

Έρευνα στην Εκπαίδευση

Τόμ. 11, Αρ. 1 (2022)



Αντίληψεις και πρακτικές εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη διαχείριση της ψυχικής υγείας παιδιών προσφύγων που φοιτούν στις Δομές Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων στην Ελλάδα

Μαρία Γαλάνη, Παναγιώτης Σταυρινίδης

doi: [10.12681/hjre.31217](https://doi.org/10.12681/hjre.31217)

Copyright © 2022, Μαρία Γαλάνη, Παναγιώτης Σταυρινίδης



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

Βιβλιογραφική αναφορά:

Γαλάνη Μ., & Σταυρινίδης Π. (2022). Αντίληψεις και πρακτικές εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη διαχείριση της ψυχικής υγείας παιδιών προσφύγων που φοιτούν στις Δομές Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων στην Ελλάδα. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 11(1), 197–216. <https://doi.org/10.12681/hjre.31217>

Αντιλήψεις και πρακτικές εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη διαχείριση της ψυχικής υγείας παιδιών προσφύγων που φοιτούν στις Δομές Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων στην Ελλάδα

Μαρία Γαλάνη, Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
Παναγιώτης Σταυρινίδης, Πανεπιστήμιο Κύπρου

Περίληψη

Στόχος αυτής της έρευνας είναι η ανάδειξη εμπειριών των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που έχουν εκτελέσει εκπαιδευτικό έργο σε Δομές Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΔΥΕΠ) στην Ελλάδα. Ουσιαστικά, καταγράφονται οι απόψεις τους σχετικά με την ψυχική υγεία των παιδιών προσφύγων που συναντούν και μελετώνται οι πρακτικές που υιοθετούν στην προσπάθειά τους να υποστηρίξουν την ψυχοσυναισθηματική κατάσταση των παιδιών που φοιτούν στις δομές. Στην έρευνα συμμετείχαν 15 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης οι οποίοι τοποθετήθηκαν σε ΔΥΕΠ κατά τη διάρκεια των σχολικών ετών 2018 – 2019, 2019 – 2020 και 2021-2022. Πρόκειται για μια ποιοτική έρευνα, όπου χρησιμοποιήθηκε ως μέθοδος συλλογής των δεδομένων η ημι-δομημένη συνέντευξη. Τα ερευνητικά δεδομένα αναλύθηκαν μέσω της ερμηνευτικής φαινομενολογικής προσέγγισης. Από τα ευρήματα της έρευνας αναδεικνύονται ως κυριότεροι παράγοντες επικινδυνότητας για την ψυχική υγεία των παιδιών προσφύγων το σχολικό περιβάλλον, η κουλτούρα της οικογένειας και ο ρατσισμός από τη χώρα υποδοχής. Ακόμα, μέσα από τα βιώματα των εκπαιδευτικών παρουσιάζονται οι ψυχοσυναισθηματικές δυσκολίες των παιδιών προσφύγων όπως μετατραυματικό στρες, επιθετικότητα, παρορμητικότητα και ανασφάλεια δημιουργίας σχέσεων. Τέλος, εξετάζεται ο όρος της ψυχικής ανθεκτικότητας και προκύπτουν μαρτυρίες για ψυχικά ανθεκτικά παιδιά, που παρά τις αντιξοότητες και τις φρικαλεότητες που έχουν βιώσει παρουσιάζουν θετική προσαρμογή και ψυχολογική επάρκεια.

Abstract

The aim of this research is to present the experiences of the teachers of primary education who teach at the Structures for Refugees' Reception and Education in Greece. More specifically, an effort is made to explore the views of teachers on the mental health of the refugee children they meet, as well as the techniques or methods used in order to enhance or support the psycho-emotional situation of the refugee children during their stay in Greece. Fifteen teachers of primary education who have been appointed to Structures for Refugees' Reception and Education during the school years 2018 – 2019, 2019-2020 and 2021-2022 took part in the research. In this qualitative research the data were collected through the method of semi-structured interviews. The data of the research were analyzed by the use of the method of the interpretive phenomenological approach. The results of the research show that the teachers highlight the risk factors for the mental health of the refugee children, their surroundings, their family environment, their culture and the racism at the country of reception. The psycho-emotional difficulties of the refugee children such as posttraumatic stress, aggressiveness, impulsivity and insecurity to form relationships, are presented even through the experiences of the teachers. Finally, the mental resilience term is examined and testimonies occur about psychologically resilient children, who despite the adversities and atrocities they have faced, show a positive adaptation and psychological adequacy. It is suggested that this research could contribute in the field of counseling for teachers who serve at Structures for Refugees' Reception and Education.

© 2022, Μαρία Γαλάνη, Παναγιώτης Σταυρινίδης
Άδεια CC-BY-SA 4.0

Λέξεις-κλειδιά: παιδιά – πρόσφυγες, ΔΥΕΠ, ψυχική υγεία, ψυχική ανθεκτικότητα, ποιοτική έρευνα

Key words- refugee children, Structures for Refugees' Reception and Education, mental health, resilience, qualitative research

1. Εισαγωγή

Με τον όρο «πρόσφυγας» ορίζεται το άτομο το οποίο αναγκάζεται να εγκαταλείψει τη χώρα καταγωγής του λόγω καταστάσεων που απειλούν την ίδια του τη ζωή (UNHCR, 2018). Σύμφωνα με στοιχεία από την Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ, στα τέλη του 2018, υπήρχαν 25,9 εκατομμύρια πρόσφυγες παγκοσμίως. Η κατάσταση στην οποία βρίσκονται είναι συχνά τόσο επικίνδυνη και δύσκολη, που αναγκάζονται να διασχίσουν εθνικά σύνορα για να αναζητήσουν ασφάλεια σε γειτονικές χώρες. Οι πρόσφυγες κατά τη διάρκεια του ταξιδιού τους βιώνουν τραυματικά γεγονότα, όπως θανάτους οικείων προσώπων, σωματική, συναισθηματική ή σεξουαλική κακοποίηση. Ταυτόχρονα προσπαθούν να διαχειριστούν τη φτώχεια, την επιθετικότητα και τον ρατσισμό (Τριανταφύλλου, 2018· Ζήση, 2006). Από την έναρξη του ταξιδιού έως την εγκατάστασή τους στη χώρα υποδοχής, πολλές φορές πέφτουν θύματα εκμετάλλευσης και στην πλειοψηφία τους έρχονται αντιμέτωποι με προβλήματα υγείας (Schilling, Rauscher, Menzel, Reichenauer, Müller-Schilling, Schmid, & Selgrad, 2017). Συχνά, αντιμετωπίζουν σοβαρές δυσκολίες προσαρμογής, αφού καλούνται να ενταχθούν απότομα σε μια κοινωνία της οποίας δεν γνωρίζουν τη γλώσσα, ούτε τις συνήθειες του πληθυσμού της (Carta, 2005). Τέλος, τα ψυχολογικά προβλήματα και προβλήματα υγείας των προσφύγων εκτραχύνονται στις περιοχές διαμονής τους, οι εγκαταστάσεις των οποίων κρίνονται ακατάλληλες. Κυριότεροι λόγοι που συνηγορούν σε αυτό είναι ο υπεράριθμος πληθυσμός σε σχέση με την έλλειψη ιατροφαρμακευτικής περίθαλψης και την περιορισμένη πρόσβαση σε εγκαταστάσεις υγιεινής (Pavli & Maltezu, 2017).

Σύμφωνα με τους Haene, Grietens και Verschuere (2007), η διαδικασία της υποχρεωτικής και βίαιης μετανάστευσης έχει τραυματικές συνέπειες για την ψυχοσυναισθηματική υγεία και ανάπτυξη των παιδιών που την βιώνουν. Τα παιδιά τείνουν να εσωτερικεύουν τα συναισθήματά τους προσπαθώντας να διαχειριστούν μόνο τους τον έντονο φόβο και την ανασφάλεια που νιώθουν. Επιπλέον, το σύνολο όλων των οδυνηρών συνθηκών και εμπειριών που έχουν βιώσει, εντυπώνεται με τέτοιο τρόπο στον ψυχισμό τους, ώστε σκηνές από τον πόλεμο, μνήμες της φυγής και των άσχημων συνθηκών διαβίωσης ανακαλούνται συνεχώς στη μνήμη. Όσον αφορά στην περίπτωση των ασυνόδευτων παιδιών, το τραύμα τους ενισχύεται από τον αποχωρισμό από τους γονείς, κάτι το οποίο μεγεθύνει το αίσθημα ανασφάλειας.

Τα παιδιά δεν έχουν το χώρο και το χρόνο να πενήσουν για τις απώλειές τους, να μιλήσουν για αυτές, να τις διαχειριστούν και να τις επεξεργαστούν. Έτσι, η διαδικασία του πένθους παρεμποδίζεται και δεν προχωράει ομαλά, δημιουργώντας ψυχικά τραύματα. Το ψυχικό τους τραύμα θα εκφράζεται μέσα από σωματικά σημάδια, διαταραχές στον ύπνο, δυσκολίες στην κοινωνική τους αλληλεπίδραση, ενώ ενδέχεται να αποτυπώνεται στις εργασίες τους στο σχολείο (εικαστικές δημιουργίες, γλωσσικές δραστηριότητες, θεατρική έκφραση) (Ζήση, 2006).

Όμως, όπως αναφέρουν διεθνείς οργανισμοί και Μη Κυβερνητικοί Οργανισμοί όπως η UNICEF, Το χαμόγελο του Παιδιού, το Δίκτυο για τα Δικαιώματα του Παιδιού, ο ΟΗΕ, είναι πολλά τα παραδείγματα διεθνώς, όπου παιδιά πρόσφυγες κατάφεραν να διακριθούν σε αθλητικούς, καλλιτεχνικούς και ακαδημαϊκούς τομείς. Παρατηρείται λοιπόν, ότι παρά τις αντίξοες συνθήκες που έχουν βιώσει, ορισμένα παιδιά και έφηβοι πρόσφυγες καταφέρνουν να ανταπεξέλθουν και να επιτύχουν στη ζωή τους. Σύμφωνα με την διεθνή βιβλιογραφία, άτομα που ανταποκρίνονται θετικά, παρά την έκθεσή τους σε δύσκολες συνθήκες, χαρακτηρίζονται ως ψυχικά ανθεκτικά. Η έννοια της ψυχικής ανθεκτικότητας προσδιορίζεται με τη συμπερίληψη δύο σημαντικών παραμέτρων: α) την έκθεση σε δύσκολες καταστάσεις, είτε στο παρελθόν είτε στο παρόν, για παράδειγμα τραυματικές και στρεσογόνες

εμπειρίες και β) το κατά πόσο το άτομο τα καταφέρνει καλά στη ζωή του, κυρίως σε σχέση με ένα σύνολο αναμενόμενων συμπεριφορών και αναπτυξιακών επιτευγμάτων (Χαροκοπάκη, 2019).

Στην Ελλάδα, μεταξύ άλλων μέτρων για τη διαχείριση των ροών των προσφύγων που αυξήθηκαν μετά το 2015, ιδρύθηκαν με την Υπουργική Απόφαση αρ. 152360/ΓΔ4/19-9-2016, οι Δομές Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων (ΔΥΕΠ). Κύριος σκοπός είναι η παροχή εκπαίδευσης στα παιδιά πρόσφυγες. Οι ΔΥΕΠ λειτουργούν εντός των σχολικών μονάδων εκείνων των Περιφερειακών Διευθύνσεων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της χώρας, στα όρια των οποίων υφίστανται κέντρα φιλοξενίας προσφύγων και στελεχώνονται από εκπαιδευτικούς, μόνιμους ή αναπληρωτές, υπό τη συμβουλευτική καθοδήγηση των Συμβούλων Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΣΕΠ).

1.1. Ψυχική Υγεία Παιδιών Προσφύγων

Σύμφωνα με τους Ζήση και Στυλιανίδης (2004), η έννοια της ψυχικής υγείας είναι δύσκολο να προσδιοριστεί εννοιολογικά καθώς πρόκειται για μια αφαιρετική, ευρεία, πολυδιάστατη και υποκειμενική έννοια. Με βάση τον ορισμό του British Health Education Authority ως ψυχική υγεία ορίζεται η συναισθηματική και η διανοητική εκείνη κατάσταση που επιτρέπει στα άτομα να χαίρονται τη ζωή και να αντεπεξέρχονται στις απογοητεύσεις αλλά και στις δύσκολες συνθήκες. Πρόκειται για το θετικό συναίσθημα της πίστης, τόσο στη δική μας αξία, όσο και των άλλων (Ζήση & Στυλιανίδης, 2004).

Η μετανάστευση είναι μια διαδικασία σύνθετη και ετερογενής, καθώς οι συνθήκες ή οι λόγοι που την προκαλούν, αλλά και οι επιπτώσεις που προκύπτουν από αυτήν διαφοροποιούνται σημαντικά μέσα στον ιστορικό χρόνο και στο γεωγραφικό χώρο, αλλά και μεταξύ των ατόμων ή/και των ομάδων (Ζήση, 2006). Όσον αφορά το πεδίο της ψυχικής υγείας, η μετανάστευση προσεγγίζεται ως σημαντικό συμβάν ζωής, δυνάμει στρεσογόνο. Το άτομο βρίσκεται σε διαδικασία εγκατάλειψης της πατρίδας και των οικείων του και οδηγείται σε αναπροσαρμογές με σκοπό να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του νέου περιβάλλοντός της χώρα υποδοχής. Σύμφωνα με τον Bhugra και τους συνεργάτες του (2012), η διαδικασία της μετανάστευσης χωρίζεται σε τρία στάδια: προ-μεταναστευτικό στάδιο, μεταναστευτικό και μετα-μεταναστευτικό. Κατά τη διάρκεια των σταδίων υπάρχουν παράγοντες προδιάθεσης για ανάπτυξη ψυχικής διαταραχής. Το προ-μεταναστευτικό αφορά την απόφαση και την προετοιμασία της μετακίνησης από την χώρα προέλευσης προς τη χώρα υποδοχής. Στο στάδιο αυτό τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας λειτουργούν ως επιβαρυντικοί ή προφυλακτικοί παράγοντες για την εμφάνιση ψυχικής διαταραχής. Ακόμα, οι συνθήκες κάτω από τις οποίες κάποιος παίρνει την απόφαση να μεταναστεύσει επηρεάζουν την ψυχική του υγεία, για παράδειγμα η αναγκαστική ή κατ' επιλογήν μετανάστευση, οι διώξεις που ενδέχεται να αντιμετωπίσει ή το κίνητρο που έχει. Το μεταναστευτικό στάδιο αφορά την φυσική μετακίνηση του ατόμου από το ένα μέρος στο άλλο. Κατά την περίοδο αυτού του σταδίου εμφανίζονται παράγοντες σχετικοί με την εγκατάσταση του ατόμου στη χώρα υποδοχής. Αφορούν κυρίως το καθεστώς παραμονής που εφαρμόζεται, τις συνθήκες που έρχεται αντιμέτωπο το άτομο κατά τη διάρκεια του ταξιδιού του μέχρι τον τελικό προορισμό, αλλά και με το πολιτισμικό πένθος που βιώνει. Εάν μάλιστα, έχει αναγκαστεί να εκδιωχθεί βίαια από ένα οικείο πολιτισμικά περιβάλλον και να ενταχθεί εξίσου βίαια σε ένα πολιτισμικό περιβάλλον με το οποίο δεν είναι εξοικειωμένος, η πιθανότητα εμφάνισης ψυχικής διαταραχής αυξάνεται (Berry, 2006). Το μετα-μεταναστευτικό στάδιο ορίζεται ως η απορρόφηση των μεταναστών στο κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο της νέας κοινωνίας στην οποία έχουν βρεθεί. Το πολιτισμικό σοκ, η διαφορά μεταξύ των προσδοκιών και των επιτευγμάτων, η ύπαρξη υποστηρικτικού δικτύου καθώς και η θερμότητα της αποδοχής από τη χώρα υποδοχής είναι δυναμικοί παράγοντες στην ύπαρξη ψυχικής διαταραχής (Bhugra et al., 2012).

Σύμφωνα με τους Haene, Grietens και Verschueren (2007), τα παιδιά σε τέτοιες συνθήκες τείνουν να εσωτερικεύουν τα συναισθήματά τους προσπαθώντας να διαχειριστούν μόνο τους τον έντονο φόβο και την ανασφάλεια που νιώθουν. Συνήθως, δεν έχουν το χώρο και χρόνο να πενήθουν για τις απώλειές τους, να μιλήσουν για αυτές, να τις διαχειριστούν και να τις επεξεργαστούν. Έτσι, η διαδικασία του

πένθους δεν προχωράει ομαλά, παρεμποδίζεται και αυτό έχει τραυματικές επιδράσεις στην ψυχική τους υγεία.

Ως ψυχικό τραύμα στην παιδική ηλικία, σύμφωνα με το DSM-5 (American Psychiatric Association, 2013), θεωρείται η έκθεση σε πραγματική ή απειλητική για τη ζωή συνθήκη, ένας σοβαρός τραυματισμός ή ακόμα και η σεξουαλική κακοποίηση. Το τραύμα μπορεί να είναι άμεσο, να υπάρχει δηλαδή ενεργή έκθεση στο τραυματικό γεγονός ή έμμεσο, να είναι κάποιος αυτόπτης μάρτυρας σε ένα τέτοιο γεγονός. Ακόμα και αν τα παιδιά έχουν προσπαθήσει να απωθήσουν τις άσχημες εμπειρίες και να ξεχάσουν τα δυσάρεστα γεγονότα, το ψυχικό τους τραύμα θα εκφράζεται μέσα από σωματικά σημάδια, διαταραχές στον ύπνο και εφιάλτες, μέσα από δυσκολίες στην κοινωνική τους αλληλεπίδραση και τις ζωγραφιές τους (Haene, Grietens & Verschueren, 2007).

Σύμφωνα με την έρευνα των Sarmaz, Tanrıverdi, Öztürk, Gözaçanlar, Ülker, και Özkan (2017), η πιθανότητα εμφάνισης ψυχικής διαταραχής αυξάνεται κατά 7,1 φορές για τα παιδιά που έχουν δει κάποιο άνθρωπο νεκρό ή τραυματισμένο κατά τη διάρκεια του πολέμου ή της μεταναστευτικής διαδικασίας (Sarmaz et al., 2017). Στην έρευνα μελετήθηκαν 89 παιδιά πρόσφυγες τα οποία είχαν εγκατασταθεί με τις οικογένειές τους στην Τουρκία, προερχόμενα από χώρες με έντονη δραστηριότητα πολεμικών συρράξεων. Στα αποτελέσματα της έρευνας αναφέρεται ότι το 44% των παιδιών διαγνώστηκαν με κάποια ψυχική διαταραχή. Συγκεκριμένα, βρέθηκε ότι από το σύνολο των 89 παιδιών 26 παιδιά διαγνώστηκαν με Αγχώδη Διαταραχή, 12 με Καταθλιπτική Διαταραχή, 8 με διαταραχές που σχετίζονται με το τραύμα, 5 με διαταραχές απέκκρισης, 4 με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής - Υπερκινητικότητα, 3 με νοητική καθυστέρηση και 1 με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (Sarmaz et al., 2017).

Ακόμη, άλλοι ερευνητές εντοπίζουν διαφυλικές διαφορές στην εμφάνιση ψυχικών διαταραχών μεταξύ παιδιών προσφύγων, με τα κορίτσια να παρουσιάζουν υψηλότερα ποσοστά κατάθλιψης και άγχους σε σχέση με τα αγόρια (Sheikh, T. L., Mohammed, A., Eseitgebe, E., Adekeye, T., Nuhu, F. T., Lasisi, M., & Akande, Y., 2016).

Διαπιστώνεται λοιπόν, πως η ίδια η μετανάστευση και η αναγκαστική μετεγκατάσταση σε μια ξένη χώρα είναι μία διαδικασία που εμπεριέχει προ-τραυματικούς και περι-τραυματικούς παράγοντες, οι οποίοι συμβάλλουν στην εκδήλωση προβλημάτων ψυχικής υγείας για τα παιδιά.

1.2. Η έννοια της ψυχικής ανθεκτικότητας στα παιδιά πρόσφυγες και ο ρόλος του σχολείου στην ενίσχυσή της

Η έννοια της ψυχικής ανθεκτικότητας προσδιορίζεται με τη συμπερίληψη δύο σημαντικών καταστάσεων: α) την έκθεση σε δύσκολες καταστάσεις, τραυματικές και στρεσογόνες εμπειρίες και β) το κατά πόσο το άτομο τα καταφέρνει καλά στη ζωή του, κυρίως σε σχέση με ένα σύνολο αναμενόμενων συμπεριφορών και αναπτυξιακών επιτευγμάτων (Χαροκοπάκη, 2019).

Σύμφωνα με τους ερευνητές (Cicchetti, 2010· Cyrulink, 2009· Goti, 2016· Luthar, 2009· Κυριάκου, 2014· Πετρογιάννης, 2011· Windle, 2011· Χαροκοπάκη, 2019), η ψυχική ανθεκτικότητα δεν προσδιορίζεται ως εγγενές και μόνιμο χαρακτηριστικό των ατόμων, αλλά υπάρχει ως δυνατότητα για τον καθένα. Τα ψυχικά ανθεκτικά παιδιά δεν έχουν κάποιες μοναδικές, μαγικές ικανότητες ή χαρακτηριστικά που τα προστατεύουν. Αντιθέτως, παρά τον πόνο και τη δυσκολία, εκμεταλλεύονται τις προσωπικές τους ικανότητες και τις δυνατότητες που τους παρέχει το περιβάλλον, ώστε να αποκρούσουν, να αντέξουν και να ξεπεράσουν την απειλή που προέρχεται από τον παράγοντα επικινδυνότητας (Goti, 2016).

Για να χαρακτηριστεί ένα παιδί ή ένας έφηβος ως ψυχικά ανθεκτικός, πρέπει να πληρούνται δύο βασικές προϋποθέσεις (Σουσαμίδου, 2015):

α) να είναι καλά προσαρμοσμένο και ψυχολογικά επαρκή (όπου ως επάρκεια νοείται η θετική έκβαση της προσαρμογής σε αντίξοες συνθήκες)

β) να βιώνει ή να έχει αντιμετωπίσει στο παρελθόν αντίξοες συνθήκες που θέτουν σε κίνδυνο την ομαλή ανάπτυξή του.

Τα παιδιά και οι έφηβοι που αναγνωρίζονται ως ψυχικά ανθεκτικά διακρίνονται για την αυτοεκτίμηση, την αυτοαποτελεσματικότητα, την επιμονή, την αυτοκυριαρχία, την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων και τις αποτελεσματικές τακτικές διαχείρισης άγχους που χρησιμοποιούν (Cicchetti, 2010). Ακόμη, έχουν υψηλή αυτοπεποίθηση και πίστη στον εαυτό τους, καταστρώνουν μακροπρόθεσμα σχέδια και μπορούν να αναβάλλουν την ικανοποίηση των επιθυμιών τους, προκειμένου να αποκομίσουν μεγαλύτερα οφέλη στο μέλλον. Είναι υπεύθυνα και αντιστέκονται στην πίεση των συνομήλικων τους για εμπλοκή σε αντικοινωνικές συμπεριφορές. Επίσης, αναφέρονται ως πολύ καλοί ακροατές, διακρίνονται από ενσυναίσθηση, ευελιξία, δεξιότητες επικοινωνίας και αισιόδοξη στάση για τη ζωή. Επιδιώκουν να είναι καλοί μαθητές, διαθέτουν πολλές δεξιότητες και συμμετέχουν ενεργά σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες.

Γίνεται κατανοητό ότι καθίσταται σχεδόν αδύνατο να διαθέτει ένα παιδί όλα τα παραπάνω χαρακτηριστικά. Όμως, έστω και ένα από αυτά μπορεί να είναι αρκετό για να υπερβεί τις δυσκολίες και τις αντιξοότητες της ζωής του που προκαλούν οι παράγοντες επικινδυνότητας (Goti, 2016).

Εξ ορισμού, ως παράγοντας επικινδυνότητας (risk factor) ορίζεται οποιαδήποτε συνθήκη ή συμβάν που αυξάνει την πιθανότητα εμφάνισης κάποιας μορφής ψυχοπαθολογίας. Με άλλα λόγια, είναι το σύνολο των χαρακτηριστικών ή μεταβλητών, τα οποία, όταν εμφανιστούν σε ένα υγιές από πλευράς συμπτωματολογίας άτομο, αυξάνουν την πιθανότητα το άτομο αυτό να εκδηλώσει κάποιας μορφής διαταραχή (Χαροκοπάκη, 2019). Ο βαθμός επιβάρυνσης μπορεί να διαφέρει λόγω ηλικίας, φύλου, φυλής ή πολιτισμικού περιβάλλοντος μέσα στο οποίο ζει και αναπτύσσεται το άτομο.

Σε αντίθεση με τους παράγοντες επικινδυνότητας, οι προστατευτικοί παράγοντες (protective factors) αναφέρονται στις συνθήκες εκείνες που βελτιώνουν την αντίσταση του ατόμου στην πίεση των απειλητικών καταστάσεων για την ψυχική του υγεία, καθιστώντας το ανθεκτικό ((Masten & Tellegen, 2012).

Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι οι ερευνητές προσδιορίζουν τους προστατευτικούς παράγοντες που αναφέρθηκαν από τα αποτελέσματα της επίδρασής τους, δηλαδή από το πόσο συμβάλουν στην πρόληψη των αρνητικών αποτελεσμάτων. Με άλλα λόγια, εστιάζουν στα αποτελέσματα της δράσης των παραγόντων αυτών και όχι στο περιεχόμενό τους (Masten & Tellegen, 2012). Όμως, το ότι υπάρχει και δρα ένας προστατευτικός παράγοντας δεν σημαίνει αυτομάτως ότι ενεργοποιείται η δεξιότητα της ψυχικής ανθεκτικότητας. Οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ των συστημάτων είναι δυναμικές και πολυπαραγοντικές. Έτσι, ορισμένοι προστατευτικοί παράγοντες, είναι δυνατόν όταν υπάρχουν να λειτουργήσουν δίνοντας θετικά αποτελέσματα, αλλά αυτό δεν σημαίνει ότι σε περίπτωση μη ύπαρξής τους θα εμφανιστούν de facto αρνητικά αποτελέσματα. Το ίδιο μπορεί να συμβεί αντιστοίχως και με παράγοντες επικινδυνότητας. Ακόμα, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι έχουν καταγραφεί περιπτώσεις όπου η ύπαρξη παραγόντων επικινδυνότητας συνέβαλλαν στο να επιδείξει το άτομο ψυχική ανθεκτικότητα, λειτουργώντας δηλαδή ως προστατευτικοί παράγοντες (Πετρογιάννης, 2011).

Αδιαμφισβήτητα, η ισχυρή κοινωνική υποστήριξη και τα κοινωνικά δίκτυα αποτελούν σημαντικό παράγοντα προώθησης της ψυχικής ανθεκτικότητας. Αυτό βέβαια, προϋποθέτει ότι το παιδί έχει αναπτύξει σταθερές διαπροσωπικές σχέσεις με έναν τουλάχιστον ενήλικα που τον θεωρεί σημαντικό στη ζωή του (mentoring) (Goti, 2016).

Η παρουσία ενός τουλάχιστον ατόμου που εκφράζει έκδηλα το ενδιαφέρον του για το παιδί, ανεξάρτητα της συμπεριφοράς του παιδιού, δίνει την δύναμη στο παιδί να πράξει το καλύτερο που μπορεί. Στην έρευνα της Emmy Werner, όπως παρουσιάζεται από τον Πετρογιάννη (2011), η οποία διήρκεσε περισσότερο από 40 χρόνια, διαπιστώθηκε πως ένα από τα θετικότερα στοιχεία που χαρακτήριζαν τα ανθεκτικά παιδιά, έξω από τον κύκλο της οικογένειας, ήταν κάποιος αγαπημένος τους δάσκαλος. Το άτομο αυτό δεν επιτελούσε μόνο τον διδακτικό του ρόλο απέναντί τους, αλλά αποτελούσε για αυτά τα

παιδιά κάποιον που μπορούσαν να του εμπιστευτούν θέματα που τα απασχολούσαν. Η κατανόηση, ο σεβασμός, το ενδιαφέρον που μπορεί να προσφέρει κάποιος ενήλικας προς το παιδί που βιώνει αντίξοες συνθήκες, δεν αποτελεί μέρος του προγράμματος ή μια τακτική, αλλά μάλλον είναι τρόπος ζωής και συμπεριφοράς. Με άλλα λόγια, αποτελεί έναν τρόπο με τον οποίο συνδέεται κανείς με τα παιδιά, τις οικογένειές τους και τους άλλους.

Επίσης, διαπιστώθηκε πως τα παιδιά με υψηλό βαθμό ψυχικής ανθεκτικότητας είχαν γονείς που τα ενθάρρυναν και τα βοηθούσαν να επιτύχουν ρεαλιστικούς και θετικούς στόχους (Rutter, 2013). Ακόμα, τα σχολεία που έχουν θετικές προσδοκίες και υποστηρίζουν τους μαθητές τους να επιτύχουν υψηλούς στόχους συγκεντρώνουν υψηλότερα ποσοστά ακαδημαϊκών επιτυχιών. Επιπρόσθετα, οι μαθητές σχολείων με τέτοια κουλτούρα παρατηρούνται να έχουν χαμηλότερα επίπεδα ψυχοκοινωνικών προβλημάτων όπως παραβατικότητα, επιθετικότητα, εφηβική εγκυμοσύνη κτλ.

Ένας καλός δάσκαλος μπορεί να μεταδώσει στο παιδί την ευκαιρία να νιώσει δυνατό και ικανό να αντιμετωπίσει τις δυσκολίες. Απώτερο όφελος είναι η επίτευξη της ενδυνάμωσης, της αυτοεκτίμησης, της επάρκειας, της αυτονομίας και αισιοδοξίας του παιδιού. Ο διάλογος για τις δραστηριότητες της τάξης, η συμμετοχική μάθηση και η δυνατότητα υποβολής ερωτήσεων από τους μαθητές είναι πρακτικές που ενθαρρύνουν τη συμμετοχή (Hendersen & Milstein, 2008).

Ο ρόλος του σχολείου δεν πρέπει να είναι άλλος από το να στοχεύει στην ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών, να διευκολύνει την μάθηση, να προάγει την ψυχοκοινωνική προσαρμογή των μελών της και να αναδεικνύει το θετικότερο στοιχείο του χαρακτήρα για κάθε ένα από τους μαθητές του. Όλα τα σχολεία ανεξαρτήτως κοινωνικό-οικονομικών συνθηκών, οφείλουν να είναι αποτελεσματικά και να προσαρμόζουν τους στόχους τους στις ανάγκες των μαθητών τους. Πολλά παιδιά πρόσφυγες και μετανάστες σχολικής ηλικίας χρειάζονται εντατική υποστήριξη, ενώ τίθεται σοβαρά πλέον το θέμα της εκπαιδευτικής και σχολικής τους ενσωμάτωσης. Είναι, όμως, σύνηθες το φαινόμενο τα παιδιά που ζουν σε υποβαθμισμένα κοινωνικά περιβάλλοντα να φοιτούν σε σχολεία που δεν δρουν ενισχυτικά ή προστατευτικά σε παράγοντες επικινδυνότητας.

2. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας μελέτης

Η παρούσα έρευνα σκοπεύει να συμβάλει στην διερεύνηση και στην παραγωγή της γνώσης στον τομέα της συμβουλευτικής, όσον αφορά της Δομές και τα Κέντρα Φιλοξενίας Προσφύγων και ειδικότερα στον τομέα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, η κατανόηση σε βάθος της ψυχικής υγείας των παιδιών προσφύγων είναι δυνατόν να επιτρέψει την ομαλότερη και αποτελεσματικότερη διεξαγωγή της εκπαιδευτικής διαδικασίας στις Δομές Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων. Επιπλέον, στοχεύει στην ανάδειξη της σημαντικότητας της δημιουργίας σχέσεων εμπιστοσύνης που θα χαρακτηρίζονται από άνευ όρων αποδοχή και σεβασμό.

Επίσης, η έρευνα έχει ως στόχο τη διερεύνηση των στρατηγικών ενίσχυσης και υποστήριξης της ψυχικής υγείας των παιδιών προσφύγων, των παραγόντων επικινδυνότητας για την επιβάρυνση της ψυχικής τους υγείας αλλά και τον τρόπο διδασκαλίας που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί κατά την εκτέλεση του παιδαγωγικού τους έργου. Με βάση λοιπόν, το σκοπό και τους στόχους που προαναφέρθηκαν, τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας διαμορφώνονται ως εξής:

1. Πώς ορίζουν οι εκπαιδευτικοί των ΔΥΕΠ τον όρο της ψυχικής ανθεκτικότητας;
2. Ποιες στρατηγικές χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για να ενισχύσουν την ψυχική υγεία των παιδιών προσφύγων;
3. Ποιους παράγοντες αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί των ΔΥΕΠ ως επιβαρυντικούς για την ψυχοσυναισθηματική υγεία των παιδιών προσφύγων;
4. Με ποιους τρόπους βίωσαν οι εκπαιδευτικοί την εμπειρία τους σε ΔΥΕΠ;

5. Με ποιο τρόπο λαμβάνει χώρα η εκπαιδευτική διαδικασία σε μια ΔΥΕΠ;

3. Μεθοδολογία

Η μέθοδος συλλογής υλικού που επιλέχθηκε ήταν η ημιδομημένη συνέντευξη στο πλαίσιο μιας ποιοτικής έρευνας. Η ποιοτική έρευνα δίνει έμφαση και εστιάζει στο νόημα και όχι στη συμπεριφορά των ανθρώπων. Οι ποιοτικοί ερευνητές, σύμφωνα με την Willing (2001), ενδιαφέρονται για το νόημα, για τον τρόπο που οι άνθρωποι βιώνουν τα γεγονότα. Έτσι και στην παρούσα έρευνα, οι ερευνητές επιδίωξαν να υιοθετήσουν ένα αφηγηματικό ύφος, προσπαθώντας να περιγράψουν με πιο εκφραστικούς όρους την εμπειρία των συμμετεχόντων και όχι να παραμείνουν στην απρόσωπη, αφαιρετική γλώσσα της στατιστικής και των φορμαλιστικών μοντέλων, όπως και χαρακτηριστικά αναφέρεται από τους Ίσαρη και Πουκός (2015).

Έτσι, δημιουργήθηκε ένας οδηγός συνέντευξης με βάση ερωτηματολόγια που εντοπίστηκαν κατά την βιβλιογραφική ανασκόπηση σε διάφορες πηγές και αποτέλεσαν τη βάση άντλησης ιδεών. Οι ερωτήσεις ήταν ανοιχτού τύπου, με στόχο να ενθαρρυνθούν οι συμμετέχοντες να περιγράψουν τις εμπειρίες τους, τα συναισθήματα και πρακτικές που ακολούθησαν κατά την άσκηση του εκπαιδευτικού τους έργου σε ΔΥΕΠ. Το δείγμα της έρευνας επιλέχθηκε σύμφωνα με το μέθοδο της σκόπιμης δειγματοληψίας και ειδικότερα με τη δειγματοληψία της χιονοστιβάδας ή της αλυσιδωτής δειγματοληψίας. Αυτό σημαίνει ότι η εύρεση των συμμετεχόντων έγινε με βάση την κοινωνική δικτύωση του κάθε συμμετέχοντα, ο οποίος βοήθησε στον εντοπισμό και άλλων συμμετεχόντων (Ίσαρη & Πουρκός, 2015). Στην έρευνα συμμετείχαν 15 άτομα (Έλληνες) 5 άνδρες και 10 γυναίκες, ειδικοτήτων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, το δείγμα αποτελείται από 9 εκπαιδευτικούς ειδικότητας ΠΕ60 (Νηπιαγωγοί), 5 εκπαιδευτικούς ΠΕ70 (Δάσκαλοι) και 1 εκπαιδευτικό ΠΕ11 (Φυσικής Αγωγής). Όλοι τους έχουν απασχοληθεί σε ΔΥΕΠ κατά τα σχολικά έτη 2018 – 2019, 2019 – 2020 και 2021-2022. Τα δημογραφικά στοιχεία όπως και τα στοιχεία τους σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και την εμπειρία τους παρατίθενται αναλυτικά στον παρακάτω πίνακα:

Πίνακας 1 Δημογραφικά στοιχεία συμμετεχόντων

| A/A ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΑ | ΦΥΛΟ ¹ | ΙΔΙΟΤΗΤΑ ² | ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ³ | ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΣΕ ΓΕΝΙΚΗ/ΔΥΕΠ |
|------------------|-------------------|-----------------------|-------------------------|-------------------------|
| 1 | Γ | ΠΕ60 | ΝΑΙ | 20 ΕΤΗ/ 18 ΜΗΝΕΣ |
| 2 | Α | ΠΕ60 | ΟΧΙ | 0 ΕΤΗ/ 7 ΜΗΝΕΣ |
| 3 | Γ | ΠΕ60 | ΟΧΙ | 5 ΕΤΗ/ 6 ΜΗΝΕΣ |
| 4 | Γ | ΠΕ11 | ΟΧΙ | 12 ΕΤΗ/ 6 ΜΗΝΕΣ |
| 5 | Γ | ΠΕ60 | ΟΧΙ | 10 ΕΤΗ/ 7 ΜΗΝΕΣ |
| 6 | Γ | ΠΕ60 | ΟΧΙ | 9 ΕΤΗ/ 7 ΜΗΝΕΣ |
| 7 | Α | ΠΕ70 | ΟΧΙ | 3 ΕΤΗ/ 7 ΜΗΝΕΣ |
| 8 | Α | ΠΕ70 | ΟΧΙ | 0 ΕΤΗ/ 7 ΜΗΝΕΣ |
| 9 | Γ | ΠΕ60 | ΟΧΙ | 5 ΕΤΗ/ 6 ΜΗΝΕΣ |
| 10 | Γ | ΠΕ60 | ΟΧΙ | 2 ΕΤΗ/ 6 ΜΗΝΕΣ |
| 11 | Α | ΠΕ70 | ΟΧΙ | 0 ΕΤΗ/ 7 ΜΗΝΕΣ |
| 12 | Α | ΠΕ70 | ΟΧΙ | 0 ΕΤΗ/ 10 ΜΗΝΕΣ |
| 13 | Γ | ΠΕ70 | ΝΑΙ | 0 ΕΤΗ/ 10 ΜΗΝΕΣ |
| 14 | Γ | ΠΕ60 | ΟΧΙ | 2 ΕΤΗ/ 3 ΜΗΝΕΣ |
| 15 | Γ | ΠΕ60 | ΟΧΙ | 4 ΕΤΗ/ 4 ΜΗΝΕΣ |

¹ Φύλο: Γ (γυναίκα), Α (άνδρας)

² ΠΕ60(ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΙ), ΠΕ70(ΔΑΣΚΑΛΟΙ), ΠΕ11(ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ)

³ Επιμόρφωση σχετική με την διαπολιτισμική εκπαίδευση

Η ανάλυση έγινε κυρίως με επαγωγικό τρόπο. Αρχικά, το υλικό που συλλέχθηκε από τις συνεντεύξεις απομαγνητοφωνήθηκε, ώστε να ξεκινήσει η διαδικασία της ανάλυσης των δεδομένων. Ακολούθησαν επαναλαμβανόμενες μελέτες των κειμένων, ώστε να αποκτηθεί μια ολοκληρωμένη αντίληψη σχετικά με το αντικείμενο της έρευνας. Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε η διαδικασία της κωδικοποίησης, όπου δημιουργήθηκαν πολυάριθμοι κωδικοί για κάθε συνέντευξη, οι οποίοι με τη σειρά τους έδωσαν επαναλαμβανόμενα μοτίβα. Τα θέματα που δημιουργήθηκαν αποτελούν το επαναλαμβανόμενο νόημα στο σύνολο των δεδομένων.

Η μέθοδος ανάλυσης δεδομένων που επιλέχθηκε είναι η ερμηνευτική φαινομενολογική. Ο στόχος αυτής της μεθόδου είναι να διερευνηθεί η εμπειρία του κάθε συμμετέχοντα υπό τη δική του οπτική, αλλά και να ερμηνευτεί από την πλευρά του ερευνητή (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Ειδικότερα, αυτή η μέθοδος περιέχει το στοιχείο της φαινομελογίας, της ερμηνείας και της ιδεογραφίας. Η ανάλυση πραγματοποιείται με περιγραφικό τρόπο. Ουσιαστικά, ο ερευνητής προσπαθεί να κατανοήσει την εμπειρία του συμμετέχοντα και το νόημα που υπάρχει σε αυτή, χωρίς όμως αυτό να μπορεί να γίνει σε απόλυτο βαθμό, καθώς παρεμβάλλεται ο τρόπος που ο ίδιος ο ερευνητής αναλύει, κατανοεί και προσεγγίζει τα δεδομένα του, καθώς αλληλοεπιδρά με αυτά. Έτσι, ο ερευνητής μελετά με κριτική ματιά το περιεχόμενο της εμπειρίας των συμμετεχόντων (Willing, 2013). Με αυτό τον τρόπο εξετάζεται το υπό μελέτη φαινόμενο εστιάζοντας στην εμπειρία του κάθε συμμετέχοντα ξεχωριστά, εντοπίζοντας πρώτα σε ειδικό πλαίσιο τα θέματα μέσα από τα οποία θα προκύψει ο συγκερασμός των θεμάτων, δηλαδή η ενσωμάτωση των θεμάτων τα οποία θα αντιπροσωπεύσουν τις εμπειρίες συνολικά όλης της ομάδας των συμμετεχόντων (Ισαρη & Πουρκός, 2015; Willing, 2013).

4. Ευρήματα

Από την ανάλυση των δεδομένων αναδύθηκαν οι εξής πέντε βασικές θεματικές κατηγορίες:

1. Η τάξη ΔΥΕΠ
 - Χαρακτηριστικά της τάξης ΔΥΕΠ
 - Εκπαιδευτική διαδικασία στην τάξη ΔΥΕΠ
2. Κοινωνικές και Συναισθηματικές συμπεριφορές στην τάξη ΔΥΕΠ
3. Παράγοντες που επηρεάζουν την ψυχική υγεία των παιδιών προσφύγων
4. Στρατηγικές των εκπαιδευτικών για την υποστήριξη/ ενίσχυση της ψυχικής υγείας των παιδιών προσφύγων
5. Η εμπειρία των εκπαιδευτικών στις ΔΥΕΠ

Παρακάτω αναφέρονται ενδεικτικά κάποιες από τις δηλώσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα. Ο αριθμός στην παρένθεση υποδηλώνει τον αύξοντα αριθμό του εκπαιδευτικού με βάση τον πίνακα 1 «Δημογραφικά στοιχεία συμμετεχόντων».

4.1. Η τάξη ΔΥΕΠ.

Η θεματική κατηγορία που αφορά στις περιγραφές των τάξεων των δομών αποτελείται από δύο υποθέματα στα οποία αναφέρονται τα χαρακτηριστικά των τάξεων και η εκπαιδευτική διαδικασία που ακολουθείται. Ως εκ τούτου και σύμφωνα με τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που παρουσιάζουν οι τάξεις ΔΥΕΠ είναι το ακατάλληλο περιβάλλον λόγω κτιριακών

και υλικοτεχνικών ελλειμμάτων, η πολυγλωσσία του σχολικού πληθυσμού, η έλλειψη γνώσεων σχολικής συμπεριφοράς εκ μέρους των μαθητών, καθώς και η δυσκολία σχέσεων σχολείου και οικογένειας.

Ενδεικτικά αναφέρονται οι παρακάτω δηλώσεις:

«Το κυριότερο χαρακτηριστικό που μπορώ να σκεφτώ είναι το περιβάλλον αυτών των τάξεων. Μέσα και έξω από την τάξη. Τι θα δεις; Θα δεις λάσπες, σκόνη, σκουπίδια, κοντέινερ, πέτρες και όλα αυτά χωρίς καμία αισθητική. Μέσα στην τάξη δεν υπάρχουν ευκολίες, ούτε για τους εκπαιδευτικούς, ούτε για τα παιδιά. Υλικό για να δουλέψεις δεν έχεις, δεν νοιάστηκε ποτέ κανένας να εξοπλίσει τις τάξεις» (7)

«Στην δομή δεν έχουν τοίχους. Έχουμε κοντέινερ [...] τα περισσότερα από τα οποία δεν έχουν τουαλέτα» (1)

«Τα παιδιά προσπαθούν να μάθουν 2 και 3 γλώσσες. Τη δικιά τους, μην ξεχνάμε ότι αναφερόμαστε σε παιδιά προσχολικής, τη γλώσσα του σχολείου, που είναι τα ελληνικά και τη γλώσσα με την οποία έρχονται σε επαφή με τις ΜΚΟ, που είναι κατά βάση τα αγγλικά» (10)

Οι συμμετέχοντες περιγράφοντας την σχολική συμπεριφορά που χαρακτηρίζει τους μαθητές σε μια τάξη ΔΥΕΠ αναφέρουν συχνά τη μη οριοθέτηση, τη μη γνώση κοινωνικών κανόνων καθώς επίσης και το έντονο φαινόμενο σχολικής διαρροής:

«Όλα τα παιδιά που υπάρχουν μέσα σε μια τάξη ΔΥΕΠ είναι όλα τα παιδιά χωρίς όρια, χωρίς σχολική κουλτούρα. Ο κυριότερος στόχος; Οριοθέτηση στο σχολικό πλαίσιο. Δηλαδή ουσιαστικά να μάθουν τι σημαίνει σχολείο. Δεν ξέρουν τι σημαίνει αυτό. Πρέπει να μάθουν τι σημαίνει σχολείο» (12)

«Τα παιδιά στην τάξη ΔΥΕΠ δεν έχουν σχολική κουλτούρα. Δεν ξέρουν τι σημαίνει σχολείο. Καθόλου. Βάζω σαν στόχο να αποκτήσουν μια σχολική κουλτούρα, δηλαδή έρχομαι μια συγκεκριμένη ώρα, κάνω κάποιες δραστηριότητες, υπάρχει η νηπιαγωγός, υπάρχει η ομάδα, υπάρχουν όρια και κανόνες, κάθομαι, φεύγω. Αυτό. Δεν είναι δεδομένο καθόλου.» (15)

«Τα παιδιά έρχονται και φεύγουν. Συνέχεια. Έρχονται και φεύγουν. Τη μια μέρα μπορεί να έχεις 40 και την άλλη 5, την επόμενη 30 και πάει λέγοντας» (11)

Οι εκπαιδευτικοί επιπλέον, αναφέρουν ως χαρακτηριστικό των τάξεων στις ΔΥΕΠ τη δυσκολία που αντιμετώπισαν όσον αφορά τη συνεργασία με τους γονείς, τόσο λόγω απουσίας κοινού γλωσσικού κώδικα, όσο και διαφορετικότητας της κουλτούρας.

Ενδεικτικά αναφέρεται:

«Με τους γονείς είναι το δύσκολο. Παγιωμένες αντιλήψεις, δυσκολία στο να αντιληφθούν τι και γιατί τους το λέμε αυτό. Όλα παίζουν ρόλο. Η αντίθεση στην κουλτούρα. Όλα. Τα περισσότερα με δυσκολία τα διαχειριζόμουν. Τους καλούσα για παράδειγμα να τους πω ότι τα παιδιά τσακώνονται και δεν αντιλαμβάνονται, ειδικά οι μπαμπάδες, γιατί είναι επιλήξιμο αυτό. Νόμιζαν ότι τους επιβράβευα που οι γιοί τους τσακώνονται. Γιατί για αυτούς αυτό ήταν το σωστό και το γνώριμο» (2)

«Πολλές διαφορετικές συνήθειες. Πολλές κουλτούρες. Πώς θα αντιμετωπίσουν το φύλο, τη θρησκεία, το φαγητό» (14)

«Οι γονείς δεν μιλάνε τη γλώσσα σου. Πώς να αναπτύξεις σχέση σχολείου – οικογένειας χωρίς αυτό το βασικό;» (1)

Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς η εκπαιδευτική διαδικασία πραγματοποιείται κυρίως μέσω οπτικοποιημένου λόγου από εικόνες και βίντεο, με τη βοήθεια της τεχνολογίας, χρησιμοποιώντας διαγλωσσικότητα και υιοθέτηση βιωματικής μεθόδου μέσω παιχνιδιού και όλα σε διαρκή επανάληψη. Ενδεικτικά:

«Οτιδήποτε μπορούσε να οπτικοποιηθεί το μάθαιναν. Χρώματα, αντικείμενα καθημερινά δηλαδή τέτοια. Οπτικοποιημένο υλικό, εικόνες και βίντεο»(12)

«Προσωπικά χρησιμοποίησα πολύ την τεχνολογία. Κινητό, υπολογιστής, τάμπλετ. Να 'ναι καλά η τεχνολογία. Έτσι επικοινωνείς, έτσι παλεύεις για να τους μάθεις κάτι και το βασικό σου όπλο είναι η τεχνολογία» (2)

«Λίγες λέξεις στη γλώσσα τους προσπαθούσαμε να μάθουμε και εμείς. Αλλά εκεί γίνονται παρεξηγήσεις. Αν μάθεις του ενός και δεν μάθεις του άλλου επειδή υπάρχουν κόντρες μεταξύ τους» (4)

«Βιωματική μάθηση και όλα σε παιγνιώδη μορφή φυσικά. Δεν γίνεται να κάνεις κατά μέτωπο διδασκαλία» (5)

4.2. Κοινωνικές και Συναισθηματικές συμπεριφορές στην τάξη ΔΥΕΠ

Οι εκπαιδευτικοί μέσα από τις συνεντεύξεις τους αναφέρονται στις κοινωνικές και συναισθηματικές συμπεριφορές μέσα στην τάξη της δομής. Συγκεκριμένα επικεντρώνονται σε τρεις τομείς: τις διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών, τη σχέση εκπαιδευτικού μαθητών και τον συναισθηματικό κόσμο των μαθητών. Οι σχέσεις μεταξύ των μαθητών περιγράφονται βίαιες, γεμάτες ένταση και ενώ στερούνται διαλλακτικότητας. Με τον καιρό φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί καταφέρνουν να αναπτύξουν σχέσεις με τους μαθητές όπου κυριαρχεί μια αίσθηση αλληλεγγύης, σεβασμού, ασφάλειας και εμπιστοσύνης. Όλοι οι συμμετέχοντες δίνουν μέσα από τις εμπειρίες τους περιγραφές της

ψυχοσυναισθηματικής κατάστασης των μαθητών αναφερόμενοι σε παιδιά με μετατραυματικό στρες, φοβικά, με άγχος αποχωρισμού, γενικευμένο άγχος, κατάθλιψη και ανασφάλεια.

Ενδεικτικά:

«Το ξύλο στις μεταξύ τους διαφωνίες ήταν η πρώτη επιλογή, έπρεπε να τα μάθουμε ότι δεν είναι αποδεκτό» (9)

«Τα άκουσα, πίστεψα σε αυτά τα παιδιά, τα εμπιστεύτηκα και με εμπιστεύτηκαν. Σέβεσαι πρώτος για να σε σεβαστούν. Κτίσιμο εμπιστοσύνης και αγάπη», (12)

«Κάποια παιδιά τα κερδίσαμε. Άλλα δεν κατάφεραν ποτέ να προσαρμοστούν. Μας δάγκωναν, μας κλωτσούσαν, μας χτυπούσαν» (3)

«Υπάρχουν παιδιά που δεν μιλάνε χωρίς παθολογική ή αναπτυξιακή αιτία. Παιδιά αγχώδη, παιδιά με μαθησιακά και συμπεριφορικά, παιδιά ειδικής αγωγής χωρίς διάγνωση, ποιος και πότε να τους δώσει; Υπάρχουν παιδιά χωρίς κατάλληλα ρούχα και παπούτσια το χειμώνα» (1)

«Είχαμε πάρα πολλά τρομαγμένα παιδιά. Είχα δύο παιδάκια που μόλις άκουγαν αεροπλάνα, ξέρεις να πετάνε χαμηλά γιατί η δομή ήταν κοντά σε στρατόπεδο αεροπορίας, το ένα από το φόβο του έκανε τσίσα πάνω του, το άλλο πήγαινε και κρυβόταν κάτω από τα μαξιλάρια. Και ανασφάλεια. Πίστευαν ότι τους αποκόβουμε από τους γονείς τους. Ήταν τα περισσότερα παιδιά με ανασφάλεια. Άγχος αποχωρισμού απίστευτο» (13)

«Υπάρχουν και παιδιά, πολλά παιδιά, ειδικότερα αυτά που έχουν χάσει τον έναν ή και τους δύο από τους γονείς τους, μελαγχολικά, θλιμμένα. Και υπάρχουν και παιδιά που λόγω του τρόπου που ήρθαν με τις βάρκες, το πως τους συμπεριφέρθηκαν είναι φοβισμένα. Τα βλέπεις τρομαγμένα. Δεν θέλουν την επαφή. Και το μπουφάν να τα βοηθήσεις να βάλουν τραβιούνται» (6)

4.3. Παράγοντες που επηρεάζουν την ψυχική υγεία των παιδιών προσφύγων

Οι παράγοντες που σύμφωνα με τους συμμετέχοντες κοστίζουν στην ήδη επιβαρυσμένη ψυχική υγεία των παιδιών προσφύγων αφορούν την κουλτούρα της οικογένειας, το ρατσισμό που δέχονται από τη χώρα υποδοχής, καθώς επίσης και τον σχολικό κτιριακό χώρο μέσα στο οποίο καλούνται να ζήσουν. Οι αναφορές χαρακτηρίζουν το περιβάλλον ανεπαρκές, ακατάλληλο και πολλές φορές επικίνδυνο.

Κάποιες από τις δηλώσεις αναφέρουν:

«Προέρχονται από μια κουλτούρα, από μια οικογένεια που η φιλοσοφία της επηρεάζει τα κορίτσια περισσότερο. Προέρχονται από μια κοινωνία που δεν τα υπολογίζουν, δεν υπολογίζουν τη γυναίκα. Έτσι τα κορίτσια είναι λίγο πιο φοβισμένα και σε κάθε άγριο περιστατικό φοβούνται και λίγο παραπάνω» (3)

«Ο ρατσισμός. Το λέω και το ξαναλέω. Το μόνο που πάει αυτά τα παιδιά πίσω είναι ο ρατσισμός που δέχονται από μια κοινωνία η οποία οφείλει να τα δεχτεί» (8)

«Δεν είναι χώρος για σχολείο αυτός εκεί στη δομή. Μια μέρα τσακώθηκαν κάποιοι και έβγαλαν μαχαίρια, όπλα. Πήραν τηλέφωνο και είπαν κρατήστε τα παιδιά μέσα θα έρθει να σας βγάλει η αστυνομία. Δεν επιβαρύνει αυτό την ψυχική υγεία των παιδιών;» (3)

«Ο χώρος του καμπ, μόνο οπτικά, χωρίς να πιάσουμε τη βαρύτητα που έχει σημασιολογικά, μόνο οπτικά, δρα εντελώς ανασταλτικά για το παιδί, καθώς τα παιδιά κυκλοφορούν ελεύθερα και πολλές φορές τα είδαμε να κάνουν παρέα με παιδιά 15 και 16 χρονών με ό,τι και αν συνεπάγεται αυτό. Το να κάθεται ένα πεντάχρονο σε μια παρέα 15χρονων βλέποντας τσιγάρα, μαχαίρια, ουσίες, αλκοόλ δεν το βλέπεις ψυχολογικά;» (7)

4.4. Στρατηγικές που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί για την υποστήριξη/ενίσχυση της ψυχικής υγείας των παιδιών προσφύγων

Οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να υποστηρίξουν την ψυχική υγεία των παιδιών που διαμένουν στις δομές, υιοθετούν στρατηγικές και μεθόδους με πρωταρχικό στόχο τους την ανάπτυξη σχέσεων με άνευ όρων αποδοχή, ενσυναίσθηση, ασφάλεια και εμπιστοσύνη. Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δεν είχαν εμπειρία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ή ψυχολογικής ακαδημαϊκής εξειδίκευσης και οι πράξεις τους χαρακτηρίζονται κυρίως εμπειρικές.

Ενδεικτικά αναφέρεται:

«Προσπάθησα πολλές φορές με τη βοήθεια ειδικών, ψυχολόγους και διερμηνείς από τις ΜΚΟ – μερικοί είναι πρόθυμοι – να βοηθήσω παιδιά που μας είχαν ανάγκη» (7)

«Πρέπει να είσαι έτσι που να λένε τα παιδιά εδώ κάποιος με αγαπάει και πιστεύει σε μένα» (5)

«Δεν θα λειτουργήσει τίποτα αν δεν αποδεχτείς την πραγματικότητά τους» (9)

«Αυτό πρέπει να κάνουμε ως εκπαιδευτικοί. Να προσφέρουμε ασφάλεια, να προσφέρουμε την ομαλότητα στη ζωή τους» (4)

«Από τη στιγμή που ένιωθαν ασφαλή τα έβλεπες και έκαναν πολλά πράγματα, ξεχνούσες ότι ήσουν σε δομή» (14)

«Η δουλειά μας εκεί είναι να κάνουμε τα παιδιά να νιώσουν ασφάλεια και εμπιστοσύνη και όταν κατακτήσουμε αυτό τότε να πιάσεις το παιδαγωγικό κομμάτι» (8)

4.5. Η εμπειρία των εκπαιδευτικών στις ΔΥΕΠ

Τα συναισθήματα των συμμετεχόντων κατά την ανάληψη υπηρεσίας στις δομές ποικίλουν. Αρκετοί είναι αυτοί που χαρακτηρίζουν το αρχικό συναίσθημά τους ως φόβο, που με διάφορες μορφές, τους ακολούθησε ως το τέλος. Μόνο δύο από τους εκπαιδευτικούς δηλώνουν ότι ήταν καθαρά επιλογή τους, όμως εκτιμάται ότι αυτό σχετίζεται με τη μονιμότητα της θέσης τους. Όσοι εκπαιδευτικοί αναπληρωτές δήλωσαν πως ήταν επιλογή τους να πάνε στη δομή, σπεύδουν να συμπληρώσουν ότι πρόκειται μεν για επιλογή τους, αλλά καθαρά για βιοποριστικούς λόγους. Υπάρχουν συμμετέχοντες που περιγράφουν με το συναίσθημα της προσφοράς την εμπειρία τους στη δομή. Στην πλειοψηφία τους η εμπειρία χαρακτηρίζεται ως θετική με πρόθεση επανεπιλογής της θέσης. Τέλος, μέσα από τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών συγκεντρώνονται περιστατικά όπου πιστεύεται ότι φανερώνουν ψυχικά ανθεκτικά παιδιά, όπως τα συνάντησαν και τα ερμηνεύουν οι συμμετέχοντες. Περιγράφονται σκληρές πραγματικότητες, οι οποίες καταστούν ακόμα και τους εκπαιδευτικούς να αναρωτιούνται πως μετά από αυτά τα βιώματα τα παιδιά καταφέρνουν να έχουν τόσο έντονη θέληση για τη ζωή.

Ενδεικτικά θα αναφερθούν κάποια από τα βιώματα:

«Είχα ένα κοριτσάκι. Δυστυχώς κατά την πορεία τους, κατά την φυγή τους, είδε τη μητέρα του να σκοτώνεται. Όμως η θέληση αυτού του παιδιού ήταν υποδειγματική. Λειτουργούσε εκεί που οι άλλοι δυσκολεύονταν και αυθορμήτως πολλές φορές έκανε το διερμηνέα μέσα στην τάξη. Ζωγράφιζε, οργάνωνε παιχνίδια, μας έλεγε ότι όταν μεγαλώσει θα γράψει ένα βιβλίο που θα λέει πως να σταματήσει ο πόλεμος» (1),

«Ένα κοριτσάκι, ο πατέρας του είχε παντρευτεί δυο γυναίκες, και ήταν το μοναδικό κορίτσι σε μια οικογένεια με 5 ή 6 αγόρια. Το κορίτσι αυτό δεν είχε καμία φροντίδα. Από κανέναν. Δεν έδιναν σε αυτό το κορίτσι καμία σημασία. Είχε φτιάξει μόνο του τσάντα από ένα ύφασμα, ο θεός ξέρει που το βρήκε, και την είχε ράψει μόνο του – αδέξια μεν αλλά ερχόταν με αυτή με χαρά στο σχολείο, είχε πυγμή, είχε γνώμη, έπαιρνε πρωτοβουλίες» (3),

«Είχα ένα κοριτσάκι. Δεν μιλούσε ούτε αγγλικά αλλά έμαθε τόσο γρήγορα ελληνικά, δεν πίστευα πόσο γρήγορα. Να μιλάει και να διαβάζει και να γράφει. Μια μέρα μου φέρνει ένα χαρτί και είχε γράψει τα όνειρά της. Σκόρπιες λέξεις δηλαδή, όχι κείμενο αλλά το κράτησα σαν ενθύμιο. Αργότερα μου είπε πως έφυγαν από το σπίτι τους, πως έφτασαν εδώ και πλέον αυτό το χαρτί το έχω σαν κειμήλιο, γιατί δείχνει ότι αυτό το παιδί έχει ακόμα θέληση για ζωή μέσα του. Δεν επιτρέπεται παιδιά 6 και 7 χρονών να ζούνε τέτοια πράγματα. Πώς το επιτρέπουμε;» (8).

Κλείνοντας, παρατίθενται τα στατιστικά αποτελέσματα των συμμετεχόντων σχετικά με τον όρο της ψυχικής ανθεκτικότητας. Ως εκ τούτου, έξι από τους συμμετέχοντες δήλωσαν πως γνωρίζουν επαρκώς τον όρο, τεκμηριώνοντας την απάντησή τους με την αντίστοιχη ορολογία, ενώ πέντε από τους συμμετέχοντες προσπάθησαν να δώσουν ερμηνεία του όρου παρ' όλο που δήλωσαν πως δεν τον γνωρίζουν με την ακαδημαϊκή του ορολογία. Μόνο τέσσερις από τους συμμετέχοντες δήλωσε ότι δεν γνωρίζει τίποτα σχετικά με την συγκεκριμένη έννοια. Το ενδιαφέρον είναι ότι παρ' όλο που οι συμμετέχοντες δεν φαίνεται να έχουν μελετήσει ή να γνωρίζουν ενδελεχώς τον όρο, στην πλειοψηφία τους δρουν εν αγνοία τους, σύμφωνα με τους κανόνες της θετικής ψυχολογίας, στο πεδίο της οποίας εντάσσεται ο συγκεκριμένος όρος. Δηλαδή με ενσυναίσθηση, αποδοχή, δημιουργώντας κλίμα ασφάλειας και εμπιστοσύνης.

5. Συζήτηση – Συμπεράσματα

Η έρευνα προσπάθησε να συνεισφέρει στην συμβουλευτική που αφορά τον πληθυσμό των παιδιών προσφύγων που διαμένουν στις δομές της ελληνικής επικράτειας. Συγκεκριμένα, αναδεικνύονται και μελετώνται οι εμπειρίες των εκπαιδευτικών που εκτέλεσαν το εκπαιδευτικό τους έργο στις ΔΥΕΠ κατά τα σχολικά έτη 2018 – 2019, 2019 – 2020 και 2021 - 2022. Η ποιοτική ανάλυση των ευρημάτων που πραγματοποιήθηκε βοήθησε να αναδυθούν στοιχεία όπως οι σχολικές συνθήκες που επικρατούν, οι επιβαρυντικοί παράγοντες για την ψυχική υγεία των παιδιών, αλλά και οι στρατηγικές που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί για την ενίσχυση ή και την στήριξη του ψυχικού κόσμου των παιδιών. Τέλος, μελετώνται τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών, αναδεικνύονται περιστατικά ψυχικά ανθεκτικών παιδιών και οριοθετείται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς η έννοια της ψυχικής ανθεκτικότητας.

Ανάλογα ευρήματα έχουν παρουσιάσει στην μελέτη τους οι Μαλιγκούδη και Τσαουσιδής (2020), σχετικά με τις στάσεις των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε Δομές Υποδοχής Προσφύγων στην Ελλάδα. Στην εν λόγω έρευνα εκφράζεται η δυσκολία των εκπαιδευτικών ως προς τη διαχείριση και τη συμπεριφορά των μαθητών λόγω διαφορετικότητας του πολιτισμού τους, της γλώσσας και των διαφορετικών τους αξιών. Ακόμα, για τους ίδιους λόγους δυσκολεύονται στο κομμάτι της συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας με αποτέλεσμα την ελάχιστη έως καθόλου συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Επιπλέον, η έρευνα κατέδειξε τις μεθόδους και τις τεχνικές που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί για τη διευκόλυνση και προαγωγή της μαθησιακής διαδικασίας, μεταξύ άλλων και στρατηγικές διαγλωσσικότητας που ακολουθούν. Όπως αναφέρει και η Τσάκωνα (2014), η εκμάθηση της γλώσσας καταγωγής των προσφύγων μαθητών είναι απαραίτητη, αφού ενισχύει την αυτοεκτίμηση των παιδιών. Αυτό ενισχύεται και από την Τσακαλίδου (2008), το να υπάρχει δηλαδή η πρόθεση να υλοποιηθεί μια «πολιτισμικά συνειδητοποιημένη διδασκαλία» που στοχεύει στην ανάδειξη της διγλωσσίας των μαθητών.

Οι συμμετέχοντες της παρούσας έρευνας αναφέρουν ως καλές πρακτικές τη βιωματική, παιγνιώδη μέθοδο με στοιχεία διαθεματικότητας, την συχνή χρήση εποπτικών μέσων όπως εικόνες, ταινίες, βίντεο αλλά και την υιοθέτηση τεχνολογικών μέσων. Ανάλογα αναφέρονται σε έρευνα της Τζατζάκη (2018) οι ενεργητικές – συμμετοχικές μέθοδοι διδασκαλίας, οι οποίες προάγουν την ενεργή εμπλοκή των μαθητών και χαρακτηρίζονται ως από τις πλέον πρόσφορες εκπαιδευτικές πρακτικές με θετικό αντίκτυπο στους πρόσφυγες μαθητές. Όμως, στην έρευνα των Μαλιγκούδη, Τσαουσιδής (2020) αναφέρεται ως κυρίαρχη μέθοδος η κατά μέτωπο διδασκαλία και όχι η βιωματική, όπως προκύπτει από την παρούσα έρευνα. Η διαφορά στο συγκεκριμένο αποτέλεσμα ενδέχεται να σχετίζεται με την πλειοψηφία της ειδικότητας του δείγματος κάθε έρευνας, αφού στην παρούσα έρευνα οι περισσότεροι συμμετέχοντες προέρχονται από την πρωτοβάθμια προσχολική βαθμίδα, όπου η κατά μέτωπο διδασκαλία δεν συνηθίζεται.

Όπως παρουσιάζεται και στην έρευνα του Καρακίτσου (2010), το ψυχολογικό κλίμα της τάξης αποτελεί βασικό παράγοντα, ο οποίος επηρεάζει τη σχολική μάθηση των παιδιών, συμβάλλει στην ομαλή

προσαρμογή τους στην σχολική και στην ευρύτερη κοινωνική ζωή και άρα στην αποτελεσματική κοινωνικοποίηση διασφαλίζοντας την ψυχική υγεία των μαθητών. Από τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα φαίνεται η διάθεση τους να προσφέρουν ουσιαστικά και με ενσυναίσθηση στα παιδιά πρόσφυγες, σε μια προσπάθεια προσαρμογής τους στη νέα κοινωνική πραγματικότητα που περιήλθαν. Αυτό λειτουργεί προς όφελος της ψυχικής υγείας των παιδιών, που όπως περιγράφουν οι συμμετέχοντες, κυρίως διακρίνεται από γενικευμένο άγχος, άγχος αποχωρισμού, κατάθλιψη και συναισθήματα ανασφάλειας και φόβου. Ο συγκεκριμένος παράγοντας (ψυχολογικό κλίμα της τάξης) στο ιδιαίτερο δείγμα των μαθητών προσφύγων χρήζει περαιτέρω μελέτης, καθώς είναι πολύ μικρός ο αριθμός ερευνών πάνω στο θέμα.

Οι εκπαιδευτικοί στις ΔΥΕΠ ουσιαστικά έχουν να αντιμετωπίσουν μια σειρά παραγόντων που επιβαρύνουν την ψυχική υγεία των παιδιών προσφύγων. Αυτοί αφορούν την κουλτούρα της οικογένειας, τον κοινωνικό ρατσισμό, την διοίκηση από τις αρμόδιες αρχές και τον περιβάλλοντα χώρο. Όπως καταδεικνύεται και στην ερευνητική εργασία των Τριανταφύλλου κ.α. (2018) οι νεαροί πρόσφυγες και μετανάστες, προκειμένου να ισορροπήσουν ψυχικά, καλούνται πρωτίστως να διαχειριστούν τη φτώχεια, την επιθετικότητα, τον ρατσισμό και τις άσχημες καταστάσεις διαβίωσης στη χώρα υποδοχής, παράγοντες που αναφέρουν και οι συμμετέχοντες στην παρούσα έρευνα. Παρόμοια αποτελέσματα παρουσιάζει και η βιβλιογραφική έρευνα του Χατζηπουλίδη (2009) σχετικά με την ψυχική υγεία των προσφύγων στην πορεία της ένταξής τους στην ελληνική κοινωνία. Συγκεκριμένα αναφέρει ότι η έλλειψη οργάνωσης υποδομών στην Ελλάδα για την υποδοχή και ενσωμάτωση των προσφύγων, δημιουργεί ψυχοπιεστικούς παράγοντες για τους πρόσφυγες, κάτι που προφανώς επιβαρύνει την ψυχική τους υγεία.

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, η πλειονότητα των παιδιών προσφύγων στη χώρα μας αντιμετωπίζει ψυχολογικές δυσκολίες, εξαιτίας των γεγονότων ζωής και των ψυχοπιεστικών περιστατικών που έχουν βιώσει (Στριγγάρη, 2019). Ακόμα και αν έχουν προσπαθήσει να απωθήσουν τις άσχημες μνήμες και να ξεχάσουν τα δυσάρεστα γεγονότα, το τραύμα τους θα εκφράζεται μέσα από σωματικά παράπονα, δυσκολίες στον ύπνο και εφιάλτες, αλλά και μέσα από δυσκολίες στην κοινωνική τους αλληλεπίδραση (Haene, Grietens & Verschueren, 2007). Στην προσπάθειά τους να ενισχύσουν την ψυχική ανθεκτικότητα των παιδιών προσφύγων, οι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι χρησιμοποιούν ειδικές εκπαιδευτικές τεχνικές και συγκεκριμένα απαρίθμησαν τις ακόλουθες μεθόδους που χρησιμοποιούν στη διδασκαλία:

- Συνεργασία με ειδικούς ψυχικής υγείας και άλλους
- Δημιουργία κλίματος ασφάλειας και εμπιστοσύνης
- Ενεργοποίηση συναισθημάτων αποδοχής και δεκτικότητας
- Δημιουργία θετικού κλίματος μάθησης
- Εξατομικευμένα προγράμματα

Δεν είναι ξεκάθαρο βέβαια, εάν οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν τις τεχνικές αυθόρμητα ή ηθελημένα βάσει κάποιου εκπαιδευτικού προγράμματος. Είναι γεγονός όμως, ότι ανάλογες αρχές και κατευθυντήριες γραμμές δίνονται μέσω του υπηρεσιακού καθοδηγητικού σημειώματος για την προαγωγή της ψυχικής υγείας και ψυχοκοινωνικής ευεξίας της Ύπατης Αρμοστείας του ΟΗΕ, προς όσους καλούνται να λάβουν υπηρεσία σε τομείς όπου αφορούν πρόσφυγες. Αναλυτικά, αναφέρονται μεταξύ άλλων ως αρχές καλών πρακτικών, η αντιμετώπιση όλων των ανθρώπων με αξιοπρέπεια και σεβασμό για την αυτονομία και ιδιωτικότητα κάθε ατόμου, η ανταπόκριση με ανθρώπινο και υποστηρικτικό τρόπο, η παροχή βοήθειας προσαρμοσμένη ανάλογα με τις ανάγκες των παιδιών, η διασφάλιση επαρκούς διερμηνείας και η εφαρμογή πολιτισμικά συναφών παρεμβάσεων με τον συντονισμό και τη συνεργασία άλλων ειδικών. Επίσης, «*όλοι, συμπεριλαμβανομένων των παιδιών, των ατόμων με ειδικές ανάγκες και των ομάδων μειονοτήτων, έχουν το δικαίωμα ισότιμης αντιμετώπισης χωρίς διακρίσεις. Όπου είναι δυνατόν, η στήριξη θα πρέπει να είναι τέτοια ώστε τα άτομα να μπορούν να επιλέγουν πώς θα ήθελαν να ενεργήσουν, προκειμένου να διατηρείται η αίσθηση του προσωπικού ελέγχου*» (Ύπατη Αρμοστεία ΟΗΕ, 2007).

Θα πρέπει να επισημανθεί ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν αναπληρωτές με μικρή εμπειρία εξάσκησης εκπαιδευτικού έργου ακόμα και στη γενική εκπαίδευση. Έτσι είναι αναμενόμενο να χαρακτηρίζουν το βίωμά τους με κυρίαρχο συναίσθημα το φόβο. Βέβαια, δεν είναι λίγοι αυτοί που ένιωσαν να τους γεμίζουν συναισθήματα προσφοράς και θετικής αποκόμισης. Όπως και στην έρευνα των Μαλιγκούδη, Τσαουσίδης (2020), έτσι και στην παρούσα, οι εκπαιδευτικοί χαρακτηρίζουν το λόγο προτίμησής τους για ανάληψη υπηρεσίας στις δομές ως βιοποριστικό. Με άλλα λόγια, οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι η αύξηση των πιθανοτήτων τους για διορισμό και ο σκοπός συγκέντρωσης περισσότερων μορίων ήταν ο βασικός λόγος επιθυμίας τους τοποθέτησής τους σε ΔΥΕΠ.

Κλείνοντας, η έρευνα παρουσιάζει περιστατικά που σύμφωνα με τη γνώμη των εκπαιδευτικών περιγράφουν περιπτώσεις ψυχικά ανθεκτικών παιδιών. Όπως και στην εργασία της Σουσαμίδου (2015), μέσα από αυτές τις περιγραφές συναντάμε παιδιά που παρ' όλη την φρίκη του πολέμου και τις αντιξοότητες που έχουν βιώσει, αναπτύσσουν ψυχική ανθεκτικότητα, ικανότητα να επιμένουν και να προσαρμόζονται με κοινωνική και ψυχολογική επάρκεια και με επίτευξη αναπτυξιακών στόχων της ηλικίας τους. Φαίνεται ότι ως προστατευτικοί παράγοντες λειτουργούν μεταξύ άλλων, οι εκπαιδευτικοί που διαμορφώνουν ανάλογες συνθήκες με βάση τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, αλλά και το αίσθημα αποδοχής και ασφάλειας που προσφέρουν.

6. Περιορισμοί της έρευνας

Ένας σημαντικός περιορισμός της έρευνας αφορά την επαγγελματική ανομοιομορφία του πληθυσμού των συμμετεχόντων, καθώς η πλειοψηφία αποτελείται από εκπαιδευτικούς ΠΕ60 (Νηπιαγωγών) που βρέθηκαν σε ΔΥΕΠ προσχολικής ηλικίας. Αυτό ενδέχεται να επηρεάζει την καταγραφή των εμπειριών εάν ληφθεί υπόψη πως οι ΔΥΕΠ που αναφέρονται στη βαθμίδα του Νηπιαγωγείου έχουν κτιριακό χώρο μέσα στις δομές που διαμένουν οι οικογένειες και όχι σε αμιγώς σχολικό πλαίσιο, όπως συμβαίνει με τις ΔΥΕΠ για τα παιδιά πρόσφυγες ηλικίας δημοτικού. Το γεγονός αυτό, ίσως να επηρεάζει το συναισθηματικό κόσμο των εκπαιδευτικών και κατά συνέπεια τα ευρήματα της έρευνας.

Επιπλέον, αν και η εργασία διαπραγματεύεται ένα σημαντικό εκπαιδευτικό θέμα εντούτοις, δεν μπορεί να γενικευτεί λόγω εν μέρει του ποιοτικού της χαρακτήρα, και επίσης του μικρού αριθμού των συμμετεχόντων, οι εμπειρίες των οποίων σε καμία περίπτωση δεν καλύπτουν όλο το εύρος των ψυχικών προβλημάτων ή των δυνατοτήτων των παιδιών.

7. Προτάσεις για έρευνα

Με δεδομένο ότι οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν στην πλειοψηφία τους την ιδιαιτερότητα της επικοινωνίας με τους γονείς των παιδιών προσφύγων, αλλά και την πολύτιμη σημασία αυτής της σχέσης, θα είχε ενδιαφέρον μεταγενέστερες έρευνες να μελετήσουν τη σχέση σχολείου και οικογένειας μέσα στις ΔΥΕΠ. Συγκεκριμένα, θα μπορούσε να διερευνηθεί σε βάθος η επιρροή του ρόλου της οικογένειας στην ψυχολογία του παιδιού, καθώς επίσης με ποιες συμπεριφορές αυτό εκδηλώνεται και μεταφέρεται στο σχολείο. Ακόμα, θα μπορούσε να μελετηθεί η σχέση υιοθέτησης αρχών θετικής ψυχολογίας από τους εκπαιδευτικούς με την ψυχική υγεία των παιδιών προσφύγων.

Τέλος, από την έρευνα καθίσταται ξεκάθαρο το πόσο σημαντική είναι η δημιουργία και η εφαρμογή ενός διδακτικού πρωτοκόλλου, βασισμένου στις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και ειδικά προσαρμοσμένου στις εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών προσφύγων. Αυτό, όμως, μας φέρνει στην ανάγκη εφαρμογής του, όπως ανέφεραν και οι συμμετέχοντες, από εκπαιδευτικούς πιστοποιημένους και εξειδικευμένους στην διαπολιτισμική εκπαίδευση, ανάλογα όπως συμβαίνει στην Ελλάδα με τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής.

Βιβλιογραφία

- Berry, J.W. (2005). Acculturation: Living successfully in two cultures. *International Journal of Intercultural Relations*, 29, 697-712.
- Berry, J.W. (2006). Stress perspectives on acculturation. In D. Sam & J. W. Berry (Eds.), *The Cambridge Handbook of Acculturation Psychology* (pp 43-58). Cambridge: University Press.
- Bugha, D., Gupta, S., Bhui, K., Craig, T., Dogra, N., Ingleby, D., Kirkbride, J., Moussaoui, D., Nazroo, J., Qureshi, A., Stompe, T., Tribe, R. (2011). WRA guidance on mental health and mental health care in migrants. *World Psychiatry*, 10(1), 2-10.
- Carta, M.G., Bernal, M., Harday, M.C., Haro – Abad J.M. (2005). Migration and mental health in Europe. *Clinical Practice and Epidemiology Mental Health*, 1(13), 16 – 32.
- Cicchetti, D. (2010). Resilience under conditions of extreme stress: A multilevel perspective. *World Psychiatry*, 9, 145-154.
- Cyrulink, B. (2009). *Resilience*, London: Penguin.
- Δίκτυο για τα δικαιώματα του παιδιού <https://ddp.gr>
- Εργαστήριο σχολικής ψυχολογίας <http://www.centerschoolpsych.psych.uoa.gr>
- Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας ΦΕΚ Α'159/06.09.2016 (2016). *Ρυθμίσεις για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση, τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις*. Τεύχος Δεύτερο, αρ. φύλλου 3049, 32080 – 32084. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- Goti, E., (2016). The resilience as a factor of children's psychosocial adaptation, *Prime*, 9(1). 47-58.
- Haene, L., Grietens, H., & Verschueren, K. (2007). From symptom to context: A review of the literature on refugee children's mental health. *Hellenic Journal of Psychology*, 4, 233–256.
- Ίσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας, εφαρμογές στην ψυχολογία και στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Καλλίπος.
- Καρακώστα, Α. (2016). *Επιπολιτισμός και συμπτώματα κατάθλιψης και στρες σε νέους ενήλικες μετανάστες στην περιοχή της Αθήνας*. Α δημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή, Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Καστανίτη, Κ. (2019). *Οι απόψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας για την εκπαίδευση των προσφύγων μαθητών*. Α δημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή, Φλώρινα, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.
- Κολυμπάρη, Τ. (2017). *Η εκπαιδευτική πολιτική για την ένταξη του προσφυγικού πληθυσμού στη δημόσια υποχρεωτική εκπαίδευση*. Ευρωπαϊκό Κέντρο Αριστείας, Αθήνα.
- Κυριάκου, Α. (2014). Ψυχική Ανθεκτικότητα στο Σχολείο. Ψυχολογική στήριξη των παιδιών σε καταστάσεις κρίσης. *Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου Επιστημών Εκπαίδευσης*, 498-504. Αθήνα, Ελλάδα.

- Luthar, S.S., (2006). Resilience in development: a synthesis of research across five decades, in D. Cicchetti, & D. J. Cohen (eds.), *Development psychopathology: risk, disorder, and adaptation*, 740-795, New York: Wiley.
- Μαλιγκούδη, Χ., & Τσαουσίδης, Α. (2020). Στάσεις εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε Δομές Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΔΥΕΠ) απέναντι στην εκπαίδευση προσφύγων μαθητών. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 9(1), 22-34.
- Masten, A. & Tellegen, A. (2012). Resilience in development psychopathology: Contributions of the project competence longitudinal study. *Development and psychopathology*, 24, 345-361.
- Μαστρογιάννη, Α. (2013). *Μετανάστευση και ψυχική υγεία: μελέτη των ψυχικών διαταραχών και των αναγκών μεταναστών που απευθύνονται στις υπηρεσίες του Ψυχιατρικού Νοσοκομείου Θεσσαλονίκης*. Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή, ΑΠΘ.
- Μόττη – Στεφανίδη, Φ., Παυλόπουλος, Β., Τάκης, Ν., Ντάλλα, Μ. Παπαθανασίου, Α & Masten, A (2005). Ψυχική ανθεκτικότητα και προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας: Μια μελέτη μεταναστών και παλιννοστούντων εφήβων. *Ψυχολογία*, 12(3), 349-367.
- Μπαλατζής, Δ. & Νταβέλος, Π. (2009). Η σημασία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο σύγχρονο σχολείο και τα προβλήματά της. *Πρακτικά Διεθνές Συνεδρίου Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Μετανάστευση – Διαχείριση Συγκρούσεων & Παιδαγωγική της Δημοκρατίας*, Πάτρα, 2009.
- Ντολ, Β., Ζούκερ, Σ. & Μπρεχμ, Κ., (2009). *Σχολικές τάξεις που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- ΟΗΕ <https://unric.org/el/>
- Pavli, A., Maltezos, H. (2017), Health problems of newly arrived migrants and refugees in Europe. *Journal of Travel Medicine*, 1–8.
- Πετρογιάννης, Κ. (2011). Η ψυχική ανθεκτικότητα υπό το πρίσμα της οικοσυστημικής προσέγγισης. Στο Ε. Παπάνης, Π. Γιαβρίμης & Α. Βίκη (επιμ.), *Έρευνα και Εκπαιδευτική πράξη στην Ειδική Αγωγή*, Αθήνα: Εκδόσεις Ι. Σιδέρης.
- Richardson, G.E. (2002). The metatheory of resilience and resiliency. *Journal of Clinical Psychology*, 58(3), 307-321.
- Rutter, M. (2013). Annual Research Review Resilience – clinical implication. *The journal of child psychology and psychiatry*, 54(4), 474-487.
- Rutter, M. (2006). Implications of Resilience Concepts for Scientific Understanding. *Annals of the New York Academy of Science*, 1094, 1-12
- Rutter, M. (2012). Resilience as a dynamic concept. *Development and Psychopathology*, 24, 335- 344.
- Sapmaz, Ş. Y., Tanrıverdi, B. U., Öztürk, M., Gözaçanlar, Ö, Ülker, G. Y., & Özkan, Y. (2017). Immigration-related mental health disorders in refugees 5–18 years old living in turkey. *Neuropsychiatric Disease and Treatment*, 13, 2813-2821.

- Sheikh, T. L., Mohammed, A., Esegbe, E., Adekeye, T., Nuhu, F. T., Lasisi, M., Akande, Y. (2016). Descriptive characterization of psycho-trauma, psychological distress, and post-traumatic stress disorder among children and adolescent internally displaced persons in Kaduna, Nigeria. *Frontiers in Psychiatry*, 7.
- Schilling, T., Rauscher, S., Menzel, C., Reichenauer, S., Müller-Schilling, M., Schmid, S., Selgrad, M. (2017). Migrants and Refugees in Europe: Challenges, Experiences and Contributions. *Visceral Medicine*, 33, 295–300.
- Σουσαμίδου, Α., (2015). *Θέματα ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης προσφύγων παιδικής και εφηβικής ηλικίας. Παρεμβάσεις επιμόρφωσης για την ενίσχυση των σχολικών δομών του εκπαιδευτικού συστήματος*. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, ΥΠΕΠΘ, Αθήνα.
- Στριγγάρη, Δ. (2019). *Η ευαλωτότητα των παιδιών προσφύγων στην ανάπτυξη ψυχικών διαταραχών και τα προγράμματα παρέμβασης ειδικά διαμορφωμένα για τις ανάγκες τους*. Διαθέσιμο στο: www.psychologynow.gr
- Τζατζάκη Κ., (2018). *Οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την εκπαιδευτική διαχείριση της ένταξης παιδιών προσφύγων στα δημοτικά σχολεία*, Δημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή, Κομοτηνή: ΔΠΘ.
- Το χαμόγελο του παιδιού <https://www.hamogelo.gr/gr/el/>
- Τριανταφύλλου, Κ., Οθείτη, Ι., Ξυλούρης, Γ., Μουλλά, Β., Ντρέ, Β., Κοβάνη, Π., Γκέρτσου, Ι., & Αναγνωστόπουλος, Δ. (2018). Ψυχική υγεία και ψυχοκοινωνικοί παράγοντες σε νεαρούς πρόσφυγες, μετανάστες και Έλληνες: Αναδρομική μελέτη. *Ψυχιατρική* 29(3), 231- 239.
- Τσάκωνα, Β. (2014). Αγγλικά, αλβανικά ή ρώσικα; Η διδασκαλία των γλωσσών καταγωγής στο σχολείο . Στο Χριστίνα Χατζησωτηρίου & Κωνσταντίνος Ξενοφώντος (επιμ.), *Διαπολιτισμική εκπαίδευση. Προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις*. Καβάλα: Σαΐτα, 198-218
- Τσαουσίδης, Α. (2019). Αντιλήψεις εκπαιδευτικών που εργάζονται στις Δομές Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων για την ποιότητα της εκπαίδευσης των προσφύγων μαθητών. Δημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Τσοκαλίδου, Ρ. (2015). Η διαγλωσσικότητα στο εκπαιδευτικό σύστημα: μια πρώτη διερεύνηση. Στο Α. Χατζηδάκη (επιμ), *Κοινωνιογλωσσολογικές και Διαπολιτισμικές Προσεγγίσεις στην Πολιτισμική Ετερότητα στο Σχολείο*, 161-181, Ρέθυμνο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- UNICEF (2017). *Refuge and Migrant Children in Greece*, UNICEF. Διαθέσιμο στο: https://www.unicef.org/eca/sites/unicef.org.eca/files/eca-dataproduct-Refugee_and_migrant_children_in_Greece_data_analysis_August_2017.pdf
- Windle, G. (2011). What is resilience? A review and concept analysis. *Reviews in Clinical Gerontology*, 21(02), 152-169.
- Wright, M. & Masten A. (2005). Resilience processes in development: Fostering positive adaptation in the context of adversity. In S. Goldstain & R.B Brooks (eds.) *Handbook of resilience in children*, 17-37. New York: Springer.

- Χαροκοπάκη, Α. (2019) Ψυχική ανθεκτικότητα: Η ικανότητα επιβίωσης στις δυσκολίες και στην αλλαγή. Στο Π. Γεωργογιάννης (επιμ.), πρακτικά 28^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου Αγωγή Υγείας, Κοινωνική, Παιδαγωγική και Ιατρική, Συμβουλευτική και Ειδική Αγωγή, σειρά: Διαπολιτισμική Αγωγή και Εκπαίδευση, (294 -313). Πάτρα, Ελλάδα.
- Χατζηπουλίδης, Ν. & Χατζηπουλίδης, Γ. (2009). Η ψυχική υγεία των μεταναστών στην πορεία της ένταξής τους στην ελληνική κοινωνία. *Επιθεώρηση υγείας*, 20, 1-12.
- Ζήση, Α. (2006). Μετανάστευση και Ψυχική Υγεία. *Ψυχολογία*, 13(3), 95-108.
- Ζήση, Α., Στυλιανίδης, Σ. (2004). Αγωγή και προαγωγή ψυχικής υγείας: Αποσαφηνίσεις και προοπτικές. *Εγκέφαλος - Αρχεία Νευρολογίας και Ψυχιατρικής*, Τόμος 41, Τεύχος 1, σελ. 27-35.