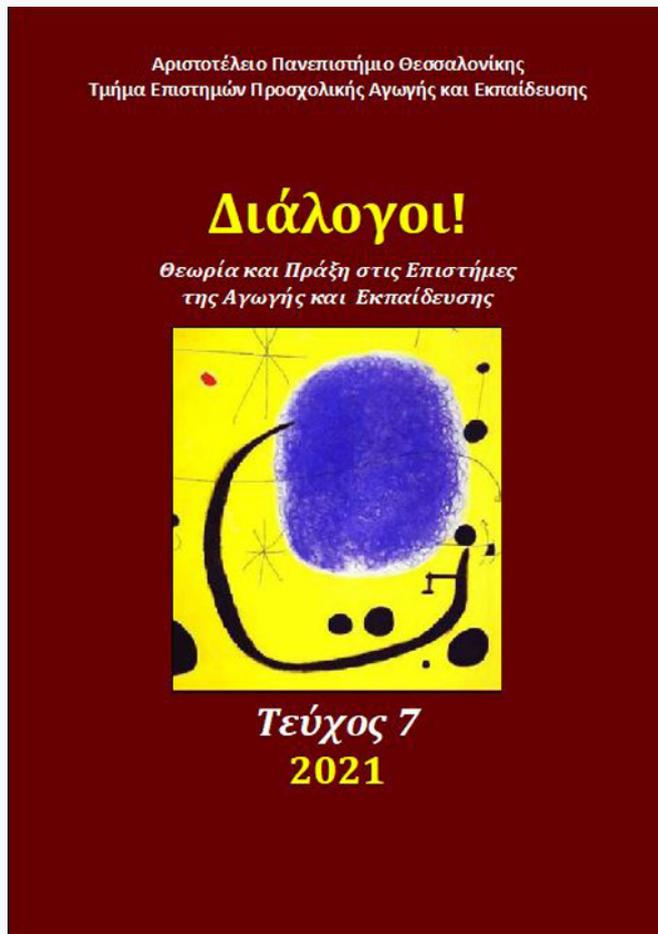


## Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης

Τόμ. 7 (2021)



### Εφαρμογή της παιδαγωγικής πρότασης του Makarenko στην εκπαίδευση των ασυνόδευτων ανηλίκων προσφύγων

Αντώνιος Βεντούρης, Παντελής Κουτσιανάς,  
Αλεξάνδρα Καδόγλου, Παύλος Αράπογλου, Βασιλική  
Καβαρινού

doi: [10.12681/dial.25818](https://doi.org/10.12681/dial.25818)

Copyright © 2021, Αντώνιος Βεντούρης, Παντελής Κουτσιανάς,  
Αλεξάνδρα Καδόγλου, Παύλος Αράπογλου & Βασιλική Καβαρινού



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

### Βιβλιογραφική αναφορά:

Βεντούρης Α., Κουτσιανάς Π., Καδόγλου Α., Αράπογλου Π., & Καβαρινού Β. (2021). Εφαρμογή της παιδαγωγικής πρότασης του Makarenko στην εκπαίδευση των ασυνόδευτων ανηλίκων προσφύγων. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 7, 36–57. <https://doi.org/10.12681/dial.25818>

## Εφαρμογή της παιδαγωγικής πρότασης του Makarenko στην εκπαίδευση των ασυνόδευτων ανηλίκων προσφύγων

Αντώνιος Βεντούρης, Παντελής Κουτσιανάς, Αλεξάνδρα Καδόγλου,  
Πάυλος Αράπογλου & Βασιλική Καβαρινού

*Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης*

### Περίληψη

Η παρούσα εργασία αποτελεί μία πρόταση εφαρμογής της παιδαγωγικής-εκπαιδευτικής πρακτικής του Αντόν Σεμιόνοβιτς Μακάρενκο, ως τρόπο αντιμετώπισης του κοινωνικού-εκπαιδευτικού προβλήματος που έχει προκύψει τα τελευταία χρόνια στην Ελλάδα, με την έλευση μεγάλου αριθμού ασυνόδευτων ανηλίκων προσφύγων αλλά και μεταναστών. Οι ανήλικοι αυτοί τοποθετούνται σε διάφορες δομές υποδοχής, ή ζουν περιφερόμενοι σε διάφορες περιοχές της Ελλάδας, κυρίως αστικές, και έχουν περιορισμένη πρόσβαση στην εκπαίδευση. Η συγκεκριμένη συνθήκη προδιαγράφει αρνητικές προοπτικές για τους ανηλικούς αυτούς, σε βαθμό που, όπως τονίζει ο Ύπατος Αρμοστής του ΟΗΕ Filippo Grandi, είναι ορατός ο κίνδυνος να αποτελέσουν μια «χαμένη γενιά». Η κατάσταση αυτή έχει κοινά χαρακτηριστικά με εκείνη που επικρατούσε στη νεοσύστατη Σοβιετική Ένωση μετά το 1917, όταν πλέον των 7 εκατομμυρίων παιδιών ζούσαν στο δρόμο χωρίς κανενός είδους επίβλεψη ενηλίκου και χωρίς πρόσβαση στην εκπαίδευση. Οι ομοιότητες των δύο περιπτώσεων, σε κοινωνικό επίπεδο, αποτέλεσαν το κίνητρο για τον σχεδιασμό μιας πρότασης εκπαίδευσης βάσει του παιδαγωγικού παραδείγματος του Αντόν Μακάρενκο. Ειδικότερα, στο άρθρο αυτό αναλύεται η παιδαγωγική και διδακτική-μεθοδολογική βάση της πρότασης, παρουσιάζονται οι στόχοι και οι βασικοί της άξονες και σκιαγραφείται ο τρόπος υλοποίησής της στο ελληνικό περιβάλλον.

**Λέξεις κλειδιά:** Ασυνόδευτοι ανήλικοι πρόσφυγες/μετανάστες, Makarenko, εκπαιδευτική κοινότητα, κοινωνικοποιητική παιδαγωγική, συμπερίληψη

### Abstract

The aim of the present paper is to propose a pedagogical-educational program based on Anton Semyonovich Makarenko's theory. This proposal consists a response to the socio-educational problem presented in Greece, over the last few years, with the arrival of numerous unaccompanied refugee and migrant minors. These minors are placed in various reception facilities or live wandering around the regions of Greece, mostly urban centers, having limited access to education. These conditions foreshadow a negative perspective for those minors, to the point that, as the High Commissioner for Refugees Filippo Grandi states, these children are risking to end in a "lost generation". Such a situation presents many similarities to the conditions observed in the early years of Soviet Union after 1917, when over 7 million children were homeless without any kind of adult supervision and without any access to education. The similarities of these two

cases in the social level became the motive for the development of an education proposal, based on the pedagogical paradigm of Anton Makarenko. More precisely, in this article we analyze the pedagogical and teaching methodology basis of the proposal. We also present its objectives and basic axes, outlining the implementation methodology in the Greek environment.

**Keywords:** Developing physical learning environment, flexibility, cooperative learning, educational process, active learning

## Εισαγωγή

Οι αυξανόμενες ροές προσφύγων και μεταναστών στην Ελλάδα και σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες δημιούργησαν φαινόμενα τα οποία προκαλούν ποικίλους προβληματισμούς στις τοπικές κοινωνίες, στους θεσμούς και στην επιστημονική κοινότητα. Ένα από αυτά είναι η παρουσία ασυνόδευτων ανηλίκων στις διάφορες δομές φιλοξενίας, αλλά και εκτός αυτών. Αυτοί οι ανήλικοι καλούνται να διανύσουν ίσως την πιο ευαίσθητη και σημαντική περίοδο της ζωής τους για την ψυχοσυναισθηματική, βιολογική και γλωσσική ανάπτυξη και ωρίμανσή τους (Bruer, 1998· Hart, 2009· Orpedal et al., 2004· Shukoor, 2015), χωρίς ουσιαστική υποστήριξη από ενήλικους και χωρίς την εκπαίδευση που χρειάζονται για τη μόρφωση και την μετέπειτα αποτελεσματική κοινωνικοποίησή τους στους χώρους που θα επιλέξουν ή θα αναγκαστούν να ζήσουν. Η διατάραξη της ομαλής ανάπτυξης των ανηλίκων αυτών βέβαια, σε πολλές περιπτώσεις ξεκινάει από τη χώρα προέλευσής τους, όπου συχνά εκτίθενται, έμμεσα ή/και άμεσα, σε καταστάσεις βίας ή διαβιούν σε συνθήκες ανασφάλειας, με συνέπεια να τους προκαλούν έντονες ψυχικές διαταραχές, συχνά αναφερόμενες ως «τραύματα» (Lewis & Ghosh Ippen, 2004· Park & Katsiaficas, 2019· Steel et al., 1999). Στη σχετική βιβλιογραφία περιγράφονται τρεις φάσεις κατά τις οποίες ένας ανήλικος μπορεί να βιώσει καταστάσεις που ενδέχεται να του προκαλέσουν ψυχικά τραύματα και διαταραχές:

1. Κατά τη διάρκεια της διαμονής του στη χώρα προέλευσής του, όταν εκτίθεται σε μεγάλο αριθμό τραυματικών καταστάσεων, όπως η εμπειρία της απώλειας προσώπου/-ων της οικογένειάς του ή/και της κοινότητας στην οποία ανήκει, η έκθεση σε περιστατικά άσκησης βίας είτε αυτή απευθύνεται στον ίδιο είτε σε κάποιον άλλο, ιδίως αν πρόκειται για οικείο του πρόσωπο, ο φόβος του θανάτου, η διαρκής μετακίνηση σε διάφορες περιοχές, η αλλαγή του τρόπου ζωής με παράλληλη ραγδαία υποβάθμιση του βιοτικού του επιπέδου.
2. Κατά τη διάρκεια της μετακίνησης σε ασφαλείς περιοχές, όταν το ταξίδι είναι μεγάλης διάρκειας και υπό δύσκολες συνθήκες, συνοδεύεται από καταδιώξεις και περιλαμβάνει διαμονή σε ενδιάμεσες χώρες υπό συνθήκες κράτησης ή φυλάκισης.
3. Κατά την άφιξη και παραμονή στη χώρα προορισμού, όταν βιώνει συνθήκες ακραίας φτώχειας, διαρκείς μετακινήσεις χωρίς να προβλέπονται οι κατάλληλες συνθήκες διαμονής στους τόπους εγκατάστασης, αποχωρισμό του από την οικογένειά του, κοινωνική απομόνωση και ρατσιστική αντιμετώπιση από τις τοπικές κοινωνίες, περιορισμό της ελευθερίας του και τέλος νέα κουλτούρα στην οποία καλείται να ενταχθεί και γλώσσα την οποία καλείται να μάθει (Fazel & Stein, 2004· Hodes, 2000).

Οι καταστάσεις αυτές δημιουργούν διαταραχές που έχουν σημαντικές συνέπειες στην ανάπτυξη και διαμόρφωση της συμπεριφοράς του ανηλίκου, με συχνότερες συνέπειες την εκδήλωση Διαταραχής Μετατραυματικού Στρες (Post Traumatic Stress Disorder-PTSD). Η διαταραχή αυτή μπορεί να έχει μία σειρά από σοβαρές επιπτώσεις, όπως την κατάθλιψη του ανηλίκου πρόσφυγα, ψυχοσωματικές διαταραχές, διαρκή έλλειψη κινήτρων για δράση, φοβίες, κοινωνική απομόνωση και απόσυρση, επιθετικότητα, ενώ σε εκπαιδευτικό επίπεδο μπορεί να οδηγήσει σε χαμηλές επιδόσεις, περιορισμένη αυτορρύθμιση, τάσεις διατάραξης του παραγωγικού εκπαιδευτικού κλίματος, οξυθυμία, και υπερκινητικότητα (Fazel & Stein, 2002· Hart, 2009).

Καθώς το φαινόμενο της έλευσης ασυνόδευτων προσφύγων/μεταναστών εξακολουθεί να υφίσταται και γενικότερα η φυγή προσφυγικών/μεταναστευτικών πληθυσμών από τις εμπόλεμες και οικονομικά ασθενέστερες ζώνες συνεχίζεται, μάλλον με αυξανόμενη ένταση, ο κίνδυνος να δημιουργηθεί μία γενιά ανθρώπων χωρίς τις βασικές προϋποθέσεις για δημιουργική και παραγωγική πορεία στο περιβάλλον που ζουν, γίνεται όλο και πιο ορατός. Η Ύπατη Αρμοστεία του Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών μάλιστα, στη σχετική της έκθεση κάνει λόγο για πιθανότητα δημιουργίας μιας «χαμένης γενιάς» (UNHCR, 2019, σσ. 22-35).

Η κατάσταση αυτή προσομοιάζει, σε αρκετά σημεία, με εκείνη που επικρατούσε στη Σοβιετική Ρωσία αλλά και στην Σοβιετική Ένωση του μεσοπολέμου, όταν, ως αποτέλεσμα του πρώτου παγκοσμίου πολέμου, των εμφύλιων συρράξεων και των ξένων επεμβάσεων μετά την επανάσταση του 1917 (Edwards, 1991· Foglesong, 1995· Stevens, 1982), πάνω από 7 εκατομμύρια ανήλικοι<sup>1</sup> (besprizorniki) βρίσκονταν να ζουν στους δρόμους, χωρίς την επιμέλεια κάποιου ενήλικα ή κάποιου επίσημου φορέα, με αποτέλεσμα να εμφανίζουν ροπή στην εγκληματικότητα<sup>2</sup> και να μην παρουσιάζουν κάποια προοπτική παραγωγικής και δημιουργικής κοινωνικοποίησης για τα ίδια και την κοινωνία στην οποία ζούσαν (Holtz, 2002· Mecacci, 2019· Stolee, 1988· Wilson, 1928). Το φαινόμενο αυτό αντιμετωπίστηκε με αποτελεσματικότητα, όπως προκύπτει από τις σχετικές πηγές, από τον παιδαγωγό Anton Semjonovich Makarenko, ο οποίος οργάνωσε τα παιδιά αυτά σε εκπαιδευτικές κοινότητες, εφαρμόζοντας μια πρωτοπόρα παιδαγωγική πρόταση για την εκπαίδευσή τους σε γνωστικό και κοινωνικό επίπεδο. Ειδικότερα, ο Makarenko ανέπτυξε μία σύνθετη και πολυδιάστατη παιδαγωγική θεωρία, την οποία εφάρμοσε αρχικά στον Σταθμό «Μ. Γκόρκι» και στη συνέχεια στην Κομμούνα «Φ. Ντζερζίνσκι» (Edwards, 1991· Frolov, 1978· Hilling, 1980· Palonnikau et al., 2018)<sup>3</sup>. Η

<sup>1</sup>Ο ακριβής αριθμός είναι δύσκολο να προσδιοριστεί καθώς, στις σχετικές μαρτυρίες παρατηρούνται μεγάλες αποκλίσεις. Μια σύνοψη των αναφορών στο θέμα γίνεται από την Stolee, 1988, σ. 65.

<sup>2</sup>Στο σημείο αυτό θα πρέπει να διευκρινιστεί ότι η ροπή στην εγκληματικότητα των besprizorniki, όπως καταγράφηκε στη Σοβιετική Ρωσία, δεν θα πρέπει να θεωρηθεί τεκμήριο που προοιωνίζει παρόμοια συμπεριφορά από τους ασυνόδευτους ανηλίκους πρόσφυγες/μετανάστες του σήμερα. Αντίθετα, υπάρχουν στοιχεία που επισημαίνουν το γεγονός ότι συχνά κινδυνεύουν από δίκτυα εκμετάλλευσης ανηλίκων, τα οποία δραστηριοποιούνται όπου εμφανίζονται πληθυσμοί προσφύγων/μεταναστών (Δημητροπούλου & Παπαγεωργίου, 2008· European Union Agency for Fundamental Rights, 2019· Mercy Corps & Norwegian Refugee Council, 2016· Sayers et al., 2019).

<sup>3</sup> Η παιδαγωγική πρόταση του Makarenko εφαρμόστηκε και στους σταθμούς Τρέπκε και Κουριάζ. Επειδή όμως λειτούργησαν, κατά κάποιο τρόπο, ως προεκτάσεις του Σταθμού Γκόρκι, δεν αναφέρονται ονομαστικά εδώ, χωρίς να παραγνωρίζεται το σημαντικό έργο που έγινε εκεί, και

φιλοσοφία της πρότασής του βασίστηκε στην αντίληψη ότι η εκπαίδευση πρέπει να στοχεύει στην ανάπτυξη αυτόνομων, αλληλέγγυων και υπεύθυνων ανθρώπων, οι οποίοι θα διαθέτουν ολοκληρωμένη πολιτισμική συγκρότηση, αλλά και πρακτικές επαγγελματικές δεξιότητες, έτσι ώστε να δύνανται να προσφέρουν άμεσα στο κοινωνικό σύνολο. Οι άνθρωποι αυτοί, όπως υποστήριξε ο Makarenko, θα πρέπει να έχουν αναπτύξει αυτοσεβασμό και εμπιστοσύνη στις δυνάμεις τους.

Όπως διαπιστώνουμε από τις αναφορές του ίδιου, ο Makarenko, προκειμένου να αντεπεξέλθει στις ιδιαίτερες ανάγκες των τροφίμων των σταθμών «Μ. Γκόρκι» και «Φ. Ντερζίσκι», αρχικά ανέτρεξε στις γνωστές ως τότε παιδαγωγικές θεωρίες, οι οποίες στην πράξη δεν φάνηκαν αποτελεσματικές (Makarenko, 1974, σσ. 15-40, 2014, σ. 46). Έτσι, επικεντρώθηκε αρχικά στην προστασία, στην επιβίωση των τροφίμων και στην αρμονική συνύπαρξή τους εντός της εκπαιδευτικής κοινότητας στην οποία διαβιούσαν. Σημασία επίσης δόθηκε στη σχέση των μελών της κοινότητας με την τοπική κοινωνία. Η πορεία της προσπάθειας αυτής, στα πρώτα της βήματα, ανέδειξε πληθώρα προβλημάτων, που φάνταζαν έως και ανυπέρβλητα. Είχε όμως άμεση επίδραση στην αγωγή των τροφίμων και συνέβαλε ουσιαστικά στη διαμόρφωση των κοινωνικών τους συμπεριφορών (Makarenko, 2014, σσ. 46-60).

Βασικό εργαλείο της παιδαγωγικής πρότασης του Makarenko ήταν η κοινότητα μάθησης και εργασίας, όπου προηγούνταν ο σεβασμός στην αξιοπρέπεια του παιδιού, η εμπιστοσύνη, η θαλπωρή, η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και ο προσανατολισμός του σε ένα καλύτερο μέλλον, αποκλείοντας κάθε προοδικασμένη κριτική, τιμωρία ή ταπείνωση βασισμένη στην πρότερη διαδρομή του. Ενδεικτικό είναι το παρακάτω απόσπασμα διαλόγου μεταξύ του Makarenko και του Semyon Kalabalín, τροφίμου του Σταθμού Γκόρκι, και μετέπειτα διαπρεπή δασκάλου:

«[...] – Σ' έστειλα έξω από το γραφείο του διευθυντή για να μη δεις πως όταν υπόγραφα έμπαινες υπό την ευθύνη μου. Αυτό θα ήταν ταπεινωτικό για την ανθρώπινη αξιοπρέπειά σου.

– [...] Ο Makarenko μπορούσε να διακρίνει σε μένα ανθρώπινες αξίες που την ύπαρξη τους δεν είχα ποτέ υποψιαστεί. Το δικό του ήταν το πρώτο ζεστό άγγιγμα που ένιωσα.» (Makarenko, 2014, σ. 24).

Κύριος στόχος των παιδαγωγών στο μοντέλο που εισήγαγε ο Makarenko δεν ήταν μόνον η μεταφορά γνώσης και εξειδίκευσης. Ο παιδαγωγός ήταν ο άνθρωπος που, σε συνεργασία με όλο το προσωπικό της κοινότητας, καλούνταν να κλείσει τον κύκλο της παραβατικότητας και της αντικοινωνικής συμπεριφοράς και να βοηθήσει τα μέλη της κοινότητας, αφενός να ανακτήσουν τον αυτοσεβασμό τους και την εμπιστοσύνη προς τον συνάνθρωπο και, αφετέρου να στοχεύσουν στο κοινό καλό. Αυτή η συμπεριφορά τους καθιστούσε πρωταγωνιστές της κοινωνικής προόδου. Η αυταπάρνηση και η υποταγή στο καλό του συνόλου ήταν βασικά χαρακτηριστικά του παιδαγωγού που με το παράδειγμά του διαμόρφωνε τη συλλογική συνείδηση των μελών της κοινότητας (Παυλίδης, 1998).

Στον αντίποδα της ιδιοτέλειας και του εγωισμού, ο παραγωγικός άνθρωπος του Makarenko θα έπρεπε να βασίζεται στη συλλογικότητα, δηλαδή στην αλληλεγγύη. Σε ένα

---

ιδίως στο σταθμό Κουριάζ, όπου οι συνθήκες λειτουργίας του πριν την ανάληψη της διεύθυνσής του από τον Makarenko, ήταν ιδιαίτερα άσχημες (Makarenko, 2017).

περιβάλλον, όπως αυτό που δημιούργησε ο Makarenko, η συλλογικότητα χτίζεται μέσω της εργασιακής δραστηριοποίησης των μελών της. Ειδικότερα, πρότεινε ένα παιδαγωγικό μοντέλο βασισμένο, όχι μόνο στην πνευματική άσκηση μέσα από σχολικές δραστηριότητες, αλλά και στην παραγωγή, με σκοπό την προοπτική κατάργησης του καταμερισμού της εργασίας και την πολύπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του ανθρώπου (Filonov, 1994· Makarenko, 1965, 1974, 2014, 2017· Pavlidis, 2017). Υπό το πρίσμα αυτό, οι εκπαιδευτικές κοινότητες οφείλουν να δραστηριοποιούνται και να προοδεύουν σε διαρκή και άρρηκτη σχέση με το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο (Makarenko, 2014, σ. 269). Ο συνδυασμός των θεωρητικών γνώσεων με την συλλογική εργασία βοηθούν τον άνθρωπο να αντιληφθεί ότι η γνώση προκύπτει από την αλληλεπίδραση του ανθρώπου με τη φύση, ενισχύει τη δημιουργική εργασία, καθώς και τη συνειδητή διαχείριση των μέσων παραγωγής. Παράλληλα, το συγκεκριμένο μοντέλο υποστηρίζει την εξειδίκευση μέσα από τα εργαστήρια της κοινότητας, συνδέοντας έτσι την εκπαίδευση με την παραγωγή και με την κοινωνική πρόοδο. Με αυτό τον τρόπο, η παιδεία γίνεται μέσο μετασχηματισμού της κοινωνίας και όχι αυτοσκοπός (Παυλίδης, 1998).

Η διοικητική παιδαγωγική αποτελεί πυλώνα του εκπαιδευτικού μοντέλου του Makarenko, γιατί εκπαιδεύει τον άνθρωπο στην ανάληψη ευθυνών και στην κριτική αντίληψη της διοίκησης (Makarenko, 2014, σσ. 249-250). Το αποτέλεσμα αυτό επιτυγχάνεται μέσω της σύγκλισης συνελεύσεων για τη λήψη σημαντικών αποφάσεων από τα ίδια τα μέλη της κοινότητας, της δημιουργίας τμημάτων και της κυκλικής διαδοχής των διοικητών τους, η οποία στοχεύει στην κατάργηση των προνομίων. Ο δημοκρατικός δε τρόπος λειτουργίας των συνελεύσεων και λήψης των αποφάσεων συμβάλλει στην ισχυροποίηση της κοινότητας στη συνείδηση των μελών της.

## **Άξονες της παιδαγωγικής πρότασης του Makarenko**

Η Terje Halvorsen (2012, σσ. 65-69), επιχειρώντας να συνοψίσει τα βασικά χαρακτηριστικά της παιδαγωγικής πρότασης του Anton Makarenko, διακρίνει τα εξής στοιχεία:

**A. Καθοδουόμενη ανατροφή:** Ο Makarenko θεωρούσε ότι η ανάπτυξη του ανθρώπου είναι κατά ένα μέρος γενετικά καθορισμένη. Πίστευε, όμως, ότι σημαντικότερο ρόλο σε αυτή διαδραματίζει το περιβάλλον. Με αφετηρία την κλασική αναλογία παιδιού-λουλουδιού, ανέφερε ότι η οργανική ανθοφορία βρίσκεται σε σχέση άμεσης εξάρτησης από την προστασία και τη φροντίδα από τον κηπουρό. Κατά τον ίδιο τρόπο, οι γονείς και οι παιδαγωγοί πρέπει να αντιλαμβάνονται τον ρόλο τους ως οδηγών στη γνώση για τη φύση, την κοινωνία και τα αντικείμενα που μας περιβάλλουν.

**B. Συλλογικότητα και ατομικότητα:** Η συλλογικότητα είναι βασική έννοια στην παιδαγωγική πρόταση του Makarenko. Κατά την εφαρμογή της, η βασική επιδίωξη είναι η μετατροπή των ομάδων των νέων σε συλλογικές μονάδες με κοινωνική ενότητα, οι οποίες θα έχουν κοινούς στόχους και αλληλεγγύη μεταξύ των μελών τους (Ruiz, 2008). Σύμφωνα με τον Makarenko, μια συλλογικότητα συνδέει το άτομο με την κοινωνία. Η επικοινωνία μεταξύ των μελών της με συζητήσεις, η εργασία και κάποιες ψυχαγωγικές δραστηριότητες μπορούν να μετατρέψουν τους ατομιστές νέους σε όντα με κοινωνικό προσανατολισμό, με

αποτέλεσμα να δημιουργηθεί έτσι μια συλλογικότητα (Halvorsen, 2012, σ. 66). Η ανάπτυξη του ατόμου μέσα σε συλλογικότητες δεν συνεπάγεται την υποβάθμιση της ατομικότητας. Αντίθετα, η ατομική ανάπτυξη συντελείται εντός του συλλογικού πλαισίου, όπου λαμβάνονται υπόψη και ικανοποιούνται οι προσωπικές ανάγκες. Αυτή η αρχή ονομάστηκε «μέθοδος της παράλληλης παιδαγωγικής επενέργειας» (Παυλίδης, 1998, σ. 5).

**Γ. Μάθηση μέσω προτύπων:** Ο Makarenko, αρκετά χρόνια πριν τη διατύπωση της σχετικής θεωρίας του Bandura, υποστήριξε ότι η μίμηση της συμπεριφοράς σημαντικών για τους μαθητές προσώπων, του «σημαντικού άλλου», μπορεί να λειτουργήσει πολύ αποδοτικά και, μάλιστα, περισσότερο από μια συμβατική εκπαιδευτική μέθοδο. Στο βιβλίο του: «Παιδαγωγικό ποίημα» (Makarenko, 2014, 2017), περιγράφει τον τρόπο με τον οποίο οι μεγαλύτεροι σε ηλικία τρόφιμοι, οι επαγγελματίες και οι διοικητές των τμημάτων, μπορούσαν να επιδράσουν στα νεότερα μέλη της κοινότητας, βάσει του παραδείγματος της συμπεριφοράς τους. Την άποψη αυτή υποστήριξε αργότερα και στο βιβλίο των γονιών, καταδεικνύοντας ως πρότυπο τους γονείς (Makarenko, 2018).

**Δ. Επιμέλεια-φροντίδα:** Η ύπαρξη ενός υποστηρικτικού περιβάλλοντος, που θα παρέχει φροντίδα στους νέους της κοινότητας, είναι αποφασιστικής σημασίας στην παιδαγωγική σκέψη του Makarenko. Τα ανήλικα άτομα είναι ήδη ευάλωτα, πόσο μάλλον τα άτομα που έχουν βιώσει επιβαρυντικές για την ψυχολογία τους καταστάσεις. Για το λόγο αυτό, το περιβάλλον στο οποίο ζουν, πρέπει να τους παρέχει τη φροντίδα που χρειάζονται. Ο Makarenko, μάλιστα, προσλάμβανε προσωπικό, λαμβάνοντας υπόψη, σε μεγάλο βαθμό, τη δυνατότητα των υποψηφίων να παρέχουν φροντίδα (Halvorsen, 2012, σ. 66).

**Ε. Προσδοκίες, κανονικότητα και σεβασμός:** Πλήθος παιδαγωγών και ψυχολόγων σημειώνουν τη σημαντική επίδραση που έχουν οι προσδοκίες του περιβάλλοντος ενός ατόμου -και ακόμη περισσότερο αυτή του σημαντικού άλλου- στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς του, αλλά και στη δημιουργία κινήτρων επίδοσης ή μάθησης (Boser et al., 2014· Clifton, 1981· Gregory & Huang, 2013· McCroskey & Daly, 1976· Sorhagen, 2013· Stipek, 2002). Επίσης, ορισμένοι σημειώνουν την ισχυρή σχέση μεταξύ της εξέλιξης του ατόμου και των προσδοκιών των σημαντικών γι' αυτό ενηλίκων, όπως των εκπαιδευτικών και των γονέων (Sorhagen, 2013). Αυτή τη συνάφεια υπογράμμισε και ο Makarenko, αξιοποιώντας την εμπειρία που είχε αποκομίσει από την εργασία του στις εκπαιδευτικές κοινότητες που ίδρυσε. Ο ίδιος δήλωνε απολύτως πεπεισμένος ότι “τα αγόρια και τα κορίτσια γίνονται εγκληματίες ή «μη κανονικοί» γιατί τους συμπεριφέρονται σαν να είναι εγκληματίες ή «μη κανονικοί»” (Makarenko, 1965, σ. 54). Υποστήριζε ότι οι νέοι όταν αντιμετωπίζονται με εμπιστοσύνη και σεβασμό μπορούν να λειτουργήσουν στο πλαίσιο των αποδεκτών από το κοινωνικό σύνολο κανόνων, αναλαμβάνοντας και φέροντας εις πέρας σημαντικές ευθύνες (Makarenko, 2014).

**ΣΤ. Πολυτεχνισμός:** Η αντίληψη αυτή βασίζεται στην άποψη που εκφράστηκε στο δεύτερο μισό του 19<sup>ου</sup> αιώνα, σύμφωνα με την οποία η εκπαίδευση πρέπει να οργανώνεται με σκοπό την κάλυψη των αναγκών παραγωγής στην κοινωνία (Arthur, 1986). Η ανάπτυξη αυτής της ιδέας έγινε στο πλαίσιο της μαρξιστικής θεώρησης της κοινωνίας και προέβλεπε τη λειτουργία ενός εκπαιδευτικού

συστήματος που θα οδηγούσε τους ανθρώπους στην απόκτηση γνώσεων, αλλά και πρακτικών δεξιοτήτων, έτσι ώστε να μπορούν να δημιουργούν και να αξιοποιούν τα ταλέντα τους (Welle-Strand & Tjeldvoll, 2010). Στην αταξική κοινωνία που ονειρεύτηκε το επαναστατημένο σοβιετικό κράτος, το κάθε άτομο θα έπρεπε να συνδυάζει τις εργασιακές ικανότητες με την πνευματική καλλιέργεια. Προτάσεις σχετικά με τη σύνδεση της εκπαίδευσης με την χειρωνακτική εργασία ή την φυσική δραστηριότητα, είχαν διατυπωθεί νωρίτερα από τον John Dewey (Dewey, 1907, 2001), τον Pestalozzi (Pestalozzi, 1918), αλλά και τον Leo Tolstoy (Cohen, 1981), βασιζόμενοι όμως σε διαφορετικό σκεπτικό και με διαφορετική στόχευση. Ο Makarenko υλοποίησε τη δική του πρόταση δημιουργώντας ένα σύστημα στο οποίο η τυπική εκπαίδευση συνοδευόταν από επαγγελματική και οι εκπαιδευτικοί των σχολικών μαθημάτων συνυπήρχαν με εκπαιδευτές επαγγελματικών αντικειμένων, έτσι ώστε οι μαθητές να ολοκληρώνουν τη σχολική τους εκπαίδευση έχοντας τη δυνατότητα να ασκήσουν άμεσα κάποιο επάγγελμα στην κοινωνία. Για το σκοπό αυτό υποστηρίζονταν με υποτροφίες και μετά την αποφοίτηση (Halvorsen, 2012, σ. 67).

**Ζ. Ψυχολογία της αρχιτεκτονικής:** Ο κλάδος της ψυχολογίας της αρχιτεκτονικής αναπτύχθηκε κυρίως στο δεύτερο μισό του 20<sup>ου</sup> αιώνα. Βασίζεται στη διαπίστωση ότι ο χώρος στον οποίο λειτουργεί και διαβιεί ένα άτομο το επηρεάζει αποφασιστικά και, για το λόγο αυτό, ο σχεδιασμός του θα πρέπει να είναι κατάλληλος για τον σκοπό που πρέπει να επιτελέσει, και σε συνάρτηση με τις ανάγκες των ανθρώπων που θα τον χρησιμοποιήσουν (Gifford & Nilsson, 2014). Ο Makarenko αναγνώριζε τη σημασία που είχε ο χώρος για την ανάπτυξη και εξέλιξη των τροφίμων των κοινοτήτων του και προσπαθούσε να είναι σε καλή κατάσταση αλλά και λειτουργικός, παραπέμποντας σε οικείο χώρο διαβίωσης και όχι κράτησης. Με αυτό τον τρόπο αποδεικνυόταν και ο σεβασμός απέναντι στα μέλη της κοινότητας (Halvorsen, 2012).

**Η. Σχεδιασμός:** Ο προγραμματισμός των δράσεων της κοινότητας αποτέλεσε σημαντικό στοιχείο της πρότασης του Makarenko. Θεωρούσε ότι η εύρυθμη, αλλά και αποτελεσματική λειτουργία ενός χώρου εκπαίδευσης συνδέεται με την προσεκτική κατάρτιση χρονοδιαγραμμάτων σε ημερήσια και εξαμηνιαία βάση (Wernecke, 1967), έτσι ώστε να καθίσταται εφικτή η υλοποίηση των εκπαιδευτικών και επαγγελματικών δραστηριοτήτων και να υπάρχει το χρονικό περιθώριο για επαρκή ξεκούραση, αλλά και για πολιτιστικές και ψυχαγωγικές δράσεις (Halvorsen, 2012). Ακολουθώντας αυτήν την πρακτική ενισχύεται το κίνητρο των μελών της κοινότητας και αποφεύγεται το αίσθημα του ανεκπλήρωτου και της ανίας.

**Θ. Μουσική, θέατρο, λογοτεχνία, αθλήματα και ταξίδια:** Η αντίληψη του Makarenko για την εκπαίδευση και την ανατροφή των νέων βρίσκεται στον αντίποδα της υλοκεντρικής προσέγγισης. Ο σκοπός δεν ήταν η απόκτηση όσο το δυνατό περισσότερων πληροφοριών σχετικά με «βασικά» και «πρωτεύοντα» γνωστικά αντικείμενα, αλλά η ολόπλευρη ανάπτυξη του ατόμου. Στο πλαίσιο αυτό, η ενασχόληση με καλλιτεχνικά και αθλητικά αντικείμενα, αλλά και με αμιγώς ψυχαγωγικά, αποτελούσε κυρίαρχο στοιχείο της παιδαγωγικής πρότασής του. Η οργάνωση μουσικών και άλλων πολιτιστικών δράσεων στις

κοινότητες του Makarenko αναφέρεται τόσο από τον ίδιο (Makarenko, 2014), όσο και από άλλους μελετητές του έργου του (Dichek, 2017: 477). Το σημαντικό στοιχείο, όμως, είναι ότι αυτές οι δραστηριότητες δεν αντιμετωπίζονταν ως συμπληρωματικές-δεύτερης προτεραιότητας και μικρότερης αξίας από άλλες-αλλά, τόσο αναγκαίες και μορφωτικές όσο και οι υπόλοιπες.

**I. Άτομα ως αντικείμενα και υποκείμενα:** Η συζήτηση σχετικά με την υπόθεση ότι η πορεία ενός είναι ανθρώπου είναι προκαθορισμένη από μία σειρά από παράγοντες, η οποία αντιπαράτίθεται στην άποψη ότι ο άνθρωπος μπορεί να καθορίσει ελεύθερα την προσωπική του εξέλιξη, γίνεται εδώ και πολλά χρόνια, προκαλώντας μεγάλο προβληματισμό (Settle, 1973· Van Rensselaer Wilson, 1955). Η αντιμετώπιση του ανθρώπου ως αντικειμένου που δέχεται αναπόφευκτα τις επιδράσεις του περιβάλλοντος και λειτουργεί βάσει των συνθηκών που έχουν διαμορφωθεί σε αυτό, οδηγεί τα άτομα σε παθητική στάση και σε αποδοχή μιας σειράς καταστάσεων (μορφωτικών, επαγγελματικών, οικονομικών, κοινωνικών) ως φυσιολογικών. Αντίθετα, η θεώρηση του ανθρώπου ως ύπαρξης που δύναται να τροποποιήσει οτιδήποτε τον αφορά, επιτρέπει στο άτομο να διεκδικήσει την αλλαγή των συνθηκών και του πλαισίου διαβίωσής του, βάσει των επιθυμιών αλλά και των αναγκών του. Στην παιδαγωγική σκέψη του Makarenko η ντετερμινιστική και η μη ντετερμινιστική θεώρηση της ζωής του ανθρώπου βρίσκονται σε διαλεκτική σχέση μεταξύ τους (Halvorsen, 2012, σ. 68). Από τη μία τα γονίδια, όπως και το πολιτισμικό περιβάλλον και υπόβαθρο του ανθρώπου, καθορίζουν χαρακτηριστικά και συμπεριφορές του, από την άλλη, όμως, η κατανόηση των κοινωνικών σχέσεων και συνθηκών, σε συνδυασμό με τη συνειδητοποίηση των αναγκών, των δικαιωμάτων και των επιθυμιών του μπορούν να οδηγήσουν στην προσπάθεια μεταβολής της πραγματικότητας. Στην παιδαγωγική προσέγγιση της εκπαίδευσης που πρότεινε ο Makarenko, η αυτονομία του ανθρώπου αποτελεί μια δυναμική που επιτρέπει την κριτική των υφιστάμενων καταστάσεων, την ανάληψη δράσεων και την πάλη για την ανατροπή των κοινωνικών ή άλλων στοιχείων που δεν αποδέχεται (Makarenko, 1977, σσ. 60-62, 98-122).

**ΙΑ. Κριτική θεώρηση των επιστημών:** Ένα άλλο δίλημμα που τίθεται συχνά στο χώρο της εκπαίδευσης, αφορά τον τρόπο αντιμετώπισης των αντικειμένων μελέτης. Από τη μία, διατυπώνεται η άποψη ότι η προσέγγισή τους θα πρέπει να είναι ουδέτερη, προσβλέποντας απλώς στην εφαρμογή των επιστημονικών πρακτικών και από την άλλη υποστηρίζεται ότι είναι απαραίτητη η κριτική θεώρησή τους, αναδεικνύοντας την ηθική και κοινωνικο-φιλοσοφική τους διάσταση. Στην περίπτωση μάλιστα της εκπαίδευσης των παιδιών, η προσέγγιση αυτή λαμβάνει μεγαλύτερη σημασία, καθώς συμβάλλει στη διαμόρφωση της κοινωνικής τους στάσης. Εξάλλου, όπως σημειώνουν οι κοινωνικοί παιδαγωγοί, η εξέταση πολλών αντικειμένων στην εκπαίδευση απαιτεί την κριτική θεώρηση και την τοποθέτηση των πρωταγωνιστών της. Η μελέτη της δημοκρατίας και της απολυταρχίας ή της ισότητας και του ρατσισμού δεν μπορεί να γίνει μέσω ουδέτερης επιστημονικής προσέγγισης. Ο Makarenko υποστήριξε ότι ο άνθρωπος έχει φυσική και πολιτισμική διάσταση και η υπέρβαση της φυσικής-

πρωταρχικής βάσης μπορεί να γίνει μέσω της τοποθέτησής του σε ηθικά και κοινωνικο-φιλοσοφικά ζητήματα (Halvorsen, 2012, σ. 69).

Από τη συνοπτική παράθεση των βασικών χαρακτηριστικών της παιδαγωγικής πρότασης του Makarenko, όπως διαμορφώθηκε μέσα από τις εμπειρίες του Σταθμού «Μ. Γκόρκι» και της Κομμούνας «Φ. Ντζερζίνσκι», αλλά και όπως προκύπτει από τις περιγραφές τόσο του ίδιου όσο και των μελετητών του έργου του, συνάγεται το συμπέρασμα ότι πρόκειται για μία πολυδιάστατη παιδαγωγική προσέγγιση, η οποία υπερβαίνει τα εννοιολογικά όρια της εκπαίδευσης και εκτείνεται στον χώρο της μόρφωσης και της συγκρότησης ενός διαφορετικού τύπου ανθρώπου. Αυτού που την εποχή εκείνη ονομάστηκε «σοβιετικός άνθρωπος». Ο άνθρωπος αυτός επιδιώκεται να διαθέτει ουσιαστική αυτονομία, η οποία μπορεί να προκύψει εφόσον δύναται να αυτοσυντηρείται από τα πρώτα στάδια της μορφωτικής διαδικασίας και κατανοεί τη λειτουργία και το ρόλο του μέσα σε μία οργανωμένη κοινότητα. Σε αυτήν την κοινότητα αναλαμβάνει ευθύνες, που καλείται να φέρει εις πέρας μέσω της συνεργασίας με τα υπόλοιπα μέλη αλλά και σαν απλό μέλος της κοινότητας, που οφείλει να υποστηρίξει τη δράση του συνόλου, έτσι ώστε το αποτέλεσμα να είναι το επιθυμητό. Εξαιρετικά σημαντικό είναι επίσης το γεγονός ότι η μορφωτική προσέγγιση του Makarenko αποδίδει μεγάλη σπουδαιότητα στην αυτοεκτίμηση και την αυτοαντίληψη του ανθρώπου, οι οποίες επιδρούν στην αυτοαποτελεσματικότητά του. Ένα, όμως, από τα σπουδαιότερα στοιχεία της πρότασης αυτής είναι η καλλιέργεια της πεποίθησης στα μέλη της κοινότητας ότι η κοινωνία δεν αποτελεί ένα ένδυμα μέσα στο οποίο θα πρέπει να χωρέσουν. Δεν καλούνται δηλαδή να προσαρμόσουν τα χαρακτηριστικά, τις επιδιώξεις και τις επιθυμίες τους στα περιθώρια που τους αφήνει η κοινωνία, αποδεχόμενοι τους κανόνες και τους περιορισμούς που τους επιβάλλει, ακόμη κι αν είναι παθογενείς. Το μήνυμα που μεταφέρει είναι ότι είναι ένας χώρος τον οποίο μπορούν να διαμορφώσουν ανάλογα με τις ανάγκες και τις προσδοκίες τους, να τον βελτιώσουν για να αισθάνονται καλύτερα μέσα σε αυτόν και να τον αναπτύξουν έτσι, ώστε να έχει καλύτερες προοπτικές. Αυτή η τελευταία διαπίστωση φαίνεται να αποκτά ξεχωριστό ενδιαφέρον στη σημερινή κοινωνία, η οποία κινείται όλο και περισσότερο προς την κατεύθυνση των πάγιων και κλειστών πρακτικών, διαδικασιών, προτύπων και κανόνων, που επιδιώκεται να εφαρμόζονται οριζόντια σε όλους και κάτω από οποιοσδήποτε συνθήκες.

## **Η εκπαίδευση των ασυνόδευτων ανηλίκων προσφύγων στην Ελλάδα**

Για να γίνει κατανοητή η κατάσταση που επικρατεί στην Ελλάδα με την παρουσία των ασυνόδευτων ανηλίκων προσφύγων και να γίνουν αντιληπτοί οι λόγοι για τους οποίους προτείνεται η εφαρμογή της εκπαιδευτικής πρότασης του Makarenko στη σύγχρονη εποχή, κρίνεται σκόπιμο να παρατεθούν ορισμένες ποσοτικές και ποιοτικές πληροφορίες αναφορικά με αυτούς τους πληθυσμούς και την εκπαίδευση που λαμβάνουν στη χώρα.

Σύμφωνα με στοιχεία που δημοσίευσε το Εθνικό Κέντρο Κοινωνικής Αλληλεγγύης στις 15/12/2020, ο εκτιμώμενος αριθμός των ασυνόδευτων ανηλίκων στην Ελλάδα ανέρχεται στις 4.175 (ΕΚΚΑ, 2020). Από αυτούς οι 2.844 διαμένουν σε μακροχρόνια ή προσωρινή φιλοξενία, οι 123 σε Κέντρα Υποδοχής και Ταυτοποίησης, οι 19 σε προστατευτική φύλαξη, οι 185 σε ανοιχτά κέντρα φιλοξενίας και οι 1004 σε άτυπες/επισημασμένες συνθήκες στέγασης (βλ. πίνακα 1)

**Πίνακας 1**  
**Αριθμός ασυνόδευτων ανηλίκων στην Ελλάδα**

<b>Δομή διαμονής</b>	<b>Αριθμός ασυνόδευτων</b>
Δομές μακροχρόνιας ή προσωρινής φιλοξενίας	2.844
Κέντρα Υποδοχής και Ταυτοποίησης	123
Προστατευτική φύλαξη	19
Ανοιχτά Κέντρα Φιλοξενίας	185
Άτυπες/επισφαλείς συνθήκες στέγασης	1004
<b>Σύνολο</b>	<b>4175</b>

Αν και η ευρωπαϊκή και ελληνική νομοθεσία σχετικά με τα δικαιώματα των ανηλίκων προσφύγων/μεταναστών στην εκπαίδευση είναι σαφής και δεν αφήνει περιθώρια αυθαίρετων χειρισμών, η πραγματικότητα, όπως έχει καταγραφεί σε σχετικές μελέτες κατά τα τελευταία πέντε χρόνια, αναδεικνύει μία μάλλον ανεπαρκή και αναποτελεσματική αντιμετώπιση του ζητήματος.

Σύμφωνα με τη Συνθήκη της Γενεύης (1951), η οποία έχει υπογραφεί από 145 κράτη, μεταξύ των οποίων και από την Ελλάδα το 1952 (UNHCR, 2018), τα συμβαλλόμενα κράτη οφείλουν να αντιμετωπίζουν τους πρόσφυγες ισότιμα με τους ημεδαπούς σε θέματα εκπαίδευσης. Αν και η συνθήκη αυτή προσανατολιζόταν αρχικά στην προστασία των Ευρωπαίων προσφύγων, στο πρωτόκολλο του 1967 αφαιρούνται οι γεωγραφικοί περιορισμοί της αρχικής σύμβασης για την αίτηση ασύλου και, κατά συνέπεια, επεκτείνεται η ισχύς της και σε πληθυσμούς εκτός Ευρώπης.

Εκτεταμένη αναφορά στην ανάγκη ισότιμης αντιμετώπισης των παιδιών σε θέματα εκπαίδευσης συναντάμε στην Οικουμενική Διακήρυξη των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων του 1948. Ειδικότερα, στο άρθρο 26 δηλώνεται ρητώς το δικαίωμα όλων στην εκπαίδευση αλλά και η υποχρεωτική συμμετοχή στη στοιχειώδη εκπαίδευση. Στη συνέχεια, γίνεται αναφορά στην παροχή ίσων ευκαιριών σε όλους για την πρόσβαση στην ανώτατη παιδεία. Ιδιαίτερη σημασία όμως έχει η δεύτερη παράγραφος, στην οποία σκιαγραφούνται ορισμένοι από τους βασικότερους κοινωνικούς στόχους της εκπαίδευσης, γεγονός που προσλαμβάνει ξεχωριστή σπουδαιότητα, όταν σε μία κοινωνία υπάρχουν πληθυσμοί με διαφορετικά χαρακτηριστικά και ανάγκες, και επιπροσθέτως ευάλωτοι, όπως οι πρόσφυγες. Συγκεκριμένα αναφέρεται:

*«Η εκπαίδευση πρέπει να αποβλέπει στην πλήρη ανάπτυξη της ανθρωπίνης προσωπικότητας και στην ενίσχυση του σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και των θεμελιακών ελευθεριών. Πρέπει να προάγει την κατανόηση, την ανεκτικότητα και τη φιλία ανάμεσα σε όλα τα έθνη και σε όλες τις φυλές και τις θρησκευτικές ομάδες, και να ευνοεί την ανάπτυξη των δραστηριοτήτων των Ηνωμένων Εθνών για τη διατήρηση της ειρήνης.»*

Μερικές δεκαετίες αργότερα υπογράφεται στη Νέα Υόρκη η Διεθνής Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού, η οποία κυρώθηκε από το ελληνικό κράτος δύο χρόνια

αργότερα με το νόμο 2101/1992 (ΦΕΚ 192/Α/2-12-1992). Στο άρθρο 28 της σύμβασης αυτής γίνεται σαφής αναφορά στο δικαίωμα του παιδιού για εκπαίδευση και στη στήριξη που πρέπει να παρέχει το κράτος θεσμικά αλλά και υλικά για την εξασφάλισή του. Σημαντικό είναι το γεγονός ότι διατυπώνεται ρητώς το δικαίωμα ίσων ευκαιριών, γίνεται αναφορά στην δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση και μάλλον για πρώτη φορά επισημαίνεται η υποχρέωση των συμβαλλόμενων κρατών να «παίρνουν μέτρα για να ενθαρρύνουν την τακτική σχολική φοίτηση και τη μείωση του ποσοστού εγκατάλειψης των σχολικών σπουδών». Το τελευταίο αυτό σημείο έχει ιδιαίτερη σημασία, καθώς συχνά εμφανίζεται το φαινόμενο της ένταξης των προσφύγων σε τυπικές ή άτυπες δομές εκπαίδευσης, στις οποίες όμως καταλήγουν να φοιτούν σποραδικά ή αποσπασματικά. Κατά τα τελευταία χρόνια έχει δημοσιευτεί πλήθος μελετών που συνηγορούν στο συμπέρασμα αυτό (Ζαραμπούκα, 2018· Λιάμπας & Τουρτούρας, 2007· Παγώνα & Αγκόλλη, 2018· Συνήγορος του Πολίτη & UNICEF, 2017· ΥΠΠΕΘ, 2017).

Αν αναλογιστεί κανείς ότι τα ποσοστά αυτά σε κάποιες Δομές Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΔΥΕΠ), όπως αυτές της Αθήνας, ήταν ιδιαίτερα χαμηλά, καταλαβαίνει το μέγεθος του προβλήματος.

Στον πίνακα που ακολουθεί παρατίθενται τα δεδομένα των ΔΥΕΠ της Αθήνας.

**Πίνακας 2**  
Δεδομένα ΔΥΕΠ Αθήνας

ΣΧΟΛΕΙΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ ΠΑΡΟΥΣΙΩΝ/ ΣΥΝΟΛΟ ΕΓΓΕΓΡΑΜΜΕΝΩΝ	ΠΟΣΟΣΤΟ ΠΑΡΟΥΣΙΩΝ/ ΣΥΝΟΛΟ ΕΓΓΕΓΡΑΜΜΕΝΩΝ
	Οκτ.-Δεκ. 2016	Ιαν.-Μάρτιος 2017
87° Δ.Σ. Αθηνών	57,96%	45,39%
81° Δ.Σ. Αθηνών	63,83%	50,17%
72° Δ.Σ. Αθηνών	57,40%	46,58%
2° Δ.Σ. Ταύρου	60,53%	53,48%
66° Γυμνάσιο Αθηνών	54,49%	43,64%

Στην Ευρωπαϊκή Ένωση το ζήτημα της εκπαίδευσης ανηλίκων αντιμετωπίζεται με αποφασιστικό τρόπο το 2001, όταν εκδίδεται η οδηγία 2001/0091 (CNS) σύμφωνα με την οποία οι ανήλικοι πρόσφυγες θα έπρεπε να έχουν πρόσβαση στην εκπαίδευση της χώρας υποδοχής. Στην οδηγία 2003/9/ΕΚ, στην οποία προσαρμόστηκε το Ελληνικό Κράτος το 2007 με το Προεδρικό Διάταγμα 220/2007, διασαφηνίζονται οι ελάχιστες απαιτήσεις για την εκπαίδευση των ανηλίκων προσφύγων. Ειδικότερα, στο άρθρο 10 αναφέρεται:

«1. Τα κράτη μέλη παρέχουν στα ανήλικα τέκνα των αιτούντων άσυλο και στους ανηλίκους αιτούντες άσυλο πρόσβαση στο εκπαιδευτικό σύστημα, υπό προϋποθέσεις ανάλογες με αυτές που ισχύουν για τους υπηκόους του κράτους μέλους υποδοχής, ενόσω

δεν είναι εκτελεστό μέτρο απομάκρυνσης κατ' αυτών των ιδίων ή των γονέων τους. Η εκπαίδευση μπορεί να παρέχεται στα κέντρα φιλοξενίας.

Τα ενδιαφερόμενα κράτη μέλη μπορούν να ορίζουν ότι η πρόσβαση αυτή πρέπει να περιορίζεται στο σύστημα δημόσιας εκπαίδευσης.

Ανήλικος είναι όποιος δεν έχει ακόμη την κατά νόμο ηλικία ενηλικίωσης στο κράτος μέλος στο οποίο έχει υποβληθεί ή εξετάζεται η αίτηση ασύλου. Τα κράτη μέλη δεν ανακαλούν το δικαίωμα παρακολούθησης δευτεροβάθμιων σπουδών αποκλειστικά και μόνο λόγω ενηλικίωσης του ανηλίκου.

2. Η πρόσβαση στο εκπαιδευτικό σύστημα δεν πρέπει να καθυστερεί πέραν των τριών μηνών από την ημερομηνία υποβολής της αίτησης ασύλου του ανηλίκου ή των γονέων του. Το διάστημα αυτό μπορεί να φθάνει το έτος όταν παρέχεται ειδική εκπαίδευση προκειμένου να διευκολύνεται η πρόσβαση στο εκπαιδευτικό σύστημα.

3. Όταν η πρόσβαση στο εκπαιδευτικό σύστημα, όπως εκτίθεται στην παράγραφο 1, είναι αδύνατη λόγω της ειδικής κατάστασης του ανηλίκου, το κράτος μέλος δύναται να προσφέρει άλλες εκπαιδευτικές ρυθμίσεις.»

Η οδηγία αυτή αντικαταστάθηκε το 2013 (2013/33/ΕΕ) με σκοπό την αναβάθμισή της. Η Ελληνική Νομοθεσία προσαρμόστηκε σε αυτή το 2018, μετά από διαβούλευση (Ν. 4540, ΦΕΚ Α' 91/22.05.2018). Στη νέα αυτή οδηγία δηλώνεται ότι:

«1. Οι ανήλικοι πολίτες τρίτων χωρών ή ανιθαγενείς, κατά την παραμονή τους στη χώρα, έχουν πρόσβαση στο δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα, υπό προϋποθέσεις ανάλογες με αυτές που ισχύουν για τους Έλληνες πολίτες και με διευκολύνσεις ως προς την εγγραφή σε περίπτωση αντικειμενικής αδυναμίας υποβολής όλων των απαιτούμενων δικαιολογητικών. Σχετική δημόσια εκπαίδευση μπορεί να παρέχεται και εντός των κέντρων φιλοξενίας. Η πρόσβαση στο εκπαιδευτικό σύστημα παρέχεται ενόσω τυχόν μέτρο απομάκρυνσης που εκκρεμεί κατά των ιδίων ή των γονέων τους δεν εκτελείται. Το δικαίωμα παρακολούθησης δευτεροβάθμιων σπουδών δεν ανακαλείται αποκλειστικά και μόνο λόγω ενηλικίωσης.

2. Η ένταξη στο εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει να λαμβάνει χώρα το αργότερο εντός τριών μηνών από την ημερομηνία ολοκλήρωσης της ταυτοποίησης του ανηλίκου.

3. Εφόσον κρίνεται αναγκαίο θα παρέχονται στους ανήλικους προπαρασκευαστικά μαθήματα, συμπεριλαμβανομένων μαθημάτων γλώσσας, προκειμένου να διευκολύνεται η πρόσβαση στο εκπαιδευτικό σύστημα.

4. Όταν, για ειδικούς λόγους που αφορούν τον ανήλικο, είναι αδύνατη η πρόσβασή του στο εκπαιδευτικό σύστημα, θα λαμβάνονται τα κατάλληλα προς τούτο μέτρα, σύμφωνα με τις διατάξεις της κείμενης νομοθεσίας.»

Αν και φαίνεται να υπάρχει ένα νομοθετικό πλαίσιο που να προστατεύει το δικαίωμα των ανηλικών προσφύγων και μεταναστών στην εκπαίδευση, στην πράξη προκύπτει ότι δεν ικανοποιούνται οι ανάγκες τους. Η διαφαινόμενη ταύτιση των αναγκών τους με εκείνες των ημεδαπών και η παραχώρηση του δικαιώματος φοίτησης

στην Δημόσια Εκπαίδευση, όπως έχει διαμορφωθεί στη χώρα, μάλλον δεν μπορεί να οδηγήσει σε ένα αποτέλεσμα τέτοιο που να επιτρέψει την συμπερίληψή τους<sup>4</sup> τους στο νέο κοινωνικό περιβάλλον με όρους ισότιμων ευκαιριών. Στην περίπτωση μάλιστα που οι πρόσφυγες είναι ασυνόδευτοι, η κατάσταση φαίνεται να είναι δυσμενέστερη για αυτούς. Η αναφορά δε σε προπαρασκευαστικά μαθήματα είναι αρκετά γενικόλογη και αφήνει περιθώρια ποικίλων χειρισμών από τα κράτη της ΕΕ.

Οι εκπαιδευτικές προσπάθειες που γίνονται στην Ελλάδα από δημόσιους φορείς και ΜΚΟ (ΥΠΠΕΘ, 2017), αν και αναδεικνύουν τη διάθεση τόσο της πολιτείας όσο και ιδιωτών για την υποστήριξη των ανηλίκων προσφύγων, μάλλον δεν επαρκούν και δεν συμβάλλουν στην παροχή σε αυτούς των κατάλληλων εφοδίων που θα τους επιτρέψουν να λειτουργήσουν στη μετέπειτα ζωή τους δημιουργικά, ανεξάρτητα, με αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση. Για το λόγο αυτό προκύπτει προφανώς η ανάγκη μιας διαφορετικής πρότασης.

### **Πρόταση δημιουργίας κοινότητας εκπαίδευσης βάσει της θεωρίας του Makarenko**

Ο προβληματισμός σχετικά με την εκπαίδευση των ασυνόδευτων ανηλίκων προσφύγων στην Ελλάδα οδήγησε στην υπόθεση ότι η κοινωνική-παιδαγωγική πρόταση του Makarenko, έτσι όπως διαμορφώθηκε και εφαρμόστηκε στις κοινότητες «Μ. Γκόρκυ» και «Φ. Ντζερζίνσκυ», θα μπορούσε να αποτελέσει μια ικανή διέξοδο στο ζήτημα. Όπως έχει αναφερθεί και σε άλλα σημεία του παρόντος άρθρου, αυτοί οι ανήλικοι δεν έχουν πρωτίστως την ανάγκη ανάπτυξης ενός τυπικού-αναγνωριστικού σχολικού γραμματισμού<sup>5</sup>, αλλά ενός κοινωνικού-κριτικού<sup>6</sup>. Ένας άνθρωπος που καλείται να λειτουργήσει σε ένα νέο κοινωνικό πλαίσιο, με θεμελιώδεις διαφορές από εκείνο στο

---

<sup>4</sup>Ο όρος «συμπερίληψη» αποδίδει τον αγγλικό όρο «inclusion» με την έννοια της αποδοχής της διαφορετικότητας του κάθε ατόμου και της δυνατότητας να προσφέρει θετικά στην κοινωνία. Έτσι, ο σκοπός δεν είναι η απορρόφηση των προσφύγων και των μεταναστών, μέσω της εξομοίωσής τους με την κυρίαρχη κουλτούρα ή η ενσωμάτωσή τους (integration), μέσω της προσαρμογής τους στο νέο κοινωνικό περιβάλλον, λειτουργώντας όμως στο πλαίσιο μιας διαφορετικής ομάδας εντός του πληθυσμού με τα κυρίαρχα χαρακτηριστικά. Σκοπός είναι η αναγνώριση της ικανότητάς τους να εμπλουτίσουν την κοινωνία με κάτι νέο, αξιόλογο και σημαντικό, αξιοποιώντας τη δική τους κουλτούρα (Sallie et al., 2003, σ. 13).

<sup>5</sup>Με τον όρο «σχολικός γραμματισμός» εννοείται «η ικανότητα ανάγνωσης και γραφής, καθώς και η ανάπτυξη γνωσιακών δεξιοτήτων όπως η καλλιέργεια της λογικής σκέψης, η κατανόηση γραμματικών κανόνων, η ικανότητα διαχείρισης αφηρημένων εννοιών και υποθετικών ερωτήσεων, η ανάπτυξη επικοινωνιακών και άλλων διανοητικών δεξιοτήτων» (Μητσοκοπούλου, 2001, σ. 210).

<sup>6</sup>Η έννοια του κοινωνικού-κριτικού γραμματισμού τοποθετείται στο πλαίσιο μιας παιδαγωγικής πράξης που αποβλέπει στην ενδυνάμωση του ατόμου έτσι ώστε να έχει μια ασφαλή θέση σε μία δημοκρατική κοινωνία και λειτουργεί μετασχηματιστικά στην κοινωνία, διαμορφώνοντας νέες σχέσεις με τους φορείς εξουσίας, μέσα από την κατανόηση της οικονομικής, πολιτικής και πολιτισμικής πραγματικότητας στο περιβάλλον του. Στη βάση αυτή, όπως τη διαμόρφωσαν οι Paulo Freire (Freire, 2014) και Antonio Gramsci (Gramsci, 1955), συναρμόζεται η αντίληψη περί κριτικού γραμματισμού που θέλει το άτομο να είναι ικανό να αντιλαμβάνεται και να διαχειρίζεται τα μηνύματα που βρίσκονται κάτω από την επιφάνεια ενός κειμένου, θέτοντας ερωτήματα όπως, ποιος είναι ο σκοπός του, ποιου τα συμφέροντα εξυπηρετεί και ποιανού τα υπονομεύει, πώς λειτουργεί (Baynham, 2002). Για περισσότερα βλ. Νικολούδης (2010).

οποίο ζούσε μέχρι πρότινος, χρειάζεται να κατανοήσει τα πολιτισμικά, πολιτικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά αυτού του νέου περιβάλλοντος, καθώς και τις νόρμες που το διέπουν. Ιδίως όταν πρόκειται για άτομα που ανήκουν σε ευαίσθητες κοινωνικές ομάδες, όπως οι μετανάστες και οι πρόσφυγες, το ζήτημα της εκπαίδευσής τους αποκτά διαφορετικές διαστάσεις, καθώς καλείται να καλύψει ανάγκες συμπερίληψης και αναγνώρισης της διαφορετικής κουλτούρας τους. Η αναγκαιότητα αυτή γίνεται πιο έντονη, όταν η κουλτούρα που φέρει ο πρόσφυγας ή ο μετανάστης κρίνεται από την τοπική κοινωνία απορριπτέα, χαμηλής ποιότητας ή ακόμη και απειλητική<sup>7</sup>. Σε αυτήν την περίπτωση, για να μπορέσει η εκπαίδευση να προετοιμάσει τους μαθητές για τη ζωή τους στο νέο κοινωνικό περιβάλλον με όρους ισότιμης συμμετοχής σε όλους τους τομείς της ζωής (μορφωτικό, κοινωνικό, εργασιακό, υγειονομικό) θα πρέπει προφανώς να υιοθετήσει ένα μοντέλο διαφορετικό από το «τραπεζικό», όπως το περιγράφει ο Paulo Freire (1977, σσ. 75-98) και αναλύουν πολλοί άλλοι ερευνητές (Alam, 2013· Kruidenier & Morrison, 2013· Luke, 2012· Macedo, 2013· White & Cooper, 2015). Το «τραπεζικό» μοντέλο αποβλέπει στη συσσώρευση πληροφοριών από τους μαθητές, με φορέα τον εκπαιδευτικό, ο οποίος λειτουργεί ως πρότυπο και έχει την εξουσία να αποφασίζει για όλα όσα αφορούν την εκπαίδευση των μαθητών: περιεχόμενα, μεθοδολογία, σκοπούς, δεοντολογία. Έτσι οι μαθητές καταλήγουν να είναι ένα δοχείο πληροφοριών και παράλληλα ιδεών, στάσεων και αντιλήψεων, τις οποίες καλούνται να αποδεχθούν και να υιοθετήσουν ακόμη και αν αυτές αντιπαρατίθενται στις δικές τους αντιλήψεις, στην ιδεολογία και στην κουλτούρα τους. Όπως σημειώνει ο Freire (1977, σ. 83) σύμφωνα με αυτή την αντίληψη «ο άνθρωπος απλώς βρίσκεται μέσα στον κόσμο, όχι μαζί με τον κόσμο ή μαζί με τους άλλους. Ο άνθρωπος είναι θεατής και όχι αναδημιουργός. [...] [Δ]εν είναι ενσυνείδητο ον (corpo consciente), είναι μάλλον κάτοχος μιας συνείδησης: ένα άδειο «μυαλό» παθητικά δεκτικό των καταθέσεων της πραγματικότητας από τον έξω κόσμο».

Οι ανήλικοι πρόσφυγες διαμορφώνουν συχνά μια αυτοαντίληψη, η οποία ενδέχεται να έχει δυσμενή επιρροή στις σχέσεις τους με το κοινωνικό περιβάλλον, στις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές τους και εν γένει στην διαμόρφωση της κοινωνικής τους συμπεριφοράς<sup>8</sup>. Σε αυτό μπορεί να έχουν συντελέσει τα βιώματά τους στη χώρα καταγωγής τους, όπου σε πολλές περιπτώσεις έχουν γίνει μάρτυρες σκληρών περιστατικών, κατά τη μετάβασή τους στον προορισμό-στόχο τους αλλά και κατά την παραμονή τους εκεί (Dumont & Provost, 1999). Η περιθωριοποίησή τους στον αναπτυσσόμενο κόσμο της Ευρώπης, η αντιμετώπισή τους με καχυποψία από τους γηγενείς πληθυσμούς και η επιβολή μέτρων περιορισμού της ελευθερίας τους, τούς οδηγεί συχνά στη διαμόρφωση της πεποίθησης ότι δεν μπορούν να έχουν ισότιμο ρόλο με τα άτομα που ανήκουν στον αυτόχθονα πληθυσμό και άρα είναι ανώφελο να διεκδικήσουν κάτι τέτοιο (Hart, 2009).

---

<sup>7</sup>Η άποψη ότι οι μετανάστες αποτελούν απειλή εκφράζεται συχνά στους τόπους όπου λειτουργούν μεγάλα κέντρα φιλοξενίας στην Ελλάδα και αποτυπώνεται σε σχετικές έρευνες (DiaNEOsis, 2020· ΚΑΠΑ Research, 2020).

<sup>8</sup>Η αυτοαντίληψη, οι πεποιθήσεις δηλαδή που έχει κάποιος για τον εαυτό του, καθορίζουν τις επιλογές του ατόμου και τελικά τις συνθήκες της ζωής του. Μία σχετικά εκτενή αναφορά σε έρευνες που αναδεικνύουν την διαπίστωση αυτή γίνεται από τους DeMarree και Lodi-Smith (2017, σ. xiii).

Οι διαπιστώσεις αυτές συντείνουν στο συμπέρασμα ότι η εκπαίδευση που χρειάζονται άτομα με τα προαναφερθέντα χαρακτηριστικά πρέπει να ξεκινά από την οικοδόμηση μιας θετικής αυτοαντίληψης, την κατανόηση της λειτουργίας του κοινωνικού χώρου στον οποίο καλούνται να ζήσουν και την εσωτερίκευση δημοκρατικών αρχών, έτσι ώστε να μπορούν να διεκδικούν τα δικαιώματα που απορρέουν από αυτές.

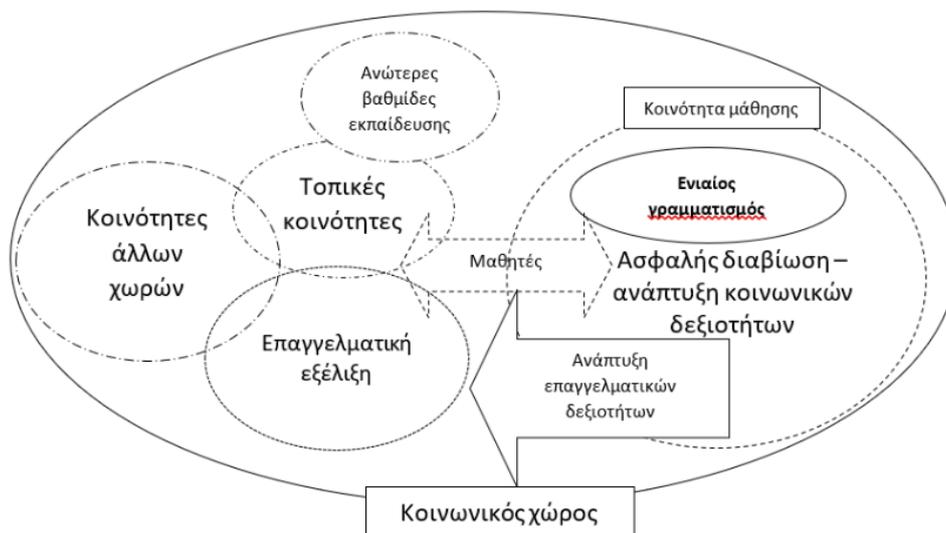
Ανάμεσα στις βασικές επιδιώξεις ενός σχολείου για ανηλικούς πρόσφυγες θα πρέπει να είναι να τους καταστήσει ικανούς να αναγνωρίζουν, να αναλύουν και να αποκωδικοποιούν τις πληροφορίες που μεταφέρει κάθε κείμενο γύρω τους, με την ευρεία έννοια του όρου, είτε δηλαδή αυτό είναι εικόνα, είτε σκηνή ανθρώπινης επικοινωνίας, είτε γραπτός ή προφορικός λόγος είτε μία περίπτωση επικοινωνίας (White & Cooper, 2015, σσ. xi-xii). Επιπροσθέτως, η εκπαίδευσή τους θα πρέπει να υλοποιείται μέσω της δημιουργικής και παραγωγικής αλληλεπίδρασης με το κοινωνικό περιβάλλον του τόπου που ζουν και της ανάληψης ρόλων που θα αναγνωρίζονται ως χρήσιμοι από τα μέλη της τοπικής κοινωνίας. Οι τρόφιμοι των κοινοτήτων Γκόρκι και Ντζετζίσκι είχαν ένα πρόγραμμα εργασίας, μέσα από το οποίο κάλυπταν βασικές ανάγκες της κοινότητας αλλά και παρείχαν χρήσιμες υπηρεσίες στους παρακείμενους τοπικούς πληθυσμούς. Αυτές οι υπηρεσίες μπορούσαν να είναι τεχνικές, όπως η κατασκευή-επισκευή αντικειμένων και μηχανών, αλλά και παραγωγής αγαθών, κυρίως αγροτικών. Έτσι, αποκτούσαν εμπιστοσύνη στις δυνάμεις τους, ένιωθαν ότι μπορούσαν να συμβάλλουν στη βελτίωση της διαβίωσης των γύρω τους και, κυρίως, μάθαιναν να λειτουργούν αυτόνομα, χωρίς να συγχέουν την υποχρέωση της πολιτείας για βασικές παροχές στους πολίτες με την εξάρτηση της επιβίωσής τους από επιδόματα ή έκτακτες επιχορηγήσεις από το κράτος, τοπικές αρχές ή ιδιώτες.

Σε κοινωνικό επίπεδο, η διαβίωση σε μία συνεργατική κοινότητα οδηγούσε στην ανάπτυξη του αισθήματος της συνευθύνης και της αλληλεγγύης (Makarenko, 2010, σσ. 60-61), στοιχεία προφανώς απαραίτητα για τη λειτουργία μιας κοινωνίας. Στην περίπτωση μάλιστα των ασυνόδευτων ανηλικών προσφύγων/μεταναστών, η ανάπτυξη αισθήματος αλληλεγγύης και δεξιοτήτων συνεργασίας έχουν ακόμη μεγαλύτερη σημασία, καθώς, λόγω των συνθηκών της ζωής τους, είναι πιθανό να έχουν μάθει να λειτουργούν ατομοκεντρικά για να εξασφαλίζουν την επιβίωσή τους.

Το καθαρά εκπαιδευτικό μέρος της παιδαγωγικής πρότασης αυτής δεν μπορεί να εστιάζει σε στοιχεία χωρίς κοινωνική διάσταση, ούτε να παραγνωρίζει το γενικότερο μορφωτικό σκοπό που πρέπει να έχει ένα πρόγραμμα σπουδών. Αυτό σημαίνει ότι οι μαθητές θα πρέπει να μπορούν να καλύπτουν βραχυπρόθεσμες και μεσοπρόθεσμες κοινωνικές ανάγκες τους, όπως το να μαθαίνουν πώς να κάνουν αγορές σε καταστήματα, να ζητούν πληροφορίες και να συνάπτουν κοινωνικές σχέσεις με άτομα από τον γηγενή ή/και τον προσφυγικό/μεταναστευτικό πληθυσμό, αλλά και να θέτουν τη βάση για τη μακροπρόθεσμη προσωπική τους ολοκλήρωση, μέσω της ανάπτυξης ενός κριτικού γραμματισμού. Ένα τέτοιο πρόγραμμα θα πρέπει να μην παρουσιάζει τη γνώση αποσπασματικά και σε επιστημονικά πεδία διακριτά και διαχωρισμένα μεταξύ τους (γλώσσα, φυσικές επιστήμες, μαθηματικά, αισθητική αγωγή, φυσική αγωγή) αλλά ενιαία, μέσα από δραστηριότητες που θα αναδεικνύουν τις πολλαπλές διαστάσεις της ζωής. Ο κόσμος γύρω μας και οι δραστηριότητες που ασκούμε στην καθημερινότητά μας δύσκολα θα μπορούσαν να διακριθούν σε αμιγείς κατηγορίες με κριτήριο μία ξεχωριστή κάθε φορά επιστημονική ή καλλιτεχνική περιοχή. Εμπλέκουν με τρόπο αδιαίρετο πολλές περιοχές και η παράλληλη ενεργοποίηση δεξιοτήτων από διάφορους τομείς καθιστά την

ανθρώπινη δράση πιο αποτελεσματική. Όπως σημειώνει ο Orpeltti στην έκθεση του Διεθνούς Γραφείου Εκπαίδευσης (IBE) της UNESCO αναφορικά με τα σημεία επικέντρωσης της εκπαιδευτικής ατζέντας του 2030, «στην καθημερινή τους ζωή οι μαθητές δεν αντιμετωπίζουν προκλήσεις προσανατολισμένες σε ένα γνωστικό πεδίο αλλά καταστάσεις στις οποίες θα πρέπει να αναγνωρίσουν και να χρησιμοποιήσουν τις γνώσεις που διαθέτουν σε διάφορα γνωστικά πεδία, έτσι ώστε να ανταποκριθούν σε πολλαπλές πραγματικότητες. Αυτό περιλαμβάνει την επίλυση σύνθετων προβλημάτων, κριτική σκέψη, δημιουργικότητα, συνεργασία, επικοινωνία και διάλογο με τους άλλους, διαμόρφωση της άποψης του καθενός και λήψη αποφάσεων, νοητική ευελιξία (ικανότητα προσαρμογής σε διαφορετικά περιβάλλοντα) και εκμάθηση του τρόπου να μαθαίνεις. Όλοι αυτοί οι τομείς λαμβάνουν υπόψη την ανάγκη των ανθρώπων για εργαλεία σκέψης που θα τους βοηθήσουν να βρουν λύσεις στις προκλήσεις και να το πράξουν ως ομάδα» (Orpeltti, 2017, σ. 14).

Βάσει του παραπάνω συλλογισμού, η εκπαίδευση των ανηλικών προσφύγων/μεταναστών θα πρέπει να έχει τη μορφή που αναπαρίσταται στο σχήμα που ακολουθεί:



**Σχήμα 1**

*Απεικόνιση της λειτουργίας της κοινότητας μάθησης ασυνόδευτων-ανηλικών προσφύγων/μεταναστών*

Όπως βλέπουμε στο σχήμα 1, στην κοινότητα μάθησης που προτείνεται στην παρούσα μελέτη, οι μαθητές, πέρα από τη διαβίωση σε ένα περιβάλλον που θα τους εξασφαλίζει ασφάλεια και τα απαραίτητα μέσα για την επιβίωσή τους, θα μπορούν να αναπτύξουν, πολλαπλό γραμματισμό, μέσα από μια διαδικασία ενιαίας προσέγγισης της γνώσης. Πυρήνας αυτού του μοντέλου θα είναι το κείμενο, με την έννοια που ορίστηκε παραπάνω (γλωσσικό, εικονικό, ηχητικό), από το οποίο θα αναδύονται οι διαστάσεις του κοινωνικού χώρου που θα μελετούν (π.χ. μαθηματική, γλωσσική, αισθητική) με τρόπο εστιασμένο στις ανάγκες που θα προκύπτουν από την κατάσταση της μάθησης και όχι εξαντλητικά. Συγκεκριμένα, σε ένα αυθεντικό γραπτό κείμενο είναι πιθανό να υπάρχουν στοιχεία που να παραπέμπουν στον χώρο της βιολογίας, της φυσικής και των

μαθηματικών τα οποία θα μελετώνται στο βαθμό που θα επιτρέπουν στον μαθητή να το κατανοεί σε βάθος και να μπορεί να διαχειριστεί το περιεχόμενό του για να πετύχει τους κοινωνικούς στόχους του. Με τον τρόπο αυτό οι μαθητές θα μαθαίνουν να συνδέουν τη γνώση και να τη θέτουν στην υπηρεσία της κατανόησης του κόσμου και της επίλυσης των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν μέσα σε αυτόν. Η χρονική έκταση ενός τέτοιου προγράμματος ανά ημέρα δεν μπορεί να είναι ανάλογη με εκείνη ενός συμβατικού σχολείου (7-8 ώρες), καθώς απαιτείται ο μαθητής να είναι παραγωγικός και ενεργός καθ' όλη τη διάρκειά του.

Παράλληλα, οι μαθητές θα πρέπει να αναπτύσσουν επαγγελματικές δεξιότητες, απασχολούμενοι σε εργαστήρια που θα παράγουν έργο ή προϊόντα που θα μπορούν να καλύψουν ανάγκες της τοπικής κοινωνίας, αλλά και να τους καταστήσουν αυτόνομους και ανεξάρτητους. Η ικανότητα κάλυψης των βιοτικών τους αναγκών και η εξασφάλιση των μέσων επιβίωσης με ίδια μέσα ενδέχεται να ενισχύσει την αυτοεκτίμηση και την αυτοαντίληψή τους, με αναμενόμενο θετικό αντίκτυπο και στις σχέσεις τους με το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Σημαντικός αριθμός ερευνών καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η αυτοτέλεια και η ικανότητα παραγωγής στο νέο κοινωνικό περιβάλλον αποτελεί πολύ σημαντικό παράγοντα για την συμπερίληψη των ευαίσθητων κοινωνικά ομάδων, όπως των προσφύγων και των μεταναστών (Nut, 2016· Omidvar & Richmond, 2003· Singh, 2003· Wong, 2019). Επιπρόσθετα, η επαγγελματική συναλλαγή μεταξύ των προσφύγων/μεταναστών και των τοπικών πληθυσμών, ακόμη κι αν γίνεται με έμμεσο τρόπο<sup>9</sup>, αναμένεται να βοηθήσει στην αλλαγή της εικόνας του πρόσφυγα/μετανάστη στους τοπικούς πληθυσμούς και τη σταδιακή έστω άρση των προκαταλήψεων εναντίον του.

Πέρα από τη μορφωτική της λειτουργία, η προτεινόμενη κοινότητα θα μπορεί να δημιουργεί προοπτικές περαιτέρω ανάπτυξης και εξέλιξης στα μέλη της, καθώς η απόκτηση επαγγελματικών δεξιοτήτων, με την παράλληλη ανάπτυξη σχέσεων με την τοπική κοινωνία ενδέχεται να αποτελέσει μία επαγγελματική διέξοδο σε μεσο-μακροπρόθεσμο χρονικό πλαίσιο. Επίσης, η διαμόρφωση αυτοεκτίμησης από τους μαθητές και η ανάπτυξη πολλαπλού γραμματισμού μπορούν να επιτρέψουν την πρόσβαση σε υψηλότερες βαθμίδες εκπαίδευσης, κάτι που σύμφωνα με έκθεση της Ύπατης Αρμοστείας του ΟΗΕ, επιτυγχάνει έως σήμερα ένα πολύ μικρό ποσοστό των προσφύγων (UNHCR, 2019, σ. 6).

Ο κοινωνικός-κριτικός γραμματισμός σε συνδυασμό με την ψυχοσυναισθηματική συγκρότηση που επιδιώκεται να αποκτήσουν οι τρόφιμοι αυτής της κοινότητας, αναμένεται να ευνοήσει την κινητικότητα τους στην Ευρώπη με διαφορετικούς όρους από τους σημερινούς, καθώς η στάση των διαφόρων χωρών προς ένα εξειδικευμένο εργατικό δυναμικό αλλά και προς σπουδαστές στα πανεπιστήμιά τους θα είναι μάλλον θετικότερη. Ήδη η Γερμανία έχει απευθύνει πρόσκληση σε εξειδικευμένους επαγγελματίες για να εργαστούν στη χώρα, εξασφαλίζοντάς τους τις απαραίτητες άδειες και με απλές διαδικασίες<sup>10</sup>.

Εν κατακλείδι, η εκπαίδευση των ανηλίκων προσφύγων/μεταναστών σε μία τέτοια κοινότητα στοχεύει στη διαμόρφωση πολιτών που θα μπορούν να λειτουργούν

<sup>9</sup>Αναμένεται οι επαγγελματικές συναλλαγές (π.χ. πώληση προϊόντων που παράγονται στην εκπαιδευτική κοινότητα) να γίνονται με ευθύνη ενηλίκων, που θα έχουν τη διοικητική ευθύνη της.

<sup>10</sup>Βλ. <https://www.make-it-in-germany.com/en/looking-for-foreign-professionals/>

ισότιμα στο περιβάλλον που ζουν, να διεκδικούν τους νέους ρόλους που επιθυμούν και να εξελίσσονται χωρίς να υφίστανται αποκλεισμούς. Μια εκπαίδευση αυτού του τύπου αποβλέπει στον μετασχηματισμό της παρουσίας τους στην Ελλάδα αλλά και σε όποια άλλη ευρωπαϊκή χώρα μετακινηθούν στο μέλλον, από επιβαρυντική σε παραγωγική για τον τόπο στον οποίο διαβιούν, αλλάζοντας την οπτική των τοπικών κοινωνιών γι' αυτούς.

## Συμπεράσματα

Η καθοδηγούμενη ανατροφή στο περιβάλλον μιας τέτοιας κοινότητας θα πρέπει να μπορεί να αναπτύξει ολόπλευρα τους ανηλίκους πρόσφυγες/μετανάστες, οι οποίοι, πέρα από τα ορατά προβλήματα κάλυψης των βασικών προσωπικών τους αναγκών (επιβίωση, υγεία, αυτονομία, μάθηση), χρειάζεται να ικανοποιήσουν και τις κοινωνιακές (παραγωγή, αναπαραγωγή, κουλτούρα/επικοινωνία, πολιτική εξουσία), όπως τις περιγράφουν οι Doyal & Gough (1984). Σε ένα περιβάλλον, όπως αυτό που περιεγράφηκε στο παρόν άρθρο, η ύπαρξη επιμέλειας και φροντίδας από τους υπευθύνους παιδαγωγούς της κοινότητας θα καλύπτει τις ανάγκες για επιβίωση και υγεία, ενώ η λειτουργία σε συλλογικό πλαίσιο, χωρίς να υποβαθμίζεται η ατομικότητα και λαμβάνοντας υπόψη τις ατομικές ανάγκες, θα συμβάλλει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας. Ο πολυτεχνισμός, που αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό μίας τέτοιας παιδαγωγικής πρότασης, σε συνδυασμό με τις θετικές προσδοκίες από τον κάθε μαθητή μπορεί να προαγάγει την αυτονομία αλλά και την παραγωγικότητα, η οποία θα ενδυναμώνεται μέσω της επαφής με την τοπική κοινωνία. Αυτή η επικοινωνία θα μπορέσει να συντελέσει στην κατανόηση και ικανότητα διαχείρισης της τοπικής κουλτούρας, έτσι ώστε να είναι δυνατή η αποτελεσματική επικοινωνία με το περιβάλλον στο οποίο καλούνται να ζήσουν. Ένα περιβάλλον το οποίο διέπεται από διαφορετικές νόρμες από αυτές που είχαν εσωτερικεύσει σε αυτό της χώρας προέλευσής τους. Η κριτική θεώρηση της μάθησης επιδιώκεται να οδηγήσει στην απόκτηση κοινωνικά ενεργών γνώσεων και δεξιοτήτων, οι οποίες θα επιτρέψουν την υιοθέτηση μιας κοινωνικής στάσης που θα προωθεί τη διεκδίκηση ίσων ευκαιριών, κοινωνικής δικαιοσύνης και αντιμετώπισής τους χωρίς προκαταλήψεις. Έτσι η μάθηση δεν γίνεται ένα βάρος που καλούνται να σηκώσουν οι μαθητές αλλά ένα εργαλείο κοινωνικής λειτουργίας.

Η καθοδήγηση από παιδαγωγούς που θα υιοθετούν τις αρχές της κριτικής ανάπτυξης, της αυτονομίας και της συλλογικότητας μπορεί να βοηθήσει στην κατανόηση της λειτουργίας της πολιτικής εξουσίας, η οποία θα πρέπει να γίνεται αποδεκτή, όταν εξυπηρετεί τις οργανωτικές ανάγκες μιας κοινωνίας, αλλά χρειάζεται να οριοθετείται μέσω της στάσης των πολιτών, όταν επιδιώκει την επιβολή κανόνων και πρακτικών που περιορίζουν την ελευθερία και τα δικαιώματά τους.

Σε ένα τέτοιο χώρο εκπαίδευσης, που δεν θα αντιμετωπίζει τους πρόσφυγες/μετανάστες ως εισβολείς ή ως άτομα υποδεέστερης αξίας φαίνεται πιθανότερη η ανάπτυξη ανθρώπων που δε θα λειτουργούν στο περιθώριο της κοινωνίας, που δεν θα τοποθετούνται σε ομάδες κλειστές και απομονωμένες από την υπόλοιπη κοινωνία αλλά θα συμπεριλαμβάνονται σε αυτή, δημιουργώντας παραγωγικές κοινωνικές σχέσεις σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο και θα προσφέρουν στην ανάπτυξή και την πρόοδό της.

## Βιβλιογραφία

- Alam, M. (2013). Banking model of education in teacher-centered class: A critical assessment. *Research on Humanities and Social Sciences*, 3(15), 27-32. <https://tinyurl.com/y2xxmprg>
- Arthur, C. J. (1986). Marx and Engels, The German ideology. *Royal Institute of Philosophy Lecture Series*, 20, 149-167. <https://doi.org/10.1017/s0957042x00004090>
- Baynham, M. (2002). *Πρακτικές γραμματισμού*. Μεταίχμιο.
- Boser, U., Wilhelm, M., & Hanna, R. (2014). *The power of the pygmalion effect: teachers expectations strongly predict college completion*. Center of American Progress.
- Bruer, J. T. (1998). The brain and child development: Time for some critical thinking. *Public Health Reports*, 113(5), 388-397.
- Clifton, R. A. (1981). Ethnicity, teachers' expectations, and the academic achievement process in Canada. *Sociology of Education*, 54(4), 291-301.
- Cohen, A. (1981). The educational philosophy of Tolstoy. *Oxford Review of Education*, 7(3), 241-251. <https://tinyurl.com/y6b2cvj9>
- Δημητροπούλου, Γ., & Παπαγεωργίου, Ι. (2008). Ασυνόδευτοι ανήλικοι αιτούντες άσυλο στην Ελλάδα. <https://tinyurl.com/ye6xavyu>
- DeMarree, K. G., & Lodi-Smith, J. (2017). An overview of self-concept clarity: definitions, empirical themes, and introduction to the volume. In J. Lodi-Smith & K. G. DeMarree (Eds.), *Self-concept clarity: Perspectives on assessment, research, and applications* (pp. xiii-xx). Springer.
- Dewey, J. (1907). *The school and society*. University of Chicago Press. <https://tinyurl.com/y3y4c8yv>
- Dewey, J. (2001). The educational situation: As concerns the elementary school. *Journal of Curriculum Studies*, 33(4), 387-403. <https://doi.org/10.1080/00220270010023803>
- DiaNEOsis. (2020). *Το μεταναστευτικό-προσφυγικό ζήτημα στην Ελλάδα*. <https://is.gd/WqOgEX>
- Dichek, N. (2017). *Humanism of the educational ideas of the teacher-innovator A. S. Makarenko*. United Academy of Science (Poland). <https://core.ac.uk/download/pdf/84274624.pdf>
- Doyal, L., & Gough, I. (1984). A theory of human needs. *Critical Social Policy*, 4(10), 6-38.
- Dumont, M., & Provost, M. A. (1999). Resilience in adolescents: Protective role of social support, coping strategies, self-esteem, and social activities on experience of stress and depression. *Journal of Youth and Adolescence*, 28(3).
- Edwards, R. (1991). *A. S. Makarenko's general educational ideas and their applicability to a non-totalitarian society* [Loyola University Chicago]. [https://ecommons.luc.edu/luc\\_diss/2755](https://ecommons.luc.edu/luc_diss/2755)
- European Union Agency for Fundamental Rights. (2019). *Integration of young refugees in the EU: Good practices and challenges*. <https://doi.org/10.2811/014056>
- Fazel, M., & Stein, A. (2002). The mental health of refugee children. *Arch Dis Child*, 87, 366-370. <https://doi.org/10.1136/adc.87.5.366>
- Fazel, M., & Stein, A. (2004). UK immigration law disregards the best interests of children. *Lancet*, 363(9423), 1749-1750. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(04\)16337-X](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(04)16337-X)
- Filonov, G. N. (1994). Anton Makarenko. *Prospects: The Quarterly Review of Comparative Education*, 1(2), 77-91.
- Foglesong, D. S. (1995). *America's secret war against bolshevism: U.S. Intervention in the Russian civil war*. The University of North Carolina Press.

- Freire, P. (1977). *Αγωγή του καταπιεζόμενου*. Εκδόσεις Ράππα.
- Freire, P. (2014). *Educação e mudança*. Paz e Terra. <https://t.ly/mVTw>
- Frolov, A. A. (1978). The development of A. S. Makarenko's pedagogical views during the active period of the F. E. Dzerzhinsky commune. *Soviet Education*, 20(12), 41-57. <https://doi.org/10.2753/RES1060-9393201241>
- Ζαραμπούκα, Α. (2018). *Η ένταξη των προσφύγων στο εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας*. <https://shorturl.at/nqMNO>
- Gifford, R., & Nilsson, A. (2014). Personal and social factors that influence pro-environmental concern and behaviour: A review. *International Journal of Psychology*, 49(3), 141-157. <https://doi.org/10.1002/ijop.12034>
- Gramsci, A. (1955). *Il materialismo storico e la filosofia di Benedetto Croce*. G. Einaudi. <https://shorturl.at/aeBT7>
- Gregory, A., & Huang, F. (2013). It takes a village: the effects of 10th grade college-going expectations of students, parents, and teachers four years later. *American Journal of Community Psychology*, 52, 41-55. <https://doi.org/10.1007/s10464-013-9575-5>
- Halvorsen, T. (2012). Key pedagogic thinkers Anton Makarenko. *Journal of Pedagogic Development*, 4(2), 58-71.
- Hart, R. (2009). Child refugees, trauma and education: Interactionist considerations on social and emotional needs and development. *Educational Psychology in Practice*, 25(4), 351-368. <https://doi.org/10.1080/02667360903315172>
- Hilling, G. (1980). Der andere Makarenko. Ergebnisse einer biographisch-historischen Untersuchung. *Zeitschrift für Pädagogik Weinheim*, 26(1), 121-137.
- Hodes, M. (2000). Psychologically distressed refugee children in the United Kingdom. *Child Psychology & Psychiatry Review*, 5(2), 57-68.
- Holtz, R. J. (2002). Makarenko and Dewey: Two views on overcoming life circumstances through education. *Journal of Correctional Education*, 53(3), 116-119.
- ΚΑΠΑ Research. (2020). Έρευνα στο Βόρειο Αιγαίο για το προσφυγικό-μεταναστευτικό. <https://tinyurl.com/ckzvv5sj>
- Kruidenier, D., & Morrison, S. (2013). Avoid the banking model in social and environmental justice education: Interrogate the tensions. *Educational Studies*, 49(5), 430-442. <https://doi.org/10.1080/00131946.2013.825803>
- Λιάμπας, Α., & Τουρτούρας, Χ. (2007). Μελέτη της διαρροής και του εκπαιδευτικού αποκλεισμού στα Δημοτικά Σχολεία της Θεσσαλονίκης: 1974-1986 γηγενείς, 1989-2000 παλιννοσοτούντες-μετανάστες. *Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση Και Οι Προκλήσεις Της Εποχής Μας, II*, 1100-1109.
- Lewis, M., & Ghosh Ippen, C. (2004). Raimbows of tears, souls full of hope. In J. Osofsky (Ed.), *Young children and trauma* (pp. 11-46). The Guilford press. <https://shorturl.at/cjCL9>
- Luke, A. (2012). Theory into practice: Critical literacy. *Foundational Notes*, 51(1), 4-11. <https://doi.org/10.1080/00405841.2012.636324>
- Μητσοκοπούλου, Β. (2001). Γραμματισμός. Στο Α.-Φ. Χριστίδης (Επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα* (σσ. 209-213). Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Macedo, D. (2013). Education matters: Beyond the fetishization of the banking model. *Education Matters: The Journal of Teaching and Learning*, 1(1), 3-25.
- Makarenko, A. (1965). *Problems of Soviet school education*. Progress Publishers.

- Makarenko, A. (1974). *La pedagogia scolastica sovietica*. Armando Editore.
- Makarenko, A. (1977). *Διαλεχτά παιδαγωγικά έργα*. Εκδόσεις “Να υπηρετούμε το λαό.”
- Makarenko, A. (2014). *Παιδαγωγικό ποίημα. Ο δρόμος προς τη ζωή* (Vol. 1). Σύγχρονη Εποχή.
- Makarenko, A. (2017). *Παιδαγωγικό ποίημα. Ο δρόμος προς τη ζωή* (5η, Vol. 2). Σύγχρονη Εποχή.
- Makarenko, A. (2018). *Το βιβλίο των γονιών* (P. Νικολαΐδου, Επιμ.). Όμιλος Εκπαιδευτικού Προβληματισμού.
- McCroskey, J. C., & Daly, J. A. (1976). Teachers' expectations of the communication apprehensive child in the elementary school. *Human Communication Research*, 3(1), 67-72. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2958.1976.tb00505.x>
- Mecacci, L. (2019). *Besprizornye bambini randagi nella Russia Sovietica (1917-1935)*. Adelphi eBook.
- Mercy Corps, & Norwegian Refugee Council. (2016). *Don't forget us. Voices of young refugees and migrants in Greece*. <https://t.ly/XfWe>
- Νικολούδης, Δ. (2010). *Κριτική παιδαγωγική και γραμματισμός* [Διδακτορική Διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Σχολή Παιδαγωγική. Τμήμα Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης]. <https://doi.org/10.12681/eadd/21717>
- Nut, R. (2016). Immigrant Integration in the Norwegian Society. *Research and Science Today*, 1, 94-99. <https://is.gd/tXJbYd>
- Οδηγία 2013/33/ΕΕ του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου. (2013). <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32013L0033&from=ES>
- Omidvar, R., & Richmond, T. (2003). Immigrant settlement and social inclusion in Canada. In *Perspectives on social inclusion* (Perspectives on Social Inclusion).
- Opertti, R. (2017). *15 clues to support the education 2030 agenda* (Vol. 14, Issue 14). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259069>
- Oppedal, B., Røysamb, E., & Sam, D. L. (2004). The effect of acculturation and social support on change in mental health among young immigrants. *International Journal of Behavioral Development*, 28(6), 481-494. <https://doi.org/10.1080/01650250444000126>
- Παγώνα, Μ., & Αγκόλλη, Σ. (2018). *Τα δικαιώματα των παιδιών που μετακινούνται στην Ελλάδα*. <https://www.synigoros.gr/resources/docs/ee2018-kdp-dikaiom-paid-pou-metakin.pdf>
- Παυλίδης, Π. (1998). Η συμβολή της παιδείας στην κοινωνική πρόοδο. Μια αναφορά στις παιδαγωγικές απόψεις του Α. Σ. Μακάρενκο. *Ουτοπία*, 31, 125-137. <http://www.ilhs.tuc.gr/gr/Simvolipaideias.htm>
- Palonnikau, A. A., Karol, D. Y., Korchalova, N. D., & Slepovitch, V. S. (2018). Resymbolization of A. S. Makarenko's experience in modern pedagogical discourse. *American Journal of Educational Research*, 6(7), 977-983. <https://doi.org/10.12691/education-6-7-13>
- Park, M., & Katsiaficas, C. (2019). *Executive summary mitigating the effects of trauma among young children of immigrants and refugees. The role of early childhood programs*. <https://tinyurl.com/y65v8y9x>
- Pavlidis, P. (2017). Socialism, labour and education: from Marx to Makarenko. *International Journal of Educational Policies*, 11(1), 3-16.
- Pestalozzi, J. H. (1918). *The address of Pestalozzi to the British public, soliciting them to aid by subscriptions his plan of preparing school masters and mistresses for the people, that mankind may in time receive the first principles of intellectual instruction from their mothers*. LS Fiva, Son printer. <https://t.ly/mE8Y>

- Ruiz, M. J. F. (2008). Trabajo colectivo na escola pública: Contribuições pedagógicas de Anton Semionovitch Makarenko. *Schème: Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas*, 9(1), 223-240.
- Συήγορος του Πολίτη, & UNICEF. (2017). *Εκπαιδευτική κατάσταση των ασυνόδευτων παιδιών που βρίσκονται σε ξενώνες φιλοξενίας*. <https://is.gd/eVJKdy>
- Sallie, B., Bailey, R., Stugovshchikova, A., Jaeger, T., Koennen, K., & Lindell, L. (2003). *Training module TM-070*. [https://www.aspiresport.eu/documents/181208\\_Training\\_Module.pdf](https://www.aspiresport.eu/documents/181208_Training_Module.pdf)
- Sayers, A., Lowe, K., & Megna, F. (2019). *Φροντίζοντας ασυνόδευτα παιδιά μετανάστες. Ένα εγχειρίδιο εκπαίδευσης για ανάδοχους*. Διεθνής Οργανισμός Μετανάστευσης. . <https://tinyurl.com/y3wd4lul>
- Settle, T. (1973). Human freedom and 1568 versions of determinism and indeterminism. In *The Methodological unity of science* (pp. 245-264). Springer Netherlands. [https://doi.org/10.1007/978-94-010-2667-3\\_12](https://doi.org/10.1007/978-94-010-2667-3_12)
- Shukoor, J. (2015). Trauma and children: A refugee perspective. *Children Australia*, 40(3). <https://doi.org/10.1017/cha.2015.25>
- Singh, G. (2003). *Multiculturalism and political integration in modern nation states. The partition of indian and the sikhs view project*. <https://www.researchgate.net/publication/323801014>
- Sorhagen, N. S. (2013). Early teacher expectations disproportionately affect poor children's high school performance. *Journal of Educational Psychology*, 105(2), 465-477. <https://doi.org/10.1037/a0031754>
- Steel, Z., Silove, D., Bird, K., McGorry, P., & Mohan, P. (1999). Pathways from war trauma to posttraumatic stress symptoms among Tamil asylum seekers, refugees, and immigrants. *Journal of Traumatic Stress*, 12(3), 421-435. <https://doi.org/10.1023/A:1024710902534>
- Stevens, J. A. (1982). Children of the revolution: Soviet Russia's homeless children (Besprizorniki) in the 1920s. *Russian History*, 9(3), 242-264. <https://www.jstor.org/stable/24652707>
- Stipek, D. J. (2002). *Motivation to learn: Integrating theory and practice* (4th ed.). Pearson.
- Stolee, M. K. (1988). Homeless children in the USSR. *Soviet Studies*, 40(1), 64-83. <https://doi.org/10.1080/09668138808411734>
- ΥΠΠΕΘ. (2017). *Το έργο της εκπαίδευσης των προσφύγων*. <https://shorturl.at/bmyR3>
- UNHCR. (2019). *Stepping up refugee education in crisis*. <https://www.unhcr.org/steppingup/>
- Van Rensselaer Wilson, H. (1955). Causal discontinuity in fatalism and indeterminism. *The Journal of Philosophy*, 52, 70-72.
- Welle-Strand, A., & Tjeldvoll, A. (2010). Creativity, curricula and paradigms. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47(3), 359-372. <https://doi.org/10.1080/00313830308600>
- Wernecke, H. B. (1967). Anton Semeonovich Makarenko: Soviet educator & pedagogical theoretician. *Journal of Thought*, 2(2), 19-25. <https://about.jstor.org/terms>
- White, R. E., & Cooper, K. (2015). *Democracy and its discontents. Critical Literacy across Global Contexts*. Springer.
- Wilson, L. (1928). *The new schools of New Russia*. Vanguard Press. <https://archive.org/details/newschoolsofnewr00lucy/page/100/mode/2up>
- Wong, C. (2019). Lobbying for inclusion. In *Lobbying for Inclusion*. Stanford University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvr0qvdh>