ή ασφάλειας που δεν θα μπορούσαν να βρουν στις πατρίδες τους και βλέπουν το μέλλον τους στην Ευρώπη, παρά τις δυσκολίες που ίσως αντιμετωπίσουν ως ξένοι. Τα ζητήματα που περιβάλλουν το καλωσόρισμα και η ενσωμάτωση των νεοφερμένων είναι συνεχείς προκλήσεις που απαιτούν κατανόηση και καλύτερη γνώση του γιατί οι άνθρωποι μετακινούνται και από πού προέρχονται. Για βοήθεια στους δασκάλους και τους εκπαιδευτές που χρησιμοποιούν αυτή τη συλλογή εργαλείων, έχουμε

κατηγοριοποιήσει στην επόμενη ενότητα έναν αριθμό βασικών ορισμών για την ορολογία που χρησιμοποιείται κατά τις συζητήσεις για τη μετανάστευση και το άσυλο (Ely et al., 2001; Gibbs, 2007).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

ΑΣΥΝΟΔΕΥΤΟΙ ΑΝΗΛΙΚΟΙ

2.1 Η Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού

Η Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού υιοθετήθηκε ομόφωνα από τη Γενική Συνέλευση των Ηνωμένων Εθνών στις 20 Νοεμβρίου του 1989. Έως σήμερα έχει επικυρωθεί από 193 χώρες, ενώ δεν την έχουν επικυρώσει δύο. Η Ελλάδα την επικύρωσε στις 2 Δεκεμβρίου του 1992.

Η ανάγκη να παρασχεθεί στο παιδί ειδική προστασία εξαγγέλθηκε στη Διακήρυξη της Γενεύης του 1924 για τα δικαιώματα του παιδιού, και στη Διακήρυξη των δικαιωμάτων του παιδιού, που υιοθέτησε η Γενική Συνέλευση στις 20 Νοεμβρίου 1959 και που αναγνωρίστηκε στην παγκόσμια Διακήρυξη για τα ανθρώπινα δικαιώματα, στο διεθνές Σύμφωνο για τα αστικά και πολιτικά δικαιώματα (ιδιαίτερα στα άρθρα 23 και 24), στο Διεθνές Σύμφωνο για τα οικονομικά, τα κοινωνικά και τα πολιτιστικά δικαιώματα (ιδιαίτερα στο άρθρο 10) και στο καταστατικό και στα αρμόδια όργανα των ειδικευμένων οργανισμών και των διεθνών οργανώσεων που μεριμνούν για την ευημερία του παιδιού. Η Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού αναγνώρισε τη σημασία της διεθνούς συνεργασίας για τη βελτίωση των συνθηκών ζωής των παιδιών σε όλες τις χώρες, και ιδιαίτερα στις υπό ανάπτυξη χώρες (Angelopoulou, & Manesis, 2017).

Με βάση η σύμβαση τα Συμβαλλόμενα Κράτη υποχρεούνται να παίρνουν όλα τα νομοθετικά, διοικητικά και άλλα μέτρα που είναι αναγκαία για την εφαρμογή των αναγνωρισμένων στην παρούσα Σύμβαση δικαιωμάτων. Στην περίπτωση των οικονομικών, κοινωνικών και πολιτιστικών δικαιωμάτων, παίρνουν τα μέτρα αυτά μέσα στα όρια των πόρων που διαθέτουν και, όπου είναι αναγκαίο, μέσα στα πλαίσια της διεθνούς συνεργασίας.

Ο άρθρο 22 καταδεικνύει τη διάταξη σχετικά με τα παιδιά προσφυγές και αναφέρει ότι τα Συμβαλλόμενα Κράτη παίρνουν τα κατάλληλα μέτρα προκειμένου ένα παιδί, το οποίο επιζητεί να αποκτήσει το νομικό καθεστώς του πρόσφυγα ή που θεωρείται πρόσφυγας δυνάμει των κανόνων και των διαδικασιών του ισχύοντος διεθνούς ή εθνικού δικαίου, είτε αυτό είναι μόνο είτε συνοδεύεται από τους γονείς του ή από οποιοδήποτε άλλο πρόσωπο, να χαιρεί της κατάλληλης προστασίας και ανθρωπιστικής βοήθειας, που θα του επιτρέψουν να απολαμβάνει τα δικαιώματα που

του αναγνωρίζουν στη Σύμβαση και τα άλλα διεθνή όργανα τα σχετικά με τα δικαιώματα του ανθρώπου ή ανθρωπιστικού χαρακτήρα, στα οποία μετέχουν τα εν λόγω Κράτη. Για το σκοπό αυτό τα Συμβαλλόμενα Κράτη συνεργάζονται, όπως αυτά το κρίνουν αναγκαίο, σε όλες τις προσπάθειες που γίνονται από τον Οργανισμό των Ηνωμένων Εθνών και τους άλλους αρμόδιους διακυβερνητικούς ή μη κυβερνητικούς οργανισμούς που συνεργάζονται με τον Οργανισμό των Ηνωμένων Εθνών, προκειμένου να προστατεύσουν και να βοηθήσουν τα παιδιά που βρίσκονται σε παρόμοια κατάσταση, και προκειμένου να αναζητήσουν τους γονείς ή άλλα μέλη της οικογένειας κάθε παιδιού πρόσφυγα και για να συλλέξουν πληροφορίες αναγκαίες για την επανένωση του παιδιού με την οικογένειά του. Σε περίπτωση που ούτε ο πατέρας ούτε η μητέρα ούτε κανένα άλλο μέλος της οικογένειας είναι δυνατόν να ανευρεθεί, το παιδί έχει δικαίωμα να τύχει της ίδιας προστασίας που παρέχεται σε οποιοδήποτε άλλο παιδί στερημένο οριστικά ή προσωρινά του οικογενειακού του περιβάλλοντος για οποιονδήποτε λόγο, σύμφωνα με τις αρχές της Σύμβασης (Γεωργαράκης, 2009).

2.2 Ασυνόδευτοι ανήλικοι στην Πάτρα

Ο αριθμός των ασυνόδευτων ανηλίκων παρουσιάζει μία αυξητική τάση που ισοδυναμεί με το κύμα της προσφυγικής ροής που εισέρχεται στη Ελλάδα. Στο ζήτημα των ασυνόδευτων ανηλίκων και της αύξησης του αριθμού τους, το 2017 ο μέσος όρος που υπήρχαν στη χώρα ήταν σύμφωνα με τις εκτιμήσεις 2.500 παιδιά. Οι ασυνόδευτοι ανήλικοι ανέρχονται στο 43% από το Αφγανιστάν, το 35% από το Πακιστάν και το 9% από τη Συρία. Στην Πάτρα, που έχει δεχθεί το κύμα της μετανάστευσης για μια σειρά ετών ο αριθμός των μικρών μεταναστών αλλάζει συνεχώς με τους ανήλικους να ψάχνουν τρόπους για να διαφύγουν στην Ιταλία ή σε άλλες χώρες (Angeloroulou, & Manesis, 2017). Στην Πάτρα, υπάρχει ένας Ξενώνας Ασυνόδευτων Ανηλίκων από το 2014, ο οποίος λειτουργούσε υπό τη διαχείριση της ΜΚΟ Praksis ενώ τις αρχές του 2019 έως σήμερα, πέρασε η διαχείρισή του στον Διεθνή Οργανισμό Μετανάστευσης (ΔΟΜ). Ο Ξενώνας φιλοξενεί 19 ασυνόδευτους ανήλικους και δέχεται τα αιτήματα στέγασης μέσω του Εθνικού Κέντρου Κοινωνικής Αλληλεγγύης (ΕΚΚΑ). Επιπλέον, από το 2011 βρίσκεται σε λειτουργία το Κέντρο Ημέρας για τα Ασυνόδευτα παιδιά υπό τη διαχείριση της ΜΚΟ PRAKSIS, το οποίο εξυπηρετεί τις ανάγκες κυρίως του μετακινούμενου πληθυσμού. Το εν λόγω Κέντρο Ημέρας είναι ανοιχτό κυρίως σε ασυνόδευτα παιδιά τα οποία χρήζουν διεθνούς

προστασίας. Στη δομή εργάζεται εξειδικευμένο επιστημονικό προσωπικό που σαν στόχο έχει αφενός την προσέλκυση των ανηλίκων και την υποστήριξή τους μέσω των παρεχόμενων υπηρεσιών, και αφετέρου την παραπομπή τους σε κατάλληλους μηχανισμούς προστασίας ώστε να εξασφαλιστεί η ασφάλειά τους. Βασικός στόχος όμως είναι η διερεύνηση του οικογενειακού περιβάλλοντος των ανηλίκων έτσι ώστε να διαπιστωθεί αν υπάρχει κάποιος συγγενής στην Ευρωπαϊκή Ένωση, ώστε ο ανήλικος να μπορέσει να ενταχθεί στη διαδικασία της οικογενειακής επανένωσης βάσει της νομοθεσίας ΔΟΥΒΛΙΝΟ III (www.praksis.gr). Τέλος στην Πάτρα λειτουργεί από την 1^η Ιουνίου 2014 το Περιφερειακό Γραφείο Ασύλου στο οποίο υπάγονται όλες οι αιτήσεις διεθνούς προστασίας αλλοδαπών ή ανιθαγενών (www.asylo.gov.gr).

2.3 Κανονιστικό πλαίσιο για την κηδεμονία των ασυνόδευτων παιδιών

Το Ν 4554/2018 εισήγαγε για πρώτη φορά ένα κανονιστικό πλαίσιο για την κηδεμονία των ασυνόδευτων παιδιών στο ελληνικό δίκαιο. Σύμφωνα με τον νέο νόμο, ένας κηδεμόνας θα διοριστεί σε αλλοδαπό ή ανιθαγενή κάτω των 18 ετών που φτάνει στην Ελλάδα χωρίς να συνοδεύεται από συγγενή ή μη συγγενή που ασκεί γονική κηδεμονία ή φύλαξη. Ο Εισαγγελέας Ανηλίκων ή ο τοπικός αρμόδιος Εισαγγελέας, αν δεν υπάρχει δημόσιος εισαγγελέας για ανηλίκους, θεωρείται προσωρινός θεματοφύλακας του ασυνόδευτου ανήλικου. Αυτή η ευθύνη περιλαμβάνει, μεταξύ άλλων, το διορισμό μόνιμου κηδεμόνα του ανήλικου. Ο θεματοφύλακας του ανήλικου επιλέγεται από το Μητρώο των Κηδεμόνων που δημιουργήθηκε στο πλαίσιο του Εθνικού Κέντρου Κοινωνικής Αλληλεγγύης (*Εθνικό Κέντρο Κοινωνική Αλληλεγγύη*, ΕΚΚΑ). Ο νόμος δημιουργεί επίσης το συμβούλιο εποπτικής φύλαξης, το οποίο θα είναι υπεύθυνο για τη διασφάλιση της νομικής προστασίας των ασυνόδευτων παιδιών σε θέματα αναπηρίας, θρησκευτικών πεποιθήσεων και θεματοφυλακής. Επιπλέον, ο νόμος θεσπίζει το Τμήμα Προστασίας Ασυνόδευτων Ανηλίκων στην ΕΚΚΑ, το οποίο θα έχει την ευθύνη να εγγυάται την ασφαλή στέγαση των ασυνόδευτων παιδιών και να αξιολογεί την ποιότητα των υπηρεσιών που παρέχονται σε αυτά τα καταλύματα.

Σύμφωνα με το άρθρο 18 Ν 4554/2018, ο θεματοφύλακας έχει αρμοδιότητες σχετικές με την ένταξη των ασυνόδευτων παιδιών, οι οποίες περιλαμβάνουν:

- εξασφάλιση αξιοπρεπούς στέγασης σε ειδικές δομές υποδοχής για ασυνόδευτα παιδιά ·
- την εκπροσώπηση και την παροχή βοήθειας στο παιδί σε όλες τις δικαστικές και διοικητικές διαδικασίες ·
- συνοδεία για το παιδί στις κλινικές ή στα νοσοκομεία.
- εξασφάλιση ότι το παιδί είναι ασφαλές κατά τη διάρκεια της παραμονής του στη χώρα.
- διασφάλιση ότι παρέχονται στο παιδί υπηρεσίες νομικής συνδρομής και διερμηνείας ·
- παροχή πρόσβασης σε ψυχολογική υποστήριξη και υγειονομική περίθαλψη όταν χρειάζεται ·
- μέριμνα για την εγγραφή του παιδιού σε επίσημη ή μη τυπική εκπαίδευση.
- λήψη των απαραίτητων μέτρων για την ανάθεση της επιμέλειας του παιδιού σε κατάλληλη οικογένεια (οικογένεια αναδόχου), σύμφωνα με τις ισχύουσες νομικές διατάξεις.
- διασφάλιση ότι οι πολιτικές, φιλοσοφικές και θρησκευτικές πεποιθήσεις του παιδιού γίνονται σεβαστές και εκφράζονται και αναπτύσσονται ελεύθερα. και

Στην πράξη, το σύστημα της κηδεμονίας εξακολουθεί να μην λειτουργεί. Δευτερεύουσα νομοθεσία όπως οι υπουργικές αποφάσεις και οι τυποποιημένες λειτουργικές διαδικασίες που απαιτούνται από το νόμο για την περαιτέρω ρύθμιση, μεταξύ άλλων, της λειτουργίας του Μητρώου Κηδεμόνων και του βέλτιστου συμφέροντος της διαδικασίας καθορισμού τέκνου δεν εκδόθηκαν από τον Μάρτιο του 2019.

Οι μη κυβερνητικές οργανώσεις που δραστηριοποιούνται στον τομέα αυτό επισημαίνουν επίσης το χάσμα και την πιθανή αναστολή των υπηρεσιών που παρέχονταν μέχρι σήμερα από τις ΜΚΟ μέχρις ότου το κρατικό σύστημα καταστεί πλήρως λειτουργικό και η σοβαρή έλλειψη χώρων στέγασης που συνεχίζουν να

εξαναγκάζουν εκατοντάδες ασυνόδευτων παιδιών στην έλλειψη στέγης ή αρκετούς μήνες μετά την έναρξη ισχύος του νέου συστήματος κηδεμονίας. Η Υπηρεσία Ασύλου έλαβε 2.639 αιτήσεις από ασυνόδευτα παιδιά το 2019, εκ των οποίων 2.445 από αγόρια και 194 από κορίτσια.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

ΣΥΓΧΡΟΝΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΙ ΜΑΘΗΤΕΣ ΠΡΟΣΦΥΓΕΣ

3.1 Η κοινωνική ανισότητα και ο κοινωνικός αποκλεισμός στο σχολείο

Η εκπαίδευση δεν είναι μόνο το σχολείο. Η εκπαίδευση είναι μια διαδικασία ανάπτυξης, οικοδόμησης, ενίσχυσης, ενθάρρυνσης και αναγνώρισης των ικανοτήτων των ανθρώπων. Η εκπαίδευση επιτυγχάνεται με πολλούς τρόπους ενώ το άτομο είναι κεντρικό σε όλους. Η εκπαίδευση διαδίδει και σέβεται την ποικιλομορφία. Σκοπός είναι να ενισχύσει και να επιτρέψει στο άτομο να επιτύχει τους δικούς του στόχους. Εάν κάποιος πρόκειται να μετρήσει την κατάσταση προσφύγων στην εκπαίδευση από το ποσοστό συμμετοχής τους και την επιτυχία στην εκπαίδευση, η ισότητα αποτελεί μια έννοια στην οποία παρουσιάζονται προβλήματα στην εφαρμογή της. Η συμμετοχή των προσφύγων στην εκπαίδευση σε όλα τα επίπεδα είναι σημαντικά χαμηλότερη από αυτή του γενικού πληθυσμού (Méndez et al 2016).

Όλα τα παιδιά, συμπεριλαμβανομένων των προσφύγων, έχουν δικαίωμα στην ελεύθερη και κατάλληλη εκπαίδευση στο λιγότερο περιοριστικό περιβάλλον. Η κατάλληλη εκπαίδευση για όλα τα παιδιά θα πρέπει να παρέχεται στα γενικά σχολεία. Κάθε άτομο έχει ίσο δικαίωμα στην παροχή εκπαίδευσης, το οποίο θα του επιτρέψει να συμμετέχει σε όλες τις πτυχές της οικονομικής, κοινωνικής, πολιτιστικής και πολιτικής ζωής, στο μέγιστο βαθμό των δυνατοτήτων του. Οι μοναδικές ανάγκες του ατόμου πρέπει να είναι το πρωταρχικό μέλημα όταν λαμβάνονται αποφάσεις σχετικά με την κατάλληλη παροχή εκπαίδευσης για το άτομο αυτό. Στο μέτρο που είναι πρακτικό, πρέπει να υπάρχει μια συνεχής υπηρεσία για την κάλυψη αυτών των αναγκών. Είναι ευθύνη του κράτους να παράσχει επαρκείς πόρους για να εξασφαλίσει ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας και τα παιδιά σχολικής ηλικίας έχουν εκπαίδευση κατάλληλη για τις ανάγκες τους στο καλύτερο δυνατό περιβάλλον (Najar, 2016).

Οι κοινωνικές ανισότητες στην εκπαίδευση είναι το θέμα με βάση το οποίο συγκροτήθηκε ένας ολόκληρος επιστημονικός κλάδος, η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης (Ασκούνη, 2003).

Στις κοινωνιολογικές προσεγγίσεις της εκπαίδευσης, οι έρευνες δείχνουν ότι η εκπαίδευση αναμφίβολα συμβάλει στην αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων με βάση:

- **Την κοινωνική προέλευση**, εννοώντας είτε την κοινωνική θέση είτε την κοινωνική τάξη μαζί με την γεωγραφική προέλευση, η οποία μετρήθηκε με βάση το επάγγελμα του πατέρα. Οι έρευνες έδειξαν ότι υπάρχει άμεση σύνδεση της σχολικής επίδοσης με την κοινωνική προέλευση, εκτός από λίγες εξαιρέσεις. Η σχολική ιεραρχία αντιστοιχεί στην κοινωνική ιεραρχία (Ασκούνη, 2003), οι «κακοί» μαθητές προέρχονται από κατώτερα κοινωνικά στρώματα, παιδιά εργατών καταλήγουν και αυτά εργάτες, ενώ οι «καλοί» μαθητές είναι γόνοι ανώτερων τάξεων και ακολουθούν τα επαγγέλματα της κοινωνικής τάξης τους (Καντζάρα, 2006).
- **Το φύλο**, παρατηρείται διάκριση με βάση το φύλο στα επαγγέλματα που κατέχουν υψηλές θέσεις αλλά και στην επιλογή των σχολών φοίτησης. Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται σημαντική αλλαγή στην άποψη αυτή και δεν υποστηρίζεται από τα στατιστικά δεδομένα.
- **Την εθνικότητα, το θρήσκευμα, την «φυλή»**, παρατηρείται μειωμένη πρόσβαση κυρίως στην Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, παιδιών διαφορετικής εθνικότητας, κοινωνικός αποκλεισμός και ρατσισμός (Καντζάρα, 2006).

Η εκπαίδευση αποτελεί ένα από τα κατοχυρωμένα δικαιώματα, για τα οποία η ελληνική πολιτεία υποχρεούται να μεριμνά και να τη διασφαλίζει για όλα τα παιδιά, από όπου κι αν προέρχονται και ανεξαρτήτως οποιασδήποτε διάκρισης. Το σχολείο της συμπερίληψης μπορεί να δείξει το δρόμο του διαπολιτισμικού σεβασμού, της ανεκτικότητας σε κάθε είδους διαφορετικότητα και του ανθρωπισμού σε ολόκληρη την κοινωνία και να συμβάλει στον επαναπροσδιορισμό των αξιών της. Με τον ολοκληρωμένο σχεδιασμό της εκπαίδευσης προσφύγων, την προστασία και διεύρυνση των εργασιακών δικαιωμάτων των εκπαιδευτικών, καθώς και την κάλυψη των μορφωτικών αναγκών όλων των μαθητών/τριών, μπορεί να γίνει ένα τεράστιο βήμα προς την αποδοχή και την αλληλεγγύη ώστε να επηρεασθεί θετικά ολόκληρη η κοινωνία (Γεωργογιάννης, 2006; Ravn, et.al. 2018).

Το πρόβλημα της συμβίωσης πολιτισμικά διαφορετικών ατόμων είναι έντονο στην Ελλάδα, ιδίως τα τελευταία 30 χρόνια, και είναι ιδιαίτερα συνυφασμένο με την πολιτισμική ετερότητα. Η ετερότητα σε ένα γενικό επιφανειακό επίπεδο αφορά κάθε προσωπικό, φυσικό χαρακτηριστικό ή δημογραφικό (δέρμα, φύλο, καταγωγή), ενώ σε ένα βαθύτερο σχετίζεται με στάσεις, αξίες και πεποιθήσεις. Η γλώσσα, η εθνότητα, η θρησκεία και ο πολιτισμός είναι οι συνηθέστεροι άξονες γύρω από τους οποίους αναπτύσσεται η ετερότητα (Γεωργογιάννης, 2006; Clark, 2017).

Η εκπαίδευση μπορεί να οδηγήσει σε ανισότητες - και μπορεί να βοηθήσει στην υπερνίκηση των ανισοτήτων. Τα καλά σχολεία προάγουν την ανοδική κινητικότητα και την ισότητα των φύλων. Η δημόσια πολιτική πρέπει να διασφαλίζει την ποιότητα των σχολείων καθώς και την ευρεία πρόσβαση. Οι εκπαιδευτικές ανισότητες παίρνουν πολλές μορφές και είναι ένα πρόβλημα, διότι κατακλύζουν τις δυνατότητες των νέων. Αυτή η ανεπαρκής επίδοση έχει αρνητικές επιπτώσεις για τους ίδιους τους νέους, γεγονός που με τη σειρά του έχει αρνητικές επιπτώσεις στην ευρύτερη κοινωνία. Τα χαμηλά εκπαιδευτικά αποτελέσματα σχετίζονται με τη μειωμένη υγεία, την ανεργία, τους χαμηλόμισθους, τον κοινωνικό αποκλεισμό κλπ. Οι ανισότητες μεταξύ των μαθητών από διαφορετικό κοινωνικό υπόβαθρο υπάρχουν ήδη όταν ξεκινούν το δημοτικό σχολείο και αυξάνονται καθώς οι μαθητές προχωρούν μέσω του εκπαιδευτικού συστήματος. Οι ανισότητες των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων οφείλονται εν μέρει στη φτώχεια και το μειονέκτημα έξω από το σχολείο. Αλλά αυτές οι κοινωνικοοικονομικές ανισότητες ενισχύονται έπειτα από τη σχολική φοίτηση. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι οι κοινωνικά ευνοημένοι μαθητές συχνά λαμβάνουν περισσότερα εκπαιδευτικά πλεονεκτήματα από τους λιγότερο προνομιούχους συνομηλίκους τους.

Ο ρόλος της εκπαίδευσης δεν μπορεί να υποτιμηθεί στην ώθηση για κοινωνική ισότητα. Ο σκοπός της εκπαίδευσης έχει τονιστεί ως μέσο για μια δίκαιη κοινωνία. Οι περισσότεροι πιστεύουν και πιστεύω επίσης ότι η εκπαίδευση είναι η βάση για μια ικανοποιητική ζωή. Για να γεμίσει μια κοινωνία με διαφωτισμό, πρέπει να αγκαλιάσει την εκπαίδευση, καθώς είναι η μόνη εγγύηση για μια ισχυρή οικονομία και ένα ασφαλές έθνος. Η σημασία μιας τέτοιας μορφωμένης και ενημερωμένης κοινωνίας θα βοηθούσε στην καλλιέργεια ενός έθνους που λειτουργεί ως μία για την οικονομική ανάπτυξη ολόκληρης της κοινωνίας. Το εξειδικευμένο εργατικό δυναμικό θα διαμορφωθεί μέσω της εκπαίδευσης. Επίσης, έχει ζωτική σημασία η συμβολή της εκπαίδευσης στην ανάπτυξη βέλτιστων οικονομικών πολιτικών (Counsel, 2014).

Η εκπαίδευση είναι ένας σημαντικός κοινωνικός θεσμός, έχει επιφορτιστεί με την μόρφωση, την καλλιέργεια, την διαπαιδαγώγηση, παρέχοντας στα νεαρά άτομα τα εφόδια που θα τα προετοιμάσει για την ενήλικη ζωή τους, την κοινωνική τους θέση αλλά και την κοινωνικοποίησή τους, μαθαίνοντας τους τον πολιτισμό, τις αρχές και τις αξίες (Καντζάρα, 2006).

Μέσα από την αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης και την απονομή τίτλων, επιλέγονται άμεσα οι εκπαιδευόμενοι που έχουν την δυνατότητα να σπουδάσουν περαιτέρω και να κατέχουν έναν τίτλο σπουδών, που στις σύγχρονες κοινωνίες αποτελεί το τυπικό προσόν εισόδου στην αγορά εργασίας. Επομένως, η εκπαίδευση επιλέγει την θέση των μαθητών στην κοινωνική ιεραρχία, μέσω του επαγγέλματος που θα επιλέξουν. Η εκπαίδευση λοιπόν, συμβάλλει στην διατήρηση της κοινωνίας αλλά και των κοινωνικών ανισοτήτων καθώς συνδέεται με την εργασία που αποτελεί βασική προϋπόθεση για την πλήρη κοινωνική συμμετοχή (κοινωνικά και πολιτικά δικαιώματα, πρόσβαση σε υπηρεσίες κοινωνικής ασφάλισης και πρόνοιας), και ορίζει ποια θέση κατέχει το άτομο στην κοινωνική ιεραρχία (Καντζάρα, 2006).

Ανάλογα με την βαθμίδα εκπαίδευσης και τους τίτλους που απονέμονται, αντιστοιχούν και επαγγέλματα. Ανάλογα με την επίδοση στην εκπαιδευτική διαδικασία, τα νεαρά άτομα κατακτούν την κοινωνική τους θέση ως ενήλικες, που συνήθως, όπως δείχνουν οι έρευνες δεν διαφέρει από την κοινωνική θέση από την οποία προέρχονται. Η εκπαίδευση όπως υποστηρίζουν πολλοί επιστήμονες δεν είναι ένας ουδέτερος θεσμός που δίνει ίδιες ευκαιρίες αλλά διαμεσολαβεί και μεροληπτεί υπέρ των μαθητών που ανήκουν σε προνομιούχες κοινωνικές τάξεις και αδυνατεί να λειτουργήσει ως εξισωτικός θεσμός που μειώνει ή εξαλείφει τις κοινωνικές διαφορές διευκολύνοντας την ανοδική κοινωνική κινητικότητα. Σύμφωνα με μαρξιστικές προσεγγίσεις περιγράφουν και ερμηνεύουν την εκπαίδευση ως αντανάκλαση και αναπαραγωγή της καπιταλιστικής κοινωνίας, η οποία στηρίζεται σε άνισες σχέσεις εξουσίας και οικονομικής εκμετάλλευσης που υφίστανται οι κατώτερες από τις ανώτερες τάξεις (Καντζάρα, 2006).

Ο όρος κοινωνικός αποκλεισμός αναφέρεται επισήμως πρώτη φορά το 1989 και χρησιμοποιείται ευρέως από τότε, χωρίς το περιεχόμενο της έννοιας να έχει προσδιοριστεί και αποσαφηνιστεί πλήρως (Σιάνου, 2009). Ο κοινωνικός αποκλεισμός φέρεται να έχει διαδεχθεί τον όρο φτώχεια (Σταμέλος, 1999), η οποία συνδέεται με την οικονομική ανισότητα και το φαινόμενο της ανεργίας (Σιάνου, 2009). Παρόλα

αυτά ο κοινωνικός αποκλεισμός δεν υποδηλώνει μόνο το ανεπαρκές εισόδημα, επεκτείνεται σε αποκλεισμό από τα βασικά αγαθά, (στέγαση, εργασία εκπαίδευση, υγεία) και την πρόσβαση στις υπηρεσίες (Κασιμάτη, 1998). Όπως αναφέρει ο Γαλίτης (2011), η εκπαίδευση αποτελεί δημόσιο και κοινωνικό αγαθό, ολική ή μερική αφαίρεση του δικαιώματος της εκπαίδευσης, θεωρείται ως μία μορφή κοινωνικού αποκλεισμού που οδηγεί το άτομο στο κοινωνικό περιθώριο, την ανεργία, τη φτώχεια.

Ο κοινωνικός αποκλεισμός τις περισσότερες φορές βρίσκεται σε άμεση σύνδεση με τις εκπαιδευτικές ανισότητες, τις οποίες η Φραγκουδάκη (1985), ορίζει ως όλες τις διεργασίες με πλαίσιο αναφοράς την παροχή άνισων εκπαιδευτικών ευκαιριών σε άτομα που διαθέτουν την ίδια ικανότητα εκπαιδευτικής εξέλιξης ή την παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών σε άτομα με διαφορετικές προϋποθέσεις.

Οι κοινωνικές και εκπαιδευτικές ανισότητες βρίσκονται σε άμεση αλληλεπίδραση (Γαλίτης, 2011), και κατά τη Σιάνου (2009) η εκπαίδευση συνεχίζει να συμβάλει στην αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων και να διαιωνίζει φαινόμενα αποκλεισμού, παρά τις μεταρρυθμιστικές αλλαγές που συνεχώς προωθούνται με σκοπό την παροχή ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση για την καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού.

3.2 Διαπολιτισμική εκπαίδευση και μοντέλα εκπαίδευσης

Η εποχή μας χαρακτηρίζεται από πληθυσμιακές μετακινήσεις ατόμων ή ομάδων ατόμων από τον τόπο προέλευσής τους σε έναν άλλο, οι οποίοι είτε αναζητούν εργασία και καλύτερες συνθήκες διαβίωσης, είτε για επαγγελματικούς, εκπαιδευτικούς λόγους ή λόγους αναψυχής. Οι μετακινήσεις αυτές έχουν ως αποτέλεσμα την αλληλεπίδραση ατόμων με διαφορετικό πολιτισμικό, θρησκευτικό και εθνικό υπόβαθρο, γεγονός που δύναται να οδηγήσει σε συγκρούσεις ανάμεσα στα μετακινούμενα άτομα και τα άτομα της χώρας υποδοχής. Τα προβλήματα αυτά έρχεται να αντιμετωπίσει η διαπολιτισμική εκπαίδευση με τα αναλυτικά προγράμματά της, που προωθούν την κατάργηση των διακρίσεων, την ισονομία, την αλληλοκατανόηση, την αλληλοαποδοχή και την αλληλεγγύη (Γεωργογιάννης, 2008)

Όταν ξεκίνησαν οι μαζικές μεταναστεύσεις η ανάγκη της ενσωμάτωσης των πληθυσμών στις χώρες υποδοχής κρίνεται απαραίτητη. Τον πρωταρχικό ρόλο αναλαμβάνει το σχολείο το οποίο αποτελεί πρωτογενή θεσμό, καθώς μέσω της εκπαίδευσης προσφέρει τις γνώσεις για την κοινωνικοοικονομική και πολιτισμική ανάπτυξη της εκάστοτε κοινωνίας (Μάρκου, 2010).

Ο συνεχώς αυξανόμενος ρατσισμός που αναπτύχθηκε στις χώρες της Δύσης μετά την κατάρρευση του ανατολικού μπλοκ και συνεχίστηκε με την παγκοσμιοποίηση και την οικονομική κρίση, δείχνει ότι η ενσωμάτωση των μεταναστευτικών πληθυσμών και τα κοινωνικοπολιτικά προβλήματα που προκύπτουν χρειάζεται να αντιμετωπιστούν παιδαγωγικά. (Ζωγράφου, 2003).

Στη βιβλιογραφία εμφανίζονται τα εξής μοντέλα εκπαίδευσης: το αφομοιωτικό, το μοντέλο ενσωμάτωσης, το πολυπολιτισμικό, το αντιρατσιστικό και το διαπολιτισμικό. (Μάρκου, 2010). Ωστόσο, κανένα από τα παραπάνω μοντέλα δεν κατάφερε να ολοκληρώσει τις προσδοκίες για ισότητα στην εκπαίδευση, με τη μορφή των ίσων ευκαιριών, την κατάργηση των προκαταλήψεων, των στερεοτύπων και τον περιορισμό του μονοπολιτισμικού χαρακτήρα του σχολείου, καθώς ακόμα και σήμερα δεν έχει εφαρμοστεί μια πραγματική διαπολιτισμική εκπαίδευση (Μάρκου, 2010). Πιο αναλυτικά:

Το αφομοιωτικό μοντέλο: Το μοντέλο αυτό αναφέρει ότι ο χαρακτήρας της κοινωνίας στον οποίο εισέρχονται οι μεταναστευτικοί πληθυσμοί θα πρέπει να παραμείνει ανεπηρέαστος, αφομοιώνοντας τα πολιτισμικά στοιχεία που φέρουν τα άτομα από τις χώρες καταγωγής τους, αντικαθιστώντας τα με αυτά που υπάρχουν ήδη. (Γεωργογιάννης, 1999).

Το μοντέλο της ενσωμάτωσης: Το μοντέλο αυτό υποστηρίζει ότι κάθε άτομο είναι διαφορετικό και μπορεί να γίνει αποδεκτό από τον γηγενή πληθυσμό ωστόσο η αποδοχή αυτή είναι υπό όρους και έως εκεί που δεν «ενοχλεί» τις αρχές και τις αξίες της κάθε χώρας. Η γλώσσα δηλαδή και τα πολιτισμικά στοιχεία των μεταναστευτικών πληθυσμών λαμβάνονται υπόψη και προβλέπεται ότι είναι ο μόνος τρόπος ώστε να επιτευχθεί η ενσωμάτωση παρ'αυτά αυτό στην πράξη δεν εφαρμόζεται όπως θα έπρεπε. Κατά συνέπεια, τα άτομα αυτά βρίσκονται πάντοτε σε υποδεέστερη θέση συγκριτικά με τον γηγενή πληθυσμό (Παπιάς, 1998).

Το πολυπολιτισμικό μοντέλο: Βασικό στοιχείο του συγκεκριμένου μοντέλου είναι κυρίως ο σεβασμός των υπολοίπων πληθυσμών από τον γηγενή και μετέπειτα η ανεκτικότητα και η κατανόησή τους, η οποία, με τη σειρά της, θα βελτιώσει την αυτοεικόνα και την αυτοαντίληψη των τελευταίων (Bennett, 1998). Τελικά όμως, αυτό το μοντέλο κρίθηκε επαρκές, γιατί η εκπαίδευση που στηρίχθηκε σε αυτό επικεντρώθηκε στα εξωτερικά χαρακτηριστικά του πολιτισμού, τουτ' έστιν παραδόσεις, ήθη και έθιμα, πολιτιστικές εκδηλώσεις, θρησκευτικές διακοπές και όχι στην ουσία του. Το γεγονός αυτό δυσκόλεψε ιδιαίτερωσ την αλληλεπίδραση των πολιτισμών, καθώς υπερτόνισε τις διαφορές που υπήρχαν ενώ το ζητούμενο ήταν η άμβλυνσή τους (Yesufu, 2004).

Το αντιρατσιστικό μοντέλο: Στο αντιρατσιστικό μοντέλο, επιδιώκεται η προσπάθεια αντιμετώπισης του ρατσισμού και ξενοφοβίας, καθώς τα φαινόμενα αυτά εμποδίζουν την πραγματική ενότητα και συνοχή των διαφορετικών ομάδων σε ένα κράτος. Το μοντέλο αυτό πρεσβεύει, ότι η βασική πηγή ρατσισμού είναι το ίδιο το κράτος, καθώς, όταν εκδηλώνονται ανάλογα φαινόμενα δεν παίρνει μέτρα για την εξάλειψή τους, και τα αντιμετωπίζει με αφέλεια και απάθεια. Έτσι, και αυτά, κατά κάποιο τρόπο «νομιμοποιούνται», και αντί να φθίνουν, ενδυναμώνονται (Troyna, 1993: 425-428).

Το διαπολιτισμικό μοντέλο: Η διαπολιτισμική προσέγγιση για να λειτουργήσει χρειάζεται να εφαρμοστεί σε κάθε σχολική δραστηριότητα διαφορετικά δεν θα έχει ουσιαστικά αποτελέσματα, όπως αναφέρθηκε και στη πολυπολιτισμική προσέγγιση. Το μοντέλο αυτό βοηθάει τα παιδιά κάθε ηλικίας να αποκτήσουν εθνική συνείδηση, τόσο της χώρας καταγωγής όσο και των άλλων, καθώς ξυπνά η περιέργειά τους, η φαντασία τους και η ανάγκη τους να σχετιστούν με άλλους πολιτισμούς. Έτσι, θα αποκτήσουν κριτική σκέψη και θα μάθουν να κάνουν δικό τους το «διαφορετικό». Παράλληλα, θα αντιληφθούν ότι οι κοινωνίες μπορούν να οργανωθούν με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους (Corlett, 1983)

Οι περισσότερες χώρες της ΕΕ αντιμετωπίζουν προκλήσεις όσον αφορά την παροχή ευκαιριών για την ενσωμάτωση των νεοαφιχθέντων προσφύγων και των μεταναστών στην κανονική εκπαίδευση από αρκετές δεκαετίες. Αυτές οι προκλήσεις εντάθηκαν με την άφιξη μεγαλύτερου αριθμού προσφύγων και αιτούντων άσυλο, αναγκάζοντας τα συστήματα να υιοθετήσουν μεγάλης κλίμακας μέτρα και έννοιες για την

εκπαιδευτική ένταξη των προσφύγων - σύμφωνα με τις ειδικές οικονομικές και διαρθρωτικές δυνατότητες, τις θεσμικές λογικές και τις προηγούμενες εμπειρίες. Μέσα σε λιγότερο από μια εικοσαετία η Ελλάδα μετατράπηκε από χώρα αποστολής σε χώρα υποδοχής μεταναστών και προσφύγων. Απέναντι σε όλα αυτά τα παιδιά που ζούνε στην Ελλάδα, ανεξάρτητα από το αν οι γονείς τους είναι μετανάστες ή πρόσφυγες, ανεξάρτητα από το αν οι γονείς τους θεωρείται ότι εισήλθαν “παράνομα” στη χώρα ή όχι, ανεξάρτητα από φυλή, χρώμα, θρησκεία και καταγωγή, η ελληνική κυβέρνηση έχει την αυστηρή, τυπική και θεσμική υποχρέωση να τους παρέχει τη δυνατότητα της ολοκληρωμένης εκπαίδευσης. Το δικαίωμα αυτό είναι κατοχυρωμένο για όλα τα παιδιά του κόσμου από Διεθνείς Συμβάσεις, όπως η Διεθνής Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού, η Ευρωπαϊκή Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου και το ελληνικό Σύνταγμα. Η εκπαίδευση όμως, ως μια σύνθετη, πολύπλευρη και απαιτητική διαδικασία έχει μια καταρχήν βασική προϋπόθεση, την κοινωνική ένταξη όλων αυτών των παιδιών (Clark, 2017).

Η κοινωνική ένταξη είναι μια δύσκολη έννοια, τόσο στη θεωρητική προσέγγιση όσο και στην ουσιαστική πραγμάτωση, καθώς είναι μια έννοια της οποίας το κοινωνικό και πολιτικό συγκείμενο δύσκολα μπορεί να οριοθετηθεί και η οποία βέβαια δεν είναι γραμμική. Γενικά και σε μια πρώτη επιστημονική – κοινωνιολογική προσέγγιση ως κοινωνική ένταξη μπορεί να οριστεί η απόδοση της θέσης σε ένα άτομο στα πλαίσια της οργάνωσης του κοινωνικού συνόλου. Κατά τ' άλλα και ως έννοια, συμπεριλαμβάνει πλήθος διαδικασιών και ενεργειών, όπως η ενθάρρυνση της διαφορετικότητας, η δημιουργική ενσωμάτωση, η προσαρμογή, η συμφιλίωση, η “πολιτιστική ισοτιμία, η εποικοδομητική ένταξη κ.α. Γενικά όμως και επί της ουσίας είναι μια αμφίδρομη και δυναμική διαδικασία που δεν μπορεί να μην υπολογίζεται ως καταρχάς πολιτική και κατά επέκταση κοινωνική διαδικασία, που απαιτεί μια σε βάθος και σε πλάτος ενεργοποίηση διαφορετικών φορέων με σκοπό ένα αποτέλεσμα σε μακροπρόθεσμη βάση, με βαθιές και ουσιαστικές πρακτικές και προεκτάσεις (Logan et al., 2010).

Έτσι η αποκατάσταση και η ένταξη των παιδιών των προσφύγων σήμερα είναι κατά γενική ομολογία, ο σημαντικότερος προς επίτευξη στόχος του σημερινού ελληνικού κράτους, αναφορικά με το συγκεκριμένο ζήτημα. Από κει και πέρα όμως έρχεται το κρίσιμο ζήτημα της εκπαιδευτικής ένταξης των προσφύγων, το οποία φυσικά και

λογικά έπεται, ως διαδικασία, της κοινωνικής ένταξης τους. Αν έψαχνε κανείς έναν ορισμό της εκπαιδευτικής ένταξης των προσφύγων θα μπορούσε να βρει έναν τυπικό ορισμό του Biklen (1983) : “Η διαδικασία κατά την οποία όλα τα παιδιά εκπαιδεύονται στο μεγαλύτερο βαθμό και σε ένα περιβάλλον με τους λιγότερους περιορισμούς”. Είναι γεγονός όμως ότι η εκπαιδευτική ένταξη των προσφύγων μπορεί να γίνει αντιληπτό ότι υλοποιείται σε δύο επίπεδα: α) το πολιτικό-θεσμικό και β) το σχολικό – εκπαιδευτικό (Koehler et.al. 2018).

Κάθε γλώσσα μεταφέρει και αποτελεί μέσο για τον πολιτισμό. Η συνεκτίμηση της πολιτιστικής διάστασης των γλωσσών που διδάσκονται σήμερα στα σχολεία αποτελεί θεμελιώδη - και ιδιαίτερα λεπτή - πτυχή της πολυγλωσσικής και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Tsaliki, 2017).

Τα σημερινά παιδιά εκτίθενται σε πολιτισμική ποικιλομορφία σε πρώιμο στάδιο, τόσο σε κοινωνικό πλαίσιο όσο και κατά την εκκίνηση του σχολείου. Η διαπολιτισμική πλευρά της σχολικής εκπαίδευσης αποτελεί ένα χώρο όπου τα παιδιά μπορούν να έρθουν μαζί, να έρθουν σε επαφή και να αλληλεπιδρούν με τη διαφορά και την ετερότητα. Συμβάλλει επίσης στην προετοιμασία τους για την κοινωνική ζωή, στην ανάπτυξη τους ως δημοκρατικών πολιτών και στην ικανότητά τους να συμμετάσχουν (Tsaliki, 2017).

Σημαντικές εθνοτικές, κοινωνικές και θρησκευτικές ομάδες αποτελούν μέρος της κοινωνίας. Στο πλαίσιο της αυξανόμενης ποικιλομορφίας στην κοινωνία μας, τα σχολεία έχουν ένα ρόλο να διαδραματίσουν. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι η απάντηση στην ποικιλομορφία της τάξης που αποσκοπεί στην υπέρβαση της παθητικής συνύπαρξης, στην επίτευξη ενός αναπτυσσόμενου και βιώσιμου τρόπου διαβίωσης σε πολυπολιτισμικές κοινωνίες μέσω της δημιουργίας κατανόησης, σεβασμού και ενός παραγωγικού διαλόγου μεταξύ των διαφόρων ομάδων (Tielman et al., 2012).

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι πολύτιμη για όλους τους μαθητές να τους εξοπλίζουν με δεξιότητες για να συμμετέχουν σε μια ολοένα και πιο ποικιλόμορφη κοινωνία. Μέσω προγραμμάτων που ενθαρρύνουν το διάλογο μεταξύ μαθητών διαφορετικών πολιτισμών, πεποιθήσεων, θρησκειών και ατομικών χαρακτηριστικών, η εκπαίδευση μπορεί να συμβάλει σημαντικά και ουσιαστικά στις κοινωνίες (Tielman et al., 2012).

Οι κοινωνικές εμπειρίες και η καθημερινή πρακτική επιβεβαιώνουν τη συνεχή ανάγκη για άνοιγμα σε άλλες κοινότητες και τους πολιτισμούς τους, πράγμα που σημαίνει την ανάγκη για εφαρμογή αξιόπιστης διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Οι σύγχρονες κοινωνίες αναζητούν λύσεις σε πολλά προβλήματα που προκύπτουν, μεταξύ άλλων, από την ταχεία ανάπτυξη του βιομηχανικού-πληροφοριακού πολιτισμού. Το μέγεθος και η φύση αυτού του φαινομένου αποδεικνύονται από πολλούς ερευνητές, οι οποίοι επιστούν την προσοχή στη λεγόμενη *παράδοξη κοινωνικοποίηση* (Tsaliki, 2017).

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση συνδέεται με την ευρωπαϊκή ανταπόκριση στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες, όπου ο πολιτιστικός, εθνοτικός, γλωσσικός και θρησκευτικός πλουραλισμός θεωρείται ως ευκαιρία για ανθρώπινη αλληλεπίδραση και όχι για διαχωρισμό ή διαχωρισμό. Με αυτόν τον τρόπο, οι πεποιθήσεις, οι αξίες και οι καθημερινές συνήθειες των αλληλεπιδρώντων μερών μπορούν να συγκριθούν, να κατανοηθούν και να εκτιμηθούν (Tsaliki, 2017).

Η λεκτική γλώσσα δεν δείχνει πάντοτε ξεκάθαρα τη διαφορά μεταξύ των όρων "πολυπολιτισμική" και "διαπολιτισμική", οι οποίες αναφέρονται στην αμοιβαία συνύπαρξη οντοτήτων διαφορετικών εθνοτικών πεδίων. Η πολυπολιτισμική έννοια αναφέρεται σε μια φυσική κατάσταση μιας διαφοροποιημένης κοινωνίας, δηλαδή μιας κοινωνίας που είναι πολύγλωσση, πολυεθνική, πολυεθνική, κλπ. Αυτή η κοινωνία παρουσιάζει μια συγκριτική διάσταση δηλαδή μια παράλληλη συνύπαρξη διαφορετικών οντοτήτων που είναι αναγνωρίσιμες ως τέτοια μέσα στην κοινωνία (Tielman et al., 2012).

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση βασίζεται στην αλληλεπίδραση και την ανταλλαγή. Τα διαπολιτισμικά σχολεία παρέχουν εντατικά ελληνικά μαθήματα για να διδάσκουν τα παιδιά των προσφύγων, των μεταναστών και των επαναπατριζομένων ταχύτερα (από ένα τυπικό δημόσιο σχολείο) και στη συνέχεια να μπορούν να αντεπεξέλθουν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα με ταυτόχρονη ένταξη στην ελληνική κοινωνία (Tsaliki, 2017).

3.3 Η Διαπολιτισμική εκπαίδευση υπό το πρίσμα των ανθρωπίνων Δικαιωμάτων

Η έννοια της διαπολιτισμικής θεωρίας εισάγεται με σκοπό να αποτραπούν φαινόμενα κοινωνικού αποκλεισμού και προστριβών μεταξύ των μελών της κοινωνίας. Η βάση ενίσχυσης της διαπολιτισμικότητας αδιαμφισβήτητα θεωρείται η

εκπαίδευση. Η προσαρμογή στους θεσμούς που προωθούν τη κοινωνική ισότητα είναι ένα από τα κυριότερα μελήματα των ανεπτυγμένων χωρών. Η εφαρμογή της στήριξης όλων των πολιτών ανεξάρτητου προέλευσης συμβάλει στην κατάλυση του κοινωνικού αποκλεισμού δημιουργώντας ένα πνεύμα σύμπνοιας μεταξύ των μελών της κοινωνίας (I.N.R.P., 2007).

Η σύνθεση της σημερινής κοινωνίας έχει δεχτεί αδιαμφισβήτητη επιρροή από τη μαζική μετακίνηση των πληθυσμών. Οι πολιτισμικές και κοινωνικές διαφοροποιήσεις εύλογα διαμορφώνουν μια νέα τάξη πραγμάτων στην εκπαίδευση εισάγοντας την έννοια της διαπολιτισμικότητας σαν ένα αδιαμφισβήτητο παράγοντα επιτυχίας των στόχων της μαθησιακής και εκπαιδευτικής διαδικασίας (Gagné, et al. 2015) .

Η διαπολιτισμική κατανόηση καθώς και οι διαπολιτισμικές δεξιότητες είναι πιο σημαντικές από ποτέ, καθώς καθιστούν εφικτή τη δράση προκειμένου να αντιμετωπιστούν οι βαθύτερες αιτίες των οξύτερων προβλημάτων των σημερινών κοινωνιών, τα οποία αποκτούν τόσο τη μορφή παρανοήσεων σε πολιτισμικό, κοινωνικο-πολιτισμικό και εθνοτικό επίπεδο όσο και τη μορφή της ευνοιοκρατίας, του ρατσισμού, του μίσους κ.ο.κ. Η εκπαίδευση θεωρείται πλέον πραγματικά απαραίτητη —σε πολλούς τομείς της ζωής— η οποία θα μπορεί να βοηθήσει τους πολίτες να συμβιώσουν στις ετερογενείς κοινωνίες (Γκόβαρης, 2001).

Από τη στιγμή που μια εκπαιδευτική πολιτική τίθεται σε εφαρμογή, χρησιμοποιείται για να αναπτύξει μια εκπαιδευτική φιλοσοφία. Η συγκεκριμένη φιλοσοφία θέτει ερωτήματα για τις αξίες και τις στάσεις των εκπαιδευτών, αλλά και για τις δεξιότητες που χρειάζεται να αναπτύξουν. Εφαρμόζεται σε θεσμικό επίπεδο, με τη μορφή μιας γενικής έννοιας της εκπαίδευσης, η οποία εξετάζει τον ρόλο των σχολείων στην κοινωνία, τα μέτρα που απαιτούνται για την επαρκή σχολική ανάπτυξη και διεύθυνση, το περιεχόμενο των προγραμμάτων σπουδών και τα βασικά στοιχεία στην εκπαίδευση των δασκάλων. Η εν λόγω έννοια αποκρυσταλλώνεται σε ένα σύνολο αρχών για τη διδασκαλία και τη μάθηση μέσα στη σχολική τάξη (Dryden-Peterson, 2015).

Στον εκπαιδευτικό τομέα τα τελευταία χρόνια, η διαπολιτισμική εκπαίδευση έχει αποτελέσει σημαντικό αντικείμενο συζήτησης, γεγονός το οποίο έχει οδηγήσει σε μία σειρά εκδόσεων από τους δύο μεγαλύτερους διεθνείς οργανισμούς που ασχολούνται με κοινωνικά ζητήματα και την ανάπτυξη των αντίστοιχων εκπαιδευτικών πολιτικών: τον Οργανισμό Ηνωμένων Εθνών (ΟΗΕ) και το Συμβούλιο της Ευρώπης. Οι

συγκεκριμένοι οργανισμοί έχουν διαμορφώσει ένα όραμα κοινωνικής ανάπτυξης με βάση τα ανθρώπινα δικαιώματα (ΟΗΕ) ή σχετικά με τα ανθρώπινα δικαιώματα, τη δημοκρατία και το Κράτος Δικαίου (Συμβούλιο της Ευρώπης), το όραμα αυτό λειτουργεί ως φωτεινό παράδειγμα για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση (Παπαχρήστος, 2011).

Ο στόχος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι «να προετοιμάσει τους μαθητές ως πολίτες μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας, ενισχύοντας τον αμοιβαίο σεβασμό και την αποδοχή της διαφορετικότητας». Στην διαπολιτισμική παιδαγωγική η διδασκαλία σέβεται την ανθρώπινη αξιοπρέπεια και τα ανθρώπινα δικαιώματα και συνδέεται με την ιδέα του αυτοπροσδιορισμού και της ελευθερίας. Ακόμη, η εκπαιδευτική διαδικασία στοχεύει σε ένα σχολείο στο οποίο η διαφορετικότητα είτε ως ειδική εκπαιδευτική ανάγκη είτε ως πολιτισμική ετερότητα, μέσω του συμπεριληπτικού τρόπου προσέγγισής της, αποτελεί μέρος του συνόλου, που οφείλει να υπάρχει σε ένα «σχολείο για όλους» (Dryden-Peterson, 2015).

Οι δράσεις των διεθνών οργανισμών στην προώθηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης καταδεικνύει την επιτακτική ανάγκη συνεργασίας όλων των ενδιαφερομένων μερών με σκοπό την διαπολιτισμική ολοκλήρωση. Μέσα από την προσεκτική μελέτη των δράσεων φαίνεται πως η διαπολιτισμική εκπαίδευση παρουσιάζεται σαν το κυριότερο μέσο δημιουργίας μιας υγιούς κοινωνίας η οποία αποδέχεται τη διαφορετικότητα και λειτουργεί υπό το πρίσμα της ισότιμης διαχείρισης όλων των μελών με σκοπό την ομαλή μετάβαση στην ολότητα της διαπολιτισμικής θεωρίας (Schartner, 2016).

Η επίτευξη των στόχων των διεθνών οργανισμών προϋποθέτει τη δημιουργία μιας κοινωνίας αποδοχής η οποία είναι και η βάση των παρεμβάσεων. Η σχέση μεταξύ φορέων και κοινωνίας είναι αμφίδρομη και η συνοχή της κοινωνίας παρουσιάζεται σαν ο βασικότερος κόμβος δημιουργίας και εφαρμογής των στόχων και των προγραμμάτων.

Η σύγκριση μεταξύ των διεθνών οργανισμών φανερώνει την αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής παρέμβασης στους κόλπους της κοινωνίας καθώς και την επιτακτική ανάγκη αναδιάρθρωσης των εκπαιδευτικών προγραμμάτων υπό το πρίσμα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης η οποία παρουσιάζεται σαν βάση της εφαρμογής της ολιστικής προσέγγισης της διαπολιτισμικής κουλτούρας.

Σχετικά με τις διαφορές που παρατηρήθηκαν στη μελέτη των οργανισμών παρουσιάζεται διαφοροποίηση σχετικά με τους άξονες παρέμβασης του κάθε

οργανισμού και τους λόγους δημιουργίας του. Είναι προφανές ότι οι διαφοροποιήσεις μεταξύ των οργανισμών παρουσιάζονται και σε επίπεδο ηλικίας παρέμβασης των πολιτών. Άλλα προγράμματα δράσης αφορούν την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση ενώ άλλα προγράμματα αφορούν ενήλικα άτομα, φοιτητές και εργαζόμενους(Dryden-Peterson, 2015)..

Η προώθηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης φανερώνεται μέσα από άξονες δράσεις ισότητας και κοινωνικής συνοχής ώστε να επιτευχθεί η κατάλυση των διακρίσεων στους κόλπους της κοινωνίας. Τέλος, η τρέχουσα διαπολιτισμική πραγματικότητα φαίνεται να δημιουργεί παρεμβάσεις σε διαφορετικούς τομείς με βάση τις δράσεις του κάθε φορέα, όμως διαφαίνεται η επιτακτική ανάγκη προώθησης της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης με βάση τις ευθύνες και τις υποχρεώσεις που έχει θεσπίσει η λειτουργία τους (Schartner, 2016).

3.4 Το δικαίωμα των παιδιών προσφύγων στην Εκπαίδευση

Το δικαίωμα της πρόσβασης όλων των παιδιών στο σχολείο, ανεξάρτητα από το νομικό καθεστώς με το οποίο βρίσκονται στη χώρα, έχει αναγνωριστεί εδώ και αρκετά χρόνια, ύστερα από παρέμβαση του Συνηγόρου του Παιδιού το 2004, που επικαλέστηκε τη Διεθνή Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού. Έχει πλέον κατοχυρωθεί και νομοθετικά μέσω των μεταναστευτικών νόμων που ρητά αναφέρουν ότι τα παιδιά από τρίτες χώρες, που δεν έχει τακτοποιηθεί η διαμονή τους, μπορούν να εγγράφονται στο σχολείο με ελλιπή δικαιολογητικά. Όπως επίσης προβλέπεται σε ευρωπαϊκή Οδηγία ενσωματωμένη στην ελληνική νομοθεσία ότι τα παιδιά πρέπει να εγγράφονται στο σχολείο το αργότερο εντός τριμήνου από την άφιξή τους στη χώρα (Παπαχρήστος, 2011).

Ωστόσο, πέραν της ανάγκης έκδοσης ερμηνευτικών εγκυκλίων για την αποφυγή παρερμηνειών και ρύθμισης τεχνικών ζητημάτων για το πώς λαμβάνει χώρα κατά περίπτωση η ένταξη των παιδιών αυτών στο σχολείο, η ελληνική Πολιτεία βρέθηκε τα τελευταία χρόνια και προ της ανάγκης να επεξεργαστεί ένα ειδικό πρόγραμμα για την ένταξη των παιδιών προσφύγων στην εκπαίδευση.

Αυτό συνέβη κυρίως μετά τον Μάρτιο του 2016, όταν το κλείσιμο των συνόρων και η δημόσια δήλωση Ευρωπαϊκής Ένωσης - Τουρκίας σηματοδότησε τον εγκλωβισμό στη χώρα ενός σημαντικού αριθμού παιδιών, με ή χωρίς τις οικογένειές τους, που εντάσσονταν στην ευρύτερη κατηγορία αιτούντων διεθνή προστασία.

Λίγο πριν από την έναρξη της σχολικής χρονιάς 2016-2017 εκτιμήθηκε ότι στη χώρα βρίσκονταν 15-16.000 παιδιά πρόσφυγες σχολικής ηλικίας, τα δύο τρίτα των οποίων ήταν σε ηλικία υποχρεωτικής εκπαίδευσης, ενώ πολλά από αυτά δεν είχαν φοιτήσει στο σχολείο καθόλου ή για πολλά χρόνια. Χρειάζονταν επομένως εντατική προετοιμασία και υποστήριξη για να απολαύσουν το θεμελιώδες δικαίωμά τους στην εκπαίδευση (Παπαχρήστος, 2011; Palaiologou, 2016; Angelopoulou, & Manesis, 2017).

Η σχολική φοίτηση, ιδίως για τα παιδιά που διέμεναν ακόμη σε καταυλισμούς και χώρους μαζικής φιλοξενίας, που την περίοδο εκείνη υπολογιζόταν ότι ξεπερνούσαν τα 8.000, θα βοηθούσε τα παιδιά να αποκτήσουν μια αίσθηση κανονικότητας στη ζωή τους, που τους ήταν απόλυτα απαραίτητη ύστερα από το ξερίζωμα από τις πατρίδες τους και το μεγάλο ταξίδι, με διαρκείς μετακινήσεις, κινδύνους, ταλαιπωρίες και ανασφάλειες (Kakos et.al. 2018).

Στο υπουργείο Παιδείας συγκροτήθηκε μια Ομάδα Διαχείρισης, Συντονισμού και Παρακολούθησης της Εκπαίδευσης των Προσφύγων, η οποία ξεκίνησε μια τεράστια προσπάθεια, σε συνεργασία με τις Περιφερειακές Διευθύνσεις Εκπαίδευσης, για την υλοποίηση του σχεδίου, αλλά και την ενημέρωση - ευαισθητοποίηση των τοπικών κοινωνιών, με τη συνδρομή μελών της Επιστημονικής Επιτροπής, του ΚΕΕΛΠΝΟ, του Συνηγόρου του Παιδιού και άλλων παραγόντων.

Σε όλες τις περιοχές όπου βρίσκονταν κέντρα φιλοξενίας προσφύγων ορίστηκαν Συντονιστές Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΣΕΠ), ένας νέος κομβικός ρόλος με αποστολή τη διαμεσολάβηση για την υποστήριξη της ένταξης των παιδιών στα σχολεία, της δημιουργίας πλαισίου κατανόησης μέσα στα κέντρα και της σύνδεσης των σχολείων με τα ενήλικα πρόσωπα που ήταν υπεύθυνα για τα παιδιά. Σημαντική ήταν η βοήθεια του Διεθνούς Οργανισμού Μετανάστευσης, που ανέλαβε τη μεταφορά των παιδιών που διέμεναν στα κέντρα φιλοξενίας, αλλά και των ΟΤΑ, που κλήθηκαν να συνδράμουν στην οργάνωση της «διπλής» λειτουργίας των σχολείων (Γεραλής, 2011; Crul et.al. 2019).

Στην αρχή της χρονιάς 2016-2017 το πρόγραμμα συνάντησε αντιδράσεις τόσο από κάποιες ομάδες γονέων που προέβλεπαν κατά περίπτωση διάφορους φόβους και ανησυχίες, διεκδικώντας να μη δημιουργηθούν ΔΥΕΠ στα σχολεία των παιδιών τους -ακόμη και αν αυτό γινόταν σε διαφορετικές ώρες- όσο και από ορισμένες μεριές που διατύπωσαν την άποψη ότι θα έπρεπε όλα τα παιδιά να ενταχθούν απευθείας στο πρωινό πρόγραμμα (Angelopoulou, & Manesis, 2017).

Στην Ελλάδα, όσοι ζητούν άσυλο ή είναι πρόσφυγες έχουν δικαίωμα στην κρατική εκπαίδευση της χώρας, αλλά λίγο λιγότερο από το ήμισυ των παιδιών προσφύγων δεν έχουν ακόμη εγγραφεί στην επίσημη εκπαίδευση. Στα τέλη του 2017, η Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες εκτιμά ότι περίπου 8000 παιδιά που αναζητούν πρόσφυγες και άσυλο εγγράφηκαν στα ελληνικά σχολεία. Μέχρι το τέλος του 2018, ο αριθμός αυτός είχε ανέλθει σε 11.000. «Φέτος, έχουμε και άλλες ενδείξεις ότι περισσότερα παιδιά συμμετέχουν στην εκπαίδευση, ώστε ο αριθμός τους να είναι ακόμη μεγαλύτερος» (Wallis, 2019).

11.000 είναι λίγο περισσότερο από το ήμισυ του συνόλου των αιτούντων άσυλο που ζητούν άσυλο στη σχολική ηλικία. Αλλά οι αριθμοί ποικίλλουν ανάλογα με το πού ζουν τα παιδιά. Στην ηπειρωτική Ελλάδα, η σχολική φοίτηση είναι υψηλότερη για τα παιδιά προσφύγων και των μεταναστών, ενώ για τα νησιά η πρόσβαση στα σχολεία εξακολουθεί να αποτελεί πρόκληση. Γι' αυτό και η Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες έχει αρχίσει να ανοίγει «κέντρα άτυπης εκπαίδευσης» στα νησιά Κω, Χίο και Λέρο. Το τελευταίο κέντρο που ανοίχθηκε ήταν το KEDU στο νησί της Κω. Άνοιξε τις πόρτες της τον Απρίλιο του 2018 και χαιρετίζει σήμερα περίπου 100 παιδιά την ημέρα, το ένα τρίτο των οποίων είναι κορίτσια. Η Ύπατη Αρμοστεία των Ηνωμένων Εθνών για τους Πρόσφυγες (UNHCR) αναφέρει ότι περισσότερα από 400 παιδιά έχουν περάσει από τις πόρτες της από τότε που άνοιξαν (Wallis, 2019).

Σύμφωνα με το Ελληνικό Συμβούλιο για τους Πρόσφυγες, τα παιδιά των αιτούντων άσυλο και των παιδιών που ζητούν διεθνή προστασία "έχουν πρόσβαση στο εκπαιδευτικό σύστημα υπό παρόμοιες συνθήκες με τους Έλληνες πολίτες". Τα παιδιά στα οποία έχει χορηγηθεί το καθεστώς του πρόσφυγα από το ελληνικό κράτος ή που προέρχονται από «ταραγμένες περιοχές», ή που έχουν υποβάλει αίτηση ασύλου ή οι οποίοι είναι "υπήκοοι τρίτων χωρών που διαμένουν στην Ελλάδα, ακόμη και αν η νόμιμη κατοικία τους δεν έχει ακόμη διευθετηθεί", μπορούν να εγγραφούν σε δημόσια σχολεία ακόμη και με ελλιπή τεκμηρίωση. Θα πρέπει να είναι σε θέση να εγγραφούν εντός τριών μηνών και τους προσφέρεται ένα έτος ειδικής γλωσσικής κατάρτισης που παρέχεται «για να διευκολυνθεί η πρόσβαση στο εκπαιδευτικό σύστημα» (Wallis, 2019).

Το σχολείο και η κοινωνία είναι δύο συστήματα που αλληλεπιδρούν και συνδέονται άρρηκτα, η όποια αλλαγή στο ένα σύστημα επιφέρει αλλαγή και στο άλλο. Το σχολείο επιδρά στη διατήρηση και συνέχιση της κοινωνίας, και η κοινωνία καθορίζει

τη δομή και το περιεχόμενο του σχολείου (Θεοδοσίου, 2013). Σύμφωνα με το άρθρο 26 της Οικουμενικής Διακήρυξης για τα ανθρώπινα δικαιώματα, η εκπαίδευση πρέπει να εξασφαλίζεται για όλους, υπό ίσους όρους, ανάλογα με τις ιδιαίτερες ανάγκες και ικανότητες και να ανταποκρίνεται σε συγκεκριμένες απαιτήσεις. Το σχολείο καλείται να αμβλύνει τις ανισότητες με την παροχή κατάλληλης εκπαίδευσης, ώστε να αξιοποιήσει στο έπακρο τις δυνατότητες του κάθε μαθητή (Κάτσικας & Καββαδίας, 2000). Με τον τρόπο αυτό η εκπαίδευση θα καταφέρει τη μείωση του κοινωνικού αποκλεισμού. Σύμφωνα όμως με τον Μπουρντιέ, *«Για να ευνοούνται οι ήδη ευνοημένοι και να αδικούνται οι ήδη αδικημένοι, το σχολείο πρέπει να αγνοεί και αρκεί να αγνοεί (ως προς το περιεχόμενο των μεταδιδόμενων γνώσεων, τις μεθόδους, τις τεχνικές της μετάδοσης και τα κριτήρια επιλογής του) τη μορφωτική ανισότητα των μαθητών από διαφορετικές κοινωνικές τάξεις. Με άλλα λόγια, αντιμετωπίζοντας όλους τους διδασκόμενους, όσο άνισοι κι αν είναι στην πραγματικότητα, σαν ίσους μεταξύ τους, ίσους ως προς τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις, το σχολείο οδηγείται στην πράξη να επικυρώνει με το βάρος της εγκυρότητάς του τις αρχικές ανισότητες στην παιδεία»* (Φραγκουδάκη, 1985:374). Και σύμφωνα με τους Κάτσικα & Καββαδία, 2000:55, *«δεν είναι τίποτα πιο άδικο από το να μεταχειρίζεσαι ίσα άνισους»*.

Επομένως θα μπορούσαμε να πούμε ότι το σχολείο πρέπει να δίνει ίσες ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές, χωρίς να παραγνωρίζει όμως τις κοινωνικές διαφορές τους και την κουλτούρα τους.

Η πρόκληση λοιπόν, για το σύγχρονο σχολείο είναι να προσφέρει υψηλής ποιότητας εκπαίδευση για όλους, και να συμβάλει στη διαμόρφωση πολιτών, ικανών να συμβιώνουν αυτοδύναμα και δημιουργικά στο σύγχρονο κόσμο (Ξωχέλλης, 2005).

3.5 Εκπαιδευτικό πλαίσιο για την ένταξη παιδιών προσφύγων στην Εκπαίδευση

Η παγκοσμιοποίηση, η διαδικασία της ευρωπαϊκής ενοποίησης, η μετανάστευση, η αύξηση της επαγγελματικής κινητικότητας στην Ευρώπη, η πολιτιστική ανταλλαγή μέσω του Διαδικτύου και η συνεχής παρουσία διαφορετικών πολιτιστικών τρόπων ζωής δεν επηρεάζουν μόνο τις παραδοσιακές έννοιες όπως η πολιτιστική και εθνική ταυτότητα, το κράτος ή η αυτονομία. θέτουν επίσης το ζήτημα της πολιτισμικής πολυμορφίας στη σύγχρονη κοινωνία. Παρά το διαχωρισμό και τις διαφορές, το δημοκρατικό μοντέλο προσέγγισης των διαφορών είναι ένα από τα θεμέλια του

δικαιώματος να υπάρχουν διαφορές και ίση συμμετοχή όλων των οντοτήτων στην κοινωνία (Tsaliki, 2017).

Η Ελλάδα έχει θέσει ως προτεραιότητα και θεωρεί καθήκον και υποχρέωση να διασφαλίσει και να διευκολύνει την πρόσβαση στην εκπαίδευση για όλους τους ανήλικους που ζουν σε δομές υποδοχής. Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα έχει εκπονηθεί από το Υπουργείο Μεταναστευτικής Πολιτικής σε συνεργασία με το Υπουργείο Παιδείας και υλοποιείται σε μεγάλη κλίμακα, με μαζική υποστήριξη από τις τοπικές κοινωνίες (Tsaliki, 2017).

Στόχοι του προγράμματος είναι η διασφάλιση του δικαιώματος στην εκπαίδευση που συνιστά βασικό ανθρώπινο δικαίωμα κάθε παιδιού και η Διασφάλιση ψυχολογικής υποστήριξης και η σταδιακή ένταξη των προσφυγόπουλων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ή στο εκπαιδευτικό σύστημα άλλης ευρωπαϊκής χώρας σε περίπτωση μετεγκατάστασής τους. Τον Μάρτιο του 2016, το Υπουργείο Παιδείας ίδρυσε την Επιτροπή Επιστημονικής Υποστήριξης και της ανέθεσε να αναπτύξει ένα σχέδιο για την ένταξη των παιδιών των προσφύγων στο εκπαιδευτικό σύστημα. Το σχέδιο αυτό εκπονήθηκε από την Επιτροπή Επιστημονικής Υποστήριξης και υλοποιήθηκε από τη Ομάδα Διαχείρισης (11 στελέχη στην Αθήνα και 5 στελέχη στη Θεσσαλονίκη), τον διοικητικό μηχανισμό του Υπουργείου Παιδείας και τους 62 Συντονιστές Εκπαίδευσης των Προσφύγων. Ως Συντονιστές Εκπαίδευσης των Προσφύγων ορίστηκαν εκπαιδευτικοί με συγκεκριμένα προσόντα όπως σπουδές στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, εργασιακή εμπειρία στη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας και εθελοντική εργασία με πρόσφυγες. Έργο των συντονιστών είναι να παρακολουθούν, να διαχειρίζονται και να συντονίζουν ό, τι αφορά την εκπαίδευση των προσφύγων κατά τη διάρκεια του κανονικού σχολικού προγράμματος (Clark, 2017; Tsaliki, 2017).

Οι παράγοντες που επηρέασαν τη συμμετοχή των προσφύγων σχετίζονται με τις στάσεις των ίδιων των προσφύγων, τις προσδοκίες τους και τις ιδιαίτερα αντίξοες συνθήκες στις οποίες ζούσαν, καθώς και με την οργάνωση και τη λειτουργία εκπαιδευτικών δομών δηλαδή:

- τον τρόπο επιλογής και τοποθέτησης των εκπαιδευτικών και την ανεπαρκή εκπαίδευση τους
- τη συνεχή κινητικότητα των εκπαιδευτικών για επαγγελματικούς και οικονομικούς λόγους

- τις μεγάλες δυσκολίες των εκπαιδευτικών να λειτουργούν κάτω από τις συγκεκριμένες συνθήκες των δομών εκπαίδευσης και να χειριστούν τόσο το θέμα της επικοινωνίας με τα παιδιά όσο και τις ιδιαιτερότητες του ανοιχτού προγράμματος σπουδών (Logan et al., 2010).

3.6 Προκαταλήψεις και Στερεότυπα απέναντι στους μαθητές πρόσφυγες

Σύμφωνα με τη θεωρία της κοινωνικής ταυτότητας, τα άτομα τείνουν να αποδίδουν στον εαυτό και τους άλλους χαρακτηρισμούς με στόχο την οργάνωση του κοινωνικού τους σύμπαντος. Παράλληλα, τείνουν να εντάσσονται σε ομάδες προκειμένου να τοποθετηθούν μέσα σε αυτό το σύμπαν και να αποκτήσουν το αίσθημα του "ανήκειν" σε κοινωνικές κατηγορίες και ομάδες για να νιώθουν αποδεκτοί από τους άλλους-πράγμα, που καθορίζει σημαντικά την εικόνα του εαυτού. Όμως, στην προσπάθεια ανέλιξης και ένταξης σε ομάδες και κοινωνικά περιβάλλοντα που θεωρούν ανώτερα και άρα επιθυμητά, είναι πιθανό να συναντήσουν την άρνηση των μελών των ομάδων αυτών επειδή ίσως κριθούν ελλιπείς για να απολαμβάνουν το προνόμιο του "συνανήκειν" (Γεωργαράκης, 2009).

Τα στερεότυπα σύμφωνα με την Δραγώνα (2004) αποτελούν γνωστικές αναπαραστάσεις που αφορούν μια οποιαδήποτε κοινωνική ομάδα και τα μέλη της. Πρόκειται για «μια εικόνα στο κεφάλι μας», μια γενίκευση που κατασκευάζουμε και την αποδίδουμε σε όλα τα μέλη μιας ανθρώπινης ομάδας. Έτσι τα όρισε ο Walter Lippmann το 1922, ο οποίος εισήγαγε και τον όρο. Τα στερεότυπα, όπως όλα τα γνωστικά σχήματα, επηρεάζουν τις πληροφορίες τις οποίες δεχόμαστε από το περιβάλλον, τις οργανώνουν με ορισμένο τρόπο, καθοδηγούν τη σκέψη μας προς ορισμένες εκδοχές ή την απομακρύνουν από άλλες, επηρεάζουν το αν και πότε μια πληροφορία, που είναι ήδη εγγεγραμμένη, θα ανασυρθεί ή όχι. Μολονότι είναι σαν όλα τα γνωστικά σχήματα, τα στερεότυπα έχουν μια σημαντική διαφορά: οι κοινωνικές τους συνέπειες είναι μεγάλες. Τα στερεότυπα αντλούν τη μορφή και το περιεχόμενό τους από το κοινωνικό πλαίσιο το οποίο μας περιβάλλει και η εφαρμογή τους οδηγεί σε κοινωνικές αδικίες (Γεωργαράκης, 2009; Χριστοδούλου κ.α. 2016).

Τα στερεότυπα δημιουργούνται και, κυρίως, αναπαράγονται με όλους τους συνηθισμένους κοινωνικο-πολιτισμικούς τρόπους μέσω της κοινωνικοποίησης που συντελείται στην οικογένεια και το σχολείο, μέσα από την επανειλημμένη έκθεση

του ατόμου σε αυτά δια των Μέσων Μαζικής Επικοινωνίας, αλλά και την καθημερινή επικοινωνία και αλληλεπίδραση στα πλαίσια του μικρο-κοινωνικού συστήματος στο οποίο τα κάθε άτομο κινείται στις διάφορες περιόδους της ζωής του (Αναγνωστόπουλος κ.α. 2016).

Η λογική της πολιτισμικής ομοιογενοποίησης του κράτους – έθνους αντιμετωπίζει τις εσωτερικές μειονότητες ως «ανεπιθύμητες», ως κατηγορίες που απειλούν την κοινωνική συνοχή. Επιχειρεί να τις ενσωματώσει μέσω της πολιτισμικής αφομοίωσης ή να τις αγνοήσει, πράγμα που προκαλεί έντονες ρατσιστικές συμπεριφορές και προσκρούει σε ευρύτερες κοινωνικές αντιστάσεις. Η μεγάλη κινητικότητα των πληθυσμών και οι μεταναστευτικές κινήσεις που παρατηρούνται κατά τα τελευταία χρόνια εντείνουν φυσικά τις καταστάσεις αυτές. Κάθε ομάδα για να επιβεβαιώσει την ταυτότητα της και να ενισχύσει την συνοχή της, έχει την τάση να απορρίπτει ή να περιφρονεί τις άλλες ομάδες, έστω και αν πρόκειται για συγγενικές ομάδες. Αυτός ο «ναρκισσισμός» που παρατηρείται οδηγεί συχνά στην ξеноφοβία και τον ρατσισμό. Οι μετανάστες συχνά βιώνουν τον αποκλεισμό και την περιθωριοποίηση ως συνέπεια της πολιτισμικής τους διαφοράς, στιγματίζονται ως αποκλειστικοί υπαίτιοι των κοινωνικών δεινών, ο πολιτισμικός ρατσισμός αποτρέπει την ενσωμάτωσή τους στην κοινωνία (Angelopoulou, & Manesis, 2017).

Όταν ο αριθμός των μεταναστών υπερβεί το όριο το οποίο απαιτείται για την ομαλή λειτουργία και διαίονιση των σχέσεων παραγωγής στιγματίζονται ως ανεπιθύμητοι. Η δυνατότητα ελεύθερης μετακίνησης περιορίζεται και ο μετανάστης από απαραίτητο λειτουργικό συμπλήρωμα της βιομηχανικής ανάπτυξης και εξέλιξης κατασκευάζεται ως ιδιαίτερη κοινωνική κατηγορία, αναπαριστώντας στο συμβολικό επίπεδο την απειλή για την εθνική και πολιτισμική ισορροπία και ταυτότητα της κοινωνίας (ο άλλος, ο ξένος). Ο μετανάστης απέκτησε τη φιγούρα του κοινωνικά περιθωριοποιημένου, του αποτυχημένου, ο οποίος στο πλαίσιο της ελεύθερης αγοράς και κοινωνίας ήταν υπεύθυνος για την κατάσταση του (Χριστοδούλου et.al. 2016).

Οι μηχανισμοί των στερεοτύπων και της προκατάληψης ενίσχυσαν την αρνητική προδιάθεση και κατασκεύασαν την εικόνα του μετανάστη ως την αναπαράσταση του εχθρού της κοινωνίας, ως τον ξένο ο οποίος αρνούνταν και απειλούσε τα οικεία, δηλαδή όλα αυτά τα οποία υποστήριζαν οι γηγενείς και ομογενοποιούσαν την κοινωνία προσδίδοντας της ιδιαιτερότητα. Ο μετανάστης στο συμβολικό επίπεδο

αρνείται όλα αυτά που συγκροτούν μια κοινωνία αποτελώντας τον εχθρό της και αντιμετωπίζεται στη λογική της αντίθεσης διαμορφώνοντας μια συγκρουσιακή κατάσταση. Δεν προσλαμβάνεται ως διαφορετικός, ως κάποιος που προέρχεται από έναν άλλο πολιτισμό και έχει μια διαφορετική κουλτούρα η οποία μπορεί να εμπλουτίσει γόνιμα την κοινωνία στην οποία εντάσσεται αλλά ως ο αντίπαλος της δικής μας κοινωνίας και κουλτούρας, ο οποίος καταλύει όλα αυτά που νοηματοδοτούν την ύπαρξη μας. Η κοινωνία κατασκευάζει το μετανάστη ως άτομο που αποτελεί απειλή για την ύπαρξη της, θέτοντας τον με αυτόν τον τρόπο στο περιθώριο και ασκώντας αποτελεσματικότερο έλεγχο (Χριστοδούλου et.al. 2016).

3.7 Εκπαιδευτικό Σχέδιο του ΥΠΠΕΘ

Το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής λαμβάνει υπόψη τους στόχους του ΥΠΠΕΘ σχετικά με τη ένταξη των ασυνόδευτων ανηλίκων στο εκπαιδευτικό πλαίσιο της χώρας. Κομβικό άξονας της σχεδίασης είναι η λειτουργία των τάξεων υποδοχής σαν το κύριο μέσω προσανατολισμού των παιδιών αυτών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ο οπτική της τάξεως υποδοχής είναι η πλήρης ένταξη των παιδιών στην κοινωνική και σχολική ζωή καθώς και η μετέπειτα ένταξη τους στις κανονικές τάξεις του σχολείου. Στο πλαίσιο των Δομών Υποδοχής Εκπαίδευσης Προσφύγων (άρθρο 38 του Ν. 4415/2016, Α' 159) στόχος είναι η εφαρμογή εβδομαδιαίου εκπαιδευτικού προγράμματος είκοσι (20) ωρών (τέσσερις ώρες ημερησίως) το οποίο θα καλύπτει τη διδασκαλία της ελληνικής, των μαθηματικών, των αγγλικών και των ΤΠΕ, ενώ θα περιλαμβάνει καλλιτεχνικές και αθλητικές δραστηριότητες. Το εκπαιδευτικό σχήμα που θα ακολουθηθεί οφείλει να είναι πλήρως προσανατολισμένο στις ανάγκες των παιδιών προσφύγων ώστε αυτά τα παιδιά να λάβουν τα απαραίτητα εχέγγυα για να ενταχθούν στην Ελλάδα ή σε κάποια άλλη χώρα. Η λειτουργία των δομών υποδοχής έγκειται είτε στη λειτουργία των κέντρων φιλοξενίας είτε στο απογευματινό πρόγραμμα των σχολικών μονάδων και λειτουργούν στη βάση ενός ανοιχτού προγράμματος εκπαίδευσης το οποίο ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών προσφύγων. Βασικός σκοπός είναι η δημιουργία αισθήματος ασφάλειας και σταθερότητας όλων των παιδιών και ιδιαίτερη έμφαση στα παιδιά προσχολικής ηλικίας λαμβάνοντας υπόψη τις αναπτυξιακές τους ανάγκες. Για το

λόγο αυτό έχει προταθεί η λειτουργία Νηπιαγωγείων εντός των κέντρων φιλοξενίας προκρίνεται ως βέλτιστη μεταβατική λύση για τα παιδιά αυτά λαμβάνοντας υπόψη τις δυσκολίες μετακίνησης των παιδιών νηπιακής ηλικίας και της επιβάρυνσης που αυτή η μετακίνηση ελλοχεύει. .

Με την ίδρυση Δομών Υποδοχής για Εκπαίδευση Προσφυγόπαιδων δίνεται έμφαση στην προσωπική ανάπτυξη των παιδιών και στην αναγκαιότητα της εκπαιδευτικής ένταξης των παιδιών ως προς την καλλιέργεια κλίματος αμοιβαίας εμπιστοσύνης.

Με βάση τα παραπάνω αναφέρονται οι εξής δράσεις :της επιστημονικής επιτροπής του ΥΠΠΕΘ :

- Στήριξη των Παιδιών των Προσφύγων
- Ομάδα Διαχείρισης, Συντονισμού και Παρακολούθησης της Εκπαίδευσης των Προσφύγων του ΥΠΠΕΘ
- Συντονιστές Εκπαίδευσης Προσφύγων
- 71 μόνιμοι εκπαιδευτικοί σε 30 Κέντρα.

Το σχέδιο του ΥΠΠΕΘ δημιουργήθηκε με βάση τη ευελιξία ώστε να μπορεί να ανταποκριθεί στις ανάγκες των μαθητών λαμβάνοντας υπόψη το μεταβατικό στάδιο που βιώνουν. Οι μελλοντικές καταγραφές του ΥΠΠΕΘ κινούνται προς την δημιουργία προπαρασκευάστηκαν κέντρων στα οποία τα παιδιά να μπορούν να μεθοδεύσουν τόσο την ένταξη τους στη σχολική κοινότητα όσο και την ψυχοκοινωνική τους υποστήριξη.

Το Πρόγραμμα Σπουδών και το Ωρολόγιο Πρόγραμμα προτάθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ) σε συνεργασία με την Επιστημονική Επιτροπή (ΕΕ) και περιλαμβάνει:

- 1.Ελληνική Γλώσσα
- 2.Μαθηματικά
- 3.Αγγλικά
- 4.Πληροφορική

5.Φυσική Αγωγή

6.Καλλιτεχνικά

3.8 Ο ρόλος των εκπαιδευτικών

Οι εκπαιδευτικοί στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες καλούνται να ανταποκριθούν στις κοινωνικές, πολιτισμικές και εθνοτικές διαφοροποιήσεις των μαθητών, καθιστώντας τον ρόλο τους ιδιαίτερα δύσκολο και απαιτητικό (Παπαναούμ, 2005). Συγχρόνως οφείλουν και οι ίδιοι να παραμερίσουν τα δικά τους πιθανά εθνοκεντρικά πρότυπα και αντιλήψεις, να διαχειριστούν ζητήματα των προσωπικών θεωρήσεών τους στο πλαίσιο της ταυτότητας του «εαυτού» και του «άλλου» και της κατανόησης της αξίας όλων των ταυτοτήτων (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003), ώστε να καταφέρουν να μεταβιβάσουν στους μαθητές το αίσθημα του σεβασμού για τη διαφορετικότητα και να αναγνωρίζουν την αξία κάθε πολιτισμού (Γκόβαρης, 2001).

Τα ιδιαίτερα μορφωτικά, κοινωνικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά και η προσωπική ταυτότητα που φέρουν οι μαθητές, απαιτούν διαφοροποιημένη διαχείριση και στρατηγικές διδασκαλίας, συμμετοχικές τεχνικές στην οργάνωση της τάξης (Saklan & Erginer, 2017), ώστε να εξασφαλίζεται ένα ασφαλές μαθησιακό περιβάλλον, να αναπτύσσονται σχέσεις ενσυναίσθησης μεταξύ των μαθητών και ένα θετικό σχολικό κλίμα που καλύπτει τις ανάγκες όλων των μαθητών (Clark, 2017·Χατζηδάκη, 2014).

Τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι μαθητές καλούνται πλέον να αναπτύξουν ικανότητες οργάνωσης της κοινωνικής και εκπαιδευτικής τους αλληλεπίδρασης με πνεύμα συνεργασίας, αλληλοσεβασμού, κατανόησης και αποδοχής της διαφορετικότητας (Γκόβαρης, 2005), με απώτερο στόχο την ενδυνάμωση των μαθητών η οποία είναι αποτέλεσμα της διαπραγμάτευσης των πολλαπλών ταυτοτήτων στη σχολική τάξη (Cummins, 2005). Ωστόσο το σχολείο, εξαιτίας της παρουσίας μαθητών διαφορετικής εθνοτικής και πολιτισμικής καταγωγής, χρειάζεται να ακολουθήσει μια νέα κατεύθυνση με αλλαγή των αναλυτικών προγραμμάτων και διαρκής κατάρτιση των εκπαιδευτικών (Rhodes & Beneicke, 2002).

Παρ' όλα αυτά στην Ελλάδα, οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν πως δεν έχουν διαπολιτισμική επάρκεια ή διαπολιτισμική ετοιμότητα και αντιμετωπίζουν δυσκολίες

στο τρόπο διαχείρισης του πολιτισμικού και γλωσσικού κεφαλαίου που φέρουν οι μαθητές μέσα στην τάξη (Αγγελοπούλου & Μάνεσης, 2017)

Σημαντική αιτία αυτών των δυσκολιών είναι το γεγονός ότι οι μορφές επιμόρφωσης που εφαρμόστηκαν τα τελευταία χρόνια δεν κατάφεραν να καλύψουν τις ανάγκες των εκπαιδευτικών σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Βεργίδης, 2012), ενώ τα προγράμματα που υλοποιήθηκαν στο πλαίσιο συγχρηματοδοτούμενων από την Ευρωπαϊκή Ένωση δράσεων χαρακτηρίζονται από ανομοιομορφία και ασυνέχεια (Μουζάκης, Μπουρλετίδης, Μαγκλογιάννης, & Μπουρλετίδης, 2009).

Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να διαχειριστούν ζητήματα των προσωπικών θεωρήσεών τους στο πλαίσιο της ταυτότητας του «εαυτού» και του «άλλου» και της κατανόησης της αξίας όλων των ταυτοτήτων, κάτι που δεν είναι εύκολο, καθώς «φέρουν» στην εργασία τους αντιλήψεις για τη μετανάστευση και την ταυτότητα που αντανακλούν και επηρεάζονται από τους κανόνες και τις αξίες που επικρατούν στην κοινωνία γενικότερα, αλλά και αντιλήψεις που αφορούν στις μαθησιακές ικανότητες των παιδιών-προσφύγων ως δίγλωσσων, οι οποίες διαμορφώνονται στο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο ζουν και εργάζονται. Οι επιστημολογικές και άλλες αντιλήψεις των εκπαιδευτικών επηρεάζουν τις διδακτικές -και όχι μόνο- πρακτικές τους (Βάρελη, 2015).

Η αναγνώριση -εκ μέρους των εκπαιδευτικών- πιθανών προκαταλήψεων και η διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο αυτές επηρεάζουν τη σχολική πραγματικότητα είναι το πρώτο βήμα ώστε να ανταποκριθούν στον ρόλο τους. Τα παιδιά-πρόσφυγες, όπως και οι υπόλοιποι/υπόλοιπες μαθητές/μαθήτριες (πλειοψηφούσα ομάδα) φέρουν τη δική τους προσωπική ταυτότητα και ιδιαίτερα γνωρίσματα (μορφωτικό, κοινωνικό και πολιτισμικό κεφάλαιο). Τα ιδιαίτερα δε χαρακτηριστικά τους απαιτούν διαφοροποιημένη διαχείριση και στρατηγικές διδασκαλίας. Οι εκπαιδευτικοί αξιοποιώντας συμμετοχικές τεχνικές στην οργάνωση της τάξης, αναπτύσσουν σχέσεις ενσυναίσθησης για την προσωπική ιστορία και τα βιώματα κάθε παιδιού-πρόσφυγα, εξασφαλίζοντας ασφαλές μαθησιακό περιβάλλον, θετικό σχολικό κλίμα, για να καλύπτουν τις ανάγκες όλων των μαθητών/μαθητριών, καθώς η κοινωνική πραγματικότητα που δημιουργείται σε μια σχολική τάξη συχνά επηρεάζει διά βίου τους/τις μαθητές/μαθήτριες που προέρχονται από μειονότητες. Άλλωστε, σημαντικό έργο των σχολείων είναι να δημιουργούν κοινότητες για τους/τις μαθητές/μαθήτριες

και να παρέχουν σταθερότητα, ασφάλεια και το αίσθημα του «ανήκειν» (Βάρελη, 2015).

Η Παγκόσμια Στρατηγική Εκπαίδευσης αναγνωρίζει ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν μεγαλύτερη σημασία από οποιονδήποτε άλλο παράγοντα στην εκμάθηση και εστιάζουν στον εκπαιδευτικό ρόλο των εκπαιδευτικών και την κατάρτιση που χρειάζονται για να είναι αποτελεσματικές στις διαδικασίες μάθησης των μαθητών. Εκτός από το γεγονός ότι είναι απλά παρόντες για να διδάξουν, οι εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην παροχή εκπαίδευσης στα παιδιά και τους νέους πρόσφυγες (Ring and West, 2015).

Πρώτον, οι εκπαιδευτικοί παρέχουν μια πηγή συνέχειας και ομαλότητας για τα παιδιά, παρακολουθώντας τις φυσικές, γνωστικές και κοινωνικές τους ανάγκες. Δεύτερον, η άμεση εργασία τους με τα παιδιά και τις οικογένειές τους είναι καθοριστικής σημασίας για την αποκατάσταση της αίσθησης σταθερότητας και εμπιστοσύνης. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να βοηθήσουν στη στήριξη της ανάκαμψης και της μετάβασης σε μεταπολεμικές καταστάσεις και μετά από καταστάσεις έκτακτης ανάγκης και μπορούν να προωθήσουν την ασφάλεια, την ειρήνη και τα ανθρώπινα δικαιώματα, τόσο στην πατρίδα τους όσο και στις χώρες υποδοχής, όπου μπορούν να παραμείνουν επ'αόριστον. Πράγματι, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να έχουν τεράστια επιρροή στη μάθηση των παιδιών (πρόσφυγες). Η εκπαίδευση μπορεί να ενισχύσει και να εμποδίσει τις συγκρούσεις, όπως και οι εκπαιδευτικοί. Ενώ οι εκπαιδευτικοί έχουν μεγάλες δυνατότητες να επηρεάσουν θετικά τη ζωή των παιδιών, σε ορισμένες περιπτώσεις ο περιορισμένος επαγγελματικός προσανατολισμός και η υποστήριξή τους ενδέχεται να εμποδίσουν τέτοιες δυνατότητες (Ring and West, 2015).

3.8.1 Διαπολιτισμική επάρκεια των εκπαιδευτικών

Η έννοια της διαπολιτισμικής επάρκειας αναφέρεται στην κατάρτιση των εκπαιδευτικών της Εκπαίδευσης οι οποίες προέρχονται από τις βασικές σπουδές τους σε Διαπολιτισμικά θέματα. Ο στόχος των διαπολιτισμικών θεμάτων στις παιδαγωγικές σχολές αφορά την ομαλή συνύπαρξη γηγενών, αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών. Η διαπολιτισμική επάρκεια προσεγγίζει την κουλτούρα

του κάθε μαθητή και θέτει σαν βάση εργασίας το σύνολο της μαθητικής κοινότητας καταλύοντας τον κοινωνικό αποκλεισμό (Palaiologou, 2011).

3.8.2 Διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών

Ακόλουθο της επάρκειας γνώσης των εκπαιδευτικών στη διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι η ετοιμότητα τους. Η διαπολιτισμική ετοιμότητα αναφέρεται στη δυνατότητα σύγκλησης όλης της απαραίτητης γνώσης που έχει λάβει ο εκπαιδευτικός κατά τη διάρκεια των σπουδών του υπό τη μορφή της εφαρμογής της στο σύγχρονο διαπολιτισμικό σχολείο. Η δυνατότητα εφαρμογής των όσων διδάχτηκε ο εκπαιδευτικός, κατά τη διάρκεια βασικών και μεταπτυχιακών σπουδών του, στη σχολική αίθουσα τον καθιστά ικανό να πραγματοποιήσει τις επιταγές της διαπολιτισμικότητας. Ακόμη, εντός του πλαισίου της εκπαιδευτικής ετοιμότητας εντάσσεται η δυνατότητα του εκπαιδευτικού να διαχειριστή τη σχολική τάξη, να καταλύει ψήγματα ρατσισμού και να εφαρμόζει κατάλληλες μεθόδους ώστε να επιτευχτεί το προσδοκώμενο που είναι η εκπαίδευση του συνόλου των μαθητών (Frimberger, 2016).

3.8.3 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην προώθηση της διαπολιτισμικής επάρκειας.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση προωθεί την κατανόηση των διαφορετικών ανθρώπων και πολιτισμών. Περιλαμβάνει διδασκαλίες που αποδέχονται και σέβονται την ομαλότητα της διαφορετικότητας σε όλους τους τομείς της ζωής. Μέσω της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης καταβάλλεται κάθε δυνατή προσπάθεια για να ευαισθητοποιηθεί ο μαθητής με την έννοια που έχει αναπτυχθεί φυσικά, με διαφορετικούς τρόπους. Επιδιώκει να εξερευνηθούν, να εξετασθούν και να αμφισβητηθούν όλες οι μορφές πολιτικών τάσεων και της ξеноφοβίας, καθώς και η προώθηση των ίσων ευκαιριών για όλους. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση εργάζεται όχι για να μετατρέψει μόνο το άτομο αλλά και το γενικό θεσμό ως μεταφορά και μηχανισμό για το μετασχηματισμό της κοινωνίας (Faas, 2014).

Η εκπαίδευση στην Ελλάδα επιδέχεται συχνές αλλαγές τόσο ως προς το αναλυτικό πρόγραμμα όσο και στη λογική των παρεχομένων υπηρεσιών της. Το έργο που καλούνται να διεκπεραιώσουν οι εκπαιδευτικοί σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι πολύπλευρο και δεν περιορίζεται μόνο στον τομέα της μάθησης. Εντός της σχολικής τάξης ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να δρα ισότιμα και να προωθεί στους μαθητές το αίσθημα της αλληλεγγύης και της συνοχής. Η ετερογένεια σε μια σχολική τάξη θα πρέπει να προσεγγίζεται τόσο από την οπτική της μειονοτικής ομάδας όσο και από την οπτική της κυρίαρχης. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να καταλύει τις όποιες ξενοφοβικές και εθνοκεντρικές απόψεις δύναται να δημιουργηθούν στους κόλπους του σχολείου. Είναι προφανές πως αυτές οι απόψεις αφορούν την ευρύτερη σχολική κοινωνία και ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να μερίμνα και στην περίπτωση των γονέων και κηδεμόνων στους οποίους αυτές ελλοχεύουν. Η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στη διαχείριση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης κρίνεται και στην ορθή αλληλεπίδραση μεταξύ όλων των μαθητών. Οι δημοκρατικές αξίες και η πολύπλευρη σκέψη αποτελούν τα προαπαιτούμενα για την εφαρμογή της σωστής αντιμετώπισης όλων τα μαθητών. Ταυτόχρονα ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να έχει την ικανότητα δράσης σε κάθε πεδίο πολιτισμικής διαφοροποίησης του μαθητή (Kofou et.al, 2013).

Για να είναι σε θέση διαχείρισης πολυπολιτισμικής τάξης ο εκπαιδευτικός αρχικά θα πρέπει να θεσπίσει κοινούς όρους δράσης για όλα τα παιδιά ώστε να μπορεί να εδραιώσει την ορθή εκπαιδευτική διαδικασία. Οι στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης υπό την σκοπιά του εκπαιδευτικού επιβάλλουν την επίγνωση της διαχείρισης της τάξης και την προαγωγή θετικού βαθμού σκέψης. Ταυτόχρονα απαιτούν την επίγνωση της ιστορίας, της λαογραφίας και του πολιτισμού των διαφορετικών κοινοτήτων που συνυπάρχουν στο σχολείο. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να δημιουργεί στους μαθητές το αίσθημα της αυτοεκτίμησης καθώς και της εκτίμησης των συμμαθητών του, να καλλιεργεί κλίμα ομοψυχίας μέσα στην τάξη και να προάγει την κατανόησης υπό το πρίσμα της συνύπαρξης των μαθητών (Jin et.al. 2016).

Η γνώση της ετερότητας προσδίδει στους εκπαιδευτικούς την ικανότητα σύνδεσης μεταξύ πρώτης (μητρικής) και δεύτερης γλώσσας. Η δεξιότητα της αποδοχής της εξάρτησης μεταξύ γλώσσας και πολιτισμού δίνει στον εκπαιδευτικό τη δυνατότητα να κατανοήσει τον τρόπο με τον οποίο σκέπτονται και λειτουργούν

οι μη γηγενείς μαθητές καθώς και να κατανοήσει τον «στραγγαλισμό» της κουλτούρας που υφίστανται οι μαθητές στην περίπτωση που εξοστρακίζεται η μητρική τους γλώσσα (Resta 2015).

Μέσα από τη διεθνή βιβλιογραφία και έρευνα πάνω στη διδασκαλία, είναι κατανοητό πως οι περισσότεροι καθηγητές βλέπουν το επάγγελμά τους υπό το πρίσμα της εκπαίδευσης των σπουδαστών τους με τον ευρύτερο τρόπο. Ο ρόλος τους είναι να προετοιμάσουν τους μαθητές για τη ζωή, αλλά όχι να τους παρέχουν μόνο τις πληροφορίες που ορισμένοι από αυτούς είναι πιθανόν να διατηρήσουν στη μνήμη τους μόνο για ένα μικρό χρονικό διάστημα, ενώ η πλειοψηφία τους θα τις ξεχάσουν (Pérez et.al. 2016).

Οι στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι να ασχοληθεί με την ποικιλομορφία με θετικό τρόπο βλέποντας τα πλεονεκτήματα της αντί να τα βλέπει ως ένα πρόβλημα, δηλαδή, όχι να υπάρχει ανοχή στην ποικιλομορφία, αλλά άμεσα να εκμεταλλευτούν όλες τις δυνατότητες και τον πλούτο μιας διαφοροποιημένης τάξης που παρέχονται στους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς (Theodorou, 2011).

Το ζήτημα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι πολύ σημαντικό, με τους καθηγητές των σπουδαστών, καθώς και με τους δασκάλους σε υπηρεσία. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αλλάξουν τον τρόπο διδασκαλίας τους, μέσω της εισαγωγής μεθόδων και υλικών όμως αν ένας δάσκαλος δεν βλέπει το πλεονέκτημα της διαφορετικότητας ή έχει προκατάληψη ενάντια ορισμένων ομάδων της κοινωνίας, οι μέθοδοι αυτές καθίστανται μη χρήσιμες. Ως εκ τούτου, η στάση των εκπαιδευτικών προς τη διαφορετικότητα στην τάξη είναι ζωτικής σημασίας ώστε οι μέθοδοι και τα υλικά να είναι αποφέρουν καρπούς. Η συζήτηση για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση άρχισε σε σχέση με τη μετανάστευση στην Ευρώπη, αλλά γεννούνται ενδιαφέροντα ζητήματα όπως αν ήταν πραγματικά αναγκαίο να περιμένουμε για τη διευθέτηση των εκατομμυρίων μεταναστών από άλλες ηπείρους στη Δυτική Ευρώπη στη δεκαετία του 1970 και του 1980 να αναγνωρίσει την πολυπολιτισμική φύση της κοινωνίας; Μήπως οι άνθρωποι που ήταν "διαφορετικοί" δεν υπήρχαν πολύ πριν από την πρόσφατη άφιξη και εγκατάσταση των μεταναστών; (Webb, 2015).

Τέλος ο ιδιαίτερος ρόλος του εκπαιδευτικού εντός των πλαισίων της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης απαιτεί την αναγνώριση και αποδοχή των ριζών όλων των μαθητών λόγω της άμεση σύνδεσης που έχει η γνώση με την πολιτισμική επιρροή (Yemini et.al. 2016).

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

4.1 Σκοπός της μελέτης

Η εκπαιδευτική διαδικασία αποτελεί αναφαίρετο δικαίωμα κάθε πολίτη και ειδικότερα στους ανηλίκους στην οποία καθίστατο και υποχρεωτική. Στις περιπτώσεις των ασυνόδευτων παιδιών η εκπαίδευση δεν είναι δεδομένη ούτε εύκολη. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα σε μία πρωτόλεια επαφή με την εν λόγω ευάλωτη ομάδα πληθυσμού κάνει δειλά τα πρώτα του βήματα. Η παρούσα μελέτη αποσκοπεί στη διερεύνηση των απόψεων των ασυνόδευτων ανήλικων προσφύγων σχετικά με την ένταξη τους στην τυπική εκπαίδευση. Πως δηλαδή τα παιδιά αυτά βιώνουν την σχολική εμπειρία.

4.2 Διαδικασία διενέργειας της έρευνας

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στην Πάτρα αφότου ζητήθηκε ειδική άδεια για την υλοποίηση των συνεντεύξεων από τον υπεύθυνο φορέα. Πριν από την έναρξη της συνέντευξης προηγήθηκε ενημέρωση, σχετικά με τους σκοπούς και τους στόχους της έρευνας, για τη διασφάλιση της διατήρησης της ανωνυμίας τους, καθώς και της χρήσης των λεγομένων τους μόνο για ερευνητικούς σκοπούς. Ταυτόχρονα οι ερωτηθέντες ενημερώθηκαν για τη χρησιμοποίηση των απαντήσεων τους αποκλειστικά για τους σκοπούς της μελέτης. Η ερευνήτρια χρησιμοποίησε ψηφιακή συσκευή για την καταγραφή των συνεντεύξεων, γεγονός που συνέβαλε στην πιστότητα της απομαγνητοφώνησης τους. Οι συνεντεύξεις έλαβαν χώρα στον ξενώνα ασυνόδευτων ανηλίκων του Διεθνή Οργανισμού Μετανάστευσης, ο οποίος λειτουργεί στην Πάτρα από το 2014. Πραγματοποιήθηκαν, στις 04/12/2019 και στις 05/12/2019 κατόπιν σχετικής άδειας που έλαβα, τόσο από την Εισαγγελέα Ανηλίκων Πατρών η οποία ασκεί και την επιτροπεία των παιδιών, όσο και από τον Διεθνή Οργανισμό Μετανάστευσης. Η συνεννόηση προέκυψε κατόπιν επικοινωνίας που είχα με την συντονίστρια του Ξενώνα κυρία Ντίνη Μαρία καθώς και με την Εκπαιδευτικό του Ξενώνα, κυρία Γκότση Αναστασία. Στο σύνολο απομαγνητοφωνήθηκαν 12 συνεντεύξεις εκ των οποίων 6 έγιναν στα αγγλικά απ' ευθείας με τα παιδιά, 4

συνεντεύξεις έγιναν με παρουσία μεταφραστή σε γλώσσες φαρσί και ορντού και 2 συνεντεύξεις έγιναν στα ελληνικά καθώς τα παιδιά είχαν κατακτήσει επαρκώς τη γλώσσα. Οι συνεντεύξεις διήρκησαν από 18 λεπτά έως 30 λεπτά. Στις περισσότερες ερωτήσεις τα παιδιά απαντούσαν μονολεκτικά και χρειαζόταν πολλές φορές επιμονή και αναδιατύπωση των ερωτήσεων για να μπορέσουν να δώσουν απαντήσεις επί των θεμάτων. Μετά το πέρας των συνεντεύξεων ακολούθησε η ανάλυσή τους. Αρχικά, απομαγνητοφωνήθηκαν οι δηλώσεις των συνεντευξιαζόμενων από την ερευνήτρια η οποία στη συνέχεια «διαβάζει και ξαναδιαβάζει όλα τα καταγεγραμμένα δεδομένα, αφενός για να τα ξαναθυμηθεί και αφετέρου για να αρχίσει να τα κατανοεί, δηλαδή να μπορέσει να αποκτήσει μια ολοκληρωμένη αντίληψη ως προς το τι λένε ή κάνουν οι συμμετέχοντες» (Μαντζούκας, 2007, σελ 243).

Στη συνέχεια ομαδοποιήθηκαν και κατηγοριοποιήθηκαν ανάλογα με τη συνάφεια τους, καταλήγοντας τέλος, στην ερμηνεία των δεδομένων και των συμπερασμάτων.

4.2 Ερευνητικά ερωτήματα

Σύμφωνα με τους Verma και Beard ερευνητική υπόθεση είναι «μια δοκιμαστική πρόταση, με την οποία επιβεβαιώνεται το θέμα της έρευνας που ακολουθεί ή μπορεί να θεωρηθεί ως οδηγός του ερευνητή, που απεικονίζει και περιγράφει τη μέθοδο που θα ακολουθηθεί στη μελέτη του προβλήματος» (Verma και Beard στο Bell, 2001: 45).

Στη συγκεκριμένη έρευνα τα ερευνητικά ερωτήματα είναι τα ακόλουθα:

1. Πως επιτυγχάνεται η ενσωμάτωση των προσφύγων μαθητών στη σχολική μονάδα;
2. Πως βιώνουν τη σχολική εμπειρία οι μαθητές πρόσφυγες;
3. Ποιες δυσκολίες αντιμετωπίζουν οι μαθητές πρόσφυγες κατά την ένταξη τους στην τυπική εκπαίδευση;

4.3 Δείγμα

Ένα από τα σημαντικότερα στοιχεία μιας έρευνας είναι η επιλογή των υποκειμένων που θα αποτελέσουν το δείγμα. Το τμήμα του πληθυσμού, το οποίο επιθυμεί να εξετάσει ο ερευνητής χαρακτηρίζεται ως δείγμα. Στη συγκεκριμένη έρευνα το δείγμα αποτελείται από 12 μαθητές Γυμνασίου και ΕΠΑΛ στην Πάτρα καταγωγής από Πακιστάν και Αφγανιστάν, ηλικίας 14-18 ετών οι οποίοι βρίσκονται στην Ελλάδα από 1-5 χρόνια.

Χαρακτηριστικά οι Cohen, Manion και Morrison αναφέρουν, «οι ερευνητές δεν πρέπει να διασφαλίσουν μόνο ότι θα τους επιτραπεί να έχουν πρόσβαση στο δείγμα αλλά επίσης να εξασφαλίσουν και το γεγονός ότι η συγκεκριμένη πρόσβαση θα είναι εφικτή» κάτι που ισχύει στην δική μας ερευνητική μελέτη (Cohen, Manion και Morrison, 2008: 162).

Σε ποιοτικές έρευνες οι ερευνητές συνήθως επιλέγουν μικρό μέγεθος δείγματος (Cohen, Manion και Morrison, 2008). Ανάλογα με το είδος της έρευνας που έχει επιλεγεί, τους σκοπούς και το εύρος της εκάστοτε ερευνητικής μελέτης, καθώς και τη φύση του πληθυσμού που εξετάζεται εξαρτάται και το μέγεθος του δείγματος (Robson, 2010). Ο ερευνητής προβληματίζεται σχετικά με τον αριθμό των συνεντεύξεων, αφού είναι αρκετά δύσκολο να οριστεί ο αριθμός των συνεντεύξεων που χρειάζεται να πραγματοποιηθούν σε μια ποιοτική έρευνα. Δεν υπάρχει ένας απόλυτος, καθορισμένος και συγκεκριμένος έγκυρος και έγκριτος αριθμός συνεντεύξεων στην ποιοτική έρευνα. Ανάλογα με το υπό εξέταση φαινόμενο, κατά τη διάρκεια διεξαγωγής της έρευνας ίσως προκύψουν προβληματισμοί και ζητήματα. Στην περίπτωση αυτή ο ερευνητής θα κρίνει αν πρέπει να λάβει παραπάνω συνεντεύξεις, που θα τις χρησιμοποιήσει έπειτα στην ανάλυση των δεδομένων (Robson, 2010). Το μέγεθος του δείγματος κυμαίνεται από 10 έως 15 άτομα, έως ότου υπάρξει δηλαδή ένα σημείο κορεσμού όπου θα λαμβάνονται πλέον οι ίδιες πληροφορίες. Στη συγκεκριμένη έρευνα πραγματοποιήθηκαν δώδεκα συνεντεύξεις οι οποίες θα αναλυθούν παρακάτω.

4.4 Ερευνητικό εργαλείο

Για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας επιλέχθηκε η μέθοδος της ποιοτικής έρευνας, η οποία σύμφωνα με την Κανδυλάκη (2010), επικεντρώνεται στην βαθύτερη κατανόηση του υποκειμένου μέσα στο πλαίσιο. Η ίδια υποστηρίζει ότι η ποιοτική έρευνα *«είναι μία πρόκληση απέναντι στην αντικειμενικότητα, τη γενίκευση και την απόλυτη αλήθεια. Είναι μία πρόκληση για τον ερευνητή να δει την ατομική οπτική, την υποκειμενική αλήθεια και τις συναισθηματικές πτυχές ενός ζητήματος»*. Επίσης, η ποιοτική έρευνα όπως αναφέρει η Καλλινικάκη *«στοχεύει στον εντοπισμό, την περιγραφή και την ερμηνεία των φαινομένων και όχι στην πρόβλεψη και τον έλεγχο του βαθμού σύμπτωσης της ανάλυσης των ευρημάτων με ερμηνείες που έχουν δοθεί»*. Είναι ένας τρόπος έρευνας ο οποίος εστιάζει στη σημασία των κοινωνικών φαινομένων ως προς τα άτομα που τα βιώνουν.

Συγκεκριμένα, ο ερευνητής προσπαθεί να γνωρίσει τα υποκείμενα όσο το δυνατόν περισσότερο με βασικότερο σκοπό να κατασκευάσει μια αναπαράσταση της κοινωνικής πραγματικότητας που βιώνουν και να αποκτήσει μια βαθύτερη κοινωνιολογική γνώση για το υπό εξέταση κοινωνικό φαινόμενο. Με άλλα λόγια, η προσπάθεια του ερευνητή έγκειται στην ανάγκη του να κατανοήσει τις καταστάσεις, όπως τις κατανοεί και το υποκείμενο. Στην ουσία, η ποιοτική έρευνα επικεντρώνεται στην ερμηνεία που δίνουν τα υποκείμενα στο εκάστοτε κοινωνικό γεγονός. Επιπλέον, δίνεται προσοχή και στην διαδικασία που επέφερε τη συγκεκριμένη κοινωνική κατάσταση, μελετάται δηλαδή η εξέλιξη του κοινωνικού φαινομένου (Κυριαζή, 2009).

Η επιλογή της μεθόδου συλλογής δεδομένων γίνεται κάθε φορά στο αρχικό στάδιο της έρευνας. Ποια μέθοδο θα χρησιμοποιήσει ο κάθε ερευνητής σχετίζεται με το είδος των πληροφοριών που αναζητά ο ερευνητής, το δείγμα με το οποίο θέλει να ασχοληθεί, το χρόνο που θα έχει στη διάθεσή του και τους διαθέσιμους πόρους (Robson, 2010). Το ερευνητικό εργαλείο και μέθοδος έρευνας που χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή και την αξιολόγηση του υλικού της παρούσας έρευνας, είναι η ποιοτική συνέντευξη με σκοπό την συλλογή όσο το δυνατόν πλουσιότερων στοιχείων για τις απόψεις και εμπειρίες των ασυνόδευτων παιδιών που φοιτούν στην τυπική εκπαίδευση.

Οι συνεντεύξεις μπορούν να διακριθούν σε τρεις κατηγορίες: α. Πλήρως δομημένη Συνέντευξη, β. Ημι- δομημένη συνέντευξη, γ. Μη δομημένη συνέντευξη. Για τη συγκεκριμένη εργασία επιλέχθηκε η ημι – δομημένη συνέντευξη η οποία συμπεριλαμβάνει ερωτήσεις που έχουν προκαθοριστεί αλλά μπορούν να τροποποιηθούν ανάλογα με το τι αντιλαμβάνεται και τι είναι καταλληλότερο για το υποκείμενο. Σε αυτή την περίπτωση μπορεί να αλλάξει ο τρόπος που διατυπώνεται η ερώτηση και να υπάρξουν επεξηγήσεις, επίσης μπορούν να παραλειφθούν ερωτήσεις ή να προστεθούν νέες ανάλογα με τον συνεντευξιαζόμενο (Robson, 2010).

Κατά τη διάρκεια της συνέντευξης η ερευνήτρια παρακολούθησε τόσο τα λεκτικά μηνύματα όσο και τις αντιδράσεις των υποκειμένων, ενώ έκανε αρκετές παρεμβάσεις με συμπληρωματικού τύπου ερωτήσεις, ώστε να διευκολύνει τους ερωτώμενους.

Το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για την εκπόνηση της παρούσας μελέτης ήταν ένα ερωτηματολόγιο το οποίο αποτελείται από 32 ερωτήσεις από τις οποίες τα δημογραφικά στοιχεία είναι 7 ερωτήσεις.

4.5 Θεματικοί άξονες

- Οι μαθητές πρόσφυγες στο σχολικό πλαίσιο
- Η ένταξη των μαθητών προσφύγων στην τυπική εκπαίδευση
- Η συμμετοχή των προσφύγων μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία.
- Τα δικαιώματα των προσφύγων μαθητών
- Η κοινωνική ενσωμάτωση των προσφύγων μαθητών στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας.

4.6 Ανάλυση συνεντεύξεων ανά θεματικό άξονα

➤ Οι μαθητές πρόσφυγες στο σχολικό πλαίσιο

Για να εξασφαλιστεί η οικονομική, κοινωνική και πολιτική ανάπτυξη μιας κοινωνίας που έχει στους κόλπους τη πληθυσμούς που έχουν πληγεί σοβαρά από συγκρούσεις ή καταστροφές, είναι επιτακτικό να υπάρχει ένας πληθυσμός νέων ικανοποιημένων, παραγωγικών και μορφωμένων πολιτών, οι οποίοι μπορεί να παρέχουν μια στρατηγική σύμπνοιας και κατάλυσης του κοινωνικού αποκλεισμού των προσφύγων. Κατά συνέπεια, οι πολιτικές που χρησιμοποιούνται πρέπει να έχουν την ευκαιρία να προωθήσουν την ανάπτυξη τόσο των ίδιων όσο και των εθνικών τους δομών, μέσω της μάθησης -ιδίως της δευτεροβάθμιας, της επαγγελματικής και της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Ο στόχος του σχολείου είναι να προωθήσει την πλήρη συμμετοχή των προσφύγων και των μεταναστών μαθητών ως αυτοδύναμων ατόμων στην σχολική, οικονομική και κοινωνική ζωή. Όπως παρατηρείται από το σύνολο των συνεντεύξεων τα παιδιά είχαν λάβει στην πλειοψηφία τους εκπαίδευση στην χώρα καταγωγής τους 8 έως 9 χρόνια ενώ υπάρχουν χαρακτηριστικά παραδείγματα παιδιών που δεν είχαν φοιτήσει στη χώρα τους είτε λόγω συνθηκών είτε λόγω του ότι τα παιδιά αναγκαζόντουσαν να εργάζονται από μικρή ηλικία

Σ.8: ...δεν ήταν κατάλληλες οι συνθήκες για να πάμε στο σχολείο. Δεν είχαμε αυτή τη δυνατότητα

Σ.9:...είχαμε πολλά προβλήματα με τη ζωή μας στο Αφγανιστάν. Εργαζόμουν από πολύ μικρός

Το σχολικό περιβάλλον πρέπει να λαμβάνει υπόψη τις κοινωνικές και συναισθηματικές παρεμβάσεις μάθησης οι οποίες πρέπει να είναι πολιτισμικά προσαρμοσμένες στις ανάγκες των μαθητών.

Ως αποτέλεσμα της βίας, του πολέμου και της καταπίεσης σε όλο τον κόσμο, πολλές οικογένειες αναγκάζονται να εγκαταλείψουν τις χώρες τους ως πρόσφυγες. Κατά συνέπεια, τα σχολεία σε ολόκληρη τη χώρα είναι φιλόξενοι και εξυπηρετούν φοιτητές από διαφορετικά έθνη. Αυτοί οι μαθητές φέρνουν τις μοναδικές ατομικές

τους κουλτούρες και περιβάλλοντα ενώ παράλληλα φέρουν μερικές από τις προκλήσεις και τις πιέσεις της εμπειρίας των προσφύγων. Μέσα από τις συνεντεύξεις φαίνεται ότι τα παιδιά νιώθουν ευχαρίστηση μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία. Κατά κύριο λόγο ικανοποιούνται από την αλληλεπίδραση μέσα στο σχολικό περιβάλλον και τη δυνατότητα που τους παρέχετε να μάθουν την ελληνική γλώσσα

Σ.7: ..Μου αρέσει όμως ότι βρίσκομαι σε ένα χώρο που μπορώ να συνδυάσω και τη μάθηση και το να βρίσκομαι με παιδιά της ηλικίας μου...

Η αλληλεπίδραση με παιδιά της ίδιας ηλικίας προσφέρει κοινωνικοποίηση στα παιδιά ενώ φαίνονται και οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν λόγω του ότι δεν γνωρίζουν τη γλώσσα και δεν μπορούν αν επικοινωνήσουν στο βαθμό που επιθυμούν. Στην διαδικασία της μάθησης φαίνεται η δυσκολία της γλώσσας. Σημαντικό για τα παιδιά φαίνεται πως είναι η δυνατότητά τους να λαμβάνουν καινούρια γνώση και να ενσωματώνονται στο σχολικό πλαίσιο.

Σ.7: δεν έχω κάνει φίλους, τα παιδιά είναι απομακρυσμένα και δεν έχω αμεσότητα για να επικοινωνήσουμε.

Σ.4: Μου αρέσουν τα μαθήματα αλλά δεν τα καταλαβαίνω καλά λόγω του ότι δεν ξέρω τη γλώσσα..

Τα μαθήματα φαίνεται να δυσκολεύουν τα παιδιά πρόσφυγες κυρίως λόγω της δυσκολίας που αντιμετωπίζουν στη γλώσσα. Κατά κύριο λόγο φαίνεται πως η δυσκολία τους αφορά στα μέσα που οι εκπαιδευτικοί έχουν διαθέσιμα ενώ τονίζεται πως το τμήμα ένταξης δύναται να βοηθήσει τους μαθητές να ενταχθούν στο μαθησιακό κλίμα.

Σ6: Παρακολουθώ μόνο αγγλικά, ελληνικά, μαθηματικά, γυμναστική και μουσική, τα υπόλοιπα δεν τα καταλαβαίνω.

Τα παιδιά παρακολουθούν στην πλειοψηφία τους όλα τα μαθήματα όμως δυσκολεύονται στην κατανόηση. Τα ελληνικά φαίνεται ότι τα παρακολουθούν όλοι οι μαθητές ενώ ιδιαίτερη βάση δίνεται και στα μαθηματικά. Οι έλλειψη

πολυτροπικότητας κειμένων αποτελεί ένα βασικό άξονα δυσκολίας για τους μαθητές που δεν γνωρίζουν τη γλώσσα.

Σ8: Δεν τα παρακολουθώ όλα γιατί εγώ δεν έχω καθόλου βάσεις από το σχολείο ώστε να καταλαβαίνω π.χ τη χημεία, τα μαθηματικά, τη φυσική και επειδή μου αρέσει πολύ η γλώσσα παρακολουθώ τα μαθήματα στο τμήμα υποδοχής.

Οι πλειοψηφία των μαθητών επιλέγουν αν μην κάνουν απουσίες από το σχολείο τους ενώ αξίζει να σημειωθεί ότι πολλά παιδιά αντιμετωπίζουν ψυχοσωματικά προβλήματα που δυσκολεύουν την παραμονή τους στο σχολικό πλαίσιο.

Σ10: Μερικές φορές δεν πηγαίνω. Έχω σοβαρό πρόβλημα με τον ύπνο μου, δεν μπορώ να κοιμηθώ, έχω συχνά πονοκεφάλους, έντονο στρες και εφιάλτες. Πολλές φορές μένω άπνους όλο το βράδυ, συνεπώς δεν είναι εύκολο να πηγαίνω.

➤ **Η ένταξη των μαθητών προσφύγων στην τυπική εκπαίδευση**

Το τμήμα υποδοχής θεωρείται κομβικός άξονας εισαγωγής των μεταναστών στην εκπαίδευση. Τα υλικά και η καθοδήγηση των μαθητών θα πρέπει να περιλαμβάνουν ιδέες για διδασκαλία, αντιστοιχίζοντας τους μαθητές με τις απαραίτητες υπηρεσίες, παρέχοντας σημαντική κοινωνική και συναισθηματική υποστήριξη και τρόπους υποδοχής των μαθητών στην σχολική κοινότητα. Όπως παρατηρείται από τις συνεντεύξεις το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος φοιτά σε σχολείο όπου υπάρχει τμήμα υποδοχής, κυρίως νεοσύστατο ενώ μόλις δυο παιδιά αναφέρουν ότι φοιτούν σε κανονικό τμήμα.

Σ.4: ...ξεκίνησε να λειτουργεί πριν μία εβδομάδα,

Σ.10: ...πριν λίγο καιρό. Νομίζω εδώ και 3 εβδομάδες

Με την αύξηση των παιδιών προσφύγων που εισέρχονται σε σχολεία σε όλο τον κόσμο, έχει αποκτήσει όλο και μεγαλύτερη σημασία να εξεταστεί ο σχεδιασμός της εκπαιδευτικής πολιτικής για να κατανοηθεί πώς οι πολιτικές διαμορφώνουν τις αλληλεπιδράσεις των εκπαιδευτικών με αυτόν τον μαθητικό πληθυσμό. Κομβικός

άξονας σε αυτή τη λογική είναι η κατανόηση των μαθημάτων από τα παιδιά πρόσφυγες.

Σ10: Προσπαθώ, καταλαβαίνω καλύτερα τα μαθηματικά, Κάποια μαθήματα έχουν πολύ δύσκολες λέξεις που ούτε η καθηγήτρια δεν μπορεί να μου τις εξηγήσει.

Η έλλειψη υψηλής ποιοτικής και προσανατολισμένης εκπαίδευσης για τους πρόσφυγες εμποδίζει την επίτευξη των στόχων της εκπαίδευσης για όλους, την επίτευξη βιώσιμων λύσεων και την αειφόρο ανάπτυξη και ανασυγκρότηση των χωρών καταγωγής και υποδοχής. Τα βιβλία αποτελούν το κυριότερο εργαλείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και οι μαθητές πρόσφυγες μπορούν μέσα από την ανάπτυξη της πολυτροπικής μάθησης να καλύψουν ακόμα περισσότερες εκπαιδευτικές τους ανάγκες. Οι μαθητές διευκολύνονται από την ύπαρξη λεξικού το οποίο χρησιμοποιούν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Τα βιβλία της τυπικής μάθησης δυσκολεύουν τους μαθητές κυρίως λόγω της γλώσσας ενώ στην περίπτωση ύπαρξης εικόνων, σχημάτων και γραφημάτων η μάθηση γίνεται πιο εύκολη και τα παιδιά μπορούν να κατανοήσουν καλύτερα το περιεχόμενο του βιβλίου. Τέλος οι μαθητές αντιμετωπίζουν πρόβλημα στην κατανόηση του νοήματος των βιβλίων ενώ η συνδρομή του εκπαιδευτικού λειτουργεί υποστηρικτικά.

Σ2: Με βοηθάει μόνο το λεξικό που έχω στο οποίο γράφει ελληνικά και ορντού. Τα υπόλοιπα βιβλία δεν τα καταλαβαίνω. Αυτό το βιβλίο είναι δικό μου, δεν μας το έχουν δώσει στο σχολείο.

Σ7: Ναι, με βοηθάει περισσότερο όταν έχω το βιβλίο μπροστά μου, είναι σημαντικό για μένα να υπάρχουν εικόνες στο βιβλίο γιατί μπορώ εύκολα να καταλάβω γιατί πράγμα μιλάει αυτό.

➤ **Η συμμετοχή των προσφύγων μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία**

Η πρόσβαση στην εκπαίδευση για τους πρόσφυγες είναι περιορισμένη και άνιση σε όλες τις περιφέρειες και τους τόπους μετακίνησης. Τα διαθέσιμα στοιχεία δείχνουν

ότι πολλά παιδιά πρόσφυγες μαθαίνουν πολύ λίγα στα σχολεία κυρίως λόγω έλλειψης διερμηνέα ενώ πρέπει να καταβάλουν ακόμα μεγαλύτερη προσπάθεια ώστε να κατανοήσουν τη γλώσσα και τα νοήματα της. Η ύπαρξη διερμηνέα κρίνεται βοηθητικά από τους μαθητές ενώ σε πολλές περιπτώσεις η γλωσσά αγγλικής γλώσσας μαθητών και εκπαιδευτικών λειτουργεί υποστηρικτικά για την εκπαιδευτική διαδικασία.

Σ4: Όχι, οι περισσότεροι καθηγητές μιλούν αγγλικά και μας εξηγούν. Αν δεν ήξερα αγγλικά ίσως τον χρειαζόμουν.

Σ3: Ναι, θα τα βοηθούσε πολύ τα παιδιά που δεν γνωρίζουν ελληνικά. Εγώ τα πρώτα χρόνια είχα δυσκολευτεί πολύ.

Η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών επηρεάζει τη μαθησιακή διαδικασία των προσφύγων μαθητών. Οι μαθητές πρόσφυγες δεν έχουν αντιληφθεί κάποια αρνητική συμπεριφορά από την πλευρά των εκπαιδευτικών οι οποίοι προσπαθούν με κάθε μέσο να βοηθήσουν τα παιδιά και επιστρατεύουν τις γνώσεις τους στην αγγλική γλώσσα ώστε να κάνουν την εκπαιδευτική διαδικασία προ αποτελεσματική

Σ5: Οι καθηγητές είναι πολύ καλοί. Όλοι θέλουν να βοηθήσουν. Προσπαθούν να μου εξηγήσουν μεταφράζοντας στα αγγλικά.

Σ7: Με τους δασκάλους υπάρχει μία τυπική διαδικασία. Με ρωτάνε και αν μπορώ να απαντήσω απαντάω, αν όχι ρωτάνε κάποιον άλλον. Μάλλον, όταν έχουν διάθεση να μου μιλήσουν, μου μιλάνε.

Η ενεργός συμμετοχή σε δραστηριότητες στην τάξη αποτελεί σημαντική παράμετρο της μαθησιακής διαδικασίας. Πολλά παιδιά αναφέρουν τις δυσκολίες τους σχετικά με τη γλώσσα που τους αποτρέπει να συμμετάσχουν σε δραστηριότητες ενώ στην πλειοψηφία τους φαίνεται μια προσπάθεια πλήρους ενσωμάτωσης σε όλες τις δραστηριότητες.

Σ5: Συνήθως δεν συμμετέχω, όταν κάνει κάτι όλη η τάξη συνήθως ο καθηγητής μου δίνει κάτι άλλο να κάνω ξεχωριστό, όπως να διαβάσω ένα κείμενο ή να γράψω.

Σ7: Μέσα στην τάξη προσπαθώ να συμμετέχω γιατί αν δεν κάνω κάποια πράγματα ο καθηγητής θα μου βάλει απουσία. Γενικά δεν τα καταλαβαίνω. Αν υπάρχουν όμως δραστηριότητες με πολύ χαρά δεν τις κάνω γιατί νιώθω μόνος μου και δεν μπορώ να έχω την ίδια διάθεση με τα υπόλοιπα παιδιά.

Στην περίπτωση των σχολικών εκδηλώσεων τα περισσότερα παιδιά δεν συμμετέχουν ενώ υπάρχει και η σημαντική αναφορά παιδιού που δήλωσε ότι προτιμά να μείνει στο σπίτι. Στις περιπτώσεις αυτές τα παιδιά θα πρέπει να λαμβάνουν έναυσμα να συμμετέχουν στις εκδηλώσεις του σχολείου λόγω του ότι κοινωνικοποιούνται περισσότερο και έρχονται σε μεγαλύτερη τριβή με την ελληνική κουλτούρα.

Σ4: Δεν θέλω να συμμετέχω στις εκδηλώσεις του σχολείου επειδή δεν ξέρω καλά τη γλώσσα. Γιατί να πάω σε γιορτές του σχολείου αν δεν μπορώ να καταλάβω τι γίνεται; Στις εκδρομές δεν πάω γιατί νιώθω ότι χάνω το χρόνο μου.

Σ11: Σε γιορτές δεν πάω γιατί δεν καταλαβαίνω τι λένε, σε εκδρομές όμως πηγαίνω.

➤ Τα δικαιώματα των προσφύγων μαθητών

Ένα σημαντικό πρόβλημα που αντιμετωπίζουν αρκετά παιδιά σχετίζεται τη δυνατότητά τους να μιλούν την μητρική τους γλώσσα. Ως επί το πλείστον τα παιδιά δεν έχουν κάποιον που να γνωρίζει την μητρική τους γλώσσα ώστε να μπορέσουν να την εξασκήσουν. Στο σχολείο τα παιδιά δεν έχουν κάποιο άτομο που να γνωρίζει τη γλώσσα τους και αυτή η δυνατότητα τους παρέχεται μόνο όταν έχουν στο σπίτι διαμονής τους κάποιο άτομο από την ίδια χώρα προέλευσης.

Σ7: Με ποιόν; Μιλάω μόνο με τα παιδιά από το σπίτι. Τα παιδιά από την Ελλάδα δεν μπορούν να με καταλάβουν.

Σ12: Δεν μιλάω τη γλώσσα μου στο σχολείο, προσπαθούμε να μιλήσουμε αγγλικά και λίγα ελληνικά.

Οι προσδιορισθείσες πολιτικές αναγνωρίζουν κατά κύριο λόγο το δικαίωμα πρόσβασης των παιδιών προσφύγων στην εκπαίδευση και την κατάρτιση. Σε κάθε περίπτωση υπάρχει ανάγκη για περαιτέρω αναγνώριση των παιδιών προσφύγων ως κατόχων δικαιωμάτων και για την επέκταση των προθέσεων των πολιτικών εκπαίδευσης και βασικός άξονας αυτής της προσπάθειας θεωρούνται οι

εκπαιδευτικοί οι οποίοι μπορούν να καλλιεργήσουν τέτοιες θετικές συνεισφορές και να ενθαρρύνουν τους μαθητές να συμμετάσχουν σε πολιτιστικές ανταλλαγές.

Τα παιδιά πρόσφυγες έχουν συχνά κατακτήσει πολλές προκλήσεις στις σύντομες ζωές τους και έχουν επιδείξει τεράστια αντοχή και θάρρος. Αυτά τα χαρακτηριστικά πρέπει να αξιοποιηθούν από τους εκπαιδευτικούς και να διατηρηθούν ισχυρά, ώστε να μπορούν να επωφεληθούν τα παιδιά στο ρόλο τους ως μαθητές. Οι εκπαιδευτικοί δεν θα πρέπει να εφαρμόζουν μια περιοριστική γλωσσική πολιτική για να κατασκευάσουν "de facto" πολιτικές στις τάξεις τους. Οι καινοτόμες πρακτικές πρέπει να είναι διαθέσιμες για τους εκπαιδευτικούς ώστε να ανταποκρίνονται στο σχολικό περιβάλλον. Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται ότι συνδράμουν όσο μπορούν τους μαθητές πρόσφυγες, προσπαθούν αν τους εξηγούν μέσω της αγγλικής γλώσσας και αντιμετωπίζουν όλα τα παιδιά ισότιμα και με σεβασμό. Φυσικά δεν λείπουν και οι περιπτώσεις εκπαιδευτικών οι οποίοι αδυνατούν να βοηθήσουν τα παιδιά κυρίως λόγω έλλειψης κομβικής γλώσσας επικοινωνίας.

Σ5: Προσπαθούν να με βοηθήσουν, είναι πολύ καλοί και όταν μπορούν μου μεταφράζουν.

Σ9: Οι καθηγητές είναι ευγενικοί. Η δασκάλα στο τμήμα υποδοχής μας βοηθάει και μας εξηγεί το μάθημα, μας μεταφράζει χρησιμοποιώντας το ίντερνετ, επίσης σε κάποιο άλλο μάθημα που έχουμε ο καθηγητής μιλάει τούρκικα και μας μεταφράζει σε αυτά επειδή κάποιοι από εμάς γνωρίζουμε αυτή τη γλώσσα, δεδομένου ότι μείναμε αρκετό καιρό στην Τουρκία πριν έρθουμε εδώ. Οι υπόλοιποι καθηγητές δεν μου δίνουν σημασία και απλά μιλούν με τα παιδιά από την Ελλάδα.

Οι μαθητές πρόσφυγες δεν επιθυμούν μεγάλες αλλαγές στο σχολείο τους. Νιώθουν ικανοποίηση χωρίς να χαρακτηρίζουν κάποιο ιδιαίτερο πρόβλημα στη σχολική μονάδα. Οι διαφοροποιούσες τους σχετίζονται με περιπλοκότερες ώρες που επιθυμούν να μαθαίνουν την ελληνική γλώσσα για να μπορούν να ανταποκρίνονται περισσότερο στη διαδικασία της εκπαίδευσης και στην αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές τους.

Σ5: Όχι, είμαι ικανοποιημένος, αν υπήρχε βέβαια κάποιος να μας βοηθήσει με τη γλώσσα τα πράγματα θα ήταν πιο εύκολα.

Σ9: Θα ήθελα να υπήρχε κάποιος τρόπος να μπορούσα να μαθαίνω περισσότερες ώρες ελληνικά.

Οι προσδοκίες των μαθητών προσφύγων στο πλαίσιο της τυπικής εκπαίδευσης σχετίζονται με την γνώση της ελληνικής γλώσσας σαν εφόδιο για την μελλοντική τους εκπαίδευση και κατάρτιση. Οι μαθητές επιθυμούν να λάβουν τριτοβάθμια εκπαίδευση ενώ εντός των στόχων τους είναι η ισότιμη μεταχείριση τους από την ελληνική κοινωνία και η ενσωμάτωση τους στην αγορά εργασίας.

Σ1: Θέλω να μάθω πράγματα για να γίνω μηχανικός αυτοκινήτων. Όταν μάθω θα μπορώ να δουλέψω σε ένα μαγαζί και να είναι καλύτερα. Αν δεν μάθω θα δουλεύω όπως όλα τα παιδιά από το Πακιστάν στα χωράφια, αλλά εγώ αυτό δεν το θέλω γιατί είμαι πολλά χρόνια στην Ελλάδα, ξέρω ελληνικά και κάνω κάτι διαφορετικό.

Σ5: Θέλω να σπουδάσω, να μάθω ελληνικά. Δεν ξέρω ακόμη τι θα κάνω, σκέφτομαι ότι θέλω να έχω ένα καλό μέλλον, να πω ότι δεν έγινε άδικα όλο αυτό το δύσκολο ταξίδι μέχρι εδώ.

➤ Η κοινωνική ενσωμάτωση των προσφύγων μαθητών στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας.

Η επικοινωνία με τους συμμαθητές σχετίζεται άμεσα με την επιθυμία παραμονής στο σχολείο του κάθε μαθητή. Για τους μαθητές πρόσφυγες η επικοινωνία είναι ο ασφαλέστερος δρόμος για την ανάκτηση μιας αίσθησης του σκοπού και της αξιοπρέπειας μετά το τραύμα της εκτόπισης. Σημαντικό είναι για τους μαθητές πρόσφυγες να έχουν στο σχολικό τους περιβάλλον παιδιά που προέρχονται από την ίδια χώρα καταγωγής. Ταυτόχρονα, αρκετοί μαθητές νιώθουν άβολα όταν δεν μπορούν να αλληλεπιδράσουν με τα υπόλοιπα παιδιά του σχολείου κυρίως λόγω δυσκολίας στην ελληνική γλώσσα.

Σ5: Δεν κάνω παρέα με κανέναν, μιλάω λίγο με τα παιδιά από το σπίτι, γιατί δεν ξέρω καλά τα ελληνικά και νιώθω μερικές φορές άβολα.

Για αυτά τα παιδιά, η επιβίωση συχνά εξαρτάται από την ανάγνωση της γλώσσας του σώματος, έτσι ώστε να μπορεί να αντιδράσει στο σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον. Η διατήρηση ενός θετικού σχολικού περιβάλλοντος διευκολύνει την επικοινωνία και δημιουργεί ένα φιλόξενο χώρο μέσα στον οποίο το παιδί μπορεί να κοινωνικοποιηθεί και να αλληλεπιδράσει.

Σ4: Ναι μιλάμε, πριν γίνει το τμήμα υποδοχής ήμουν στο Τμήμα Α2 αλλά μετά με άλλαξαν τμήμα και οι φίλοι που είχα παρέμειναν εκεί. Εδώ και 1 εβδομάδα είμαι στο Α1 και δεν ξέρω πολλά παιδιά από εκεί. Μας έβαλαν όλα τα παιδιά από το σπίτι στο ίδιο τμήμα.

Το σχολείο είναι το σημείο όπου οι πρόσφυγες έχουν μια δεύτερη ευκαιρία στην ένταξη στο κοινωνικό σύνολο και την μόρφωση. Τα παιδιά πρόσφυγες προσπαθούν να ενταχθούν στο κοινό πλαίσιο μάθησης όμως τα εμπόδια που δυσκολεύουν την πρόσβαση στην εκπαίδευση καθίστανται πιο δύσκολα να ξεπεραστούν. Τα παιδιά δυσκολεύονται να κατανοήσουν τα μαθήματα κυρίως λόγω έλλειψης γνώσεων στην ελληνική γλώσσα. Για το λόγο αυτό κρίνουν το επίπεδο υψηλό ενώ ταυτόχρονα δηλώνουν ότι δεν μπορούν αν ενταχθούν στη μαθησιακή διαδικασία.

Σ11: Στην αρχή που ξεκίνησα θυμάμαι ότι δεν μπορούσα να καταλάβω τίποτα, τώρα μπορώ να κατανοήσω αρκετά πράγματα αλλά νομίζω ότι το επίπεδο είναι αρκετά πιο υψηλό για μένα.

Είναι προφανές ότι τα θετικά εκπαιδευτικά αποτελέσματα για τους πρόσφυγες οδηγούνται από την ψυχολογική ταύτιση με την κουλτούρα υποδοχής. Τα βιώματα και τα αισθήματα των μαθητών προσφύγων διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο την μετέπειτα πορεία και κοινωνικοποίηση τους. Τα βέλτιστα εκπαιδευτικά αποτελέσματα διευκολύνονται από την ταυτόχρονη ταυτοποίηση τόσο με τον πληθυσμό υποδοχής όσο και με τον πληθυσμό προέλευσης. Κατά κύριο λόγο οι μαθητές πρόσφυγες νιώθουν άνετα στο σχολικό περιβάλλον όμως περιορίζονται να εκφράσουν τα συναισθήματα και τις απόψεις τους λόγω του ότι δεν μπορούν να επικοινωνήσουν άρτια στην ελληνική γλώσσα. Οι μαθητές διαφοροποιούν τα

αισθήματα τους ανάλογα το άμωμα στο οποίο βρίσκονται και νιώθουν περισσότερο οικεία στη τμήματα ένταξης λόγω του ότι μπορούν να επικοινωνήσουν με περισσότερα παιδιά.

Σ5: Κάποιες φορές καλά, κάποιες φορές όχι τόσο καλά, νιώθω μοναξιά γιατί δεν καταλαβαίνω αυτά που διδάσκονται και δεν μπορώ να μοιραστώ με κανέναν τις ανησυχίες μου.

Σ7: Διαφέρει το πως νιώθω από μάθημα σε μάθημα. Όταν είμαι στο τμήμα Υποδοχής με τα υπόλοιπα παιδιά περνάω καλά αλλά όταν είμαι στα υπόλοιπα μαθήματα δεν νιώθω καθόλου καλά. Νιώθω απομονωμένος, και ότι δεν μπορώ να επικοινωνήσω με κανέναν.

Για τους μαθητές πρόσφυγες υπάρχουν σχέσεις μεταξύ των θετικών αποτελεσμάτων που σχετίζονται με την εκπαίδευση και τις στρατηγικές ενσωμάτωσης και αφομοίωσης. Εντός των στρατηγικών αυτών περιλαμβάνεται και η αντιμετώπισης των γονέων των γηγενών μαθητών. Οι γονείς των γηγενών δύναται να παρέχουν μια πλήρη μεσολαβητική επίδραση της κοινωνικής υποστήριξης στη σχέση μεταξύ της σχολικής προσαρμογής και της κοινωνικοποίησης των προσφύγων μαθητών. Για το λόγο αυτό είναι σημαντικό τα δικαιώματα των παιδιών των προσφύγων να διατηρούνται σε όλες τις εθνικές πολιτικές που καλύπτουν ευάλωτα παιδιά. Οι περισσότεροι γονείς των γηγενών μαθητών φαίνεται πως αντιμετωπίζουν θετικά την ύπαρξη προσφύγων μαθητών στο σχολικό πλαίσιο, υπάρχουν μεμονωμένες περιπτώσεις παιδιών που έχουν αντιληφθεί προβλήματα από το μέρος των γονέων αλλά φαίνεται πως τα προβλήματα – παράπονα αυτά δεν τους επηρεάζουν.

Σ5: Όχι, δεν έχω κανένα πρόβλημα με τους γονείς των άλλων παιδιών, γιατί να έχω; Δεν με ξέρουν, δεν ξέρουν τίποτα για μένα

Σ10: Ναι, οι μεγαλύτεροι άνθρωποι έχουν συνήθως πρόβλημα όχι μόνο με εμένα αλλά γενικότερα με ανθρώπους από άλλες χώρες. Μερικές φορές έχω μάθει ότι κάποιοι γονείς έχουν πει στα παιδιά τους να μην μας μιλάνε. Έχω καταλάβει επίσης ότι κάποιοι μας κοιτούν περίεργα.

Μέσα από τη διαδικασία των συνεντεύξεων είναι προφανές ότι οι μαθητές πρόσφυγες δεν αντιμετωπίζουν κάποιο ιδιαίτερο πρόβλημα με τα υπόλοιπα παιδιά του σχολείου και δεν έχουν ακούσει κάποιο άσχημο χαρακτηρισμό.

Σ7: Μέχρι τώρα και να έχει ειπωθεί κάτι άσχημο ενδεχομένως δεν θα το καταλάβαινα.

Σ10: Όχι, δεν έχω κανένα πρόβλημα στο σχολείο.

Η κοινωνικοποίηση των παιδιών και η παρέα εντός του σχολικού πλαισίου αποτελεί σημαντικό κομμάτι για την οικειότητα των παιδιών προσφύγων. Τα παιδιά αναφέρουν ότι κάνουν παρέα με τους γηγενείς μαθητές αλλά αντιμετωπίζουν προβλήματα σχετικά με τη γλώσσα επικοινωνίας που τους δυσκολεύει στην επαφή τους με τα άλλα παιδιά. Σημαντικό για τους μαθητές είναι το γεγονός ότι νιώθουν μοναξιά και δεν μπορούν να βιώσουν απόλυτα φιλικές συναναστροφές.

Σ7: Είμαι μόνος μου. Στο διάλειμμα δεν προλαβαίνω να επικοινωνήσω με τα παιδιά από το σπίτι και συνήθως κάθομαι σε κάποιο σημείο μόνος μου μέχρι να χτυπήσει το κουδούνι.

Σ9: Έχω μερικούς φίλους από την τάξη μου που είναι από την Ελλάδα αλλά κάνουμε παρέα και με τα παιδιά από το σπίτι.

Σ11: Κάνω παρέα με τα παιδιά από το σπίτι, μιλάμε όμως και με τους υπόλοιπους συμμαθητές μας κάποιες φορές,

Η διαπολιτισμική αλληλεπίδραση είναι ακόμα ένα σημαντικό κομμάτι στην αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών. Η επιθυμία των γηγενών μαθητών να λάβουν πληροφορίες για τους πρόσφυγες μαθητές και τον τρόπο και τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν μέχρι αν φτάσουν στην Ελλάδα αποτελεί σημαντικό προπύργιο της επαφής των λαών και της κοινωνικής ένταξης των προσφύγων μαθητών.

Σ10: Ναι τους μαθαίνω τραγούδια από το Αφγανιστάν και κάποιες λέξεις που με ρωτάνε.

Σ5: Με ρωτάνε για μένα και για τη χώρα μου αλλά πολλές φορές δεν νιώθω άνετα να απαντήσω, δεν μπορώ να επικοινωνήσω όπως θα ήθελα.

Η επάρκεια των γνώσεων των γηγενών μαθητών σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και τα ανθρώπινα δικαιώματα φαίνεται πως αποτελεί κριτήριο επάρκεια γνώσης για τους μαθητές πρόσφυγες. Οι μαθητές θεωρούν ότι οι γηγενείς δεν έχουν επαρκείς πληροφορίες για το συγκεκριμένο θέμα όμως κατά μεγάλο ποσοστό αντιλαμβάνονται τις δυσκολίες των προσφύγων και πόσο δύσκολο είναι για ένα παιδί να έχει αυτά τα βιώματα.

Σ3: Δεν ξέρω αν ξέρουν ακριβώς πάντως κάποιοι ενδιαφέρονται να μάθουν ειδικά για μένα και το τι έχω περάσει. Ένας καθηγητής με είχε βάλει να μιλήσω στην τάξη για το τι συνέβαινε στη χώρα μου κι εγώ ένιωσα πολύ χαρούμενος που οι άλλοι ενδιαφέρθηκαν να μάθουν.

Σ6: Πιστεύω ότι είναι δύσκολο για κάποιον να βρεθεί στη θέση μας. Ακόμη και να ξέρει κάποια πράγματα για τα ανθρώπινα δικαιώματα. Πάντως όλοι έχουν πολύ καλή διάθεση απέναντί μας.

Η διαχείριση των αλλοδαπών μαθητών από το μέρος των εκπαιδευτικών φαίνεται να ικανοποιεί τους μαθητές πρόσφυγες. Οι μαθητές δεν αντιλαμβάνονται αδιαφορία και θεωρούν ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν πρόθεση να τους βοηθήσουν αν ενσωματωθούν με όλα τα μέσα που αδιαθετούν. Στον αντίποδα αναφέρονται και οι περιπτώσεις εκπαιδευτικών οι οποίοι κάνουν το μάθημα με στάση τυπικής εκπαίδευσης χωρίς να μπορούν να διαχειριστούν τους κατάλληλα τους πρόσφυγε μαθητές. Τέλος υπάρχει σε μαθητές η αντίληψη ότι οι εκπαιδευτικοί δεν διατηρούν μια ισορροπημένη και προδιαγεγραμμένη στάση εκπαίδευσης κοινής πλεύσης .

Σ4: Οι καθηγητές μπαίνουν μέσα στην τάξη, διδάσκουν το μάθημα και μας ζητάνε να προσέξουμε. Πως να προσέξουμε όμως αφού τα περισσότερα παιδιά δεν καταλαβαίνουμε τίποτα; Υπάρχουν κάποιοι που μας εξηγούν κάποιες έννοιες στα αγγλικά αλλά αφού έχει τελειώσει το μάθημα.

Σ8: Δεν υπάρχει από όλους αδιαφορία, η μία καθηγήτρια ξέρει αγγλικά όπου εγώ καταλαβαίνω κάποια αλλά υπάρχει και μία καθηγήτρια η οποία ξέρει τούρκικα και κάποιοι από εμάς επειδή τα γνωρίζουμε μπορούμε να καταλάβουμε αυτό που μας λέει.

Σ11: Δε νομίζω ότι γνωρίζουν τι πρέπει να κάνουν. Κάνουν αυτό που θεωρεί ο καθένας σωστό.

Τέλος οι μαθητές πιστεύουν ότι όσο μαθαίνουν την ελληνική γλώσσα τόσο μπορούν να απολαύουν περισσότερο τόσο την παραμονή τους στην Ελλάδα όσο και την καθολική ένταξη τους στο σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον. Είναι πολύ σημαντικό για τους μαθητές να δέχονται υποστήριξη από το σχολικό περιβάλλον ώστε να μπορέσουν να επιτύχουν τους στόχους τους, σημαντικό επίσης είναι ότι οι μαθητές πρόσφυγες επιθυμούν να κάνουν όνειρα για το μέλλον θέτοντας ρεαλιστικούς στόχους που άπτονται της κοινωνικής και επαγγελματικής τους αποκατάστασης στην Ελλάδα.

Σ3: Θεωρώ ότι η γλώσσα είναι πολύ σημαντικό κομμάτι. Αν δεν ξέρεις τη γλώσσα βαριέσαι στο σχολείο και πολλά παιδιά τα παρατάνε. Τα προηγούμενα χρόνια που δεν ήξερα καλά ελληνικά βαριόμουν στο σχολείο. Φέτος είναι πολύ καλύτερα τα πράγματα που καταλαβαίνω περισσότερα. Για να μάθω ελληνικά το σχολείο δεν με βοήθησε ιδιαίτερα. Έκανα μόνος μου μαθήματα σε φροντιστήριο και με βοηθούσαν και διάφορες κυρίες που ερχόντουσαν στο σπίτι να με διαβάσουν (εθελόντριες).

Σ6: Προσπαθώ να πηγαίνω κάθε μέρα στο σχολείο γιατί ήδη έχω αρκετές απουσίες και δεν θέλω να μείνω αλλά πολλές φορές δεν μου είναι εύκολο. Δεν είναι πάντοτε η ψυχολογία μου καλή ώστε να μπορώ εύκολα να ξυπνάω το πρωί και να είμαι συνεπής με τις υποχρεώσεις μου.

Σ11: Πολύ σημαντικό ρόλο για εμένα έπαιξε το γεγονός ότι κάνω μαθήματα ελληνικών και εκτός σχολείου, είτε με την εκπαιδευτικό που έχουμε στο σπίτι, είτε όταν πηγαίνω στην Κίνηση Υπεράσπισης για τα Δικαιώματα των προσφύγων όπου κάνουμε και εκεί μαθήματα ελληνικών.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η ενσωμάτωση των προσφύγων μαθητών στη σχολική μονάδα

Η ενσωμάτωση των προσφύγων μαθητών στη σχολική μονάδα σύμφωνα με τους μαθητές πρόσφυγες διαχωρίζεται σε αρνητικές και θετικές πτυχές. Σημαντικό κομμάτι τονίζεται το τμήμα υποδοχής στο σχολείο ενώ οι μαθητές θεωρούν ότι βρίσκονται σε ένα χώρο που μπορούν να μάθουν καινούρια πράγματα τόσο σε μαθητικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο. Οι μαθητές θεωρούν ότι δυσκολεύονται να παρακολουθήσουν τα μαθήματα κυρίως λόγω της γλώσσας παρόλο που κάνουν προσπάθειες να παρακολουθούν όσο περισσότερα μαθήματα μπορούν.

Τα αισθήματα τους μέσα στην τάξη συνδυάζουν τη χαρά λόγω του ότι θεωρούν το σχολείο σε αρκετές περιπτώσεις πρωτόγνωρη εμπειρία ενώ κατά κύριο λόγο από τις συνεντεύξεις φαίνεται ότι τα παιδιά διακατέχονται από μια ανυπομονησία και μια λύπη λόγω του ότι δεν μπορούν να ανταπεξέλθουν στη μαθησιακή διαδικασία. Η αντιμετώπιση των γονέων των άλλων παιδιών είναι θετικά προσκείμενες προς τα παιδιά πρόσφυγες γεγονός που οδηγεί τα παιδιά σε μια θετική εκτίμηση από το ευρύτερο σχολικό πλαίσιο.

Τέλος, οι μαθητές διαφοροποιούν τους εκπαιδευτικούς ανάλογα με το αν μπορούν να διαχειριστούν τη διδασκαλία με αλλοδαπούς μαθητές και τονίζουν ότι παρόλο που δεν υπάρχει αδιαφορία από τους καθηγητές δεν υπάρχουν τα απαιτούμενα μέσα ώστε οι εκπαιδευτικοί να μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά πρόσφυγες που δεν γνωρίζουν τη γλώσσα να συμμετέχουν στο μάθημα.

Η σχολική εμπειρία οι μαθητές πρόσφυγες

Οι απόψεις των μαθητών προσφύγων σχετικά με το γενικότερο σχολικό πλαίσιο μπορεί να κριθεί ως ικανοποιητική. Τα περισσότερα παιδιά τα οποία έχουν εισαχθεί σε τμήματα υποδοχής φαίνεται ότι αντιμετωπίζουν πιο θετικά το σχολικό πλαίσιο. Οι μαθητές χαίρονται που τους δίνεται η δυνατότητα να μάθουν την ελληνική γλώσσα και θεωρούν ότι μέσα από τις σχολικές διαδικασίες μπορεί να αποκτήσουν μεγαλύτερη επικοινωνία και αμεσότητα με το περιβάλλον τους. Ταυτόχρονα, οι μαθητές που δεν είχαν τη δυνατότητα να φοιτήσουν σε σχολείο στη χώρα τους είναι σημαντικό ότι θεωρούν πως μπορούν να συνδυάσουν τη μάθηση με ευχάριστες

διαδικασίες που αρμόζουν περισσότερο στην ηλικία τους. Θετική είναι επίσης και η άποψη των παιδιών σχετικά με τους εκπαιδευτικούς. Κατά κύριο λόγο οι μαθητές νιώθουν ότι οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να τους βοηθήσουν χρησιμοποιώντας όλα τα μέσα που έχουν διαθέσιμα για το σκοπό αυτό. Θετικό είναι επίσης το γεγονός ότι οι μαθητές μετανάστες νιώθουν οικεία με τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης, δεν έχουν δεχτεί κάποιο άσχημο χαρακτηρισμό και δεν έχουν αντιληφθεί κάποιο άσχημο χαρακτηρισμό για κάποιο άλλο παιδί.

Η ενεργή δραστηριότητα των παιδιών είναι πολύ σημαντική για την κοινωνικοποίηση τους και όπως φαίνεται από τις συνεντεύξεις γίνεται προσπάθεια δραστηριοποίησης σε ομάδες εργασίας εντός της τάξης και προσπάθειες συμμετοχής των παιδιών σε εκδηλώσεις του σχολείου. Οι μαθητές δεν αντιλαμβάνονται κάποια αρνητική συμπεριφορά ή κάποιου είδους αδιαφορία από τους εκπαιδευτικούς της τάξης ενώ προσπαθούν να εντάξουν τα παιδιά σε ένα κοινό πλαίσιο διδασκαλίας.

Η αλληλεπίδραση στο σχολικό περιβάλλον παρ όλες τις δυσκολίες που διαφαίνονται βελτιώνει την κοινωνικότητα των παιδιών καθώς και τη δυνατότητα τους να παρακολουθήσουν περισσότερο τα μαθήματα. Αξίζει να σημειωθεί ότι η έλλειψη μεταφραστική αποτελεί κομβικό άξονα δυσκολίας στην προαναφερθείσα αλληλεπίδραση γεγονός που οδηγεί τα παιδιά ορισμένες φορές σε απομόνωση. Τα βιβλία λειτουργούν υποστηρικτικά στη μαθησιακή διαδικασία ενώ αξίζει να σημειωθεί ότι η πολυτροπικότητα των κειμένων δίνει μεγαλύτερη ευελιξία τόσο στη δυνατότητα γραφής όσο και στη δυνατότητα ανάγνωσης των παιδιών.

Δυσκολίες αντιμετωπίζουν τα παιδιά κατά την ένταξη τους στην τυπική εκπαίδευση

Σχετικά με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά κατά την ένταξη τους στην τυπική εκπαίδευση σημαντικό κομμάτι για τα παιδιά αποτελεί η δυσκολία επικοινωνίας λόγω του ότι δεν γνωρίζουν τη γλώσσα ενώ δεν έλειψαν οι περιπτώσεις παιδιών που νιώθουν απομακρυσμένα τα υπόλοιπα παιδιά στην ίδια τάξη. Ταυτόχρονα παρουσιάζεται η δυσκολία των παιδιών να παρακολουθήσουν όλα τα μαθήματα και ακόμα μεγαλύτερη δυσκολία να ενταχθούν πλήρως στο κοινωνικό πλαίσιο του σχολείου. Σημαντική δυσκολία επίσης παρουσιάζεται στους μαθητές οι οποίοι δεν μπορούν να μιλήσουν τη μητρική τους γλώσσα μέσα στο σχολείο παρά μόνο με τα παιδιά που μένουν στο ίδιο σπίτι.

Η έλλειψη διερμηνέα στο σχολείο δημιουργεί εκ νέου δυσαρέσκεια στα παιδιά τονίζοντας το πόσο βοηθητικός θα ήταν ο διερμηνέας για να καταλάβουν καλύτερα τα μαθήματα. Ένα ακόμα σημείο το οποίο δυσχεραίνει τους μαθητές πρόσφυγες είναι το αίσθημα μοναξιάς που βιώνουν το οποίο πηγάζει από την απομόνωση και τη δυσκολία επικοινωνίας. Η απομόνωση τονίζεται και σε περιπτώσεις των διαλλειμάτων λόγω ότι τα παιδιά λόγω έλλειψης γλώσσας αντιμετωπίζουν δυσκολίες επικοινωνίας. Μια ακόμη δυσκολία που αντιμετωπίζουν οι μαθητές σχετίζεται με τη διαφορά της κουλτούρας που έχουν με τα υπόλοιπα παιδιά και με την άγνοια των συμμαθητών τους σχετικά με τα ανθρώπινα δικαιώματα και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Σχετικά με τις παροχές του σχολικού πλαισίου οι μαθητές αντιμετωπίζουν προβλήματα κυρίως λόγω της έλλειψης οπτικοακουστικού υλικού μεταφρασμένο στη γλώσσα τους. Τα περισσότερα παιδιά βιώνουν θετικές προσδοκίες από την ένταξη τους στην τυπική εκπαίδευση και ως επί το πλείστον θα ήθελαν να λάβουν στο μέλλον κάποιου είδους τεχνολογική ή πανεπιστημιακή εκπαίδευση. Θεωρούν τις γνώσεις απαραίτητο εφόδιο για τη ζωή τους και προσδοκούν να επιτύχουν τους στόχους τους με εφόδιο τη γνώση.

Οι ασυνόδευτοι ανήλικοι πρόσφυγες ανήκουν στους πρόσφυγες που χρειάζονται περισσότερο προστασία. Οι έρευνες έχουν δείξει ότι οι ασυνόδευτοι πρόσφυγες έχουν συχνά υποστεί διακρίσεις και συχνά αντιμετώπιζαν δύσκολες αναπτυξιακές ή και τραυματικές εμπειρίες πριν, κατά τη διάρκεια της παραμονής τους σε ένα τόπο. Υπό αυτό το πρίσμα, απαιτείται πολύ πιο λεπτομερής έρευνα σχετικά με τη διαδικασία προσαρμογής των ασυνόδευτων ανηλίκων προσφύγων. Καταβάλλονται μεγάλες προσπάθειες για τη βελτίωση της διεπιστημονικής συνεργασίας και για την καθιέρωση αποτελεσματικών προσεγγίσεων πρόληψης για την ενίσχυση διαφόρων προστατευτικών παραγόντων, καθώς και για την προσαρμογή των στρατηγικών παρέμβασης στις ανάγκες των τραυματισμένων παιδιών, με ιδιαίτερο σεβασμό προς τους ασυνόδευτους πρόσφυγες.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

Angelopoulou, P., & Manesis, N. (2017). Students from different cultural backgrounds, their difficulties upon elementary school entry in Greece and teachers' intercultural educational practices. *British Journal of Education*, 5(4), 9-18.

Barton, L. (2003). Inclusive education and teacher education: a basis of hope or a discourse of delusion. Inaugural Professional Lecture, London: Institute of Education, University of London.

Bell, J., 2001, Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας, Αθήνα, Gutenberg.

Bendel, P. (2014). Coordinating immigrant integration in Germany. Migration Policy Institute Europe (mpi).

Bennett, D. (1998). Multicultural states rethinking difference and identity. London: Routledge.

Bonin, H. (2017). 'Education of migrants: A social investment', European expert network on economics of education (EENEE policy brief 3/2017).

Clark, K. A. (2017). Are we ready? Examining teachers' experiences supporting the transition of newly-arrived Syrian refugee students to the Canadian elementary classroom. Master diss., University of Toronto.

Clark, K. A. (2017). Are we ready? Examining teachers' experiences supporting the transition of newly-arrived Syrian refugee students to the Canadian elementary classroom. Master diss., University of Toronto. Retrieved from <https://goo.gl/EZnTiK>

Cohen L., Manion L., Morrison K., (2008), *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*, Αθήνα, Μεταίχμιο.

Corlett, J. (1983). Anthropology in British education. *Royal Anthropological Institute News*, 59: 16-19.

Crul, M., Lelie, F., Biner, Ö., Bunar, N., Keskiner, E., Kokkali, I., ... Shuayb, M. (2019). How the different policies and school systems affect the inclusion of Syrian refugee children in Sweden, Germany, Greece, Lebanon and Turkey. *Comparative Migration Studies*, 7.

Dryden-Peterson, S. (2015). *The educational experiences of refugee children in countries of first asylum*. Washington, DC: Migration Policy Institute.

Ely, R.J. & Thomas, D.A. (2001). Cultural Diversity at Work: The Effects of Diversity Perspectives on Work Group Processes and Outcomes. *Administrative Science Quarterly*, 46 (2), 229-273.

Faas, D., Hajisoteriou, C., Angelides, P. (2014) Intercultural education in Europe: Policies, practices and trends, *British Educational Research Journal*, 40 (2), pp. 300-318

Frimberger, K (2016) A Brechtian theatre pedagogy for intercultural education research, *Language and Intercultural Communication*, 16 (2), pp. 130-147

Gagné, A., Soto Gordon, S. (2015) Leadership education for English language learners as transformative pedagogy, *Intercultural Education*, 26 (6), pp. 530-546

Gibbs, G. R., (2007). *Thematic coding and categorizing. Analyzing Qualitative Data*. London: SAGE Publications, Ltd.

I.N.R.P., (2007), *Approches Interculturelles en Éducation. Étude Comparative Internationale*, Paris : Institut National de Recherche Pédagogique – Service de Veille Scientifique et Technologique, Série : Les dossiers de la Veille.

Jin, L., Cortazzi, M. (2016) Practising cultures of learning in internationalising universities, *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, pp. 1-14

Kakos, M., & Sharma-Brymer, V. (2018). Multi-country partnership to enhance the education of refugee and asylum-seeking youth in Europe – Education of children from refugee and asylum-seeker background in England, UK. Leeds Beckett University and SIRIUS – Policy Network on Migrant Education. Brussels.

Koehler, C., & Schneider, J. (2018). Multi-country partnership to enhance the education of refugee and asylum-seeking youth in Europe. National report Germany, European forum for migration studies, Verikom and SIRIUS – Policy network on migrant education.

Koehler, C., Kakos, M., Sharma-Brymer, V., Schneider, J., Tadjman, T., Van den Heerik, A., Toumpoulidis, G. (2018). Multi-country partnership to enhance the education of refugee and asylum-seeking youth in Europe – PERAE (Comparative Report). SIRIUS – Policy Network on Migrant Education, Brussels.

Kofou, I., Anastasiadou, S. (2013) Language and communication needs analysis in intercultural education, *International Journal of Diversity in Education*, 12 (2), pp. 15-65

Kruse, H., & Kalter, F. (2018). Learning together or apart? Ethnic segregation in lower secondary schools. In F. Kalter, J. O. Jonsson, F. van Tubergen, & A. Heath (Eds.), *Growing up in diverse societies: The integration of children of immigrants in England, Germany, the Netherlands and Sweden*. Oxford: Oxford University Press.

Logan, W., Langfield, M. & Craith, M.N. (2010). Intersecting concepts and practices, in W. Logan, M. Langfield & M.N. Craith (eds) *Cultural Diversity, Heritage and Human Rights. Intersections in Theory and Practice*. Routledge.

Méndez García, M.D.C (2016) Intercultural reflection through the Autobiography of Intercultural Encounters: students' accounts of their images of alterity, *Language and Intercultural Communication*, pp. 1-28

Najar, U. (2016) The 'intercultural field': interrogating context in intercultural education, *Language and Intercultural Communication*, 16 (2), pp. 148-163

Palaiologou, N.(2011) Intercultural education: New century, new needs, *Intercultural Education*, 22 (4), pp. 227-230

Palaiologou, N., (2016). Intercultural Education in Greece: Activities for Immigrant and Refugee Children, Their Impact on Future Teachers. *International Journal of Language and Applied Linguistics*, 2016; 2 (Special Issue: Intercultural and the 21st Century School): 15-33.

Pérez Cañado, M.L. (2016) Are teachers ready for CLIL? Evidence from a European study, *European Journal of Teacher Education*, pp. 41-47

Ravn, S., Nouwen, W., Clycq, N., & Timmerman, C. (2018). Multi-country partnership to enhance the education of refugee and asylum-seeking youth in Europe –Refugee education in Flanders (Belgium). Centrum for Migration and Intercultural Studies and SIRIUS – Policy Network on Migrant Education.

Resta, P., Laferrière, T. (2015) Digital equity and intercultural education, *Education and Information Technologies*, 20 (4), pp. 743-756

Ring, A. and West, H. (2015). Teacher retention in refugee and emergency settings: the state of the literature, *International Education Journal: Comparative Perspectives* 14 (3), 106–121.

Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. Αθήνα: Gutenberg

Saklan, E., & Erginer, A. (2017). Classroom management experiences with Syrian refugee students. *Education Journal*, 6(6), 207-214.

Schartner, A. (2016) The effect of study abroad on intercultural competence: a longitudinal case study of international postgraduate students at a British university, *Multilingual and Multicultural Development*, 37 (4), pp. 402-418

Schnapper, D. (2008). *Η Κοινωνική Ενσωμάτωση-Μια σύγχρονη προσέγγιση*, (Μτφρ Παπαδοπούλου, Ε.), Αθήνα: εκδ. Κριτική.

Theodorou, E. (2011) I'll race you to the top: Othering from within - attitudes among pontian children in Cyprus towards other immigrant classmates, *Childhood*, 18 (2), pp. 242-260

Tielman, K., Brok, P. D., Bolhuis, S., & Vallejo, B. (2012). Collaborative learning in multicultural classrooms: a case study of Dutch senior secondary vocational education, *Journal of Vocational Education and Training*, 64(1), 103–118.

Troyna, B. (1993). *Racism and education: Research perspectives*. Buckingham: Open University Press.

Tsaliki, E. (2017). "Teachers' views on implementing intercultural education in Greece: the case of 13 primary schools", *International Journal of Comparative Education and Development*, Vol. 19 No. 2/3, pp. 50-64

Webb, A., Radcliffe, S. (2015) Unfulfilled promises of equity: racism and interculturalism in Chilean education, *Race Ethnicity and Education*, 12 (3), pp. 48-54

Yemini, M., Cohen, A. (2016) School websites as a novel internationalization assessment tool, *Education and Information Technologies*, 21 (3), pp. 607-623

Yesufu, A. (2004). Global education multicultural education, intercultural education, antiracist education, diversity education are they all roads leading to the same destination? *International Journal of Diversity in Organizations, Communities and Nations*, 4: 11

Ελληνόγλωσση

Αναγνωστόπουλος, DC, Τριανταφύλλου, Κ., Ξυλούρης, Γ., Μπακατσέλος, Γ. & Γιαννακόπουλος, Γ. (2016). Μετανάστευση θέματα ψυχικής υγείας στην Ευρώπη: Η περίπτωση της Ελλάδας - ESCAP. *European Psychiatry Child & Adolescent* , 25 , 119-12

Βάρελη, Ε. (2015). Η εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο. 1η έκδ. Αθήνα: Διόνικος

Γεραρής, Η. (2011). Ένταξη και αποδοχή των αλλοδαπών μαθητών μέσω της διαπολιτισμικής αγωγής. *Τα εκπαιδευτικά*, 99-100, 24-32.

Γεωργαράκης, Ν. (2009). Η μεταναστευτική πολιτική: στάσεις και αντιστάσεις στην ελληνική διοίκηση. Στο Χρ. Βαρουξή, Ν. Σαρρής, & Α. Φραγκίσκου (Επιμ.), *Όψεις μετανάστευσης και μεταναστευτικής πολιτικής στην Ελλάδα σήμερα* (σσ. 33-60). Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών.

Γεωργογιάννης, Π. (1999). *Θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.

Γεωργογιάννης, Π. (2008). Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Επιστημονική σειρά: Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση, τόμος 7ος, Πάτρα.

Γεωργογιάννης, Π. (Επιμ.) (2006). Εκπαιδευτική, διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών α/βάθμιας και β/βάθμιας εκπαίδευσης. Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση. Τόμος Ι. Πάτρα: Συγγραφέας.

Γκόβαρης, Χ. (2001). Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Αθήνα: Ατραπός.

Γκόβαρης, Χ. (2005). *Διαπολιτισμικό εργαστήριο: υποδοχή, επικοινωνία, αλληλεπίδραση σε πολυπολιτισμικό εκπαιδευτικό περιβάλλον*. Αθήνα: Ατραπός.

Θεοδοσίου, Κ. (2013). *Ο ρόλος του σχολείου στη διαμόρφωση σχολικής επίδοσης*. Τα Εκπαιδευτικά. Τεύχος 105-106.

Καλλινικάκη, Θ. (2010). Η έρευνα στην Κοινωνική Εργασία. Στο: Θ. Καλλινικάκη, Ποιοτικές μέθοδοι στην έρευνα της Κοινωνικής Εργασίας. Αθήνα: Τόπος

Κανδυλάκη, Α. (2010). Η ποιοτική έρευνα σε «ευαίσθητα ζητήματα» στο πεδίο της Κοινωνικής Εργασίας. Στο Θ. Καλλινικάκη, Ποιοτικές μέθοδοι στην έρευνα της Κοινωνικής Εργασίας. Αθήνα: Τόπος

Καντζάρα Β. (2006). Εκπαίδευση, κοινωνικές ανισότητες και αποκλεισμός στην Ελλάδα. Μια κριτική εισαγωγή. Στο Οικονόμου Χ., Φερόνας Α. (Επιμ.), Οι εκτός των τειχών. Φτώχεια και Κοινωνικός Αποκλεισμός στις σύγχρονες κοινωνίες (σσ. 349-375). Αθήνα: Διόνικος.

Καρακατσάνη, Δ. (2008). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο πλαίσιο της κοινωνικής και πολιτικής εκπαίδευσης. Επαγγελματισμός, αυτοανάπτυξη και διδακτικές στρατηγικές. Στο Μπάλιας Σ. (Επιμ.), Ενεργός πολίτης και εκπαίδευση (σσ. 151-173). Αθήνα: Παπαζήσης.

Κάτσικας, Χ. & Καββαδίας, Γ., (2000). Η Ελληνική Εκπαίδευση στον ορίζοντα του 2000. Αθήνα: Gutenberg.

Κυριαζή Ν., 2009, Η κοινωνιολογική έρευνα-Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα

Μαντζούκας, Σ. (2017). Ποιοτική έρευνα σε έξι εύκολα βήματα Η επιστημολογία, οι μέθοδοι και η παρουσίαση. *Νοσηλευτική*, 46(1):88–98. <https://goo.gl/rhjsFu> (πρόσβαση στις 28/01/2019)

Μαυρομαμάτης, Γ. & Τσιτσελίκης, Κ. (2004). «Η εκπαίδευση των μεταναστών στην Ελλάδα 1990-2003: Πολιτικές και πρακτικές», στο Μ. Παύλου, Δ. Χριστόπουλος (επιμ.) *Η Ελλάδα της μετανάστευσης: Κοινωνική συμμετοχή, δικαιώματα και ιδιότητα του πολίτη*. Αθήνα: Κριτική-ΚΕΜΟ.

Νικολακάκη, Μ. (2001). *Ο εκσυγχρονισμός και το εκπαιδευτικό σύστημα στη μετανεωτερικότητα: μια σχέση εξελισσόμενη. Επιθεώρηση Επιστημονικών και Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 4, σσ.117-135

Νικολάου, Γ. (2011). Ένταξη και Εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο, Αθήνα: Πεδίο.

Ξωχέλλης, Π. (2005). *Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο. Ο ρόλος και το επαγγελματικό του προφίλ σήμερα, η εκπαίδευση και η αποτίμηση του έργου του*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Παλαιολόγου, Ν., & Ευαγγέλου, Ο. (2003). *Διαπολιτισμική παιδαγωγική: εκπαιδευτικές διδακτικές και ψυχολογικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Ατραπός.

Παπάς, Α. (1998). *Διαπολιτισμική παιδαγωγική και διδακτική*, τ. Α΄. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Παπαχρήστος, Κ. (2011). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση στο ελληνικό σχολείο*. Αθήνα: Ταξιδευτής.

Σιάνου, Ε., & Κύργιου, Ε. (2009). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης και πολιτική για την ανώτατη εκπαίδευση στην Ελλάδα*. Ανακοίνωση στο 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο Κοινωνιολογίας, Ελληνική Κοινωνιολογική Εταιρεία, Αθήνα.

Σταμέλος, Γ. (Επιμ.). (2002). *Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Πρώτη και δεύτερη βαθμίδα. Δομές και ποσοτικά δεδομένα*. Αθήνα: Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας.

ΥΠΠΕΘ (2016). Πρόγραμμα Εκπαίδευσης των Δομών Υποδοχής Εκπαίδευσης Προσφύγων (Δ.Υ.Ε.Π.). Ηλικιακές ομάδες 6-12 ετών και 12-15 ετών (Δημοτικό-Γυμνάσιο). Διδακτικό αντικείμενο: Ελληνική Γλώσσα. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

Φραγκουδάκη, Α. (1985). Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης: Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο. Αθήνα: Παπαζήσης.

Χριστοδούλου, GN & Abou-Saleh, MT (2016). Η Ελλάδα και η κρίση των προσφύγων: Το πλαίσιο ψυχικής υγείας. *BJPsych International*, 13 (4)

ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΕΣ ΠΗΓΕΣ

Counsel M., 2014, The Role of Education In Fighting Inequality, Munich, GRIN Verlag,

Διαθέσιμο στο:

<https://www.grin.com/document/292791>

Rhodes, C., & Beneicke, S. (2002). Coaching, mentoring and peer-networking: challenges for the management of teacher professional development in schools. *Journal of In-Service Education*, 28(2), 297-310. Διαθέσιμο στο: <http://dx.doi.org/10.1080/13674580200200184>

Wallis E. (2019). Education is a basic human right. Διαθέσιμο στο:

<https://www.infomigrants.net/en/post/15278/education-is-a-basic-human-right-but-how-many-refugees-and-asylum-seekers-have-access-to-that-right-in-greece>

Αγγελοπούλου, Π., & Μάνεσης, Ν. (2017). Δίγλωσσοι μαθητές στο δημοτικό σχολείο και διαπολιτισμική εκπαίδευση: η περίπτωση της Αχαΐας. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 6(1), 228-236. Διαθέσιμο στο:

<http://dx.doi.org/10.12681/hjre.14100>

Ασκούνη, Ν. (2003). *Κοινωνικές ανισότητες στο σχολείο*. Κλειδιά και Αντικλειδιά, Αθήνα: ΥΠΕΠΘ/ Πανεπιστήμιο Αθηνών. Ανακτήθηκε 27 Δεκεμβρίου, 2019, Διαθέσιμο στο:

<https://www.kleidiakaiantikleidia.net/book21/book21.pdf>

ΕΛΣΤΑΤ (2015) Σύντομο μεθοδολογικό σημείωμα εκτιμώμενων μεταναστευτικών ροών και υπολογιζόμενου πληθυσμού 1991-2014, Διαθέσιμο στο:

www.statistics.gr

Μάρκου, Γ. (2010). Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Αθήνα: Αυτοέκδοση
Μουζάκης, Χ., Μπουρλετίδης, Κ., Μαγκλογιάννης, Η., & Μπουρλετίδης, Δ. (2009).
Εξ αποστάσεως επιμόρφωση εκπαιδευτικών της ανατολικής Μακεδονίας-Θράκης και
Ηπείρου. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 5, 195-209.
Διαθέσιμο στο:

<http://dx.doi.org/10.12681/icodl.493>

ΥΠΠΕΘ (2017α). Το Έργο της Εκπαίδευσης των Προσφύγων. Έκθεση Αποτίμησης
του Έργου για την Ένταξη των Παιδιών των Προσφύγων στην Εκπαίδευση (Μάρτιος
2016-Απρίλιος 2017). Διαθέσιμο στο:

https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2017/16_06_17_Epistimoniki_Epitropi_Prosfygon_YPPETH_Apotimisi_Protaseis_2016_2017_Final.pdf (20/12/2019).

ΥΠΠΕΘ (2017β). Οδηγίες και κατευθύνσεις για την ίδρυση και λειτουργία Τάξεων
Υποδοχής (ΤΥ) ΖΕΠ για το σχολικό έτος 2017 - 2018 σε δημοτικά σχολεία της
χώρας - Β' Φάση. Διαθέσιμο στο:

https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2017/16_06_17_Epistimoniki_Epitropi_Prosfygon_YPPETH_Final.pdf (20/12/2019).

Χατζηδάκη, Α. (2014). Η ανάπτυξη της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας μέσα στις
συμβατικές τάξεις. Διαθέσιμο στο:

http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/index.php/2014-09-06-09-18-43/2014-09-06-09-34-09/33-b1-xatzidaki?showall=1

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΩΝ

1. Φύλο
2. Ηλικία
3. Χώρα καταγωγής
4. Νομικό καθεστώς
5. Πόσο διάστημα είσαι στην Ελλάδα;
6. Σε ποιο σχολείο πηγαίνεις;
7. Σε ποια τάξη;
8. Πόσα χρόνια έχεις πάει σχολείο στην Ελλάδα;
9. Πόσα χρόνια έχεις πάει σχολείο στη χώρα καταγωγής σου;
10. Έχει δημιουργηθεί τμήμα υποδοχής στο σχολείο που φοιτάς;
11. Τι σου αρέσει στο σχολείο που πηγαίνεις τώρα;
12. Παρακολουθείς όλα τα μαθήματα στο σχολείο;
13. Απουσιάζεις συχνά;
14. Υπάρχει επικοινωνία με τους συμμαθητές σου;
15. Μπορείς να κατανοήσεις τα μαθήματα;
16. Τα βιβλία σε βοηθούν να μάθεις την ελληνική γλώσσα και να καταλαβαίνεις το μάθημα;
17. Σου δίνεται η δυνατότητα να μιλάς τη μητρική σου γλώσσα;
18. Θα ήθελες να υπάρχει διερμηνέας στο σχολείο σου;
19. Πώς νιώθεις μέσα στην τάξη σου;
20. Πώς σε αντιμετωπίζουν οι γονείς άλλων παιδιών;
21. Πως αντιμετωπίζεται η παρουσία σου από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου;
22. Έχεις ακούσει ποτέ κάποιον άσχημο χαρακτηρισμό για σένα ή για κάποιο άλλο αλλοδαπό παιδί;
23. Στο σχολείο με ποιους κάνεις παρέα;
24. Συμμετέχεις ενεργά σε δραστηριότητες που αφορούν όλη την τάξη;
25. Λαμβάνεις μέρος σε εκδηλώσεις του σχολείου έχοντας ενεργή συμμετοχή;
26. Οι συμμαθητές σου ενδιαφέρονται να μάθουν για εσένα και την κουλτούρα σου;

27. Πιστεύεις ότι οι συμμαθητές σου έχουν επαρκείς γνώσεις σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και τα ανθρώπινα δικαιώματα;
28. Λαμβάνεις αρνητική συμπεριφορά ή αδιαφορία από τους εκπαιδευτικούς της τάξης σου;
29. Πιστεύεις ότι οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν επαρκώς πώς να διαχειριστούν τη διδασκαλία με αλλοδαπούς μαθητές εντός της τάξης;
30. Θα ήθελες να αλλάξεις κάτι στο σχολείο σου;
31. Τι προσδοκίες έχεις από την ένταξή σου στην τυπική εκπαίδευση;
32. Θα ήθελες να προσθέσεις κάτι άλλο;

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2

ΑΠΟΜΑΓΝΗΤΟΦΩΝΗΣΗ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΩΝ

Ερωτηματολόγιο έρευνας

0. Φύλο

Σ1: Αγόρι

Σ2: Αγόρι

Σ3: Αγόρι

Σ4: Αγόρι

Σ5: Αγόρι

Σ6: Αγόρι

Σ7: Αγόρι

Σ8: Αγόρι

Σ9: Αγόρι

Σ10: Αγόρι

Σ11: Αγόρι

Σ12: Αγόρι

• Ηλικία

Σ1: 18

Σ2: 17

Σ3: 16

Σ4: 15

Σ5: 16

Σ6: 14

Σ7: 15

Σ8: 16

Σ9: 16

Σ10: 15

Σ11: 16

Σ12: 15

Χώρα καταγωγής

Σ1: Πακιστάν

Σ2: Πακιστάν

Σ3: Πακιστάν

Σ4: Πακιστάν

Σ5: Πακιστάν

Σ6: Πακιστάν

Σ7: Πακιστάν

Σ8: Αφγανιστάν

Σ9: Αφγανιστάν

Σ10: Αφγανιστάν

Σ11: Αφγανιστάν

Σ12: Πακιστάν

1. Νομικό καθεστώς

Σ1: Αιτών Άσυλο

Σ2: Αιτών Άσυλο

Σ3: Μόνιμη άδεια παραμονής – Θα πάρει ταυτότητα.

Σ4: Αιτών Άσυλο

Σ5: Αιτών Άσυλο

Σ6: Αιτών Άσυλο

Σ7: Αιτών Άσυλο

Σ8: Αιτών Άσυλο – αίτημα για οικογενειακή επανένωση με θείο στη Δανία

Σ9: Αιτών Άσυλο

Σ10: Αιτών Άσυλο

Σ11: Αιτών Άσυλο

Σ12: Αιτών Άσυλο

Πόσο διάστημα είσαι στην Ελλάδα;

Σ1: 5 χρόνια

Σ2: 1 χρόνο

Σ3: 4 χρόνια

Σ4: 2 χρόνια

Σ5: 2 χρόνια

Σ6: 4 μήνες

Σ7: 1 χρόνο

Σ8: 5 μήνες, 4 μήνες στον ξενώνα και 1 μήνα σε κρατητήριο

Σ9: 4 μήνες

Σ10: 2 χρόνια, 9 μήνες στην Πάτρα

Σ11: 2 χρόνια

Σ12: 9 μήνες

Σε ποιο σχολείο πηγαίνεις;

Σ1: ΕΠΑΣ ΟΑΕΔ

Σ2: ΕΠΑΛ

Σ3: 20^ο Γυμνάσιο Πατρών

Σ4: Γυμνάσιο Σαραβαλίου

Σ5: Γυμνάσιο Σαραβαλίου

Σ6: Γυμνάσιο Σαραβαλίου

Σ7: Γυμνάσιο Σαραβαλίου

Σ8: ΕΠΑΛ

Σ9: ΕΠΑΛ

Σ10: Γυμνάσιο Σαραβαλίου

Σ11: ΕΠΑΛ

Σ12: Γυμνάσιο Σαραβαλίου

Σε ποια τάξη;

Σ1: Β Λυκείου

Σ2: Α Λυκείου

Σ3: Γ' Γυμνασίου

Σ4: Α' Γυμνασίου

Σ5: Β Γυμνασίου

Σ6: Α' Γυμνασίου

Σ7: Α' Γυμνασίου

Σ8: Α' Λυκείου

Σ9: Α' Λυκείου

Σ10: Α' Γυμνασίου

Σ11: Α' Λυκείου

Σ12: Α' Γυμνασίου

Πόσα χρόνια έχεις πάει σχολείο στην Ελλάδα;

Σ1: 3 χρόνια

Σ2: 3 μήνες

Σ3: 3 χρόνια

Σ4: 3 μήνες, από την αρχή της χρονιάς

Σ5: 2 χρόνια

Σ6: 3 μήνες

Σ7: 3 μήνες

Σ8: 3 μήνες, από όταν ξεκίνησαν τα σχολεία

Σ9: 3 μήνες

Σ10: 3 μήνες

Σ11: Φέτος είναι η δεύτερη χρονιά που πηγαίνω

Σ12: 3 μήνες

Πόσα χρόνια έχεις πάει σχολείο στη χώρα καταγωγής σου;

Σ1: 8 χρόνια

Σ2: 9 χρόνια

Σ3: 8 χρόνια

Σ4: 9 χρόνια

Σ5: 8 χρόνια

Σ6: 9 χρόνια

Σ7: 8 χρόνια

Σ8: Δεν έχω πάει καθόλου σχολείο στο Αφγανιστάν, δεν ήταν κατάλληλες οι συνθήκες για να πάμε στο σχολείο. Δεν είχαμε αυτή τη δυνατότητα.

Σ9: Δεν έχω πάει ποτέ σχολείο. Δεν μπορούσα, είχαμε πολλά προβλήματα με τη ζωή μας στο Αφγανιστάν. Εργαζόμουν από πολύ μικρός.

Σ10: Δεν πήγα ποτέ σχολείο στο Αφγανιστάν, δεν υπήρχε αυτή η δυνατότητα, στο μέρος που ζούσαμε δεν υπήρχαν σχολεία κοντά. Υπήρχε κάποτε αλλά το βομβάρδισαν και κατεδαφίστηκε. Μεγάλωσα δουλεύοντας από πολύ μικρή ηλικία και έχω κάνει πολλές δουλειές.

Σ11: 2 χρόνια, πήγαίνα όταν ήμουν πολύ μικρός αλλά στη συνέχεια το σχολείο μας καταστράφηκε από κάποιους στρατιώτες και από τότε δεν ξαναπήγα.

Σ12: 8 χρόνια

2. Έχει δημιουργηθεί τμήμα υποδοχής στο σχολείο που φοιτάς;

Σ1: Όχι, όλα τα παιδιά μαζί

Σ2: Ναι, εδώ και λίγες εβδομάδες ξεκίνησε

Σ3: Όχι, είμαι στο κανονικό τμήμα

Σ4: Ναι, ξεκίνησε να λειτουργεί πριν μία εβδομάδα.

Σ5: Ναι, πριν λίγες μέρες ήρθε δασκάλα για τα ελληνικά

Σ6: Ναι, πριν λίγες ημέρες.

Σ7: Ναι. Ξεκίνησε πρόσφατα

Σ8: Ναι, πριν ένα μήνα δημιουργήθηκε.

Σ9: Ναι

Σ10: Ναι πριν λίγο καιρό. Νομίζω εδώ και 3 εβδομάδες.

Σ11: Ναι, ευτυχώς εδώ και λίγο καιρό

Σ12: Ναι, πριν λίγες εβδομάδες

Τι σου αρέσει στο σχολείο που πηγαίνεις τώρα;

Σ1: Στο σχολείο που πάω τώρα μου αρέσει το ότι μαθαίνω την τέχνη του αυτοκινήτου. Θέλω να γίνω μηχανικός.

Σ2: Το ότι ήρθε δασκάλα και ξεκίνησε να κάνει μαθήματα ελληνικών

Σ3: Όλα

Σ4: Μου αρέσει το διάβασμα, το ότι μαθαίνω καινούρια πράγματα. Μου αρέσουν τα μαθήματα αλλά δεν τα καταλαβαίνω καλά λόγω του ότι δεν ξέρω τη γλώσσα.

Σ5: Πρώτα από όλα μου αρέσει η γλώσσα, θέλω να μάθω ελληνικά, μου αρέσει και να διαβάζω ώστε να μπορώ αργότερα να επικοινωνώ με όλους.

Σ6: Μου αρέσει ότι κάνω παρέα με παιδιά και έχω κάνει φίλους.

Σ7: Είναι νωρίς για μένα, δεν έχω κάνει φίλους, τα παιδιά είναι απομακρυσμένα και δεν έχω αμεσότητα για να επικοινωνήσουμε. Μου αρέσει όμως ότι βρίσκομαι σε ένα χώρο που μπορώ να συνδυάσω και τη μάθηση και το να βρίσκομαι με παιδιά της ηλικίας μου. Ο χρόνος περνάει για μένα πιο ευχάριστα.

Σ8: Μου αρέσει καταρχάς ότι μπορώ να πηγαίνω στο σχολείο, όταν ήμουν παιδί δεν μπόρεσα ποτέ να πάω στο σχολείο αυτό με κάνει να νιώθω κάπως διαφορετικά όταν πηγαίνω. Θέλω να μάθω ελληνικά. Ξέρω ήδη δύο γλώσσες, φαρσί και τούρκικα. Μου αρέσει να μαθαίνω.

Σ9: Προς το παρόν, μου αρέσει που μαθαίνω ελληνικά.

Σ10: Στο σχολείο μου αρέσει που μαθαίνεις πράγματα, που μπορείς να επικοινωνείς με κόσμο, με τους καθηγητές, με τα παιδιά. Είναι πολύ σημαντικό για μένα γιατί ένιωθα ότι δεν είχα μεγαλώσει σαν παιδί. Νιώθω χαρούμενος γιατί ζω μια κανονική ζωή.

Σ11: Μου αρέσει που η ζωή μου έχει μπει σε μια σειρά και κάνω πράγματα που κάνουν τα παιδιά της ηλικίας μου. Δυστυχώς λόγω των συνθηκών αναγκάστηκα να μεγαλώσω λίγο πιο γρήγορα.

Σ12: Μου αρέσει που μαθαίνω ελληνικά και περνάει ο καιρός πιο ευχάριστα.

Παρακολουθείς όλα τα μαθήματα στο σχολείο;

Σ1: Ναι σε όλα , αλλά δεν μας έχουν δώσει ακόμη βιβλία

Σ2: Πριν δημιουργηθεί το Τμήμα που κάνουμε ελληνικά, παρακολουθούσαμε όλα τα μαθήματα, τώρα παρακολουθώ μόνο τα ελληνικά, μαθηματικά και γυμναστική.

Σ3: Ναι, όλα

Σ4: Ναι, αλλά όταν έχουμε μάθημα στην τάξη υποδοχής φεύγω από την τάξη. Κάνουμε περίπου 3 ώρες την ημέρα. Τις υπόλοιπες 4 ώρες παρακολουθώ τα μαθήματα της τάξης.

Σ5: Ναι, παρακολουθώ όλα τα μαθήματα

Σ6: Παρακολουθώ μόνο αγγλικά, ελληνικά, μαθηματικά, γυμναστική και μουσική, τα υπόλοιπα δεν τα καταλαβαίνω.

Σ7: Ναι

Σ8: Δεν τα παρακολουθώ όλα γιατί εγώ δεν έχω καθόλου βάσεις από το σχολείο ώστε να καταλαβαίνω π.χ τη χημεία, τα μαθηματικά, τη φυσική και επειδή μου αρέσει πολύ η γλώσσα παρακολουθώ τα μαθήματα στο τμήμα υποδοχής. Περίπου 3-4 ώρες την ημέρα.

Σ9: Πριν δημιουργηθεί το τμήμα υποδοχής παρακολουθούσαμε όλα τα μαθήματα, πλέον παρακολουθώ μόνο μαθηματικά, γυμναστική και υπολογιστές.

Σ10: Παρακολουθώ 3 ώρες την ημέρα και μετά πηγαίνω στα υπόλοιπα μαθήματα της τάξης.

Σ11: Ναι, όλα τα μαθήματα

Απουσιάζεις συχνά;

Σ1: Κάποιες φορές

Σ2: Ναι λείπω αρκετές φορές

Σ3: Καμιά φορά το πρωί δυσκολεύομαι να ξυπνήσω

Σ4: Ναι, πριν κάποιες μέρες πέθανε ένας ξάδελφός μου στο Πακιστάν και δεν είχα τη δύναμη να πάω στο σχολείο. Έχασα 2 εβδομάδες.

Σ5: Ναι, όταν είμαι άρρωστος ή δεν νιώθω καλά.

Σ6: Έχω κάνει 90 απουσίες μέχρι τώρα.

Σ7: Πηγαίνω καθημερινά

Σ8: Ναι, παίρνω απουσίες στα υπόλοιπα μαθήματα που δεν παρακολουθώ.

Σ9: Πηγαίνω κάθε μέρα στο σχολείο

Σ10: Μερικές φορές δεν πηγαίνω. Έχω σοβαρό πρόβλημα με τον ύπνο μου, δεν μπορώ να κοιμηθώ, έχω συχνά πονοκεφάλους, έντονο στρες και εφιάλτες. Πολλές φορές μένω άυπνος όλο το βράδυ, συνεπώς δεν είναι εύκολο να πηγαίνω.

Σ11: Κάποιες φορές απουσιάζω είτε γιατί πρέπει να πάω σε κάποιον γιατρό, είτε γιατί πρέπει να πάω στην Υπηρεσία Άσύλου.

Σ12: Όχι, παρακολουθώ μόνο τα μαθήματα από το Τμήμα Υποδοχής.

Υπάρχει επικοινωνία με τους συμμαθητές σου;

Σ1: Ναι με όλους, με τσιγγάνους, με αλβανούς, με όλα τα παιδιά μιλάμε. Είναι κι άλλα παιδιά από το Πακιστάν

Σ2: Όχι, συνήθως κάθομαι μόνος μου και αυτό είναι κάτι που δεν μου αρέσει. Δεν υπάρχει ιδιαίτερη επικοινωνία με τα άλλα παιδιά.

Σ3: Ναι, περνάω πολύ καλά στο σχολείο

Σ4: Ναι μιλάμε, πριν γίνει το τμήμα υποδοχής ήμουν στο Τμήμα Α2 αλλά μετά με άλλαξαν τμήμα και οι φίλοι που είχα παρέμειναν εκεί. Εδώ και 1 εβδομάδα είμαι στο Α1 και δεν ξέρω πολλά παιδιά από εκεί. Μας έβαλαν όλα τα παιδιά από το σπίτι στο ίδιο τμήμα.

Σ5: Δεν κάνω παρέα με κανέναν, μιλάω λίγο με τα παιδιά από το σπίτι, γιατί δεν ξέρω καλά τα ελληνικά και νιώθω μερικές φορές άβολα.

Σ6: Ναι, κάποιες φορές.

Σ7: Όχι, αυτό δεν συμβαίνει προς το παρόν.

Σ8: Ναι, περνάω τέλεια

Σ9: Ναι, μιλάω με όλα τα παιδιά, δεν είμαστε φίλοι αλλά κάποιες φορές μιλάμε.

Σ10: Ναι, έχω καλή σχέση μαζί τους. Πολλές φορές πηγαίνουμε και για καφέ ή βόλτα.

Σ11: Ναι, τα παιδιά προσπαθούν να με προσεγγίσουν.

Σ12: Δεν μιλάμε πολύ με τα παιδιά από την Ελλάδα.

Μπορείς να κατανοήσεις τα μαθήματα;

Σ1: Κοίτα, κάποιες φορές εγώ δεν καταλαβαίνω. Μισό καταλαβαίνω, μισό δεν καταλαβαίνω.

Σ2: Καταλαβαίνω μόνο τα ελληνικά, στα υπόλοιπα καταλαβαίνω πολύ λίγα πράγματα.

Σ3: Μπορώ να τα καταλάβω σχεδόν όλα.

Σ4: Πολύ λίγα καταλαβαίνω.

Σ5: Όχι δεν τα καταλαβαίνω

Σ6: Καταλαβαίνω καλά τα μαθηματικά.

Σ7: Μπορώ να καταλάβω τα αγγλικά και όταν μας μαθαίνει ελληνικά η καθηγήτρια στο τμήμα Ύποδοχής.

Σ8: Αυτά που παρακολουθώ τα καταλαβαίνω

Σ9: Δεν μπορώ να καταλάβω πολλά πράγματα..

Σ10: Προσπαθώ, καταλαβαίνω καλύτερα τα μαθηματικά, Κάποια μαθήματα έχουν πολύ δύσκολες λέξεις που ούτε η καθηγήτρια δεν μπορεί να μου τις εξηγήσει.

Σ11: Στην αρχή που ξεκίνησα θυμάμαι ότι δεν μπορούσα να καταλάβω τίποτα, τώρα μπορώ να κατανοήσω αρκετά πράγματα αλλά νομίζω ότι το επίπεδο είναι αρκετά πιο υψηλό για μένα.

Σ12: Ναι, διότι η δασκάλα μας εξηγεί τα μαθήματα.

Τα βιβλία σε βοηθούν να μάθεις την ελληνική γλώσσα και να καταλαβαίνεις το μάθημα;

Σ1: Ακόμη δεν έχουν δώσει βιβλία, κάποιες φορές μας δίνουν φωτοτυπίες

Σ2: Με βοηθάει μόνο το λεξικό που έχω στο οποίο γράφει ελληνικά και ορντού. Τα υπόλοιπα βιβλία δεν τα καταλαβαίνω. Αυτό το βιβλίο είναι δικό μου, δεν μας το έχουν δώσει στο σχολείο.

Σ3: Ναι, με βοηθάνε περισσότερο, όταν δεν ξέρω μία λέξη μπορώ να τη δείξω και να μου την εξηγήσουν. Μαθαίνω καλύτερα και πιο πολλά. Επίσης με βοηθάνε και οι εικόνες αν έχει.

Σ4: Ναι, με βοηθάνε. Βλέπω τις εικόνες όταν υπάρχουν και μπορώ κάπως να καταλάβω το νόημα.

Σ5: Ναι, τα βιβλία με βοηθάνε, μαθαίνω να διαβάζω και να γράφω, να τα βλέπω πιο συγκεντρωμένα και να ρωτάω συγκεκριμένα πράγματα.

Σ6: Ναι, με βοηθάνε πολύ τα βιβλία ειδικά αυτά που κάνουμε στο τμήμα υποδοχής.

Σ7: Ναι, με βοηθάει περισσότερο όταν έχω το βιβλίο μπροστά μου, είναι σημαντικό για μένα να υπάρχουν εικόνες στο βιβλίο γιατί μπορώ εύκολα να καταλάβω γιατί πράγμα μιλάει αυτό.

Σ8: Ναι με βοηθάνε, η δασκάλα μας μεταφράζει τις λέξεις από το βιβλίο και πολλές φορές βοηθούν και οι φωτογραφίες. Επίσης στη μετάφραση πολλές φορές χρησιμοποιούμε το κινητό.

Σ9: Ναι, όταν έχουμε ένα βιβλίο και δεν καταλαβαίνουμε το νόημα μιας λέξης μπορούμε να ρωτήσουμε. Το βασικό μας πρόβλημα είναι ότι δεν ξέρουμε τη γλώσσα.

Σ10: Ναι, έχω μάθει να διαβάζω τα ελληνικά αλλά το πρόβλημα είναι με το νόημα των λέξεων. Κάνω μαθήματα και με την εκπαιδευτικό που έχουμε στο σπίτι για να μπορώ να προχωρήσω πιο γρήγορα.

Σ11: Ναι, είναι αρκετά βοηθητικό όταν υπάρχουν βιβλία γιατί μπορώ να σημειώνω τις απορίες μου.

Σ12: Ναι, βοηθούν πολύ τα βιβλία, οι εικόνες και οι σημειώσεις που κάνουμε.

Σου δίνεται η δυνατότητα να μιλάς τη μητρική σου γλώσσα;

Σ1: Όχι, μόνο αγγλικά ή ελληνικά

Σ2: Ναι, μιλάω με 4-5 παιδιά από το Σπίτι (Ξενώνας) που πάμε στο ίδιο σχολείο

Σ3: Δεν μιλάω στο σχολείο με κανέναν γιατί μόνο εγώ είμαι από το Πακιστάν.

Σ4: Μιλάω ορντού μόνο στα παιδιά από το σπίτι που είναι μαζί μου στο ίδιο σχολείο.

Σ5: Όχι δεν μπορώ να μιλήσω με κανέναν γιατί κανείς δεν θα με καταλάβει.

Σ6: Ναι, μιλάω με τα παιδιά από το σπίτι.

Σ7: Με ποιόν; Μιλάω μόνο με τα παιδιά από το σπίτι. Τα παιδιά από την Ελλάδα δεν μπορούν να με καταλάβουν.

Σ8: Όχι, μόνο με τα παιδιά από το σπίτι όταν βρισκόμαστε.

Σ9: Όχι, δεν μιλάμε, πολλές φορές και μεταξύ μας μιλάμε μόνο στα αγγλικά για να μπορέσουμε να ενταχθούμε σε ομάδες παιδιών από το σχολείο.

Σ10: Μερικές φορές μιλάμε με τα παιδιά από το σπίτι.

Σ11: Μόνο με τα παιδιά από το σπίτι.

Σ12: Δεν μιλάω τη γλώσσα μου στο σχολείο, προσπαθούμε να μιλήσουμε αγγλικά και λίγα ελληνικά.

Θα ήθελες να υπάρχει διερμηνέας στο σχολείο σου;

Σ1: Αν γινόταν θα ήταν ωραίο

Σ2: Δεν ξέρω αν αυτό θα με βοηθούσε να μάθω ελληνικά. Μάλλον ναι.

Σ3: Ναι, θα τα βοηθούσε πολύ τα παιδιά που δεν γνωρίζουν ελληνικά. Εγώ τα πρώτα χρόνια είχα δυσκολευτεί πολύ.

Σ4: Όχι, οι περισσότεροι καθηγητές μιλούν αγγλικά και μας εξηγούν. Αν δεν ήξερα αγγλικά ίσως τον χρειαζόμουν.

Σ5: Φυσικά θα μου άρεσε, πιστεύω θα βοηθούσε.

Σ6: Θα ήταν καλύτερα αν υπήρχε διερμηνέας για να μπορώ να καταλαβαίνω.

Σ7: Δεν ξέρω, δεν μπορώ να το φανταστώ, μάλλον θα με βοηθούσε.

Σ8: Αν υπήρχε διερμηνέας στο σχολείο μπορεί να μην μαθαίναμε πράγματα, γιατί θα δεν θα προσπαθούσαμε εμείς οι ίδιοι όσο τώρα.

Σ9: Ναι, φυσικά και θα ήθελα.

Σ10: Ναι, θα το ήθελα. Θα με βοηθούσε πολύ.

Σ11: Φυσικά, θα ήταν πολύ βοηθητικό.

Σ12: Ναι, πιστεύω θα μας βοηθούσε.

Πώς νιώθεις μέσα στην τάξη σου;

Σ1: Καλά, δεν έχω κανένα πρόβλημα

Σ2: Νιώθω αρκετά μόνος μου.

Σ3: Μια χαρά

Σ4: Καλά. Πολλές φορές όταν δεν καταλαβαίνω κάνουμε πλάκα με τους φίλους μου.

Σ5: Κάποιες φορές καλά, κάποιες φορές όχι τόσο καλά, νιώθω μοναξιά γιατί δεν καταλαβαίνω αυτά που διδάσκονται και δεν μπορώ να μοιραστώ με κανέναν τις ανησυχίες μου.

Σ6: Δεν νιώθω ωραία, δεν καταλαβαίνω τίποτα από αυτά που λένε.

Σ7: Διαφέρει το πως νιώθω από μάθημα σε μάθημα. Όταν είμαι στο τμήμα Υποδοχής με τα υπόλοιπα παιδιά περνάω καλά αλλά όταν είμαι στα υπόλοιπα μαθήματα δεν νιώθω καθόλου καλά. Νιώθω απομονωμένος, και ότι δεν μπορώ να επικοινωνήσω με κανέναν.

Σ8: Νιώθω καλά, για μένα είναι πρωτόγνωρη εμπειρία το σχολείο. Ποτέ πριν δεν είχα την ίδια αίσθηση γιατί δεν είχα ξαναπάει σχολείο.

Σ9: Έχω μια καλή αίσθηση, δεν καταλαβαίνω πολλά πράγματα αλλά δεν νιώθω άβολα.

Σ10: Νιώθω πολύ καλά, είναι όλοι πολύ καλοί μαζί μου.

Σ11: Πολλές φορές νιώθω παράξενα, όταν βλέπω ότι κάποιος συμμετέχουν και εγώ

δεν μπορώ

Σ12: Νιώθω χαρούμενος που πηγαίνω σχολείο.

Πώς σε αντιμετωπίζουν οι γονείς άλλων παιδιών;

Σ1: Καλά, δεν έχω πρόβλημα

Σ2: Δεν υπάρχει πρόβλημα.

Σ3: Μμμ, καλά, δεν ασχολούμαι κιόλας

Σ4: Όλα καλά, δεν νομίζω ότι υπάρχει πρόβλημα. Έχω ακούσει για αντιδράσεις γονέων σε άλλα σχολεία αλλά εμείς δεν έχουμε πρόβλημα.

Σ5: Όχι, δεν έχω κανένα πρόβλημα με τους γονείς των άλλων παιδιών, γιατί να έχω; Δεν με ξέρουν, δεν ξέρουν τίποτα για μένα

Σ6: Όχι, κανένα πρόβλημα.

Σ7: Όχι

Σ8: Όχι δεν έχω καταλάβει κάτι τέτοιο.

Σ9: Όχι, δεν έχω πρόβλημα με γονείς.

Σ10: Ναι, οι μεγαλύτεροι άνθρωποι έχουν συνήθως πρόβλημα όχι μόνο με εμένα αλλά γενικότερα με ανθρώπους από άλλες χώρες. Μερικές φορές έχω μάθει ότι κάποιος γονείς έχουν πει στα παιδιά τους να μην μας μιλάνε. Έχω καταλάβει επίσης ότι κάποιος μας κοιτούν περίεργα.

Σ11: Μια χαρά, δεν έχω αντιληφθεί ότι υπάρχει κάποιο πρόβλημα.

Σ12: Καλά.

Πως αντιμετωπίζεται η παρουσία σου από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου;

Σ1: Μας βλέπουν το ίδιο με τα υπόλοιπα παιδιά. Δεν πειράζει αν είσαι από το Πακιστάν ή από κάπου αλλού. Μας βοηθάνε.

Σ2: Καλά, συνήθως με βοηθάει αυτή η δασκάλα των ελληνικών. Χρησιμοποιούμε και το ίντερνετ όταν δεν ξέρω μία λέξη και βρίσκουμε από εκεί τη μετάφραση.

Σ3: Είναι τέλειοι, όλοιο. Με βοθηάνε πολύ. Κάποιοι κάθονται και στο διάλλειμα και με βοθηάνε αν δεν έχω καταλάβει κάτι.

Σ4: Καλά, μας εξηγούν, υπάρχουν και οι παρατηρήσεις κάποιες φορές αλλά γενικά καλά.

Σ5: Προσπαθούν να με βοθηήσουν, είναι πολύ καλοί και όταν μπορούν μου μεταφράζουν.

Σ6: Τέλεια, δεν υπάρχει κανένα πρόβλημα.

Σ7: Με αντιμετωπίζουν με σεβασμό, δεν έχω πρόβλημα.

Σ8: Πολύ καλή είναι η αντιμετώπισή τους απέναντί μου.

Σ9: Οι καθηγητές είναι ευγενικοί. Η δασκάλα στο τμήμα υποδοχής μας βοθηάει και μας εξηγεί το μάθημα, μας μεταφράζει χρησιμοποιώντας το ίντερνετ, επίσης σε κάποιο άλλο μάθημα που έχουμε ο καθηγητής μιλάει τούρκικα και μας μεταφράζει σε αυτά επειδή κάποιοι από εμάς γνωρίζουμε αυτή τη γλώσσα, δεδομένου ότι μείναμε αρκετό καιρό στην Τουρκία πριν έρθουμε εδώ. Οι υπόλοιποι καθηγητές δεν μου δίνουν σημασία και απλά μιλούν με τα παιδιά από την Ελλάδα.

Σ10: Είναι πολύ καλοί οι καθηγητές στο σχολείο μου.

Σ11: Δεν είναι από όλους το ίδιο, Κάποιοι προσπαθούν να βοθηήσουν ενώ κάποιοι άλλοι αδιαφορούν.

Σ12: Είναι πολύ καλοί οι καθηγητές.

Έχεις ακούσει ποτέ κάποιον άσχημο χαρακτηρισμό για σένα ή για κάποιο άλλο αλλοδαπό παιδί;

Σ1: Τίποτα

Σ2: Όχι, αλλά και να έλεγαν κάτι μάλλον δεν θα το καταλάβαινα

Σ3: Όχι, ποτέ

Σ4: Όχι

Σ5: Όχι, δεν έχω ακούσει ποτέ κάτι κακό

Σ6: Όχι, δεν έχω καταλάβει ποτέ να υπάρχει πρόβλημα με μένα.

Σ7: Μέχρι τώρα και να έχει ειπωθεί κάτι άσχημο ενδεχομένως δεν θα το καταλάβαινα.

Σ8: Όχι, δεν έχω κανένα πρόβλημα

Σ9: Όχι, δεν έχω καταλάβει κάτι τέτοιο.

Σ10: Όχι, δεν έχω κανένα πρόβλημα στο σχολείο.

Σ11: Όχι, δεν έχω ακούσει κάτι άσχημο ποτέ.

Σ12: Μια φορά τσακώθηκα με ένα παιδί γιατί με κοίταζε περίεργα ανταλλάξαμε βρισιές.

Στο σχολείο με ποιους κάνεις παρέα;

Σ1: Με όλα τα παιδιά που είμαστε στην ίδια τάξη

Σ2: Συνήθως μιλάω μόνο με τα παιδιά από το σπίτι.

Σ3: Με τα παιδιά από την τάξη μου.

Σ4: έχω φίλους από την Ελλάδα αλλά είναι από το προηγούμενο τμήμα που ήμουν. Κυρίως κάνω παρέα με τα παιδιά από το σπίτι. Στα διαλλείματα κυρίως με αυτούς.

Σ5: Νιώθω λίγο απομονωμένος, πιστεύω ότι βασικό ρόλο παίζει το γεγονός ότι δεν γνωρίζω τη γλώσσα. Δεν μπορώ να μιλήσω με όποιον θέλω. Επίσης, είμαι ο μόνος που φοιτά στη Β' Γυμνασίου συνεπώς δεν έχω παιδιά από το σπίτι μέσα στην τάξη. Τους βλέπω μόνο στα διαλλείματα.

Σ6: Κάνω παρέα με τα παιδιά από τον Ξενώνα που πάμε στο ίδιο σχολείο.

Σ7: Είμαι μόνος μου. Στο διάλλειμα δεν προλαβαίνω να επικοινωνήσω με τα παιδιά από το σπίτι και συνήθως κάθομαι σε κάποιο σημείο μόνος μου μέχρι να χτυπήσει το κουδούνι.

Σ8: Περισσότερο κάνω παρέα με τα παιδιά από το σπίτι αλλά μιλάω και με κάποια παιδιά από την Ελλάδα.

Σ9: Έχω μερικούς φίλους από την τάξη μου που είναι από την Ελλάδα αλλά κάνουμε παρέα και με τα παιδιά από το σπίτι.

Σ10: Έχω πολλούς φίλους στο σχολείο. Με ξέρουν όλοι.

Σ11: Κάνω παρέα με τα παιδιά από το σπίτι, μιλάμε όμως και με τους υπόλοιπους συμμαθητές μας κάποιες φορές,

Σ12: Δεν έχω παρέες στο σχολείο.

Συμμετέχεις ενεργά σε δραστηριότητες που αφορούν όλη την τάξη;

Σ1: Ναι, έχουμε τέσσερις ομάδες στην τάξη, οι οποίες έχουν από 4 παιδιά. Εγώ είμαι στην πρώτη ομάδα.

Σ2: Συμμετέχω εντός τάξης με τα υπόλοιπα παιδιά συνήθως στο μάθημα των υπολογιστών, που χωριζόμαστε σε κάποιες ομάδες.

Σ3: Ναι, συνεργαζόμαστε όταν μας το ζητήσει κάποιος καθηγητής.

- Σ4: Δεν μπορώ να συμμετέχω όπως πρέπει γιατί δεν ξέρω καλά τη γλώσσα.
- Σ5: Συνήθως δεν συμμετέχω, όταν κάνει κάτι όλη η τάξη συνήθως ο καθηγητής μου δίνει κάτι άλλο να κάνω ξεχωριστό, όπως να διαβάσω ένα κείμενο ή να γράψω.
- Σ6: Όχι δεν συμμετέχω πάρα πολύ, αν είναι κάτι σημαντικό ίσως με ενημερώσουν τα άλλα παιδιά γιατί εγώ δεν θα καταλάβω ότι πρέπει να κάνω κάτι.
- Σ7: Μέσα στην τάξη προσπαθώ να συμμετέχω γιατί αν δεν κάνω κάποια πράγματα ο καθηγητής θα μου βάλει απουσία. Γενικά δεν τα καταλαβαίνω. Αν υπάρχουν όμως δραστηριότητες με πολύ χαρά δεν τις κάνω γιατί νιώθω μόνος μου και δεν μπορώ να έχω την ίδια διάθεση με τα υπόλοιπα παιδιά.
- Σ8: Δεν έχει προκύψει κάτι τέτοιο μέχρι τώρα.
- Σ9: Ναι, μπαίνουμε μέσα στις ομάδες όταν μας βάζει ο καθηγητής να εργαστούμε σε κάποιο project.
- Σ10: Ναι, πηγαίνουμε συνήθως όλη μαζί η τάξη στη βιβλιοθήκη του σχολείου.
- Σ11: Συνήθως όχι.
- Σ12: Ναι, στο τμήμα υποδοχής κάνουμε μικρές ομάδες και συνεργαζόμαστε πολλές φορές.

Λαμβάνεις μέρος σε εκδηλώσεις του σχολείου έχοντας ενεργή συμμετοχή;

- Σ1: Ακόμη δεν έχει γίνει κάτι για να συμμετάσχω.
- Σ2: Μία φορά είχαμε πάει μία εκδρομή αλλά εγώ δεν είχα πάει. Δεν θα περνούσα καλά και γύρισα σπίτι.
- Σ3: Ναι, πάντα
- Σ4: Δεν θέλω να συμμετέχω στις εκδηλώσεις του σχολείου επειδή δεν ξέρω καλά τη γλώσσα. Γιατί να πάω σε γιορτές του σχολείου αν δεν μπορώ να καταλάβω τι γίνεται; Στις εκδρομές δεν πάω γιατί νιώθω ότι χάνω το χρόνο μου.
- Σ5: Ναι, πηγαίνω σε εκδρομές.
- Σ6: Δεν έχει τύχει να συμμετάσχω.
- Σ7: Όχι, δεν πάω σε τέτοιες εκδηλώσεις. Δεν θα περάσω καλά γιατί δεν θα έχω να μιλήσω με κανέναν.
- Σ8: Μία φορά πήγα σε μία εκδρομή μαζί με το σχολείο και πέρασα πολύ ωραίο.
- Σ9: Όχι, δεν συμμετέχω, προτιμώ να μείνω σπίτι αν δεν έχουμε μαθήματα.
- Σ10: Ναι, συμμετέχω σε όλα, έχουμε πάει και μία εκδρομή στην Λευκάδα

Σ11: Σε γιορτές δεν πάω γιατί δεν καταλαβαίνω τι λένε, σε εκδρομές όμως πηγαίνω.

Σ12: Όχι, συνήθως βαριέμαι να πηγαίνω σε αυτά.

- Οι συμμαθητές σου ενδιαφέρονται να μάθουν για εσένα και την κουλτούρα σου;

Σ1: Όχι, δεν μιλάμε πολύ γι'αυτά. Μόνο ελληνικά μιλάμε.

Σ2: Όχι, μιλάμε μόνο για τα μαθήματα αν χρειαστεί. Μία φορά με ρώτησε μία δασκάλα για το πως έφτασα στην Ελλάδα και της είπα ότι ήρθα μέχρι εδώ με αυτοκίνητο και με τα πόδια κάποιες φορές.

Σ3: Ναι, με ρωτάνε από που είμαι, πως έφτασα στην Ελλάδα και κάποιοι θέλουν να τους μάθω και τη γλώσσα μου.

Σ4: Με ρωτάνε να μάθουν κάποιες λέξεις στα ορντού.

Σ5: Με ρωτάνε για μένα και για τη χώρα μου αλλά πολλές φορές δεν νιώθω άνετα να απαντήσω, δεν μπορώ να επικοινωνήσω όπως θα ήθελα.

Σ6: Ξέρουν τα βασικά για εμένα, από που είμαι, πως με λένε.. δεν ξέρουν τίποτα άλλο.

Σ7: Όχι, καθόλου

Σ8: Ναι, κάποιες φορές με ρωτάνε, όταν δεν αισθάνομαι καλά με κάτι που με ρωτάνε μπορεί να μην απαντήσω αλλά γενικά ενδιαφέρονται.

Σ9: Ναι, με ρωτάνε πολύ για μένα. Όσα θέλω να πω τα μοιράζομαι.

Σ10: Ναι τους μαθαίνω τραγούδια από το Αφγανιστάν και κάποιες λέξεις που με ρωτάνε.

Σ11: Δεν έχει τύχει να με ρωτήσει κάποιος.

Σ12: Δεν με ρωτάνε τίποτα.

Πιστεύεις ότι οι συμμαθητές σου έχουν επαρκείς γνώσεις σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και τα ανθρώπινα δικαιώματα;

Σ1: Όχι, πιθανόν κάποιои.

Σ2: Όχι, δε νομίζω

Σ3: Δεν ξέρω αν ξέρουν ακριβώς πάντως κάποιои ενδιαφέρονται να μάθουν ειδικά για μένα και το τι έχω περάσει. Ένας καθηγητής με είχε βάλει να μιλήσω στην τάξη για το τι συνέβαινε στη χώρα μου κι εγώ ένιωσα πολύ χαρούμενος που οι άλλοι ενδιαφέρθηκαν να μάθουν.

- Σ4: Όχι πιστεύω ότι δεν ξέρουν καθόλου γι' αυτά τα θέματα.
- Σ5: Δεν νομίζω ότι γνωρίζουν πολλά πράγματα για τα ανθρώπινα δικαιώματα, επίσης δεν μπορούν να καταλάβουν πόσο δύσκολο είναι να μαθαίνεις μία γλώσσα από το μηδέν. Δεν έχουν ανάλογες εμπειρίες.
- Σ6: Πιστεύω ότι είναι δύσκολο για κάποιον να βρεθεί στη θέση μας. Ακόμη και να ξέρει κάποια πράγματα για τα ανθρώπινα δικαιώματα. Πάντως όλοι έχουν πολύ καλή διάθεση απέναντί μας.
- Σ7: Όχι δεν πιστεύω ότι γνωρίζουν.
- Σ8: Ναι, πιστεύω ότι ξέρουν κάποια πράγματα για εμάς. Συμπεριφέρονται πολύ φιλικά προς εμένα συνεπώς πιθανόν ξέρουν ότι εμείς δεν ήρθαμε εδώ επειδή δεν είχαμε τι άλλο να κάνουμε στη χώρα μας.
- Σ9: Δεν συζητάμε για τέτοια θέματα, δεν πιστεύω ότι γνωρίζουν.
- Σ10: Δεν νομίζω ότι ξέρουν πολλά πράγματα, είναι η πρώτη φορά που βλέπουν παιδιά σαν κι εμάς, στο σχολείο τους.
- Σ11: Δε νομίζω.
- Σ12: Δεν ξέρουν πιστεύω και δεν μπορούν να καταλάβουν.

Λαμβάνεις αρνητική συμπεριφορά ή αδιαφορία από τους εκπαιδευτικούς της τάξης σου;

- Σ1: Όχι
- Σ2: Αρνητική συμπεριφορά όχι, αδιαφορία ναι.
- Σ3: Όχι, καθόλου
- Σ4: Όχι δεν έχω καταλάβει κάτι τέτοιο.
- Σ5: Οι καθηγητές είναι πολύ καλοί. Όλοι θέλουν να βοηθήσουν. Προσπαθούν να μου εξηγήσουν μεταφράζοντας στα αγγλικά.
- Σ6: Όχι, ρωτάνε αν έχουμε κάποια απορία.
- Σ7: Με τους δασκάλους υπάρχει μία τυπική διαδικασία. Με ρωτάνε και αν μπορώ να απαντήσω απαντάω, αν όχι ρωτάνε κάποιον άλλον. Μάλλον, όταν έχουν διάθεση να μου μιλήσουν, μου μιλάνε.
- Σ8: Όχι, δεν έχω κανένα παράπονο.
- Σ9: Όχι, ποτέ
- Σ10: Όχι, είναι όλοι πολύ καλοί.
- Σ11: Από κάποιους ναι, από κάποιους όχι.
- Σ12: Όχι, η δασκάλα από το Τμήμα Υποδοχής ασχολείται πολύ μαζί μας.

Πιστεύεις ότι οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν επαρκώς πώς να διαχειριστούν τη διδασκαλία με αλλοδαπούς μαθητές εντός της τάξης;

Σ1: Κάνουν σε όλους το ίδιο. Μπαίνουν μέσα και μιλάνε, όποιος καταλάβει.

Σ2: Κάποιες φορές ανάλογα τον καθηγητή μπορεί να μου εξηγήσει κάτι και στα αγγλικά και να με βοηθήσει.

Σ3: Συμπεριφέρονται το ίδιο σε όλους.

Σ4: Οι καθηγητές μπαίνουν μέσα στην τάξη, διδάσκουν το μάθημα και μας ζητάνε να προσέξουμε. Πως να προσέξουμε όμως αφού τα περισσότερα παιδιά δεν καταλαβαίνουμε τίποτα; Υπάρχουν κάποιοι που μας εξηγούν κάποιες έννοιες στα αγγλικά αλλά αφού έχει τελειώσει το μάθημα.

Σ5: Δεν νομίζω ότι έχουν κάποιο συγκεκριμένο πρόγραμμα, μάλλον το κάνουν επειδή έχουν τη διάθεση να βοηθήσουν.

Σ6: Κάποιοι ξέρουν, κάποιοι όχι.

Σ7: Όχι, κάνουν τα μαθήματα σε όλα τα παιδιά με τον ίδιο τρόπο.

Σ8: Δεν υπάρχει από όλους αδιαφορία, η μία καθηγήτρια ξέρει αγγλικά όπου εγώ καταλαβαίνω κάποια αλλά υπάρχει και μία καθηγήτρια η οποία ξέρει τούρκικα και κάποιοι από εμάς επειδή τα γνωρίζουμε μπορούμε να καταλάβουμε αυτό που μας λέει.

Σ9: Όχι, δεν κάνουν τίποτα ξεχωριστό για εμάς, απλά μπαίνουν στην τάξη, τους βλέπουμε και τους ακούμε... και δεν τους καταλαβαίνουμε.

Σ10: Νομίζω ότι προσπαθούν, δεν ξέρουν καλά τον τρόπο αλλά νομίζω ότι προσπαθούν.

Σ11: Δε νομίζω ότι γνωρίζουν τι πρέπει να κάνουν. Κάνουν αυτό που θεωρεί ο καθένας σωστό.

Σ12: Οι καθηγητές μάλλον δεν ξέρουν τι να κάνουν με εμάς.

Θα ήθελες να αλλάξεις κάτι στο σχολείο σου;

Σ1: Όχι γενικά όλα καλά. Προς το παρόν όλοι μου φέρονται καλά.

Σ2: Όχι.

Σ3: Όχι, όλα καλά

Σ4: Όχι, όλα είναι καλά.

Σ5: Όχι, είμαι ικανοποιημένος, αν υπήρχε βέβαια κάποιος να μας βοηθήσει με τη γλώσσα τα πράγματα θα ήταν πιο εύκολα.

Σ6: Όχι, απλά δεν μου αρέσει γιατί με άλλαξαν τμήμα και μας έβαλαν όλα τα παιδιά από το σπίτι μαζί, Ήθελα να είμαι στο προηγούμενο τμήμα.

Σ7: Όχι, καλά είμαι

Σ8: Δεν υπάρχει κάποιο πρόβλημα. Φυσικά εγώ δεν έχω και ανάλογη εμπειρία από σχολείο οπότε δεν είμαι σε θέση να πω αν θα μπορούσε να αλλάξει κάτι προς το καλύτερο.

Σ9: Θα ήθελα να υπήρχε κάποιος τρόπος να μπορούσα να μαθαίνω περισσότερες ώρες ελληνικά.

Σ10: Θα ήθελα να μπορώ να περάσω τις εξετάσεις με πιο ευνοϊκό τρόπο εξέτασης γιατί εμείς που δεν έχουμε ξαναπάει σχολείο δεν μπορούμε να έχουμε καλές βάσεις στα μαθήματα.

Σ11: Δεν το έχω σκεφτεί.

Σ12: Μάλλον όχι.

Τι προσδοκίες έχεις από την ένταξή σου στην τυπική εκπαίδευση;

Σ1: Θέλω να μάθω πράγματα για να γίνω μηχανικός αυτοκινήτων. Όταν μάθω θα μπορώ να δουλέψω σε ένα μαγαζί και να είναι καλύτερα. Αν δεν μάθω θα δουλεύω όπως όλα τα παιδιά από το Πακιστάν στα χωράφια, αλλά εγώ αυτό δεν το θέλω γιατί είμαι πολλά χρόνια στην Ελλάδα, ξέρω ελληνικά και κάνω κάτι διαφορετικό.

Σ2: Θέλω να μάθω ελληνικά και να γίνω ηλεκτρολόγος, ώστε να μπορεί να δουλέψει αργότερα.

Σ3: Να μάθω καλά τη γλώσσα, ήδη το γεγονός ότι πάω σχολείο με έχει βοηθήσει με τα χαρτιά μου, θέλω να μείνω στην Ελλάδα και το σχολείο ήδη με έχει βοηθήσει να γίνω και εγώ ισότιμο μέλος της κοινωνίας.

Σ4: Θέλω να γίνω γιατρός. Θέλω να ολοκληρώσω τις σπουδές μου στην Ελλάδα. Θέλω να γίνω χειρουργός.

Σ5: Θέλω να σπουδάσω, να μάθω ελληνικά. Δεν ξέρω ακόμη τι θα κάνω, σκέφτομαι ότι θέλω να έχω ένα καλό μέλλον, να πω ότι δεν έγινε άδικα όλο αυτό το δύσκολο ταξίδι μέχρι εδώ.

Σ6: Μου αρέσει να πηγαίνω στο σχολείο όσο είμαι στην Ελλάδα αλλά δεν μπορώ να φανταστώ ακόμη το μέλλον μου εδώ γιατί έχω κάνει αίτημα για οικογενειακή επανένωση με τον ξάδελφό μου στη Γαλλία. Δεν ξέρω τι θα γίνει, ελπίζω να καταφέρουν να με δεχτούν εκεί.

Σ7: Ο στόχος μου είναι να μάθω ελληνικά, νομίζω ότι αυτό είναι το πιο σημαντικό. Όταν ένας άνθρωπος μαθαίνει τη γλώσσα μιας χώρας που βρίσκεται ίσως νιώθει ότι βρίσκεται στη δική του χώρα.

Σ8: Ωραία ερώτηση. Θέλω να εκπαιδευτώ, θέλω να μάθω γλώσσα και γράμματα. Γιατί έχω κάποια όνειρα για εμένα και το μέλλον μου, και θέλω να έχω ένα μέλλον να διαφέρει από αυτό που είχα περάσει στο παρελθόν. Από τότε που θυμάμαι τον εαυτό μου και ήμουν μικρό παιδί δούλευα. Δεν είχα καθόλου παιδικά χρόνια, πριν 6 μήνες δούλευα και ήταν πολύ σκληρή η εργασία, δεν θέλω να υπάρχει τόσο μεγάλη κόπωση στο σώμα μου. Είμαι μικρός και νιώθω κουρασμένος. Το σχολείο με βοηθάει να νιώθω ότι είμαι στην ηλικία μου.

Σ9: Θα ήθελα να συνεχίσω το σχολείο για να πάρω γενικές γνώσεις και να ακούσω πράγματα που ποτέ δεν είχα ξανακούσει στο παρελθόν. Θα ήθελα να πάω στο πανεπιστήμιο και να γίνω μηχανικός.

Σ10: Είναι δικαίωμα όλων να μπορούν να πάνε σχολείο και αυτό νιώθω κι εγώ τώρα. Αν πηγαίνεις σχολείο μπορείς να βάλεις σε μία σειρά τη ζωή σου και να έχεις στόχους και όνειρα. Να βρεις μια καλή δουλειά. Θα ήθελα να ασχοληθώ με τους υπολογιστές.

Σ11: Ήρθα στην Ελλάδα επειδή στη χώρα μου υπήρχαν πολλά προβλήματα.

Υπήρχε φόβος για να κάνουμε το οτιδήποτε, σχολείο δεν μπορούσαμε να πάμε, Οπότε θα ήθελα να τελειώσω το σχολείο γιατί ξέρω ότι μόνο αν αποκτήσεις γνώσεις μπορείς να επιτύχεις τους στόχους σου.

Σ12: Θα ήθελα να περνάω το χρόνο μου δημιουργικά. Δεν έχω προσδοκίες από το
το
σχολείο στην Ελλάδα γιατί υπάρχει περίπτωση μελλοντικά να πάω σε κάποια
άλλη
χώρα. Αναμένω απάντηση από το Ηνωμένο Βασίλειο.

Θα ήθελες να προσθέσεις κάτι άλλο;

Σ1: Κάποιες φορές πάω πρωινό σχολείο και κάποιες απογευματινό. Θέλω να τελειώσω γιατί μπορώ να κάνω πρακτική και να πληρώνομαι. Για μένα αυτό είναι πολύ σημαντικό.

Σ2: Με ενδιαφέρει περισσότερο να μάθω ελληνικά για να μπορώ να συνεννοηθώ αργότερα, όταν θα πρέπει να πάω για δουλειά.

Σ3: Θεωρώ ότι η γλώσσα είναι πολύ σημαντικό κομμάτι. Αν δεν ξέρεις τη γλώσσα βαριέσαι στο σχολείο και πολλά παιδιά τα παρατάνε. Τα προηγούμενα χρόνια που δεν ήξερα καλά ελληνικά βαριόμουν στο σχολείο. Φέτος είναι πολύ καλύτερα τα πράγματα που καταλαβαίνω περισσότερο. Για να μάθω ελληνικά το σχολείο δεν με βοήθησε ιδιαίτερα. Έκανα μόνος μου μαθήματα σε φροντιστήριο και με βοηθούσαν και διάφορες κυρίες που ερχόντουσαν στο σπίτι να με διαβάσουν (εθελόντριες).

Σ4: Θέλω πολύ να πετύχω τους στόχους μου και για μένα είναι πολύ σημαντικό να μάθω αρχικά τη γλώσσα. Ότι προβλήματα και να έχουμε στο σχολείο τώρα είναι λιγότερο σημαντικά από την κατάσταση που ήμασταν εμείς πριν.

Σ5: Οι καθηγητές μας βοηθούν, δεν λένε ότι επειδή είμαστε από άλλη χώρα δεν θα ασχοληθούν μαζί μας. Μου αρέσει πολύ το σχολείο και γι' αυτό συνεχίζω και πηγαίνω.

Σ6: Προσπαθώ να πηγαίνω κάθε μέρα στο σχολείο γιατί ήδη έχω αρκετές απουσίες και δεν θέλω να μείνω αλλά πολλές φορές δεν μου είναι εύκολο. Δεν είναι πάντοτε η ψυχολογία μου καλή ώστε να μπορώ εύκολα να ξυπνάω το πρωί και να είμαι συνεπής με τις υποχρεώσεις μου.

Σ7: Όχι, είναι καλά όλα για μένα προς το παρόν. Επιθυμώ μόνο να κάνω ότι χρειάζεται για να μπορέσω να πετύχω τους στόχους μου.

Σ8: Όχι, νομίζω ότι τα είπα όλα παραπάνω.

Σ9: Όχι σας ευχαριστώ πολύ.

Σ10: Νιώθω τυχερός που αυτή τη στιγμή βρίσκομαι σε αυτή τη θέση. Κάποια παιδιά στο Αφγανιστάν δεν θα έχουν ποτέ αυτή την ευκαιρία.

Σ11: Πολύ σημαντικό ρόλο για εμένα έπαιξε το γεγονός ότι κάνω μαθήματα ελληνικών και εκτός σχολείου, είτε με την εκπαιδευτικό που έχουμε στο σπίτι, είτε όταν πηγαίνω στην Κίνηση Υπεράσπισης για τα Δικαιώματα των προσφύγων όπου κάνουμε και εκεί μαθήματα ελληνικών.

Σ12: Ευχαριστώ το Θεό που είμαι καλά και έχω φτάσει μέχρι εδώ.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3: ΕΙΔΙΚΗ ΑΔΕΙΑ

