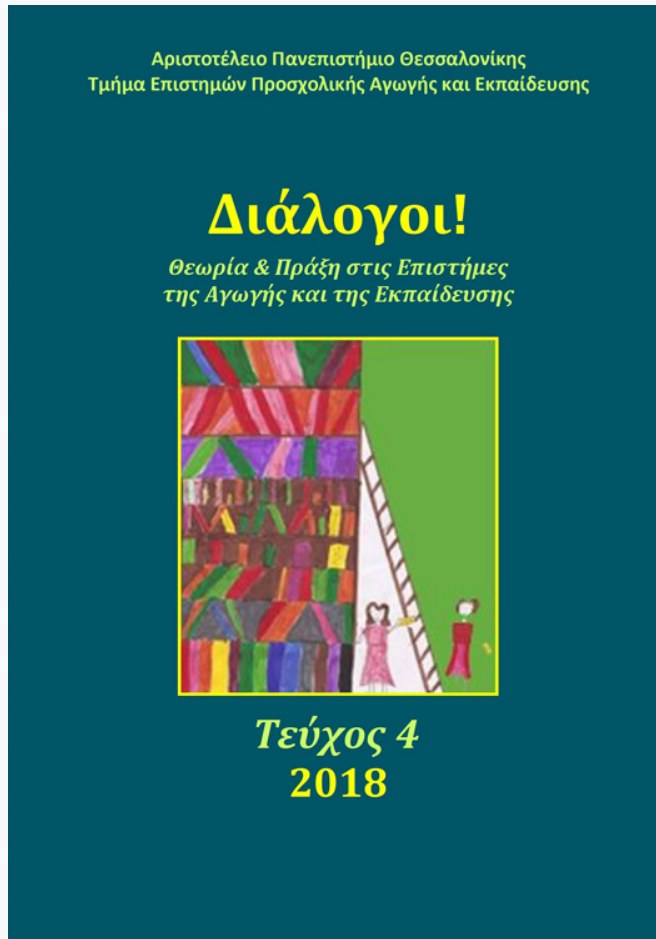


Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης

Τόμ. 4 (2018)



Διαπολιτισμική εκπαίδευση και κοινωνική ένταξη των παιδιών-προσφύγων: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών

Αγγελική Σγούρα, Νικόλαος Μάνεσης, Φωτεινή Μητροπούλου

doi: [10.12681/dial.16278](https://doi.org/10.12681/dial.16278)

Copyright © 2018, Αγγελική Σγούρα, Νικόλαος Μάνεσης, Φωτεινή Μητροπούλου



Άδεια χρήσης [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

Βιβλιογραφική αναφορά:

Σγούρα Α., Μάνεσης Ν., & Μητροπούλου Φ. (2018). Διαπολιτισμική εκπαίδευση και κοινωνική ένταξη των παιδιών-προσφύγων: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 4, 108–129. <https://doi.org/10.12681/dial.16278>

Διαπολιτισμική εκπαίδευση και κοινωνική ένταξη των παιδιών-προσφύγων: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών

Αγγελική Σγούρα

Νικόλαος Μάνεσης

Φωτεινή Μητροπούλου

Το χαμόγελο του παιδιού

Πανεπιστήμιο Πατρών

Κ.Ε.Σ.Υ. Αχαΐας

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα μελετά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Αχαΐας στα οποία φοίτησαν παιδιά-πρόσφυγες το σχολικό έτος 2016-2017, σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και την κοινωνική ένταξή τους στο σχολείο. Διεξήχθη ποσοτική έρευνα με ερωτηματολόγιο το οποίο αποτελείτο από ερωτήσεις κλειστού και ανοικτού τύπου. Το εργαλείο συλλογής δεδομένων στηρίχθηκε στη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφική επισκόπηση και διανεμήθηκε σε δείγμα 120 εκπαιδευτικών που εργάζονταν στα σχολεία αυτά. Από τα ευρήματα καταδεικνύεται πως οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η κοινωνική ένταξη των παιδιών-προσφύγων στην εκπαιδευτική διαδικασία έχει πραγματοποιηθεί σε μικρή κλίμακα, καθώς επίσης πως οι κύριοι εμπλεκόμενοι στο εκπαιδευτικό σύστημα (εκπαιδευτικοί, ημεδαποί μαθητές/μαθήτριες και γονείς) θεωρούν την παρουσία των παιδιών-προσφύγων στο ελληνικό σχολείο ως «λίγο» ή «αρκετά» θετική. Φαίνεται, επιπλέον, ότι τα παιδιά-πρόσφυγες δημιουργούν παρέες με ημεδαπούς/ημεδαπές μαθητές/μαθήτριες και συμμετέχουν στο παιχνίδι, αλλά λαμβάνουν λιγότερο ενεργά μέρος στις εκδηλώσεις του σχολείου. Οι εκπαιδευτικοί, ακόμη, τονίζουν την ανάγκη ενίσχυσης των γνώσεων των ημεδαπών μαθητών/μαθητριών σχετικά με την πολυπολιτισμικότητα και τη διαφοροποίηση τυχόν αρνητικών συναισθημάτων που φέρουν οι ίδιοι/ίδιες μέσω της ανάπτυξης διαπολιτισμικών δεξιοτήτων. Τα συμπεράσματα, σε συνάρτηση με τον αυξανόμενο αριθμό των παιδιών-προσφύγων στο ελληνικό σχολείο σήμερα, αναδεικνύουν την ανάγκη διερεύνησης του προσφυγικού ζητήματος, ώστε το εκπαιδευτικό σύστημα να κατανοεί και να ανταποκρίνεται καλύτερα στις ανάγκες όλων των παιδιών.

Λέξεις-κλειδιά: Παιδιά-πρόσφυγες, εκπαιδευτικοί, πρακτικές, κοινωνική ένταξη, διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Abstract

This paper attempts to explore teachers' views and perceptions about the intercultural education and social inclusion of refugee children in the Greek school. A quantitative research was conducted with a questionnaire consisting of closed and open-ended questions. The methodological tool, based on the international and Greek literature, was distributed to a sample of 120 teachers who work in primary and secondary schools with refugee children in the prefecture of Achaia (Southwest Greece) in the academic year 2016-2017. According to the results, it appears that teachers believe that the social inclusion of refugee children in the educational process has been partially achieved. More specifically, teachers argue that the main components in the education system

(teachers, native students and parents) consider that refugee children in the Greek school are not sufficiently acceptable. It also appears that refugee children have made friendships with native students and are playing together but take less active part in school events. Moreover, teachers emphasize the need to strengthen the knowledge of native students about multiculturalism and dispose of any negative emotions through the development of intercultural skills. The results of this research and the growing number of refugee children in the Greek school today highlight the need to investigate further the refugee issue so that the educational system understands and responds more efficiently to every child's needs.

Keywords: Refugee children, teachers, practices, social inclusion, intercultural education.

Εισαγωγή

Η μετανάστευση συνιστά διαχρονικό και περίπλοκο φαινόμενο, το οποίο, λόγω της ποιοτικής και ποσοτικής μετεξέλιξής του, έχει απασχολήσει ερευνητές/ερευνήτριες και μελετητές/μελετήτριες διαφόρων επιστημονικών κλάδων σε διεθνές και εθνικό επίπεδο (International Organization for Migration, 2017). Οι παράγοντες που συμβάλλουν στην ανάπτυξη του φαινομένου ποικίλουν και συνδέονται με τις παγκόσμιες και εθνικές κοινωνικοοικονομικές, πολιτικές και πολιτισμικές συνθήκες. Καθώς δεν υφίσταται ένας κοινά αποδεκτός ορισμός της μετανάστευσης και η εννοιολογική της σημασία διαφοροποιείται στον χώρο και στον χρόνο, συνήθως η αναφορά στη μετανάστευση σημαίνει τη μετακίνηση ατόμων ή πληθυσμών από περιοχή σε περιοχή ή από χώρα σε χώρα και διακρίνεται σε εσωτερική και διεθνή, ακούσια και εκούσια, προσωρινή ή μόνιμη (Παναγίδης & Χατζησωτηρίου, 2014· Πανατζής, 2015· Τσακνίδη, 2012).

Η Σύμβαση της Γενεύης του 1951 περί Νομικής Καταστάσεως των Προσφύγων, η οποία συμπληρώνεται από το Πρωτόκολλο του 1967, ορίζει το «*βάσιμο φόβο δίωξης*» ως κριτήριο διαφοροποίησης ανάμεσα σε «*μετανάστες*» και «*πρόσφυγες*», ώστε αυτοί οι πληθυσμοί να υπαχθούν αντιστοίχως στα ειδικά διεθνή και εθνικά νομικά πλαίσια (Κοτζαμάνης, Πετρονώτη, & Τζωρτζοπούλου, 2005). Ως πρόσφυγας, λοιπόν, ορίζεται το άτομο το οποίο διώκεται για θρησκευτικούς, πολιτικούς (πολιτικές πεποιθήσεις ή συμμετοχή σε κοινωνική ή πολιτική ομάδα), εθνοτικούς και φυλετικούς λόγους (εθνοκαθάρσεις, γενοκτονίες, ομαδικές διώξεις εθνικών μειονοτήτων) (Κόντης, 2005). Από την άλλη πλευρά, ως μετανάστης/μετανάστρια ορίζεται το άτομο που διαμένει τουλάχιστον έξι μήνες μακριά από τον συνήθη τόπο κατοικίας του. Πρόκειται δηλαδή για άτομα που εγκαταλείπουν τη χώρα τους οικειοθελώς, με σκοπό να εγκατασταθούν σε άλλη χώρα για προσωπικούς, οικογενειακούς ή οικονομικούς λόγους (UNHCR, 2016). Κάθε χρόνο χιλιάδες μετανάστες/μετανάστριες και πρόσφυγες προσπαθούν να φτάσουν στην Ευρώπη. Οι γεωπολιτικές ανακατατάξεις, οι πολεμικές συγκρούσεις, οι διώξεις, η κατάρρευση καθεστώτων, η ακραία φτώχεια και η βία, λόγω κοινωνικών, φυλετικών, θρησκευτικών και πολιτικών πεποιθήσεων στις χώρες καταγωγής τους, αποτελούν μερικούς μόνο από τους λόγους που ενισχύουν τις μεταναστευτικές και προσφυγικές ροές προς την Ευρωπαϊκή Ένωση. Περισσότερα από 51 εκατομμύρια άνθρωποι είναι με τη βία πρόσφυγες ή αιτούντες άσυλο ή εκτοπίστηκαν εσωτερικά στις χώρες τους (Zetter, 2015).

Η σύγχρονη ιστορία της Ελλάδας είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με το μεταναστευτικό φαινόμενο, ως σημείο εκκίνησης μεταναστευτικών ροών, ως τόπος υποδοχής ή ως ενδιάμεσος προορισμός. Οι γεωγραφικές και άλλες ιδιαιτερότητες της χώρας τις τελευταίες δεκαετίες τη μετέτρεψαν σε χώρα διέλευσης ή/και υποδοχής ενός μεγάλου αριθμού προσφύγων. Τα άτομα που υποδέχεται η Ελλάδα, στην πλειοψηφία τους εισέρχονται στη χώρα μη διαθέτοντας τα απαραίτητα νομιμοποιητικά έγγραφα (Γεωργαράκης, 2009· Παναγίδης & Χατζησωτηρίου, 2014· Pro Asyl, 2012· Χατζηνικολάου, 2015). Να αναφερθεί ότι η κοινή δήλωση μεταξύ της Ευρωπαϊκής Ένωσης και της Τουρκίας το Μάρτιο του 2016 άλλαξε τα δεδομένα στην κατάσταση των συνόρων στις ευρωπαϊκές χώρες του λεγόμενου βαλκανικού χώρου και επιδείνωσε την κατάσταση τόσο της Ελλάδας όσο και των ίδιων των προσφυγικών πληθυσμών, οι οποίοι εγκλωβίστηκαν εντός συνόρων και η Ελλάδα από χώρα transit μετατράπηκε σε χώρα φιλοξενίας. Ένας μεγάλος αριθμός προσφύγων μεταφέρθηκε από τα νησιά του Αιγαίου στην ενδοχώρα με αποτέλεσμα να ανακύψουν άμεσες ανάγκες διαβίωσης, ασύλου και εκπαίδευσης (Παρατηρητήριο της Προσφυγικής και Μεταναστευτικής Κρίσης στο Αιγαίο, 2017).

Εκτιμάται ότι δεκάδες ένοπλες συγκρούσεις συμβαίνουν παγκοσμίως και το ποσοστό των εκτοπισμένων την τελευταία δεκαετία είναι υψηλότερο από ποτέ. Όσον αφορά στα παιδιά, υπολογίζεται πως περίπου 230 εκατομμύρια ζουν σε περιοχές με ένοπλες συγκρούσεις, κάποιες από τις οποίες είναι μακροχρόνιες, αναγκάζοντάς τα έτσι να έχουν περιορισμένες ή και μηδαμινές ευκαιρίες για εκπαίδευση (Maadad & Matthews, 2018· Watkins & Zuck, 2014). Τα μεγαλύτερα ποσοστά εκτοπισμένων προσφύγων βρίσκονται σε χώρες όπως ο Λίβανος, η Τουρκία, η Ιορδανία, το Ιράκ, η Αίγυπτος, χώρες της Αφρικής (Κένυα, Τσαντ, Αιθιοπία) και όχι στην Ευρώπη, όπως εσφαλμένα προβάλλεται. Περίπου οι μισοί από τους Σύριους πρόσφυγες, οι οποίοι συνιστούν μια από τις μεγαλύτερες εθνικότητες των προσφύγων στην Ελλάδα τα τελευταία χρόνια, είναι κάτω των 18 ετών και περίπου το 40% είναι κάτω των 12 ετών (Διεθνής Αμνηστία, 2014· Sirin & Rogers-Sirin, 2015· UNESCO, 2015).

Από τον Ιανουάριο έως και τον Σεπτέμβριο του 2017 το 37% των αφίξεων μέσω θαλάσσης στην Ελλάδα ήταν παιδιά (Συνήγορος του Πολίτη & UNICEF, 2017^a) που εγκατέλειψαν τη χώρα καταγωγής τους, λόγω της διάλυσης της οικογένειας, εξαιτίας θανάτου ή φυγής των γονέων, της εκμετάλλυσής τους, της οικογενειακής βίας ή του κινδύνου βίαιης στρατολόγησης (Δημητροπούλου & Παπαγεωργίου, 2008· UNICEF, 2017). Μάλιστα, μελέτες καταδεικνύουν και τα υψηλά ποσοστά ασυνόδευτων ανηλικών παιδιών¹ (Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, 2016· Πανταζής, 2015) τα οποία περιγράφονται ως τα πιο ευπαθή να καταλήξουν θύματα κακοποίησης κατά τη διάρκεια του ταξιδιού, συμπεριλαμβανομένης της σεξουαλικής βίας και της βίας λόγω φύλου, ακόμη και θύματα παράνομης διακίνησης και εμπορίας ανθρώπων, λόγω της ήδη μειονεκτικής τους θέσης. Τα παιδιά υπολογίζονται περίπου στο 28% των θυμάτων παράνομης διακίνησης και εμπορίας ανθρώπων (trafficking) παγκοσμίως (UNODC, 2016). Για τις

¹ Ασυνόδευτος ανήλικος σύμφωνα με το Π.Δ. 220/2007 (αρ. 1, σημείο στ') 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 το νόμο και δεν ασκείται στην πράξη, ή ο ανήλικος που εγκαταλείπεται ασυνόδευτος μετά την είσοδό του στην Ελλάδα» (Δημητροπούλου & Παπαγεωργίου, 2008).

Αρχές, ο υπολογισμός της ηλικίας του παιδιού αποτελεί ευαίσθητο θέμα, καθώς οι διαδικασίες διαπίστωσης της ανηλικότητας δυσχεραίνονται εξαιτίας της απουσίας επιτρόπου, της ανεπαρκούς πρόσβασης σε υπηρεσίες διερμηνείας και της έλλειψης κατάλληλων ψυχοκοινωνικών και ιατρικών υπηρεσιών (Δημητροπούλου & Παπαγεωργίου, 2008· Σπυροπούλου, 2016· Συνήγορος του Πολίτη, 2016).

Ακόμη, διακρίνεται δυσκολία στην αποτύπωση στοιχείων σχετικά με τον ακριβή αριθμό των παιδιών-προσφύγων στην Ελλάδα, κυρίως λόγω της συνεχούς κινητικότητας του προσφυγικού πληθυσμού. Σύμφωνα με εκτιμήσεις της UNICEF στα τέλη Σεπτεμβρίου του 2017 ο πληθυσμός τους υπολογιζόταν στα 19.000 παιδιά. Από αυτά εκτιμάται ότι τα 4.200 βρίσκονταν στα νησιά και 14.800 στην ενδοχώρα. Όσον αφορά στον πληθυσμό των ασυνόδευτων παιδιών και σύμφωνα με το Εθνικό Κέντρο Κοινωνικής Αλληλεγγύης (Ε.Κ.Κ.Α.) στα μέσα Οκτωβρίου του 2017 ήταν 3.150 εκ των οποίων τα 1.098 βρίσκονταν σε ξενώνες φιλοξενίας. Σε επίπεδο εκπαίδευσης, σύμφωνα με το Υπουργείο Παιδείας, στα τέλη Οκτωβρίου του 2017 βρίσκονταν σε διαδικασία ένταξης στο σχολείο περίπου 5.300 παιδιά. Σε 2.593 υπολογίζονται τα παιδιά ηλικίας 6-16 ετών που διαμένουν σε χώρους προσωρινής φιλοξενίας, σε περισσότερα από 2.700 υπολογίζονται τα παιδιά εντός του αστικού ιστού (διαμερίσματα, ξενώνες φιλοξενίας) και από αυτά περίπου τα 300 βρίσκονταν στα νησιά (Συνήγορος του Πολίτη & UNICEF, 2017³).

Στην Έκθεση της UNICEF (2017) και στις Digidiki και Bhabha (2017) σημειώνεται ότι ακόμη και όταν τα παιδιά καταφέρουν να εισέλθουν στη χώρα διέλευσης ή υποδοχής αναγκάζονται να ζουν στον δρόμο φοβούμενα τον κίνδυνο απέλασης και μερικές φορές υποχρεώνονται να εμπλακούν με τη «σεξουαλική εργασία» ή και άλλες παράνομες εργασίες, προκειμένου να εξασφαλίσουν χρήματα. Για τα παιδιά που ζουν στον δρόμο είναι ζήτημα επιβίωσης και ένας τρόπος να πληρώσουν τους διακινητές, ώστε να συνεχίσουν το ταξίδι τους. Οι μηχανισμοί που αναπτύσσουν για να αντιμετωπίσουν τους κινδύνους και τις πιέσεις μπορούν να μειώσουν την ευπάθειά τους ή να τα θέσουν σε μεγαλύτερους κινδύνους.

Παράλληλα, σύμφωνα με έρευνες τα παιδιά-πρόσφυγες εκδηλώνουν υψηλά επίπεδα τραύματος καθώς σχεδόν τα μισά από αυτά (45%) εμφανίζουν συμπτώματα μετατραυματικού στρες (P.T.S.D.) και αναφέρουν συμπτώματα κατάθλιψης (44%). Επίσης, πολλά αντιμετωπίζουν σοβαρές ανάγκες σε επίπεδο σωματικής υγείας, ακόμα και μορφές αναπηρίας. Πάνω από το 70% των παιδιών έχει βιώσει θάνατο στην οικογένεια και μάλιστα με τρόπο σκληρό. Το 60% των παιδιών, ακόμη, έχει υπάρξει παρατηρητής σε περιστατικά βίας και το 30% έχει βιώσει πυροβολισμό και σωματική βία (Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, 2016· Sirin & Rogers-Sirin, 2015). Η έκθεση του ανήλικου στη βία, στον θάνατο οικείων ακόμα και γονέων ή αδερφών και ο αιφνίδιος αποχωρισμός από την οικογένεια επιβαρύνουν την ψυχολογική κατάσταση και ενισχύουν τη χαμηλή αυτοαντίληψη. Πολλά παιδιά αναφέρουν καθημερινά ψυχοσωματικούς πόνους στα άκρα και συχνούς πονοκεφάλους (Ozer, Sirin, & Orpedal, 2013). Τα παιδιά-πρόσφυγες τείνουν, επίσης, να έχουν υψηλότερα επίπεδα συμπεριφορικών ή συναισθηματικών δυσκολιών, συμπεριλαμβανομένης της επιθετικότητας και άλλων συναισθηματικών διαταραχών (Dryden-Peterson, 2015· Sirin & Rogers-Sirin, 2015· Watkins & Zycck, 2014).

Να τονιστεί ότι αν και η κράτηση ανήλικων είναι παράνομη, η Έκθεση αυτοψίας του Συνηγόρου του Πολίτη (2014) στο Κέντρο Φύλαξης της Αμυγδαλέζας καθώς και η Σπυροπούλου (2016) αναδεικνύουν περιστατικά διοικητικής κράτησης παιδιών εμφανώς ανήλικων τα οποία στερούνταν νομιμοποιητικών εγγράφων και είτε είχαν καταγραφεί

ως ενήλικες είτε είχαν καταγραφεί ως ανήλικοι, όμως παρέμεναν εκεί, ελλείψει χώρων φιλοξενίας. Παρόμοιες πρακτικές κράτησης ανηλίκων ακολουθούν η Γερμανία, η Μάλτα, η Ολλανδία, η Αυστρία κ.α. Οι συνθήκες διαβίωσης των παιδιών-προσφύγων στα κέντρα κράτησης των χωρών αυτών είναι παρόμοιες με τις συνθήκες στην Ελλάδα. Οι χώροι και οι λουπές παροχές είναι ανεπαρκείς. Ελλιπής είναι και η νομική στήριξη των ασυνόδευτων ανηλίκων (Σπυροπούλου, 2016).

Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Το φαινόμενο της μετανάστευσης τις τελευταίες δεκαετίες έχει επιφέρει σημαντικές αλλαγές σε όλα τα επίπεδα της κοινωνικής, οικονομικής και πολιτισμικής ζωής της χώρας. Όπως είναι φυσικό η εκπαίδευση δε θα μπορούσε να μείνει ανεπηρέαστη από αυτές τις αλλαγές. Η παρουσία παιδιών με διαφορετικό πολιτισμικό, αλλά και γλωσσικό υπόβαθρο, σηματοδοτεί καινούριες προκλήσεις για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Ιδιαίτερα μετά το 2015, οι ελληνικές αρχές και οι τοπικές κοινωνίες βρέθηκαν αντιμέτωπες με την πρόκληση να διαχειριστούν την είσοδο και την προσωρινή ή μόνιμη φιλοξενία σημαντικού αριθμού προσφύγων. Πέρα από την καταγραφή του πληθυσμού, οι αρχές όφειλαν να μεριμνήσουν άμεσα για τη στέγαση, τη σίτιση και την ιατροφαρμακευτική φροντίδα όλων αυτών των ανθρώπων. Κύρια και άμεση ανάγκη δημιουργήθηκε και στον τομέα της εκπαίδευσης, καθώς μεγάλος αριθμός των νεοεισερχόμενων ήταν παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας (ΕΛΙΑΜΕΠ, 2017).

Τα εκπαιδευτικά συστήματα πλέον καλούνται να διαμορφώσουν ένα σχολικό περιβάλλον, το οποίο θα ανταποκρίνεται στις ανάγκες και τις απαιτήσεις όλων των κοινωνικών και πολιτισμικών ομάδων και θα προάγει τη δημιουργική αλληλεπίδραση όλων των μαθητών/μαθητριών. Το βασικό καθήκον της εκπαίδευσης πλέον είναι η προετοιμασία των μαθητών/μαθητριών ως πολιτών μίας πολυπολιτισμικής κοινωνίας, οι οποίοι/οποίες θα σέβονται τη γλωσσική και πολιτισμική ετερότητα και θα διατηρούν παράλληλα την πολιτισμική τους ταυτότητα. Μάλιστα, ο ρόλος της εκπαίδευσης στη νέα πολυπολιτισμική πραγματικότητα είναι βαρύνων, καθώς αποτελεί έναν από τους βασικότερους μηχανισμούς διαμόρφωσης των στάσεων, των αξιών και της συμπεριφοράς του ατόμου (Καγκά, 2001· Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003).

Οι Μπαλτατζής και Νταβέλος (2009, σ. 253) αναφέρουν πως 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 (Πανταζής, 2008). 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» (Μπιγιλιάκη, 2009· Χατζησωτηρίου, 2014· Χολέβα, 2017).

Παρόλα αυτά, αν και το σχολείο αποτελεί μέσο κοινωνικής ενσωμάτωσης, ταυτόχρονα είναι και ισχυρός μηχανισμός κοινωνικού αποκλεισμού (Χατζηνικολάου, 2010). Ο Banks (2004) αξιολογώντας την πολιτισμική ταυτότητα των δυτικών εκπαιδευτικών συστημάτων δηλώνει ότι παρόλο που ένα εκπαιδευτικό σύστημα μπορεί να αναγνωρίζει το δικαίωμα της ελευθερίας, στην πράξη αφομοιώνει τους/τις μαθητές/μαθήτριες στην κυρίαρχη κουλτούρα. Χαρακτηριστικά αναφέρει ότι η

εκπαίδευση δεν είναι «απολιτική» όπως θα έπρεπε, αφού καλλιεργεί συγκεκριμένες στάσεις και αξίες και το περιεχόμενό της δεν είναι πολιτισμικά ουδέτερο.

Η αδυναμία κατανόησης και χρήσης της ελληνικής γλώσσας από τα παιδιά-πρόσφυγες και η έλλειψη εργαλείων διαπολιτισμικής διαμεσολάβησης και άμεσης πρόσβασης σε υπηρεσίες διερμηνείας αποτελούν μερικά από τα εμπόδια ένταξης των παιδιών-προσφύγων στη σχολική και κοινωνική πραγματικότητα (Μπατσαλιά & Σελλά, 2016· Μπίκος, 2008· Συνήγορος του Πολίτη & UNICEF, 2017^b).

Βιβλιογραφικά, συναντώνται ποικίλα μοντέλα ένταξης των παιδιών-προσφύγων στο εκπαιδευτικό και κοινωνικό σύστημα των χωρών υποδοχής (αφομοιωτικό, μοντέλο ενσωμάτωσης, πολυπολιτισμικό, αντιρατσιστικό, διαπολιτισμικό, κ.λπ.) (Χατζησωτηρίου, 2014). Κάθε μοντέλο διαθέτει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά τα οποία στηρίζονται στις πολιτικές και κοινωνικές επιλογές που κάνουν τα εκάστοτε κράτη υποδοχής και αφορούν στον τύπο του πολίτη που επιχειρούν μέσα από το πολιτικό (και εκπαιδευτικό) τους σύστημα να διαμορφώσουν. Στη νέα πολυπολιτισμική πραγματικότητα και τις αλλαγές που έχει επιφέρει στην κοινωνία, το σχολείο ίσως αποτελεί τον χώρο, εντός του οποίου θα δημιουργηθούν και θα αναπαραχθούν νέοι τρόποι σύλληψης του κοινωνικού γίνεσθαι και η διαπολιτισμική εκπαιδευτική πολιτική συνιστά ίσως το μονόδρομο προς την κατεύθυνση αυτή (Angelorouliou & Manesis, 2017· Γεωργογιάννης, 2006). Το διαπολιτισμικό μοντέλο αποτελεί την αποδεκτή επιλογή στο ζήτημα της εκπαίδευσης των παιδιών-μεταναστών και προσφύγων, αφού τονίζει την αναγκαιότητα αλληλεπίδρασης και ισονομίας μεταξύ ατόμων με διαφορετικές πολιτισμικές καταβολές και ταυτότητες (Νικολάου, 2011). Πρωτοεμφανίζεται στα μέσα της δεκαετίας του 1980 και απευθύνεται στο σύνολο του μαθητικού πληθυσμού και όχι μόνο στα παιδιά που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Σύμφωνα με τον Essinger (1991) οι τέσσερις βασικές αρχές που συναντώνται στο διαπολιτισμικό εκπαιδευτικό μοντέλο είναι (α) η εκπαίδευση για ενσυναίσθηση (empathy), (β) η εκπαίδευση για αλληλεγγύη, (γ) η εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό, και (δ) η εκπαίδευση ενάντια στον εθνικιστικό τρόπο σκέψης (Κεσίδου, 2008).

Αν και θεωρείται το ιδανικότερο μοντέλο διαχείρισης της πολιτισμικής ποικιλομορφίας του σχολείου, στην Ευρώπη, η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν εκλαμβάνεται ως θεωρητικό μοντέλο εκπαίδευσης, αλλά αναδύεται ως ανάγκη όταν το σχολείο υποδέχεται αυξημένο αριθμό αλλοδαπών παιδιών (Δαμανάκης, 1998). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση, δηλαδή, αντιμετωπίζεται ως λύση στο «πρόβλημα» της ύπαρξης μεγάλου αριθμού παιδιών-προσφύγων στο ελληνικό σχολείο και όχι ως επίσημο μοντέλο παιδαγωγικής (Τζωρτζοπούλου & Κοτζαμάνη, 2008).

Αν και η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί την κυρίαρχη προσέγγιση στο πεδίο της ελληνικής εκπαίδευσης μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο τις τελευταίες δεκαετίες, στην πραγματικότητα παρατηρείται χάσμα μεταξύ της εκπαιδευτικής πολιτικής (νομοθεσία για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, εφαρμογή προγραμμάτων σχετικά με τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών/μαθητριών από άλλα πολιτισμικά περιβάλλοντα) και της εκπαιδευτικής πρακτικής, η οποία προσανατολίζεται συνήθως σε μονοπολιτισμικές και αφομοιωτικές πρακτικές (Κεσίδου, 2014).

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών

Η πολυπολιτισμικότητα των σύγχρονων κοινωνιών καθιστά τον ρόλο του/της εκπαιδευτικού ιδιαίτερα δύσκολο και απαιτητικό, ώστε να καταφέρει να ανταποκριθεί στις κοινωνικές, πολιτισμικές και εθνοτικές διαφοροποιήσεις των μαθητών/μαθητριών (Παπανασούμ, 2005), καθώς ο/η ίδιος/ίδια πρέπει να παραμερίσει τα δικά του/της πιθανά εθνοκεντρικά πρότυπα και αντιλήψεις και να μπορέσει να μεταβιβάσει στους/στις μαθητές/μαθήτριες το αίσθημα του σεβασμού για τη διαφορετικότητα και της αναγνώρισης της αξίας του κάθε πολιτισμού (Γκόβαρης, 2001), σε ένα περιβάλλον αυξημένων απαιτήσεων για κοινωνική λογοδοσία και βελτίωση της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού έργου (Devine, 2005).

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 (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003· Woods & Jeffrey, 2002), 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 (Devine, 2005), αλλά και αντιλήψεις που αφορούν στις μαθησιακές ικανότητες των παιδιών-προσφύγων ως δίγλωσσων (McDonald, 1998), οι οποίες διαμορφώνονται στο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο ζουν και εργάζονται (Vygotsky, 1978).

Οι επιστημολογικές και άλλες αντιλήψεις των εκπαιδευτικών επηρεάζουν τις διδακτικές -και όχι μόνο- πρακτικές τους (Flores, 2001). 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 (Hamilton & Moore, 2004). Οι εκπαιδευτικοί αξιοποιώντας συμμετοχικές τεχνικές στην οργάνωση της τάξης (Saklan & Erginer, 2017), αναπτύσσουν σχέσεις ενσυναίσθησης για την προσωπική ιστορία και τα βιώματα κάθε παιδιού-πρόσφυγα, εξασφαλίζοντας ασφαλές μαθησιακό περιβάλλον (Clark, 2017), θετικό σχολικό κλίμα (Χατζηδάκη, 2014), για να καλύπτουν τις ανάγκες όλων των μαθητών/μαθητριών (Wubbels et al., 2006 όπ. αναφ. στο Tielman, Brok, Bolhuis, & Vallejo, 2012), καθώς η κοινωνική πραγματικότητα που δημιουργείται σε μια σχολική τάξη συχνά επηρεάζει διά βίου τους/τις μαθητές/μαθήτριες που προέρχονται από μειονότητες (Flores, 2001). Άλλωστε, σημαντικό έργο των σχολείων είναι να δημιουργούν κοινότητες για τους/τις μαθητές/μαθήτριες και να παρέχουν σταθερότητα, ασφάλεια και το αίσθημα του «ανήκειν» (Maadad & Matthews, 2018).

Η Dryden-Peterson (2015) τονίζει την ανάγκη αναγνώρισης εκ μέρους των εκπαιδευτικών των περιορισμένων και διαταρασσομένων εκπαιδευτικών ευκαιριών που είχαν τα παιδιά στις χώρες καταγωγής τους, τα γλωσσικά εμπόδια, την ανεπαρκή ποιότητα διδασκαλίας, ακόμα και τις διακρίσεις μέσα στη σχολική κοινότητα, που αποτελούν σοβαρά εμπόδια ένταξης. Οι εκπαιδευτικοί κατανοώντας («Verstehen») (Weber, 1978) την προσφυγική εμπειρία και τα ζητήματα που αφορούν στους/στις πρόσφυγες όπως και τα αίτια της προσφυγικής κρίσης και της εκμετάλλευσης

εκατομμυρίων ατόμων, αντιλαμβάνονται ότι οι συμπεριφορικές και γνωστικές δυσκολίες των παιδιών-προσφύγων σχετίζονται περισσότερο με τον κύκλο συγκρούσεων, βίας και φτώχειας, παρά με την ύπαρξη σοβαρών προβλημάτων ψυχικής υγείας. Οι δυσκολίες είναι ακόμα υψηλότερες για τα παιδιά που έχουν αποχωριστεί από τις οικογένειές τους και βρίσκονται μόνα στη χώρα υποδοχής (Dryden-Peterson, 2015· Sirin & Rogers-Sirin, 2015).

Η παρουσία μαθητών/μαθητριών διαφορετικής εθνοτικής και πολιτισμικής καταγωγής επιβάλλει ως αναγκαίο, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, έναν νέο προσανατολισμό του ελληνικού σχολείου, μέσω της αλλαγής των αναλυτικών προγραμμάτων, καθώς επίσης της δια βίου μάθησης και της κατάρτισης των εκπαιδευτικών (Rhodes & Beneicke, 2002). 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/μαθήτριες μέσα στην τάξη (Αγγελοπούλου & Μάνεσης, 2017· ΕΛΙΑΜΕΠ, 2017· Μπαλαμπανίδου & Ποζουκίδης, 2010· Παπαχρήστος, 2009), αξιοποιώντας μαθητοκεντρικές (δραματοποίηση, παιχνίδι ρόλων) καθώς και ομαδοσυνεργατικές μεθόδους, οι οποίες θα μεγιστοποιήσουν το μαθησιακό αποτέλεσμα μέσω της αλληλεπίδρασης και συνεργασίας όλων των μελών της ομάδας για την επίτευξη συγκεκριμένου στόχου κάθε φορά (Μαρτιμιανάκη, 2015· Μπελαδάκης, 2015· Νικολάου, 2011).

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).

Εκπαιδευτικοί και μαθητές/μαθήτριες 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/μαθητριών η οποία είναι αποτέλεσμα της διαπραγμάτευσης των πολλαπλών ταυτοτήτων στη σχολική τάξη (Cummins, 2005).

Μέθοδος

Η γεωγραφική θέση της Πάτρας και η ύπαρξη του λιμανιού της είναι λόγοι που δεκαετίες η πόλη φιλοξενεί μετανάστες/μετανάστριες και πρόσφυγες. Ωστόσο, ο μοναδικός χώρος φιλοξενίας ΣΤΕΓΗ PLUS+ δε μπορεί να καλύψει τις ανάγκες του μεγάλου αριθμού παιδιών-προσφύγων που βρίσκονται στην πόλη. Την χρονική στιγμή που διεξήχθη η παρούσα έρευνα στη δομή φιλοξενίας ζούσαν οικογένειες προσφύγων με τα παιδιά τους καθώς και ασυνόδευτοι ανήλικοι. Τα παιδιά που βρίσκονταν στο ξενώνα φοιτούσαν σε κοντινά σχολεία.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε το διάστημα Απριλίου – Μαΐου 2017 αφού πρώτα διενεργήθηκε μια πιλοτική μελέτη το Μάρτιο του 2017 σε δείγμα 10 μεταπτυχιακών φοιτητών/φοιτητριών του Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών με σκοπό να διαπιστωθούν

τυχόν ασάφειες στο περιεχόμενο του ερωτηματολογίου και να υπολογιστεί ο απαιτούμενος χρόνος για την συμπλήρωσή του.

Η μελέτη μας είναι διερευνητική (exploratory) (Yin, 2009), καθώς δεν υπάρχει άλλη αντίστοιχη στον ελληνικό χώρο. Στοχεύει στην καταγραφή των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών των σχολείων (3 Δημοτικά, 3 Γυμνάσια, 3 Λύκεια), στα οποία φοιτούν παιδιά-πρόσφυγες σχετικά με την ένταξη τους στη σχολική ζωή.

Ερευνητικά ερωτήματα

Θέσαμε το εξής ερευνητικό ερώτημα:

Ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την κοινωνική ένταξη των παιδιών-προσφύγων στην εκπαιδευτική διαδικασία; Επίσης, μέσα από την ανάλυση των δεδομένων διερευνάται, εάν διαφοροποιούνται αυτές οι αντιλήψεις, με βάση τα κοινωνικοδημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών.

Δείγμα

Συνολικά, το δείγμα ήταν 120 εκπαιδευτικοί που εργάζονται στα 9 σχολεία στα οποία φοιτούν παιδιά-πρόσφυγες. Απαντήθηκαν 69 ερωτηματολόγια (57.5%). Επτά (7) ερωτηματολόγια απορρίφθηκαν λόγω λανθασμένης συμπλήρωσης τους, καθώς υπήρχαν δύο ή και περισσότερες απαντήσεις αντί μίας στις ερωτήσεις ή απουσίαζαν οι απαντήσεις σε περισσότερες από δύο ερωτήσεις. Τελικά συγκεντρώθηκαν 62 ερωτηματολόγια (51.66%).

Ερωτηματολόγιο

Η κατασκευή του ερωτηματολογίου βασίστηκε στη βιβλιογραφική επισκόπηση για τη σημασία των αντιλήψεων και πρακτικών των εκπαιδευτικών στην προσπάθεια ένταξης των παιδιών-προσφύγων, καθώς και στην προσωπική εμπειρία και επαφή των ερευνητών/ερευνητριών με τον προσφυγικό πληθυσμό, τους/τις εκπαιδευτικούς και τους/τις κοινωνικούς λειτουργούς που ασχολούνται με την ένταξη των παιδιών-προσφύγων στην Πάτρα. Αποτελείται από 26 ερωτήσεις: 2 ανοικτές, 3 κλειστές (επιλογής ΝΑΙ/ΟΧΙ), 1 κλειστή (επιλογή μεταξύ απαντήσεων) και οι υπόλοιπες 20, πολλαπλών επιλογών, πεντάβαθμης κλίμακας Likert. Παρακάτω θα παρουσιαστούν οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών σε δέκα (10) ερωτήσεις που αφορούν στη διερεύνηση των αντιλήψεών τους για την κοινωνική ένταξη των παιδιών-προσφύγων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Όλες οι ερωτήσεις είναι πεντάβαθμης κλίμακας (1=καθόλου, 5=πάρα πολύ). Για την στατιστική ανάλυση και επεξεργασία των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πρόγραμμα για τις κοινωνικές επιστήμες SPSS 20 και αξιοποιήθηκαν οι στατιστικοί έλεγχοι t-test, F, χ^2 , ANOVA, factor analysis. Κατά τον σχεδιασμό και υλοποίηση της έρευνας λήφθηκαν υπόψη ζητήματα δεοντολογίας (Braun & Clarke, 2006· Fontana & Frey, 1998· Miles & Huberman, 1994). Τα ερωτηματολόγια συνοδεύονταν από επιστολή, η οποία ανέφερε τον σκοπό της έρευνας, τη διατήρηση της ανωνυμίας των συμμετεχόντων και τη δημοσιοποίηση στους ερωτώμενους των αποτελεσμάτων της.

Στο ερωτηματολόγιο συνολικά απάντησαν 62 (N=62) εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, διαφόρων ειδικοτήτων, που εργάζονται σε 9 σχολεία της Πάτρας, τα οποία υποδέχονται παιδιά-πρόσφυγες. Το φύλο των συμμετεχόντων/συμμετεχουσών ήταν 22.6% άνδρες (14 άτομα) και 77.4% γυναίκες

(48 άτομα)². Η πλειοψηφία των ερωτώμενων ανήκει στην ηλικιακή κατηγορία 46-55 ετών (53.2%) και 36-45 ετών (27.4%) [$M=2.82$, $sd=.736$]. Ακόμη, μεγάλος αριθμός των εκπαιδευτικών που συμμετείχε στην παρούσα έρευνα δήλωσε πως υπηρετεί στην εκπαίδευση περισσότερο από 16 έτη [$M=3.53$, $sd=.987$]. Πιο συγκεκριμένα, το 12.9% υπηρετεί 6-11 έτη, ενώ το 22.6% περισσότερα από 25 έτη. Επίσης, το 27.4% των ερωτηθέντων απάντησε πως διαθέτει μεταπτυχιακό δίπλωμα.

Όσον αφορά στην επιμόρφωση, η πλειοψηφία του δείγματος δήλωσε ότι δεν έχει επιμορφωθεί σχετικά ποτέ στο παρελθόν (83.9%), ενώ μόνο το 8.1% απάντησε πως έχει συμμετάσχει σε προγράμματα επιμόρφωσης σχετικά με τη διαπολιτισμική αγωγή και τη διαφοροποιημένη διδασκαλία (6.5%). Το 93.5% απάντησε, επίσης, ότι έχει λάβει «καθόλου» ή «λίγο» εκπαίδευση-ενημέρωση για τις τεχνικές και μεθόδους εκπαίδευσης των παιδιών-προσφύγων. Επιπλέον το 75.8% απάντησε ότι είναι «καθόλου» ή «λίγο» εκπαιδευμένο για να διδάξει την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα. Όσον αφορά στα χρόνια εκπαιδευτικής εμπειρίας στην εκπαίδευση παιδιών-προσφύγων, το 64.5% απάντησε ότι δεν έχει καμία εμπειρία, ενώ το 30.6% ότι έχει εμπειρία 1-2 έτη. Μόνο τρεις εκπαιδευτικοί (4.8%) δήλωσαν μεγαλύτερη εμπειρία από τα 2 έτη. Ακόμη, μόνο το 21% ανέφερε πως εφαρμόζει κάποιο εξατομικευμένο πρόγραμμα παιδαγωγικής υποστήριξης για τα παιδιά-πρόσφυγες, ενώ το 79% προσπαθεί και διαφοροποιεί τη διδασκαλία κυρίως ως προς «τη διαδικασία της διδασκαλίας» (33.9%) και «το περιεχόμενο» (32.3%) και λιγότερο ως προς «τα μαθησιακά προϊόντα» (12.9%). Σχετικά με το διδακτικό υλικό που έχουν στη διάθεσή τους, η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (75%) δήλωσε πως δεν γνωρίζει καν το υλικό του Ο.Ε.Π.ΕΚ. ούτε το αντίστοιχο του Ε.Κ.Π.Α. Να σημειωθεί πως μόνο ένας εκπαιδευτικός ανέφερε πως έχει επιμορφωθεί στις τάξεις υποδοχής. Παρά ταύτα, το 37.1% θεωρεί ότι οι τάξεις υποδοχής προετοιμάζουν «αρκετά» ή «πολύ» επαρκώς τα παιδιά-πρόσφυγες για τις γενικές τάξεις. Σύμφωνα με τα παραπάνω καταδεικνύεται, λοιπόν, πως οι εκπαιδευτικοί που έλαβαν μέρος στην παρούσα έρευνα διέθεταν αρκετά χρόνια υπηρεσίας, αλλά περιορισμένες γνώσεις στην εκπαίδευση των παιδιών-προσφύγων.

Παρουσίαση Αποτελεσμάτων

Στο ερωτηματολόγιο τέθηκαν ερωτήσεις διερεύνησης των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τη σχολική πραγματικότητα των παιδιών-προσφύγων που καταγράφονται στον Πίνακα 1. Οι ερωτήσεις αφορούν σε ζητήματα σχετικά με την ένταξη και συμμετοχή των παιδιών-προσφύγων στην κοινωνική ζωή της σχολικής μονάδας και τον ρόλο των εκπαιδευτικών.

²Σύμφωνα με στοιχεία της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Αχαΐας το σχολικό έτος 2016-2017 υπηρετούσαν 2.385 εκπαιδευτικοί από τους οποίους οι 1.855 (77.8%) ήταν γυναίκες και οι 530 (22.2%) άνδρες. Αντιστοίχως στη Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Αχαΐας, υπηρετούσαν 2.175 εκπαιδευτικοί από τους οποίους οι 1.313 (60.4%) ήταν γυναίκες και οι 862 (39.6%) άνδρες.

P.1	Πιστεύετε πως στην τάξη σας τα παιδιά-πρόσφυγες είναι ενταγμένα πλήρως;
P.2	Οι γονείς των άλλων μαθητών/μαθητριών βλέπουν θετικά την παρουσία των παιδιών-προσφύγων στην τάξη/σχολείο;
P.3	Οι συνάδελφοί σας βλέπουν θετικά την παρουσία των παιδιών-προσφύγων στην τάξη/σχολείο;
P.4	Τα παιδιά-πρόσφυγες είναι αποδεκτά από τους συμμαθητές/συμμαθήτριες τους;
P.5	Τα παιδιά-πρόσφυγες κάνουν εύκολα παρέα με ημεδαπούς/ημεδαπές μαθητές/μαθήτριες;
P.6	Τα παιδιά-πρόσφυγες συμμετέχουν ενεργά στο παιχνίδι με ημεδαπούς/ημεδαπές μαθητές/μαθήτριες;
P.7	Τα παιδιά-πρόσφυγες λαμβάνουν μέρος σε εκδηλώσεις του σχολείου με ενεργή συμμετοχή;
P.8	Πιστεύετε ότι χρειάζεται να ενισχυθούν οι γνώσεις των ημεδαπών μαθητών/μαθητριών σχετικά με την ποικιλομορφία, την πολυπολιτισμικότητα και τα ανθρώπινα δικαιώματα;
P.9	Πιστεύετε ότι οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να διαφοροποιήσουν τυχόν αρνητικά συναισθήματα σχετικά με την παρουσία παιδιών-προσφύγων στην τάξη τους;
P.10	Πιστεύετε ότι οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να αναπτύξουν επιπλέον δεξιότητες ενσυναίσθησης, προσαρμοστικότητας και άνευ όρων θετικής αναγνώρισης των παιδιών-προσφύγων;

Πίνακας 1

Ερωτήσεις διερεύνησης απόψεων και αντιλήψεων των εκπαιδευτικών

Στη συνέχεια, στον Πίνακα 2 παρουσιάζονται οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών και η επεξεργασία με βάση τις μεταβλητές: φύλο, ηλικία, έτη υπηρεσίας, μεταπτυχιακές σπουδές, επιμόρφωση. Η επιλογή αυτή έγινε διότι, όπως έχει αναδειχθεί σε πλείστες έρευνες, τα κοινωνικοδημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών αποτελούν παράγοντα διαφοροποίησης των αντιλήψεων και πρακτικών τους.

ΓΕΝΙΚΑ	ΦΥΛΟ	ΗΛΙΚΙΑ	Έτη	Μεταπτυχιακές	Επιμόρφωση	
	Γυναίκα/Άνδρας	>45/ ≤45 Ετών	Υπηρεσίας	Σπουδές		
	M/S.D	M	M	ΝΑΙ/ΟΧΙ	ΝΑΙ/ΟΧΙ	
EP.1	2.40/0.91	2.42/2.36	2.30/2.63	2.48/2.34	2.56/2.36	2.60/2.37
EP.2	2.55/0.82	2.54/2.57	2.49/2.68	2.81/2.34	2.44/2.60	2.40/2.58
EP.3	2.98/0.76	3.00/2.93	2.91/3.16	3.00/2.97	3.06/2.96	2.70/3.04
EP.4	3.19/0.83	3.15/3.36	3.16/3.26	3.41/3.03	3.56/3.07	3.10/3.21
EP.5	2.81/.090	2.79/2.86	2.72/3.00	2.81/2.80	3.06/2.73	3.10/2.75
EP.6	2.76/1.00	2.73/2.86	2.67/2.95	2.93/2.63	3.25/2.60	2.70/2.77
EP.7	2.55/0.94	2.58/2.43	2.37/2.95	2.59/2.51	2.69/2.51	2.70/2.52
EP.8	3.73/0.93	3.81/3.43	3.72/3.74	3.59/3.83	3.31/3.87	3.70/3.73
EP.9	3.34/1.10	3.40/3.14	3.40/3.21	3.33/3.34	3.38/3.31	3.40/3.33
EP.10	3.34/1.24	3.40/3.14	3.26/3.53	3.30/3.37	3.25/3.36	3.60/3.29

Πίνακας 2

Απαντήσεις στις ερωτήσεις του Πίνακα 1

Οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους (61.3%, $M=2.40$, $sd=.91$) υποστηρίζουν ότι τα παιδιά-πρόσφυγες είναι «λίγο» και «καθόλου» ενταγμένα στη σχολική τάξη (EP. 1). Συγκεκριμένα, αυτή την άποψη διατυπώνουν περισσότερο οι γυναίκες ($p>.005$), με ηλικία μικρότερη των 45 ετών ($p>.005$), με περισσότερα από 16 έτη υπηρεσίας ($p>.005$), με μεταπτυχιακές σπουδές ($p>.005$) και σχετική επιμόρφωση ($p>.005$). Αξίζει να σημειωθεί ωστόσο πως όλοι/όλες οι εμπλεκόμενοι/εμπλεκόμενες στην εκπαιδευτική διαδικασία βλέπουν θετικά την παρουσία των παιδιών-προσφύγων στην τάξη ή/και στο σχολείο.

Όπως προκύπτει από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, οι γονείς των άλλων μαθητών/μαθητριών εκλαμβάνουν «λίγο» έως «αρκετά» θετικά την παρουσία των ανήλικων προσφύγων στην τάξη ή/και στο σχολείο (51.6% $M=2.55$, $sd=.82$) (EP. 2). Την άποψη αυτή εξέφρασαν κυρίως οι άνδρες εκπαιδευτικοί ($p>.005$), με ηλικία μικρότερη των 45 ετών ($p>.005$), με περισσότερα από 16 έτη υπηρεσίας ($t=.522$, $p=.024$), χωρίς μεταπτυχιακές σπουδές ($p>.005$) και σχετική επιμόρφωση ($p>.005$).

Οι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν επίσης ότι οι συνάδελφοι/συναδέλφισσές τους αντιμετωπίζουν «λίγο» έως «αρκετά» θετικά την παρουσία των ανήλικων προσφύγων στην τάξη ή/και στο σχολείο (77.4%, $M=2.98$, $sd=.76$) (EP. 3). Αυτό καταθέτουν κυρίως οι γυναίκες εκπαιδευτικοί ($p>.005$), με ηλικία μικρότερη των 45 ετών ($p>.005$), με έτη υπηρεσίας περισσότερα των 16 ($p>.005$), με μεταπτυχιακές σπουδές ($p>.005$) και χωρίς σχετική επιμόρφωση ($p>.005$). Όσον αφορά στον βαθμό αποδοχής των ανήλικων προσφύγων στην τάξη ή/και στο σχολείο από τους συμμαθητές τους, οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα δήλωσαν πως αυτός έχει επιτευχθεί «αρκετά» (82.3%, $M=3.19$, $sd=.83$) (EP. 4). Αυτό αναφέρουν περισσότερο, οι άνδρες εκπαιδευτικοί ($p>.005$), ηλικίας κάτω των 45 ετών ($p>.005$), με περισσότερα από 16 έτη υπηρεσίας ($p>.005$), με μεταπτυχιακές σπουδές ($t=2.102$, $p=.040$), και χωρίς σχετική επιμόρφωση ($p>.005$).

Σύμφωνα με τους/τις εκπαιδευτικούς τα παιδιά-πρόσφυγες κάνουν παρέα με ημεδαπούς/ημεδαπές μαθητές/μαθήτριες «λίγο» έως «αρκετά» (62.9%, $M=2.81$, $sd=.90$) (EP. 5). Αυτό αναφέρουν πρωτίστως οι άνδρες εκπαιδευτικοί, $\chi^2(4, N=62) = 9,483^a$, $p = .050$, ηλικίας κάτω των 45 ετών ($p>.005$), με περισσότερα από 16 έτη υπηρεσίας ($p>.005$), με μεταπτυχιακές σπουδές ($p>.005$) και επιμόρφωση ($p>.005$). Οι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν επίσης ότι τα παιδιά-πρόσφυγες συμμετέχουν ενεργά στο παιχνίδι (56.5%, ($M=2.86$, $sd=1.003$) (EP. 6). Αυτό πιστεύουν περισσότερο οι άνδρες εκπαιδευτικοί ($p>.005$), ηλικίας κάτω των 45 ετών ($p>.005$), με περισσότερα από 16 έτη υπηρεσίας ($p>.005$), με μεταπτυχιακές σπουδές ($t=2.102$, $p=.040$), και χωρίς επιμόρφωση ($p>.005$). Όμως, οι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι τα παιδιά-πρόσφυγες λαμβάνουν λιγότερο ενεργά μέρος σε εκδηλώσεις του σχολείου (45.2%, $M=2.55$, $sd=.94$) (EP. 7). Η άποψη αυτή διατυπώνεται περισσότερο από τις γυναίκες εκπαιδευτικούς ($p>.005$), κάτω των 45 ετών ($t=-2,431$, $p=.024$) με περισσότερα από 16 χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση ($p>.005$), με μεταπτυχιακές σπουδές ($p>.005$) και επιμόρφωση ($p>.005$).

Επιπλέον η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών πιστεύει ότι χρειάζεται να ενισχυθούν οι γνώσεις των ημεδαπών μαθητών/μαθητριών σχετικά με την ποικιλομορφία, την πολυπολιτισμικότητα και τα ανθρώπινα δικαιώματα (93.5%, $M=3.73$, $sd=.93$) (EP. 8). Αυτό αναφέρθηκε περισσότερο από τις γυναίκες κάτω των 45 ετών, με λιγότερα από 16 έτη υπηρεσίας, χωρίς μεταπτυχιακές σπουδές ($t=-2.097$, $p=.040$), και

χωρίς σχετική επιμόρφωση. Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι οι ίδιοι/ίδιες χρειάζεται να διαφοροποιήσουν τυχόν αρνητικά συναισθήματα σχετικά με την παρουσία παιδιών-προσφύγων στην τάξη τους (80.6%, $M=3.34$, $sd=1.10$) (EP. 9). Αυτό πιστεύουν περισσότερο οι γυναίκες εκπαιδευτικοί ($p>.005$), άνω των 45 ετών ($p>.005$), με λιγότερα από 16 έτη υπηρεσίας ($p>.005$), με μεταπτυχιακές σπουδές ($p>.005$) και επιμόρφωση ($p>.005$). Τέλος, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι είναι αναγκαίο να αναπτύξουν επιπλέον δεξιότητες ενσυναίσθησης, προσαρμοστικότητας και άνευ όρων θετικής αναγνώρισης των παιδιών-προσφύγων (77.3%, $M=3.34$, $sd=1.24$) (EP. 10). Αυτό δήλωσαν σε υψηλότερο ποσοστό οι γυναίκες ($p>.005$), ηλικίας μικρότερης των 45 ετών ($p>.005$) με λιγότερα από 16 έτη υπηρεσίας ($p>.005$), χωρίς μεταπτυχιακές σπουδές ($p>.005$), αλλά με επιμόρφωση στη διαπολιτισμικότητα.

Η ανάλυση παραγόντων των ερωτήσεων (factor analysis) έδειξε ότι τρεις παράγοντες ερμηνεύουν το 72% ($71,624 = 40,636 + 19,744 + 11,245$) της συνολικής διακύμανσης. Στον πρώτο παράγοντα εντάσσονται οι ερωτήσεις 1 (.82), 2 (.68), 3 (.71) 4 (.77), 5 (.77), 6 (.79) και 7 (.72) που αφορούν στις απόψεις για την κοινωνική ένταξη και αποδοχή των παιδιών-προσφύγων. Στον δεύτερο παράγοντα οι ερωτήσεις 9 (.84) & 10 (.87) που αφορούν στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για αλλαγή του τρόπου αντιμετώπισης των παιδιών-προσφύγων και στον τρίτο παράγοντα η ερώτηση 8 (.62), που αφορά στον εμπλουτισμό των γνώσεων των ημεδαπών μαθητών/μαθητριών. Η συνάφεια alpha του Cronbach είναι ισχυρή (.73).

Συμπεράσματα-Συζήτηση

Η έρευνα στόχευε στη διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την κοινωνική ένταξη των παιδιών-προσφύγων στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς η κοινωνική ένταξη αποτελεί όχι μόνο προτεραιότητα του σχολείου, αλλά και είναι σημαντική για τη μελλοντική σχολική πορεία και ζωή των παιδιών-προσφύγων (Flores, 2001), προσφέροντάς τους ελπίδα για το μέλλον (Beste 2015 όπ. αναφ. στο Taskin & Erdemli, 2018). Η ψυχολογική ευημερία των παιδιών-προσφύγων εξαρτάται, από το πόσο καλά τα σχολεία στις χώρες υποδοχής και οι τοπικές κοινότητες μπορούν να τα βοηθήσουν, να ξεπεράσουν τις προκλήσεις και δυσκολίες που αντιμετωπίζουν (OECD, 2015).

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, φαίνεται ότι η ένταξη των παιδιών-προσφύγων στις σχολικές μονάδες (EP. 1) έχει επιτευχθεί «λίγο» έως «καθόλου» ($M=2.40$), άποψη που συνδέεται ίσως και με τα υψηλά επίπεδα μαθητικής διαρροής και ασταθούς φοίτησής τους στα σχολεία που λειτούργησαν στη χώρα την περίοδο 2016-2017. Αξίζει να σημειωθεί πως κατά το προηγούμενο σχολικό έτος παρατηρήθηκαν υψηλά ποσοστά σχολικής διαρροής των παιδιών-προσφύγων, τόσο αυτών που είχαν εγγραφεί στις Δομές Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων (Δ.Υ.Ε.Π.) όσο και αυτών που εντάχθηκαν στο πρωινό πρόγραμμα των σχολείων³. Στην περίπτωση των Δ.Υ.Ε.Π. η σχολική διαρροή μπορεί να δικαιολογηθεί λόγω των συνθηκών λειτουργίας αυτών, της έντονης κινητικότητας των παιδιών καθώς και των συνθηκών διαμονής τους στα κέντρα φιλοξενίας που δεν ευνοούν την αφοσίωση τους σε

³Αυτό αποτελεί τη γενική αίσθηση που προήλθε μέσω της επισκόπησης πρόσφατων Εκθέσεων. Στην Έκθεση του Συνηγόρου του Πολίτη δεν καταγράφονται αριθμητικά στοιχεία. Στην Έκθεση του ΥΠ.Π.Ε.Θ. υπάρχουν στοιχεία, αλλά μόνο για ειδικές περιπτώσεις σχολείων.

εκπαιδευτικούς στόχους. Στη περίπτωση των παιδιών που είχαν εγγραφεί στις τάξεις των πρωινών σχολείων λόγοι διαρροής μπορεί να είναι η μη ένταξη τους σε τάξεις υποδοχής ή οι ανεπάρκειες ως προς τη λειτουργία των τάξεων αυτών (Συνήγορος του Πολίτη, 2016· Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, 2017).

Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί κρίνουν πως οι κύριοι/κύριες εμπλεκόμενοι/εμπλεκόμενες στη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος (εκπαιδευτικοί, ημεδαποί/ημεδαπές μαθητές/μαθήτριες, γονείς) θεωρούν την παρουσία των παιδιών-προσφύγων στο ελληνικό σχολείο ως «λίγο» ή «αρκετά» θετική, συμφωνώντας με ευρήματα άλλων ερευνών που καταγράφουν θετική στάση των εκπαιδευτικών για τη συνύπαρξη παιδιών ελληνικής και μη καταγωγής (Τσοκαλίδου, 2008). Οι γονείς (ΕΡ. 2) αντιμετωπίζουν λιγότερο θετικά την παρουσία των παιδιών-προσφύγων στις ελληνικές σχολικές τάξεις ($M=2.55$) σε σχέση με τους/τις εκπαιδευτικούς (ΕΡ.3) ($M=2.98$) και κυρίως με τον ημεδαπό μαθητικό πληθυσμό (ΕΡ.4) ($M=3.19$). Σχετική έκθεση της Ελληνικής Ένωσης για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου αναδεικνύει πως τα βασικά προβλήματα του σχεδίου του ΥΠ.Π.Ε.Θ. στην επίτευξη της ένταξης και της αποδοχής των παιδιών-προσφύγων από το σχολικό και κοινωνικό σύνολο κατά τον πρώτο χρόνο εφαρμογής του, ήταν «η κακή προετοιμασία, οι αντιστάσεις τοπικών κοινωνιών, η ακαταλληλότητα διδασκόντων, η έλλειψη ειδικού διδακτικού υλικού που υποβάθμισε την παροχή εκπαίδευσης» (ΕΛΙΑΜΕΠ, 2017, σ. 11). Για τη δημιουργία θετικότερων διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ σχολικού ημεδαπού πληθυσμού και παιδιών-προσφύγων, το σχολείο είναι αναγκαίο να επιδιώκει την επαφή με συλλόγους, φορείς και τις ίδιες τις κοινότητες των προσφύγων. Ακόμη, υψίστης σημασίας ζήτημα αποτελεί η επικοινωνία του σχολείου με τους ίδιους τους γονείς των παιδιών-προσφύγων ή τα πρόσωπα που έχουν την κηδεμονία τους, καθώς φαίνεται ότι η επαφή αυτή συμβάλλει στην ομαλότερη προσαρμογή του παιδιού-πρόσφυγα στο σχολείο και οδηγεί σε σχολική επιτυχία (Κεσίδου, 2014). Όλα τα παραπάνω επισημαίνουν την ανάγκη σχεδιασμού ενημερώσεων των τοπικών κοινοτήτων στα σχολεία των οποίων φοιτούν τα παιδιά-πρόσφυγες για την κουλτούρα των προσφύγων, τα δικαιώματά τους, τη διαπολιτισμική παιδαγωγική, με απώτερο στόχο την προετοιμασία της τοπικής κοινότητας για την είσοδο των παιδιών-προσφύγων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Με αυτό τον τρόπο θα μειωθούν αισθητά οι πιθανότητες να αναπτυχθούν διακρίσεις και ρατσιστικές συμπεριφορές έναντι των παιδιών-προσφύγων. Τέλος, οι δυσκολίες που προκύπτουν από την αδυναμία πλήρους ένταξης και αποδοχής των μαθητών/μαθητριών από διαφορετικούς πολιτισμούς στις μικτές τάξεις θα μπορούσαν να λυθούν με τη στροφή των εκπαιδευτικών στη διαπολιτισμική αγωγή και την καλλιέργεια διαπολιτισμικής συμπεριφοράς στην ευρύτερη σχολική κοινότητα (Καρακατσάνη, 2003).

Η ανάλυση των δεδομένων ανέδειξε, επίσης, τη διαπίστωση των εκπαιδευτικών ότι τα παιδιά-πρόσφυγες επιλέγουν σε μεγαλύτερο βαθμό «να κάνουν παρέα με ημεδαπούς μαθητές» (ΕΡ. 5) ($M=2.81$), από το «να συμμετέχουν ενεργά στο παιχνίδι» (ΕΡ. 6) ($M=2.76$), και ιδίως «να λαμβάνουν μέρος στις εκδηλώσεις του σχολείου» (ΕΡ. 7) ($M=2.55$). Παρόλα αυτά, έρευνες έχουν δείξει τη σημασία της συμμετοχής αυτών σε αθλήματα και εξωσχολικές δραστηριότητες μαζί με τους/τις ημεδαπούς/ημεδαπές μαθητές/μαθήτριες, καθώς και σε δημιουργικές δραστηριότητες όπως το θέατρο, οι εικαστικές τέχνες και η μουσική, οι οποίες μέσω των παιδαγωγικών χαρακτηριστικών τους δύναται να συμβάλλουν στην ανάπτυξη ατομικών και κοινωνικών δεξιοτήτων, στην ενίσχυση της έκφρασης συναισθημάτων και προβληματισμών, στη μείωση του άγχους,

στην αντιμετώπιση τραυμάτων και φόβων και στην επίτευξη της σωματικής και ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης των παιδιών-προσφύγων (ΕΛΙΑΜΕΠ, 2017· Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, 2017· Χολέβα, 2017).

Οι εκπαιδευτικοί απάντησαν, ακόμη, ότι *«είναι απαραίτητη η ενίσχυση των γνώσεων των ημεδαπών μαθητών/μαθητριών σχετικά με την πολυπολιτισμικότητα και τα ανθρώπινα δικαιώματα»* (ΕΡ. 8) (M=3.73). Με αυτόν τον τρόπο, οι μαθητές/μαθήτριες όταν κληθούν ως ενήλικες πια να ενταχθούν στο κοινωνικό σύνολο, θα έχουν μάθει ήδη να συνυπάρχουν και να συνεργάζονται αρμονικά, με αποτέλεσμα να ελαχιστοποιούνται οι περιπτώσεις κοινωνικού αποκλεισμού (Καρατζίνης & Μαργάρα, 2006).

Ακόμη, οι σημερινοί/σημερινές διδάσκοντες/διδάσκουσες, όσον αφορά στον ρόλο τους, *«αναγνωρίζουν τη σημαντικότητα διαφοροποίησης τυχόν αρνητικών συναισθημάτων»* που φέρουν οι ίδιοι/ίδιες σε βάρος των παιδιών-προσφύγων (ΕΡ. 9) (M=3.34), μέσω της ανάπτυξης δεξιοτήτων ενσυναίσθησης και θετικής αναγνώρισης των παιδιών-προσφύγων (ΕΡ. 10) (M=3.34). Σχετικές έρευνες αποδεικνύουν πως η προετοιμασία των εκπαιδευτικών (επιμόρφωση και ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση) πρέπει να είναι συστηματική, καθώς απαιτούνται διαφοροποιημένες στρατηγικές για την ένταξη των παιδιών-προσφύγων στο εκπαιδευτικό σύστημα (Hamilton & Moore, 2004).

Ακόμη, ωφέλιμη κρίνεται για τους/τις μαθητές/μαθήτριες ημεδαπούς/ημεδαπές και πρόσφυγες, τους/τις εκπαιδευτικούς, τις τοπικές κοινότητες, αλλά και την κοινωνία στο σύνολό της, η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικά σεμινάρια και προγράμματα ανταλλαγής γνώσεων και «καλών πρακτικών» με άλλα σχολεία, καθώς επίσης και η ύπαρξη διερμηνέων, κοινωνικών λειτουργών και ψυχολόγων στα σχολεία (ΕΛΙΑΜΕΠ, 2017· Καρανικόλα & Πίτσου, 2015· Μπατσαλιά & Σελλά, 2016).

Λαμβάνοντας υπόψη τα κενά, τις ελλείψεις, αλλά και τους περιορισμούς που υπάρχουν όσον αφορά στην ένταξη των παιδιών-προσφύγων στα σχολεία, καθίσταται αναγκαία η εξέλιξη των εθνικά προσδιορισμένων εκπαιδευτικών συστημάτων και ο επαναπροσδιορισμός των μονογλωσσικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων στην κατεύθυνση της διαπολιτισμικής προσέγγισης με στόχο τη δίκαιη μεταχείριση, αλλά και την ενεργητική προώθηση των εκπαιδευτικών αναγκών και δικαιωμάτων των παιδιών-προσφύγων (Γεραρής, 2011· Συνήγορος του Πολίτη, 2017).

Αξίζει να σημειωθεί πως ο παράγοντας του φύλου, της ηλικίας και των μεταπτυχιακών σπουδών, φάνηκε να επηρεάζει (όχι όμως στατιστικά σημαντικά) τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, όσον αφορά στην κοινωνική ένταξη των παιδιών-προσφύγων. Συγκεκριμένα, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί, με ηλικία μικρότερη των 45 ετών και μεταπτυχιακές σπουδές φαίνεται να έχουν μία θετικότερη στάση ως προς την κοινωνική ένταξη των παιδιών-προσφύγων. Βιβλιογραφικά, επικρατεί η αντίληψη πως οι γυναίκες εκπαιδευτικοί εμφανίζουν μια περισσότερο συναισθηματική πλευρά σχετικά με τη φροντίδα και την προστασία του παιδιού και της οικογένειας γενικότερα (Φρόση, Κουϊμτζή, & Παπαδήμου, 2001). Παρόμοια είναι και τα ευρήματα της μελέτης των Αγγελοπούλου και Μάνεση (2017) όπου οι γυναίκες εκπαιδευτικοί με μικρότερη ηλικία των 40 ετών και κάτοχοι μεταπτυχιακού/διδακτορικού τίτλου αντιμετωπίζουν με πιο θετικό και διαπολιτισμικά παιδαγωγικό τρόπο τις ανάγκες των παιδιών που προέρχονται από δίγλωσσα περιβάλλοντα.

Συμπερασματικά, επιβεβαιώθηκε η ερευνητική υπόθεση ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως η κοινωνική ένταξη των παιδιών-προσφύγων έχει επιτευχθεί σε μικρή

κλίμακα, αναδεικνύοντας έτσι την ανάγκη σχεδιασμού θεσμικών πολιτικών για την κοινωνική και εκπαιδευτική ένταξη των παιδιών-προσφύγων, ιδίως εντός του σχολικού πλαισίου, το οποίο αποτελεί το πρώτο οργανωμένο περιβάλλον το οποίο οφείλει να υποδέχεται όλους/όλες τους/τις μαθητές/μαθήτριες με όρους ισονομίας και σεβασμού, ανεξαρτήτως πολιτισμικού υποβάθρου και χρόνου παραμονής του παιδιού στην Ελλάδα.

Η παγκόσμια κοινότητα, σήμερα, αναγνωρίζει όσο ποτέ άλλοτε πως εκτός από την παροχή στέγης, σίτισης και ιατροφαρμακευτικής περίθαλψης στα παιδιά-πρόσφυγες, υπάρχει επίσης μεγάλη ευθύνη για την ένταξή τους στην εκπαίδευση. Πολλοί, μάλιστα, θεωρούν την εκπαίδευση ως τον μόνο αποτελεσματικό τρόπο ένταξης των παιδιών-προσφύγων στις χώρες υποδοχής και ως το πολυτιμότερο μέσο για την οικοδόμηση ενός δικαιότερου μέλλοντος. Η στέρηση ή ο περιορισμός του δικαιώματος των παιδιών-προσφύγων στην εκπαίδευση επιδρά αρνητικά στην καθημερινότητά τους και περιορίζει τις δυνατότητες κοινωνικής τους ένταξης (Flores, 2001· Maadad & Matthews, 2018). Η έρευνα είναι ανάγκη πλέον να εστιάσει εκτός από τις πρακτικές ένταξης των προσφύγων, στην ίδια την υπαρκτή τους κατάσταση (Månsson, 2018).

Περιορισμοί

Ο γεωγραφικός χώρος και το μέγεθος του δείγματος δεν επιτρέπουν τη γενίκευση των ευρημάτων. Παρόλο που η Πάτρα ανέκαθεν είχε μεγάλα ποσοστά προσφύγων, η μη ύπαρξη κρατικής δομής φιλοξενίας προσφύγων πέραν του Κέντρου Φιλοξενίας ΣΤΕΓΗ PLUS+ που ήταν μία σύμπραξη της Μ.Κ.Ο. Praksis και του Ελληνικού Ερυθρού Σταυρού με μικρό πληθυσμό παιδιών-προσφύγων περιόρισε το δείγμα της παρούσας έρευνας. Ο αριθμός των σχολείων στα οποία φοιτούσαν παιδιά-πρόσφυγες, αλλά και των εκπαιδευτικών διάφορων ειδικοτήτων που κλήθηκαν να τα υποδεχτούν στις τάξεις τους ήταν μικρός. Ωστόσο, η έρευνα είναι σημαντική καθώς αποτελεί μια πρώτη ερευνητική προσπάθεια καταγραφής των γνώσεων και αντιλήψεων των εκπαιδευτικών γενικών σχολείων και όχι των Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων (Δ.Υ.Ε.Π.), για την κοινωνική ένταξη των παιδιών-προσφύγων σχολικής ηλικίας. Περαιτέρω έρευνα με χρήση ποιοτικής μεθοδολογίας μπορεί να συμβάλλει στην καλύτερη κατανόηση των αντιλήψεων και πρακτικών των εκπαιδευτικών.

Βιβλιογραφία

- Αγγελοπούλου, Π., & Μάνεσης, Ν. (2017). Δίγλωσσοι μαθητές στο δημοτικό σχολείο και διαπολιτισμική εκπαίδευση: η περίπτωση της Αχαΐας. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 6(1), 228-236. <http://dx.doi.org/10.12681/hjre.14100>
- 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.
- Banks, J. (2004). *Εισαγωγή στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση* (Ε. Κουτσουβάνου, Επιμ.· Ν. Σταματάκης, Μτφρ.). Αθήνα: Παπαζήση.
- Βεργίδης, Δ. (2012). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα ως διάσταση της εκπαιδευτικής πολιτικής. *Επιστήμη και Κοινωνία. Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας*, 29, 97-126. Ανακτήθηκε από <https://goo.gl/b4oMj8>

- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Γεραρής, Η. (2011). Ένταξη και αποδοχή των αλλοδαπών μαθητών μέσω της διαπολιτισμικής αγωγής. *Τα εκπαιδευτικά*, 99-100, 24-32.
- Γκόβαρης, Χ. (2005). *Διαπολιτισμικό εργαστήριο: υποδοχή, επικοινωνία, αλληλεπίδραση σε πολυπολιτισμικό εκπαιδευτικό περιβάλλον*. Αθήνα: Ατραπός.
- 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.
- Γεωργαράκης, Ν. (2009). Η μεταναστευτική πολιτική: στάσεις και αντιστάσεις στην ελληνική διοίκηση. Στο Χρ. Βαρουξή, Ν. Σαρρή, & Α. Φραγκίσκου (Επιμ.), *Όψεις μετανάστευσης και μεταναστευτικής πολιτικής στην Ελλάδα σήμερα* (σσ. 33-60). Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών.
- 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>
- Cummins, J. (2005). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση: εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μία κοινωνία της ετερότητας* (Σ. Αργύρη, Μτφρ.) Αθήνα: Gutenberg.
- Δαμανάκης, Μ. (1998). *Η εκπαίδευση των παλιννοστώντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δημητροπούλου, Γ., & Παπαγεωργίου, Ι. (2008). *Ασυνόδευτοι ανήλικοι αιτούντες άσυλο στην Ελλάδα. Μελέτη σχετικά με την αντιμετώπιση από την πολιτεία των αλλοδαπών ασυνόδευτων ανηλίκων που ζητούν άσυλο στην Ελλάδα*. Γραφείο της Ύπατης Αρμοστείας του ΟΗΕ για τους πρόσφυγες στην Ελλάδα. Ανακτήθηκε από <http://www.refworld.org/cgi-bin/texis/vtx/rwmain/opendocpdf.pdf?reldoc=y&docid=48f5a21e2>
- Διεθνής Αμνηστία. (2014). *Το ανθρώπινο κόστος του φρουρίου Ευρώπη: παραβιάσεις ανθρωπίνων δικαιωμάτων μεταναστών και προσφύγων στα σύνορα της Ευρώπης*. Ανακτήθηκε από <https://goo.gl/9qqwCv>
- Devine, D. (2005). Welcome to the Celtic Tiger? Teacher responses to immigration and increasing ethnic diversity in Irish schools. *International Studies in Sociology of Education*, 15(1), 49-70.
- Digidiki, V., & Bhabha, J. (2017). *Emergency within an emergency: The growing epidemic of sexual exploitation and abuse of migrant children in Greece*. FXB Center for Health and Human Rights, Harvard University. Retrieved from <https://fxb.harvard.edu/reports/>
- Dryden-Peterson, S. (2015). *The educational experiences of refugee children in countries of first asylum*. Washington, DC: Migration Policy Institute.
- ΕΛΙΑΜΕΠ (Ελληνικό Ίδρυμα Ευρωπαϊκής και Εξωτερικής Πολιτικής). (2017). *Η ενσωμάτωση των προσφύγων στο εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα: πολιτική και διαχείριση σε κινούμενη άμμο*. Ανακτήθηκε από <https://goo.gl/HR6fQU>
- Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο. (2016). *Έκθεση σχετικά με τους πρόσφυγες: κοινωνική ένταξη και ενσωμάτωση στην αγορά εργασίας*. Επιτροπή Απασχόλησης και Κοινωνικών Υποθέσεων. Ανακτήθηκε από <https://goo.gl/LH4Fxs>

- Fontana, A., & Frey, J. (1998). Interviewing: the art of science. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Collecting and interpreting qualitative materials* (pp. 47-78). London: Sage.
- Zetter, R. (2015). *Protection in Crisis: forced migration and protection in a global era*. Washington, DC: Migration Policy Institute. Retrieved from <https://goo.gl/V872mt>
- Hamilton, R. J., & Moore, D. (Eds.) (2004). *Educational interventions for refugee children: Theoretical perspectives and implementing best practice*. N.Y.: Routledge Falmer.
- International Organization for Migration. (2017). *World Migration Report 2018: Chapter 1*. Retrieved from https://publications.iom.int/system/files/pdf/wmr_2018_en_chapter1.pdf
- Καγκά, Ε. (2001). Το άνοιγμα του σχολείου στην πολυγλωσσία και τον πολιτισμό. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 5, 37-48.
- Καρακατσάνη, Δ. (2003). *Εκπαίδευση και πολιτική διαπαιδαγώγηση*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Καρανικόλα, Ζ., & Πίτσου, Χ. (2015). Αποτύπωση των δράσεων του Υπουργείου Παιδείας αναφορικά με την προστασία της πολιτισμικής ετερότητας στον χώρο της α/βάθμιας και β/βάθμιας Εκπαίδευσης. Μια ποιοτική μελέτη θεματικής ανάλυσης των ετήσιων εκθέσεων του Υπουργείου Παιδείας προς την Εθνική Επιτροπή για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 4, 128-151. <http://dx.doi.org/10.12681/hjre.8858>
- Καρατζίνης, Θ., & Μαργάρα, Θ. (2006). Διαπολιτισμική ψυχολογία και διαχείριση της διαφορετικότητας στο σχολείο. *Σύγχρονοι Προσανατολισμοί στην Εκπαίδευση*, 7, 2-5.
- Κεσίδου, Α. (2008). Διαπολιτισμική εκπαίδευση: μια εισαγωγή. Στο Ζ. Παπαναούμ (Επιμ.), *Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή. Οδηγός επιμόρφωσης: ένταξη παιδιών παλιννοστούντων & αλλοδαπών στο σχολείο για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Γυμνάσιο)* (σσ. 21-36). Θεσσαλονίκη: ΥΠ.Ε.Π.Θ.
- Κεσίδου, Α. (2014). Ένα σχολείο «εργάζεται διαπολιτισμικά»: προϋποθέσεις και παιδαγωγικοί χειρισμοί. Στο Ε. Κατσαρού & Μ. Λιακοπούλου (Επιμ.), *Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο. Επιμορφωτικό υλικό*. Ανακτήθηκε από http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/images/pdf/keimena/yliko/kesidou.pdf
- Κόντης, Α. (2005). Η πολιτική ασύλου στην ευρωπαϊκή ένωση και στην Ελλάδα. Στο Α. Κόντης, Η. Πετράκου, Ν. Τάτσης, & Ν. Χλέπας (Επιμ.), *Ευρωπαϊκή και ελληνική πολιτική ασύλου. Κέντρα υποδοχής προσφύγων και αιτούντες άσυλο με απορριφθείσα αίτηση στην Ελλάδα* (σσ. 15-75). Αθήνα: Παπαζήσης.
- Κοτσαμάνης, Β., Πετρονώτη, Μ., & Τζωρτζοπούλου, Μ. (2005). Πολιτικοί πρόσφυγες: εξελίξεις και θέματα πολιτικής. Στο Δ. Καραντινός, Λ. Μαράτου-Αλιπράντη, & Ε. Φρονίμου (Επιμ.), *Διαστάσεις του κοινωνικού αποκλεισμού στην Ελλάδα. Κύρια θέματα και προσδιορισμός προτεραιοτήτων πολιτικής*. Τόμος Α' (σσ. 307-329). Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών.
- Maadad, N., & Matthews, J. (2018). Schooling Syrian refugees in Lebanon: building hopeful futures, *Educational Review*. doi:10.1080/00131911.2018.1508126
- Månsson, N. (2018), Refugees, Statelessness, and Education. In P. Smeyers (Ed.), *International handbook of philosophy of education* (pp.787-800). Springer International Handbooks of Education. Springer, Cham.
- Μαρτιμιανάκη, Α., (2015). Ο ρόλος του διευθυντή και των εκπαιδευτικών δημοτικού σχολείου στην προώθηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Στο Χ. Πανταζής, Ε. Μαράκη, Μ. Καδιανάκη, & Ε. Μπελαδάκης (Επιμ.), *Το σύγχρονο σχολείο μέσα από το πρίσμα των ανθρωπιστικών και κοινωνικών επιστημών: από τη θεωρία στην καθημερινή πρακτική* (σσ. 161-169). Ηράκλειο Κρήτης: Ινστιτούτο Κοινωνικών και Ανθρωπιστικών Επιστημών.

- Miles, M., & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis, an expanded sourcebook*. London: Sage.
- 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. <http://dx.doi.org/10.12681/icodl.493>
- Μπαλαμπανίδου, Ζ., & Ποζουκίδης, Ν. (2010). Ανίχνευση επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών στη διαπολιτισμική εκπαίδευση: μια μελέτη περίπτωσης. Στο Π. Γεωργογιάννης & Β. Μπάρος (Επιμ.), *Διαπολιτισμική εκπαίδευση-μετανάστευση-διαχείριση συγκρούσεων και παιδαγωγική της δημοκρατίας*, Τόμος II (σσ. 192-203). Πάτρα: ΚΕ.Δ.ΕΚ.
- Μπαλατζής, Δ., & Νταβέλος, Π. (2009). Η σημασία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο σύγχρονο σχολείο και τα προβλήματά της. Στο Π. Γεωργογιάννης (Επιμ.), *Διαπολιτισμική εκπαίδευση. Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα*, Τόμος I (σσ. 252-262). Πάτρα: ΚΕ.Δ.ΕΚ.
- Μπατσαλιά, Φ., & Σελλά, Ε. (2016). Προσφυγικές/μεταναστευτικές ροές και διαμεσολαβητική χρήση της γλώσσας. *International Journal of Language, Translation and Intercultural Communication*, 5, 30-41.
- Μπελαδάκης, Ε. (2015). Θεσμικές ρυθμίσεις και παιδαγωγικές στρατηγικές για την ενσωμάτωση των αλλοδαπών μαθητών στο ελληνικό σχολείο. Στο Χ. Πανταζής, Ε. Μαράκη, Μ. Καδιανάκη, & Ε. Μπελαδάκης (Επιμ.), *Το σύγχρονο σχολείο μέσα από το πρίσμα των ανθρωπιστικών και κοινωνικών επιστημών: από τη θεωρία στην καθημερινή πρακτική* (σσ. 170-178). Ηράκλειο Κρήτης: Ινστιτούτο Κοινωνικών και Ανθρωπιστικών Επιστημών.
- Μπιγιάκη, Ν. (2009). Κοινωνική Ένταξη των Μεταναστών και Ανοικτή εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση στην Ελλάδα. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 5(2^Α), 171-180.
- Μπίκος, Κ. (2008). Κοινωνικές σχέσεις στην τάξη εφήβων με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες. Στο Δ. Μαυροσκούφης (Επιμ.), *Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή. Οδηγός επιμόρφωσης: ένταξη παιδιών παλινοστούτων & αλλοδαπών στο σχολείο (Γυμνάσιο)* (σσ. 89-110). Θεσσαλονίκη: ΥΠ.Ε.Π.Θ.
- Νικολάου, Γ. (2011). Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών/μαθητριών στο δημοτικό σχολείο. Από την «ομοιογένεια» στην «πολυπολιτισμικότητα». Αθήνα: Πεδίο.
- OECD. (2015). *Helping immigrant students to succeed at school-and beyond*. Retrieved from <https://www.oecd.org/education/Helping-immigrant-students-to-succeed-at-school-and-beyond.pdf>
- Ozer, S., Sirin, S., & Oppedal, B. (2013). *Bahçeşehir study of Syrian refugee children in Turkey*. Retrieved from <https://goo.gl/L9a5GX>
- Παλαιολόγου, Ν., & Ευαγγέλου, Ο. (2003). *Διαπολιτισμική παιδαγωγική: εκπαιδευτικές διδακτικές και ψυχολογικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Ατραπός.
- Παναγίδης, Π., & Χατζησωτηρίου, Χ. (2014). Από την παροικιακή και μειονοτική εκπαίδευση στον λόγο της διαπολιτισμικότητας: πολιτική, προκλήσεις και εισηγήσεις. Στο Χ. Χατζησωτηρίου & Κ. Ξενοφώντος (Επιμ.), *Διαπολιτισμική εκπαίδευση: προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις* (σσ. 153-172). Καβάλα: Σαΐτα.
- Πανταζής, Β. (2008). Παιδεία για τα ανθρώπινα δικαιώματα. Αξιοποίηση «ανθρώπινων δικαιωμάτων» στην εκπαιδευτική πρακτική. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 14, 107-122.

- Πανατζής, Β. (2015). *Αντιρατσιστική εκπαίδευση*. Αθήνα: Σ.Ε.Α.Β. Ανακτήθηκε από <https://goo.gl/5pKvM4>
- Παπαναούμ, Ζ. (2005). Ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική τους ανάπτυξη: γιατί, πότε, πώς. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (σσ. 82- 91). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Παπαχρήστος, Κ. (2009). *Διαπολιτισμική Ετοιμότητα των εκπαιδευτικών και προβλήματα διδασκαλίας της ελληνικής ως μητρικής, δεύτερης και ξένης γλώσσας σε πολυπολιτισμικές τάξεις*. Ανακτήθηκε από http://fourtounis.gr/arthra/pap_diapol.html#arxi
- Παρατηρητήριο της Προσφυγικής και Μεταναστευτικής Κρίσης στο Αιγαίο. (2017). *Προειδοποίηση από τους Γιατρούς του Κόσμου*. Ανακτήθηκε από <https://refugeeobservatory.aegean.gr/el/node/432>
- Pro Asyl. (2012). *I came here for peace. The systematic ill-treatment of migrants and refugees by state agents in Patras*. Retrieved from https://www.proasyl.de/wp-content/uploads/2015/12/PRO_ASYL_Report_I_came_here_for_peace_Patras_June_2012.pdf
- 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. <http://dx.doi.org/10.1080/13674580200200184>
- Σπυροπούλου, Μ. (2016). *Οι ασυνόδευτοι ανήλικοι ως πρόσφυγες και μετανάστες*. Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.
- Συνήγορος του Πολίτη. (2014). *Έκθεση αυτοψίας στους χώρους κράτησης στο Κ.Φ.Α. Αμυδαλέζας*. Ανακτήθηκε από <https://goo.gl/RVFUKJ>
- Συνήγορος του Πολίτη. (2016). *Εξαμηνιαία Έκθεση του Μηχανισμού Παρακολούθησης των Δικαιωμάτων των Παιδιών που μετακινούνται στην Ελλάδα*. Ανακτήθηκε από <https://www.synigoros.gr/resources/20170420-ekthesi-mixanismos.pdf>
- Συνήγορος του Πολίτη. (2017). *Η πρόσβαση των παιδιών προσφύγων στην εκπαίδευση στη Λέσβο. Έκθεση ενεργειών, διαπιστώσεων και προτάσεων Συνηγόρου του Πολίτη στο πλαίσιο της αποστολής του ως συνηγόρου του παιδιού. Επίσκεψη στη Λέσβο, 10-13 Φεβρουαρίου 2017*. Ανακτήθηκε από https://www.synigoros.gr/resources/ekpaidefsi_prosfygon_lesvos-feb2017.pdf
- Συνήγορος του Πολίτη & UNICEF. (2017^a). *Τα παιδιά που μετακινούνται στην Ελλάδα. Βασικά στοιχεία 31 Οκτωβρίου 2017*. Ανακτήθηκε από <https://goo.gl/JuoFd2>
- Συνήγορος του Πολίτη & UNICEF. (2017^b). *Access to formal education for unaccompanied children in shelters*. Ανακτήθηκε από <https://goo.gl/qyrHwU>
- Saklan, E., & Erginer, A. (2017). Classroom management experiences with Syrian refugee students. *Education Journal, 6*(6), 207-214. doi:10.11648/j.edu.20170606.17
- Sirin, S., & Rogers-Sirin, L., (2015). *The educational and mental health needs of Syrian refugee children*. Washington, DC: Migration Policy Institute.
- Taskin, P., & Erdemli, Ö. (2018). Education for Syrian refugees: problems faced by teachers in Turkey. *Eurasian Journal of Educational Research, 75*, 155-178. doi:10.14689/ejer.2018.75.9
- Τζωρτζοπούλου, Μ., & Κοτζαμάνη, Α. (2008). *Η εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών. Διερεύνηση των προβλημάτων και της προοπτικής επίλυσής τους* (κείμενα εργασίας 2008/19). Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών. Ανακτήθηκε από <http://www.ekke.gr/publications/wp/wp19.pdf>

- 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.
- Τσακηρίδη, Ο. (2012). Μια πολιτισμική προσέγγιση για την ένταξη των μεταναστών: όψεις θεωρίας και πρακτικής. Στο Α. Αφουξενίδης, Ν. Σαρρής, & Ο. Τσακηρίδη (Επιμ.), *Ένταξη των μεταναστών: αντιλήψεις, πολιτικές, πρακτικές* (σσ. 127-140). Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών.
- Τσοκαλίδου, Ρ. (2008). Η επαφή των γλωσσών στην εκπαίδευση: ένα κοινωνιογλωσσικό πολιτικό ζήτημα. Στο *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα. Πρακτικά της ετήσιας συνάντησης του τομέα Γλωσσολογίας του τμήματος Φιλολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Α.Π.Θ., 21-22 Απριλίου 2007. Γλώσσα και Κοινωνία*, 28 (σσ. 402-412). Θεσσαλονίκη: ΙΝΣ. Ανακτήθηκε από <http://users.auth.gr/tsokalid/images/EPAFI%20GLOSSON%2008.p>
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: design and methods* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων. (2017). *Το έργο της εκπαίδευσης των προσφύγων*. Ανακτήθηκε από <https://goo.gl/dfFRTw>
- UNESCO. (2015). *Bridging learning gaps for the youth. UNESCO education response to the Syria crisis (2015-2016)*. Παρίσι: UNESCO. Retrieved from <https://goo.gl/MXF6kT>
- UNHCR. (2016). *Refugee or Migrant? Which is right?* Retrieved from <http://www.unhcr.org/news/latest/2016/7/55df0e556/unhcr-viewpoint-refugee-migrant-right.html>
- UNICEF. (2017). *A child is a child. Protecting children on the move from violence, abuse and exploitation*. New York: UNICEF.
- UNODC (United Nations Office on Drugs and Crime). (2016). *Global report on trafficking in persons 2016*. New York: United Nations Publication.
- Vygotsky, S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Φρόση, Λ., Κουϊμτζή, Ε., & Παπαδήμου, Χ. (2001). *Ο παράγοντας φύλο και η σχολική πραγματικότητα στην α/βάθμια και τη β/βάθμια εκπαίδευση* (μελέτη επισκόπησης). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας (Κ.Ε.Θ.Ι.).
- Χατζηδάκη, Α. (2014). *Η ανάπτυξη της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας μέσα στις συμβατικές τάξεις*. Ανακτήθηκε από 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
- Χατζηνικολάου, Α. (2010). Παράλληλες πολιτικές διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας στο σχολείο μέσα από το παράδειγμα της εκπαίδευσης παιδιών Ρομά. Στο Α. Κεσίδου, Α. Ανδρούσου, & Β. Τσάφος (Επιμ.), *Πρακτικά επιστημονικού συνεδρίου «Μετανάστευση, πολυπολιτισμικότητα και εκπαιδευτικές προκλήσεις: πολιτική - έρευνα - πράξη»*, Αθήνα, 14-15 Μαΐου 2010 (σσ. 210-218). Θεσσαλονίκη: Ελληνικό Παρατηρητήριο για τη Διαπολιτισμική Παιδεία και Εκπαίδευση.
- Χατζηνικολάου, Κ. (2015). Νοτιοανατολικό δίκτυο προστασίας. Έρευνα-δράση για την πρόληψη της εμπορίας παιδιών και προστασία ασυνόδευτων ανηλίκων μεταναστών και προσφύγων. *Διάλογοι! Θεωρία και Πράξη στις Επιστήμες της Αγωγής και Εκπαίδευσης*, 1, 130-139. <http://dx.doi.org/10.12681/dial.8884>
- Χατζησωτηρίου, Χ. (2014). Από τη μονοπολιτισμικότητα στη διαπολιτισμικότητα»: κρατική πολιτική, σχολείο και σχολική τάξη. Στο Χ. Χατζησωτηρίου & Κ. Ξενοφώντος (Επιμ.), *Διαπολιτισμική εκπαίδευση. Προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις* (σσ. 14-

- 42). Καβάλα: Εκδόσεις Σαΐτα. Ανακτήθηκε από <http://www.poed.com.cy/Portals/0/pdf/ebook%20Intercultural%20Education.pdf>
- Χολέβα, Α. (2017). Κι αν ήσουν εσύ; Ένα πρόγραμμα ευαισθητοποίησης στα ανθρώπινα δικαιώματα και σε θέματα προσφύγων με βιωματικές δραστηριότητες, τεχνικές θεάτρου και εκπαιδευτικού δράματος. *Διάλογοι! Θεωρία και Πράξη στις Επιστήμες Αγωγής και Εκπαίδευσης*, 3, 142-156. <http://dx.doi.org/10.12681/dial.15208>
- Watkins, K., & Zyck, St. (2014). *Living on hope, hoping for education. The failed response to the Syrian refugee crisis*. UK. O.D.I. Retrieved from <https://resourcecentre.savethechildren.net/sites/default/files/documents/9169.pdf>
- Weber, M. (1978). *Economy and society*. Berkeley: University of California Press.
- Woods, P., & Jeffrey, B. (2002). The reconstruction of primary teachers' identities. *British Journal of Sociology of Education*, 23(1), 89-106.