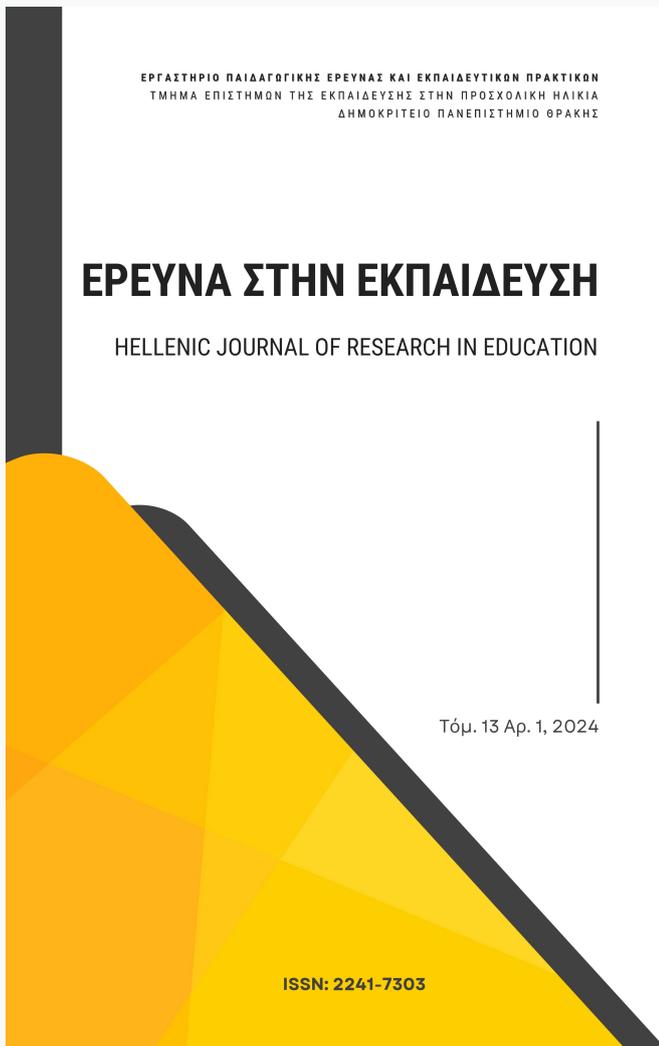


Έρευνα στην Εκπαίδευση

Τόμ. 13, Αρ. 1 (2024)



Απόψεις των εκπαιδευτικών για την ένταξη των προσφύγων μαθητών στα ελληνικά σχολεία

Ελένη Φίλη, Βασίλης Παυλόπουλος

doi: [10.12681/hjre.35494](https://doi.org/10.12681/hjre.35494)

Copyright © 2024, Ελένη Φίλη, Βασίλης Παυλόπουλος



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

Βιβλιογραφική αναφορά:

Φίλη Ε., & Παυλόπουλος Β. (2024). Απόψεις των εκπαιδευτικών για την ένταξη των προσφύγων μαθητών στα ελληνικά σχολεία. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 13(1), 89–110. <https://doi.org/10.12681/hjre.35494>

Απόψεις των εκπαιδευτικών για την ένταξη των προσφύγων μαθητών στα ελληνικά σχολεία

Φίλη Ελένη^α, Παυλόπουλος Βασίλης^α

^αΤμήμα Ψυχολογίας, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Ελλάδα

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα πραγματεύεται την πολύπλευρη διαδικασία της ένταξης των προσφυγόπουλων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα μέσα από τη ματιά εκπαιδευτικών που έχουν συνεργαστεί με αυτή την ομάδα παιδιών. Υιοθετώντας ποιοτική μεθοδολογία και με τη διεξαγωγή 12 συνεντεύξεων, επιχειρήσαμε να εμβαθύνουμε στη μοναδική εμπειρία του/της εκάστοτε εκπαιδευτικού και στα συναισθήματά τους. Τα αποτελέσματα της έρευνας ανέδειξαν τα αδύναμα σημεία του συστήματος ένταξης και, κυρίως, το γεγονός ότι παρά τα κύματα προσφύγων και μεταναστών που δέχεται η Ελλάδα, το εκπαιδευτικό της σύστημα είναι κατά βάση μονοπολιτισμικό. Οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι δυσκολεύονται να ανταπεξέλθουν στο έργο τους λόγω έλλειψης επιμόρφωσης και υποδομών, ενώ κάποια προσφυγόπουλα βιώνουν την περιθωριοποίηση στα πλαίσια μίας ένταξης που το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν προσδιορίζει σαφώς και αποτυγχάνει να διασφαλίσει επαρκώς.

Abstract

This research deals with the multifaceted processes of integrating refugee children into the Greek education system through the lens of teachers who have worked with this group of children. Adopting a qualitative methodology and conducting 12 interviews, we attempted to delve into each teacher's unique experience and feelings. The research results highlighted the weaknesses of integration policies and the fact that, despite the waves of refugees and immigrants that Greece receives, its educational system is mainly monocultural. The teachers report that they find it difficult to cope with their work due to lack of training and infrastructure deficiencies. At the same time, refugee children experience marginalization in the context of an integration process that the education system fails to clearly define and adequately meet.

© 2024, Φίλη Ελένη, Παυλόπουλος Βασίλης
Άδεια CC-BY-SA 4.0

Λέξεις-κλειδιά: Ένταξη, προσφυγόπουλα, εκπαιδευτικό σύστημα, διαπολιτισμική εκπαίδευση, επιμόρφωση εκπαιδευτικών

Key words: Integration, refugee children, educational system, intercultural education, teacher training

Εισαγωγή

Με αφορμή το αποκορύφωμα των μεταναστευτικών ροών του 2015, κυρίως από χώρες της Μέσης Ανατολής (IOM in the field, 2018) γίνεται τα τελευταία χρόνια μια πιο συντονισμένη προσπάθεια για την ένταξη των προσφύγων στην ελληνική κοινωνία. Στα πλαίσια της ένταξης αυτής αναπόσπαστο κομμάτι αποτελεί η είσοδος των προσφυγόπουλων στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μας. Το κράτος προβλέπει πως κατά το διάστημα παραμονής τους στην Ελλάδα, τα παιδιά οικογενειών αιτούντων άσυλο, δικαιούχων επικουρικής προστασίας και των χορηγηθέντων προσφυγικό καθεστώς έχουν δικαίωμα πρόσβασης στα ελληνικά σχολεία, όπως και τα παιδιά των Ελλήνων πολιτών (UNHCR, 2022). Με την πολιτισμική ετερότητα να αντανακλάται στο δημόσιο σχολείο (Κεσίδου, 2008), φαίνεται

πως η διαπολιτισμική εκπαίδευση θα μπορούσε να αποτελέσει τη βάση για την οικοδόμηση ενός εκπαιδευτικού συστήματος που θα συμβαδίζει με τις ανάγκες της κοινωνίας μας.

1. Ορισμοί

1.1. Ορισμός της ένταξης και της συμπερίληψης

Ένταξη με βάση τον Berry είναι η πολιτισμική αλλαγή που βιώνει ένα άτομο όταν έρχεται σε επαφή με έναν νέο πολιτισμό και υιοθετεί κάποια καινούρια χαρακτηριστικά, ενώ διατηρεί στενούς δεσμούς με τον οικογενειακό του πολιτισμό. Το άτομο μπορεί να επιδιώξει αλληλεπίδραση με τη νέα πολιτισμική ομάδα με σκοπό να αποκτήσει κάποια χαρακτηριστικά ή και για να ταυτιστεί πλήρως με την ομάδα αυτή. Ωστόσο, δεν αποκλείεται η επαφή αυτή να παραμείνει σε επιφανειακό επίπεδο. Συνεπώς, δεν υφίσταται κάθε πτυχή της ζωής ενός ανθρώπου τη διαδικασία της ένταξης και για να μπορέσουμε να ορίσουμε κάποιον ως «ενταγμένο» θα πρέπει να συγκεκριμενοποιηθεί η διάσταση στην οποία αυτή έχει πραγματοποιηθεί. Πρέπει βέβαια να επισημανθεί πως η ένταξη είναι μια διαδικασία αμφίδρομη και το είδος της διαπολιτισμικής επαφής που θα έχει το άτομο με το νέο πολιτισμό εξαρτάται και από τη κυρίαρχη ομάδα (Matsumoto, 2009).

Αναφορικά με την ένταξη προσφύγων και μεταναστών, πέρα από την κοινωνική ένταξη που αφορά την επαφή με την κοινωνία της χώρας υποδοχής, αναπόσπαστο κομμάτι αποτελεί και η κρατική ένταξη δηλαδή, η πρόσβαση στην εργασία, τη στέγαση, την εκπαίδευση και τις υγειονομικές υπηρεσίες ή ακόμα και την απόκτηση υπηκοότητας. Ωστόσο, οι πολιτικές που εφαρμόζονται με σκοπό την άρση των εμποδίων της ένταξης σε όλους τους παραπάνω τομείς αφορούν την έννοια της συμπερίληψης. (Ager and Strang 2008). Πιο συγκεκριμένα, για την ένταξη προσφύγων και μεταναστών στην εκπαίδευση, πολιτικές συμπερίληψης είναι αυτές που προωθούν τη πληθυσμιακή εκπροσώπηση όλων των ομάδων στο σχολείο, τη κοινωνική εμπλοκή και αίσθηση του ανήκειν στη σχολική κοινότητα και στο ευρύτερο περιβάλλον (Qvortrup & Qvortrup, 2017).

1.2. Ορισμός και πρακτικές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Σύμφωνα με τους Banks & McGee (2009), η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποσκοπεί στην ανάπτυξη και την εφαρμογή πολιτικών που βοηθούν στην προώθηση ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση ανεξαρτήτως της χώρας καταγωγής, της κοινωνικής βαθμίδας, του φύλου ή και κάποιας αναπηρίας. Ο όρος διακρίνεται από τρία βασικά αξιώματα: την ισοτιμία των πολιτισμών, την ισοτιμία του μορφωτικού επιπέδου και την παροχή ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση. Το πρώτο αξίωμα αφορά στην παραδοχή της εθνολογίας ότι οι πολιτισμοί έχουν δημιουργηθεί για να εξυπηρετούν τις ανάγκες των ομάδων που τις αναπτύσσουν. Το δεύτερο αξίωμα αναφέρεται στο γεγονός ότι το γνωστικό υπόβαθρο που φέρουν τα παιδιά από τη χώρα καταγωγής τους δεν είναι «ελλειμματικό» αλλά «διαφορετικό» και θα μπορούσε να αξιοποιείται από το εκπαιδευτικό σύστημα της εκάστοτε χώρας υποδοχής. Το τρίτο αξίωμα της παροχής ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση στοχεύει στην αποφυγή της περιθωριοποίησης εξασφαλίζοντας την ισότητα σε οικονομικό, κοινωνικό και πολιτικό επίπεδο (Δαμανάκης, 2000).

Από τα παραπάνω, προκύπτουν ορισμένες εκπαιδευτικές πρακτικές που θα μπορούσαν να εφαρμοστούν στα πλαίσια πολυπολιτισμικών τάξεων. Μία από αυτές είναι η συνεκπαίδευση παιδιών με διαφορετικό γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο ενθαρρύνοντας τη μεταξύ τους αλληλεπίδραση και την εξοικείωση με το διαφορετικό. Επιπλέον, η εφαρμογή της δίγλωσσης εκπαίδευσης θα μπορούσε να συμβάλει στην αξιοποίηση του μορφωτικού κεφαλαίου που ήδη διαθέτουν αυτά τα παιδιά διατηρώντας έτσι την πολιτισμική τους ταυτότητα και αποκτώντας επάρκεια στη χρήση δύο γλωσσών (Κεσίδου, 2008). Άλλη μία πρακτική θα μπορούσε να είναι η απαλλαγή των σχολικών εγχειριδίων από στερεότυπα και προκαταλήψεις, ώστε να αναδεικνύονται όχι μόνο οι διαφορές αλλά και οι πολιτισμικές ομοιότητες μεταξύ των λαών (Καψάλης & συν., 2000).

Για την υλοποίηση μιας εποικοδομητικής συνεκπαίδευσης παιδιών με διαφορετική διαπολιτισμική ταυτότητα, σημαντική είναι η καλλιέργεια της πολιτισμικής ικανότητας των μαθητών μέσα από μια πολιτισμικά υπεύθυνη διδασκαλία. Ενδυναμώνοντας τη πολιτισμική ικανότητα των μαθητών, ενθαρρύνονται να κατανοούν και να σέβονται ανθρώπους με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, να αλληλεπιδρούν αποτελεσματικά καθιερώνοντας θετικές σχέσεις μεταξύ τους, εξαλείφοντας έτσι παγιωμένες αντιλήψεις. Ταυτόχρονα, με τη βοήθεια των εκπαιδευτικών τα παιδιά

ενθαρρύνονται να κατανοήσουν τον εαυτό τους μέσα από τις πολιτισμικές «διαφορές» που προκύπτουν από τις πολυπολιτισμικές τους συναντήσεις (Barrett, 2007).

Η διαπολιτισμικά υπεύθυνη διδασκαλία τοποθετεί τον εκπαιδευτικό στο ρόλο του πολιτισμικού διαμεσολαβητή καλώντας τον να διαθέτει ένα ευρύ γνωστικό υπόβαθρο για τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά των μαθητών του. Χρησιμοποιώντας τις γνώσεις αυτές θα προωθεί τη πραγμάτευση ζητημάτων κοινωνικής δικαιοσύνης. Ένας τέτοιος διάλογος θα έδινε την ευκαιρία για διαπολιτισμική επικοινωνία και θα λειτουργούσε προληπτικά στη διαιώνιση διακρίσεων, στερεοτυπικών απόψεων και ρατσιστικών συμπεριφορών που αναπαράγονται από τα ΜΜΕ και τη κοινωνία γενικότερα. Στόχος λοιπόν, είναι η δημιουργία ενός σχολικού περιβάλλοντος με γνώμονα την αποδοχή και τον σεβασμό (Gay, 2005). Αναπόσπαστο κομμάτι ωστόσο για την επίτευξη αυτού του έργου είναι η αρμονική συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους γονείς και την ευρύτερη κοινωνία καθώς συμβάλλει στην κοινωνική προσαρμογή και την σχολική επιτυχία των μαθητών (Πεντέρη & Πετρογιάννης, 2017).

Επιπρόσθετα, σημαντικό ρόλο παίζει και η εφαρμογή εναλλακτικών μεθόδων και δραστηριοτήτων στα πλαίσια της διαπολιτισμικής διδασκαλίας, όπως δραστηριότητες που δίνουν έμφαση στον πλουραλισμό των απόψεων και την επεξεργασία ενός γεγονότος ή φαινομένου κριτικά και πολυπρισματικά (π.χ. ανάλυση ενός ιστορικού γεγονότος ή ενός χάρτη), παιχνίδια ρόλων για την ενθάρρυνση της λεκτικοποίησης των συναισθημάτων και της ενσυναίσθησης των παιδιών, όπως και ενασχόληση με το θέατρο, τον κινηματογράφο, τη ποίηση και τη δημιουργική γραφή. Ωφέλιμη θα ήταν και η πραγμάτωση εθνογραφικών εργασιών όπου οι μαθητές μέσα από συνεντεύξεις, προφορικές ιστορίες, κι εκδρομές θα μπορούσαν να διερευνήσουν τις σκέψεις, τα συναισθήματα και τις απόψεις των ανθρώπων για ποικίλα θέματα και έτσι να εξετάσουν πως ένας πολιτισμός βρίσκεται σε ένα συνεχές εξέλιξης και πως διάφορα στοιχεία του μπορεί να αμφισβητούνται ακόμα και εκ των έσω. Η ένταξη του διαδικτύου στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι επίσης ένας τρόπος ώστε οι μαθητές να βιώνουν περισσότερες διαπολιτισμικές συναντήσεις, είτε μέσω βιντεοκλήσεων με μαθητές από σχολεία ανά τον κόσμο, είτε μέσω των μέσων κοινωνικής δικτύωσης όπου τίγονται θέματα κοινωνικής τάξης, θρησκείας, εθνότητας, φύλου ή γενετήσιου προσανατολισμού και για να διεξαχθεί ομαλά η επικοινωνία απαιτείται ευαισθησία, πολιτισμική συνείδηση και σεβασμός (Barett., 2007).

1.3. Ολιστικό μοντέλο

Το εκπαιδευτικό σύστημα καλείται να καλύψει όχι μόνο τις γνωστικές ανάγκες των παιδιών, αλλά και άλλες πτυχές της καθημερινότητάς τους με στόχο μια πολύπλευρη ένταξη. Βασική υπόθεση του ολιστικού μοντέλου εκπαίδευσης προσφύγων που δημιουργήθηκε από τη Cerna (2019), είναι ότι η ένταξη στο σχολικό περιβάλλον μπορεί να επιτευχθεί όταν οι πολιτικές που εφαρμόζονται περικλείουν τόσο τις κοινωνικές όσο και τις συναισθηματικές ανάγκες των παιδιών. Καθεμιά από αυτές τίθεται σε προτεραιότητα ανάλογα με κάποια χαρακτηριστικά του ατόμου, όπως το επίπεδο γνώσης της γλώσσας της χώρας υποδοχής και της μητρικής του γλώσσας, η κατάσταση της σωματικής και της ψυχικής του υγείας, οι σχέσεις με συνομηλικούς και συμμαθητές, η γονική εμπλοκή, η αλληλεπίδραση με τους/τις εκπαιδευτικούς και η προθυμία ενασχόλησης με τα μαθήματα.

Πιο συγκεκριμένα, αναφορικά με το επίπεδο γνώσης της γλώσσας της χώρας υποδοχής, καθώς οι πρόσφυγες εγκαταλείπουν ακούσια την πατρίδα τους, δεν έχει προηγηθεί καμία προετοιμασία ούτε είναι εξοικειωμένοι με την κουλτούρα και τη γλώσσα της χώρας υποδοχής. Ωστόσο, η εκμάθηση της γλώσσας αποτελεί σημαντικό παράγοντα εγκλιματισμού στο ευρύτερο περιβάλλον, χωρίς αυτό να συνεπάγεται την εγκατάλειψη του οικογενειακού τους πολιτισμού και την πλήρη αφομοίωση (Berry, 1997). Στην προσπάθεια αυτή, ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι καταλυτικός αφού η δημιουργία ενός ασφαλούς και φιλόξενου περιβάλλοντος στη τάξη ενθαρρύνει τη σχολική ανέλιξη, ακόμα και σε περιπτώσεις που τα παιδιά δεν διαθέτουν αρκετές αναπτυξιακές εμπειρίες λόγω φτώχειας, πολυπληθούς συγκατοίκησης ή ανεπαρκούς γονικής φροντίδας. Ταυτόχρονα, η θετική τους στάση συμβάλλει σε καλύτερες σχέσεις με τους συνομηλικούς αντιμετωπίζοντας αποτελεσματικότερα τον σχολικό εκφοβισμό και ενθαρρύνοντας την αποδοχή της πολυπολιτισμικότητας (Organization for Economic Cooperation and Development [OECD] reviews of migrant education, 2018). Σε αυτό βέβαια παίζει ρόλο και η στάση των γονέων της κυρίαρχης ομάδας, ιδιαιτέρως σε παιδιά σχολικής ηλικίας (Aboud & Doyle, 1996). Με την κοινωνική τους ένταξη σχετίζεται επίσης ο παράγοντας της ηλικίας, με τα μικρότερα παιδιά να προσαρμόζονται πιο εύκολα, ίσως επειδή η πολιτισμοποίηση στη κουλτούρα της

χώρας καταγωγής δεν έχει αναπτυχθεί αρκετά σε αυτό το ηλικιακό φάσμα, με αποτέλεσμα μεγαλύτερη ευελιξία και προσαρμοστικότητα (Berry & Sam, 2006).

Μεγίστης σημασίας είναι η συμπερίληψη των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς επιδρά προστατευτικά στη σχολική επίδοση των μαθητών, ακόμα και μετά τον έλεγχο άλλων προσωπικών πόρων και αντιξοοτήτων που αντιμετωπίζουν, όπως διαπιστώθηκε σε έρευνα για τη σχολική προσαρμογή των εφήβων μεταναστών στην Ελλάδα (Anagnostaki et al., 2016). Ο παράγοντας των γονέων αφορά παράλληλα και το κατά πόσο υπάρχει κίνητρο για μόνιμη εγκατάσταση στη χώρα υποδοχής και κατ' επέκταση για επιπολιτισμοποίηση (Berry, 1997). Την εμπλοκή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία, μπορεί να ενθαρρύνει η ύπαρξη του θεραπευτή, ως πολιτισμικού μεσολαβητή, ώστε οι οικογένειες, παρά τις δυσκολίες, να αλληλεπιδρούν ομαλά με το περιβάλλον τους ενισχύοντας τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες, τους ρόλους και τη λήψη αποφάσεων (Bowen, 1978). Η στήριξη αυτή μπορεί να αποβεί πολύτιμη, καθώς οι πληθυσμοί αυτοί συχνά καλούνται να αντιμετωπίσουν πολύπλευρη αντιξοότητα, όπως ψυχικό τραύμα, διαταραχές που σχετίζονται με το στρες, έλλειψη ιατρικής περίθαλψης, ακατάλληλες εγκαταστάσεις (Pavli & Maltezos, 2017), ανεργία, ένδεια και αμφίβολο καθεστώς μετανάστευσης (Fazel & Stein, 2002).

1.4. Πρόσβαση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

Στο διάστημα παραμονής τους στην Ελλάδα, τόσο τα παιδιά των οικογενειών αιτούντων άσυλο, όσο και εκείνα των δικαιούχων επικουρικής προστασίας και των χορηγηθέντων προσφυγικό καθεστώς έχουν δικαίωμα πρόσβασης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, όπως τα παιδιά των Ελλήνων πολιτών. Όσοι επιλέξουν να φύγουν εν τέλει από τη χώρα λαμβάνουν πιστοποιητικό παρακολούθησης κατά την επίσημη ημερομηνία αναχώρησής τους (UNHCR, 2022).

Το ελληνικό κράτος στα πλαίσια της ένταξης αυτών των παιδιών έχει δημιουργήσει διαπολιτισμικά σχολεία και τμήματα Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ) για πληθυσμούς Ρομά, παλιννοστούντες, μετανάστες και πρόσφυγες (Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων [ΥΠΑΙΘ], 2022). Η λειτουργία των τμημάτων ΖΕΠ πραγματοποιείται εντός των σχολικών μονάδων και συνυπολογίζεται στον σχολικό προγραμματισμό. Αποσκοπούν στην εκπαίδευση και στην ομαλή προσαρμογή των προσφυγοπαίδων και μαθητών που δεν έχουν επαρκή γνώση της ελληνικής γλώσσας. Οι μαθητές που φοιτούν σε τμήματα ΖΕΠ παρακολουθούν παράλληλα και μαθήματα στην κανονική τους τάξη (Εκπαιδευτική κλίμακα, 2021). Επιπρόσθετα, από το σχολικό έτος 2016-2017, λειτουργούν εντός των κέντρων φιλοξενίας, αλλά και των σχολικών μονάδων κατά τις απογευματινές ώρες, Δομές Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΔΥΕΠ). Στόχος τους είναι η ομαλή μετάβαση των προσφυγόπουλων από τη ζωή στους καταυλισμούς στη σχολική πραγματικότητα, μεταδίδοντάς τους γνωστικά και κοινωνικά εφόδια χρήσιμα είτε παραμείνουν στην Ελλάδα, είτε εγκατασταθούν σε άλλη χώρα (ΙΕΠ, 2016).

Ωστόσο, με βάση πόρισμα του Συνηγόρου του Πολίτη τον Απρίλιο του 2021, ο αριθμός εγγραφών απέχει δραματικά από την πραγματική φοίτησή τους. Σύμφωνα με τους Συντονιστές Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΣΕΠ), οι κύριοι λόγοι για τη μη φοίτηση, πέραν της εγκατάλειψης από τα ίδια τα παιδιά, είναι η μη έγκαιρη λειτουργία των ΔΥΕΠ. Στις απομακρυσμένες περιοχές και τα νησιά, οι τάξεις υποδοχής και οι ΔΥΕΠ πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στελεχώθηκαν με μεγάλη καθυστέρηση.

Σημαντικοί είναι επίσης οι φορείς μη τυπικής εκπαίδευσης, όπου παρέχεται στα παιδιά εκπαίδευση σε οργανωμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο, εκτός του εκπαιδευτικού συστήματος, με δυνατή όμως τη λήψη αναγνωρισμένων πιστοποιητικών σε εθνικό επίπεδο (ΥΠΑΙΘ, 2023). Ένα από αυτά είναι το KEDU (Kos Education) στο νησί της Κω που δημιουργήθηκε το 2018 με χρηματοδότηση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής και στηρίζεται από την Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ και την ARSIS (Association for the Social Support of Youth). Απευθύνεται σε προσφυγικό πληθυσμό από 7 έως 18 ετών, ώσπου να ενταχθούν στα δημόσια σχολεία του κράτους (UNHCR, 2023).

1.5. Ένταξη των προσφύγων στην περίοδο της πανδημίας

Πριν από την πανδημία, ένα παιδί πρόσφυγας ήταν δύο φορές πιο πιθανό να βρίσκεται εκτός σχολείου απ' ό,τι ένα παιδί που δεν είναι πρόσφυγας (UNHCR, 2020). Σύμφωνα με το πόρισμα του Συνηγόρου του Πολίτη (2021) για την ένταξη των προσφυγόπουλων στο σχολείο εν μέσω

τηλεκπαίδευσης, το 84% των κέντρων φιλοξενίας δήλωσε αδυναμία στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση λόγω έλλειψης εξοπλισμού και πρόσβασης στο διαδίκτυο. Στα κέντρα υποδοχής και ταυτοποίησης των νησιών, από τα 2.090 προσφυγόπουλα που διέμεναν εκεί, τον Ιανουάριο του 2021 φοιτούσαν στο σχολείο μόλις επτά, ενώ είχαν εγγραφεί 178. Οι κύριοι λόγοι για τη μη φοίτηση των παιδιών στα σχολεία είναι, με βάση το πόρισμα, η απαγόρευση εξόδου των προσφύγων από τα κέντρα φιλοξενίας, η υποστελέχωση των τάξεων υποδοχής, τα προβλήματα στη μεταφορά των παιδιών από τις δομές στα σχολεία, η έλλειψη εξοπλισμού για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση την περίοδο της πανδημίας, η κακή σύνδεση στο διαδίκτυο και η καθυστέρηση στη διενέργεια των εμβολιασμών.

Η ξαφνική μετάβαση στην τηλεκπαίδευση ανέδειξε την ανετοιμότητα των σχολείων και εκπαιδευτικών να προσαρμοστούν στις νέες συνθήκες και ώθησε στο να δημιουργηθούν νέες μέθοδοι διδασκαλίας (Beng et al., 2020). Παράλληλα, σύμφωνα με την UNESCO (2020), η εξ αποστάσεως εκπαίδευση επηρεάζει τη μαθησιακή απόδοση των μαθητών και ενθαρρύνει την κοινωνική ανισότητα, καθώς ακόμα και στις περιπτώσεις οικογενειών που δεν βιώνουν προσφυγικό καθεστώς, μπορεί να μην υπάρχει η οικονομική δυνατότητα για παροχή τεχνολογικού εξοπλισμού και ιδιαίτερων μαθημάτων (Shraim & Khlaif, 2010).

Επιπρόσθετα, το γεγονός ότι πολλοί/πολλές εκπαιδευτικοί δεν έχουν επαρκή κατάρτιση στη χρήση της τεχνολογίας προκαλεί δυσάρεστα συναισθήματα, τόσο στους ίδιους που υφίστανται ματαίωση, όσο και στα παιδιά που δεν λαμβάνουν τη κατάλληλη υποστήριξη. Ενώ πρέπει να επισημανθεί πως το κλείσιμο των σχολείων επηρεάζει σημαντικά τη ψυχική υγεία των παιδιών στερώντας τους την ευκαιρία για κοινωνικοποίηση, εκτόνωση και αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους (Khlaif et al., 2020).

1.6. Σκοπός και στόχοι

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να περιγράψει τη διαδικασία ένταξης των προσφύγων μαθητών στα ελληνικά σχολεία, τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, μέσα από τη ματιά των εκπαιδευτικών. Ουσιαστικά, πραγματοποιείται εμβάθυνση στην εμπειρία αυτής της ομάδας ώστε να σκιαγραφήσουμε μια εικόνα των συνθηκών που επικρατούν στο συγκεκριμένο περιβάλλον. Πρώτος στόχος είναι να διερευνηθούν οι αντιλήψεις του διδακτικού προσωπικού αναφορικά με το νομοθετικό πλαίσιο που μεριμνά για την ένταξη των προσφυγόπουλων στο σχολικό περιβάλλον. Δεύτερον, θα εστιάσουμε στις μεθόδους διδασκαλίας που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί, αλλά και στην εμπειρία τους σχετικά με το πώς πραγματοποιείται η διαδικασία της ένταξης στην πράξη. Στη συνέχεια, ο τρίτος στόχος περιλαμβάνει τη μελέτη αφενός του αν υπάρχει ψυχολογική μέριμνα στο σχολείο για τα προσφυγόπουλα και αφετέρου αν αυτή προβλέπεται να είναι διαφορετική ανάμεσα σε ελληνόπουλα και προσφυγόπουλα. Τέταρτος στόχος είναι να διερευνηθεί ο ρόλος της πανδημίας στην ένταξη των προσφύγων μαθητών, καθώς αποτέλεσε μια συνθήκη που επέφερε μεγάλες αλλαγές στον χώρο της εκπαίδευσης, γενικότερα.

2. Μέθοδος

2.1. Συμμετέχοντα άτομα

Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 12 άτομα, επτά γυναίκες και πέντε άνδρες ηλικίας 26 έως 59 ετών. Τα συμμετέχοντα άτομα διέμεναν σε διάφορες περιοχές της Ελλάδας, όπως Αθήνα, Κόρινθος, Κως και Λέσβος. Ως προς την ειδικευση, ήταν απόφοιτες/απόφοιτοι Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης και καθηγήτριες/καθηγητές φιλολογίας, μουσικής, θεατρολογίας και φυσικής αγωγής. Τα χρόνια προϋπηρεσίας τους κυμαίνονταν από 1 έως 21 και ο τρέχων χώρος εργασίας τους ήταν οι ΔΥΕΠ, η πρωτοβάθμια και η δευτεροβάθμια εκπαίδευση και τα Κέντρα Υποδοχής και Ταυτοποίησης Προσφύγων. Στο σύνολό τους διέθεταν εμπειρία με πρόσφυγες μαθητές σε τμήματα ΖΕΠ και ΔΥΕΠ, κλειστά κέντρα φιλοξενίας, στα πλαίσια δραστηριοτήτων ένταξής τους σε κανονικές τάξεις και σε εκπαίδευση ενηλίκων, ενώ οι μισοί από αυτούς είχαν πραγματοποιήσει σχετική μετεκπαίδευση.

Για την επιλογή του δείγματος συνδυάστηκαν δύο στρατηγικές δειγματοληψίας, η δειγματοληψία κριτηρίου και η δειγματοληψία χιονοστιβάδας ή αλυσιδωτή δειγματοληψία (Ιωσηφίδης,

2008). Η πρώτη στρατηγική επιλέχθηκε, ώστε οι περιπτώσεις που θα αποτελέσουν το δείγμα να πληρούν συγκεκριμένα κριτήρια με βάση τους στόχους της έρευνας. Τα κριτήρια αυτά ήταν οι συμμετέχοντες/συμμετέχουσες να εργάζονται στον τομέα της εκπαίδευσης και να έχουν συνεργαστεί με πρόσφυγες. Η δεύτερη στρατηγική, η αλυσιδωτή δειγματοληψία, χρησιμοποιήθηκε για να διευκολυνθεί η διαδικασία ανεύρεσης δείγματος, καθώς υπήρχε δυσκολία να εντοπιστούν μέλη του πληθυσμού που να πληρούν τα παραπάνω κριτήρια. Συνεπώς, επιλέχθηκαν ορισμένα άτομα-κλειδιά από τον πληθυσμό-στόχο, τα οποία οδήγησαν σε άλλα συμμετέχοντα άτομα με παρόμοια χαρακτηριστικά μεν, αλλά και ουσιαστικές διαφορές από τους αρχικούς πληροφορητές, ώστε το δείγμα να παρουσιάζει την απαραίτητη ποικιλία και να παρέχει μία όσο το δυνατόν ολιστική εικόνα του φαινομένου (Ιωσηφίδης, 2008). Με άλλα λόγια, το κριτήριο εισαγωγής αποτελούσε τον κοινό παρονομαστή μεταξύ των συμμετεχόντων/συμμετεχουσών, ωστόσο διέφεραν σημαντικά ως προς την ειδικότητα, την περιοχή του χώρου εργασίας και την ηλικιακή ομάδα, με στόχο να υπάρχει ένα εύρος βιωμάτων ως προς το υπό μελέτη φαινόμενο. Το μέγεθος του δείγματος θεωρείται επαρκές στα πλαίσια της ποιοτικής έρευνας, καθώς σκοπός δεν είναι η γενίκευση των αποτελεσμάτων στον γενικό πληθυσμό, αλλά η εμβάθυνση στον πυρήνα ενός φαινομένου.

2.2. Εργασία

Ως μέσο συλλογής δεδομένων στην έρευνα επιλέχθηκε η ποιοτική, ημιδομημένη, εξ αποστάσεως, διαδικτυακή συνέντευξη. Στα συμμετέχοντα άτομα τέθηκε μία σειρά προκαθορισμένων ερωτήσεων ανοιχτού τύπου, ώστε να υπάρχει ένας οδηγός για τα θέματα που πρέπει να καλυφθούν, συνδυάζοντας όμως παράλληλα την ευελιξία που παρουσιάζει η ημιδομημένη συνέντευξη. Υπήρχε δηλαδή η δυνατότητα να αφαιρεθούν ή να προστεθούν ερωτήσεις, καθώς και να τροποποιηθεί το περιεχόμενό τους ανάλογα με τον/την συμμετέχοντα/συμμετέχουσα (Ίσαρη & Πουρκός, 2015). Παράλληλα, υπήρχε ευελιξία και ως προς τη σειρά που τέθηκαν οι ερωτήσεις, αλλά και στα θέματα προς εμβάθυνση σε αντιστοιχία με τον λόγο των συνεντευξιαζόμενων (Robson, 2007).

2.3. Διαδικασία

Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν ατομικά, μέσω διαδικτυακής πλατφόρμας τηλεδιασκέψεων, αφενός λόγω των συνθηκών της πανδημίας και αφετέρου εξαιτίας της απόστασης, και διήρκεσαν από 45 λεπτά έως μιάμιση ώρα σε διάστημα τριών μηνών, από τον Δεκέμβριο ως τον Φεβρουάριο του 2021-2022.

Πριν τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων, τα συμμετέχοντα άτομα πληροφορήθηκαν για τους σκοπούς της έρευνας και έδωσαν συγκατάθεση για τη συμμετοχή τους μέσω ενός έντυπου που συμπλήρωσαν. Σε αυτό αναφερόταν ο σκοπός διεξαγωγής της έρευνας, τα στοιχεία των ερευνητών, αλλά και τα πιθανά οφέλη ή οι κίνδυνοι από τη συμμετοχή τους. Παράλληλα, επισημάνθηκε το δικαίωμα αποχώρησης ανά πάσα στιγμή από τη διαδικασία με άμεση απόσυρση των δεδομένων που είχαν προέκυψαν από αυτούς, χωρίς να υπάρχει κάποια επίπτωση. Η συμμετοχή στην έρευνα ήταν εθελοντική, χωρίς να δοθεί κάποιο είδος αμοιβής. Η ερευνητική ομάδα σεβάστηκε το δικαίωμα των συμμετεχόντων στην ανωνυμία, καθώς η διαδικασία της απομαγνητοφώνησης διεξήχθη με τη χρήση ψευδωνύμων και ταυτόχρονα αφαιρέθηκαν όλα εκείνα τα στοιχεία που θα μπορούσαν να οδηγήσουν στην αναγνώρισή τους. Ορισμένες δυσκολίες προέκυψαν λόγω της διαδικτυακής φύσης των συνεντεύξεων, όπως το γεγονός ότι κάποια συμμετέχοντα άτομα αρνούσαν να κάνουν χρήση της κάμεράς τους με αποτέλεσμα να χάνονται μη λεκτικά στοιχεία της επικοινωνίας ή η διαδικασία να εξελίσσεται σε αρκετά απρόσωπη χωρίς καλή ροή στη συζήτηση.

2.4. Ανάλυση

Για την ανάλυση των δεδομένων εφαρμόστηκε η ποιοτική μεθοδολογία και ειδικότερα η ερευνητική προσέγγιση της θεματικής ανάλυσης, η οποία δίνει τη δυνατότητα διερεύνησης και περιγραφής των αντιλήψεων και εμπειριών των συμμετεχόντων ατόμων, όπως αυτές νοηματοδοτούνται από τα ίδια στα πλαίσια της έρευνας (Joffe, 2012). Αποσκοπεί στον εντοπισμό, την περιγραφή, την αναφορά και τη θεματοποίηση επαναλαμβανόμενων νοηματικών μοτίβων, δηλαδή θεμάτων τα οποία προκύπτουν από τα ερευνητικά δεδομένα (Braun & Clark, 2006). Οι συνεντεύξεις απομαγνητοφωνήθηκαν και αναλύθηκαν σύμφωνα με τα έξι βήματα που προτείνουν οι Braun και

Clarke (2006). Το πρώτο βήμα αφορά την εξοικείωση με τα δεδομένα, η οποία επιτεύχθηκε με την επανειλημμένη ανάγνωση των απομαγνητοφωνήσεων και την ενεργή ακρόαση των ηχογραφήσεων. Προχωρώντας στο δεύτερο βήμα, πραγματοποιήθηκε η κωδικοποίηση για κάθε συνέντευξη αποδίδοντας σε κάθε απόσπασμα του κειμένου έναν κωδικό, δηλαδή έναν εννοιολογικό προσδιορισμό που εκφράζει εν συντομία το νόημα που δίνει ο ερευνητής στο συγκεκριμένο τμήμα των δεδομένων. Στο επόμενο στάδιο διεξήχθη η αναζήτηση των θεμάτων συνδυάζοντας διαφορετικούς κωδικούς και πιθανά θέματα ή μοτίβα που προκύπτουν μέσα από τα δεδομένα. Ακολούθησε επανεξέταση και ονομασία των θεμάτων με βάση την εσωτερική τους ομοιογένεια και την εξωτερική τους ετερογένεια (Patton, 1990). Τέλος, τα βήματα της ανάλυσης ολοκληρώθηκαν με τη συγγραφή των ευρημάτων με βάση τον θεματικό χάρτη.

3. Αποτελέσματα

Ο θεματικός χάρτης που προέκυψε από την κωδικοποίηση των συνεντεύξεων συνοψίζεται στον Πίνακα 1.

Πίνακας 1 Θεματικός χάρτης που προέκυψε από την ανάλυση των συνεντεύξεων των εκπαιδευτικών

Θέματα	Υποθέματα
Κράτος και προσφυγικό	<ul style="list-style-type: none"> • Γνώσεις περί νομοθετικού πλαισίου • Ορισμός διαπολιτισμικής εκπαίδευσης
Υποδομές ένταξης	<ul style="list-style-type: none"> • Τρόπος λειτουργίας ΔΥΕΠ και KEDU • Υλικό διδασκαλίας • Μέθοδος διδασκαλίας
Προσαρμογή προσφύγων στο σχολικό περιβάλλον	<ul style="list-style-type: none"> • Αποδοχή από τη τοπική κοινωνία • Αποδοχή από τους συμμαθητές • Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού • Ο ρόλος της οικογένειας • Ηλικιακή ομάδα • Προσωπικά βιώματα και χαρακτηριστικά των παιδιών • Ψυχολογική μέριμνα
Ένταξη εν μέσω πανδημίας	<ul style="list-style-type: none"> • Τηλεκπαίδευση και δυνατότητα παρακολούθησης ελληνόπουλων και προσφυγόπουλων • Αλλαγές στη διδασκαλία των μαθημάτων στα πλαίσια της τηλεκπαίδευσης • Συνέπειες στον γνωστικό τομέα • Συνέπειες στον κοινωνικό τομέα • Τήρηση των μέτρων κατά της πανδημίας
Αξιολόγηση του συστήματος ένταξης	<ul style="list-style-type: none"> • Εφαρμογή • Ανάγκες εκπαιδευτικών • Ανάγκες προσφυγόπουλων

3.1. Κράτος και προσφυγικό

Ξεκινώντας από το πρώτο θέμα, περί κράτους και προσφυγικού, παρατηρούμε ότι αποτελείται από δύο υποθέματα: το νομοθετικό πλαίσιο και τον ορισμό της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η πλειονότητα των συμμετεχόντων απάντησε πως δεν έχουν γνώσεις σχετικά με το νομοθετικό πλαίσιο εστιάζοντας στο δικαίωμα όλων των παιδιών στην εκπαίδευση, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ένας από τους συνεντευξιζόμενους: «Η εκπαίδευση είναι νόμιμο δικαίωμα και των προσφυγόπουλων» (Σ5, άνδρας, 32). Σχετικά με τον ορισμό της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, δηλώθηκε χαρακτηριστικά: «Το να μπορούν να συνυπάρχουν παιδιά από διαφορετικούς πολιτισμούς σε μία τάξη και να εκφράζονται μέσα σε αυτή χωρίς να χάνεται το πολιτισμικό τους στοιχείο» (Σ7, άνδρας, 48), ενώ επίσης τονίζεται η

σημασία της ανθρωποκεντρικής διάστασης που πρέπει να έχει η διαπολιτισμική εκπαίδευση, λόγω των βιωμάτων των μαθητών: «Για μένα είναι μια εκπαίδευση που πρώτα από όλα πρέπει να έχει μια ανθρωποκεντρική διάσταση» (Σ10, άνδρας, 40).

3.2. Υποδομές ένταξης

Το δεύτερο θέμα αφορά στις υποδομές ένταξης και περιλαμβάνει τα εξής υποθέματα: τρόπος λειτουργίας ΔΥΕΠ και KEDU, υλικό και μέθοδος διδασκαλίας. Αναφέρεται από τα συμμετέχοντα άτομα πως στα δημόσια σχολεία έχουν δημιουργηθεί ΔΥΕΠ, ενώ υπάρχουν και KEDU. Οι ΔΥΕΠ λειτουργούν μεσημεριανές ώρες μετά τη λήξη των πρωινών μαθημάτων και απαρτίζονται αμιγώς από προσφυγικό πληθυσμό. Μια από τις συνεντευξιαζόμενες τονίζει: «Δεν υπάρχει συνύπαρξη πρωινών και απογευματινών τμημάτων» (Σ3, γυναίκα, 29). Ωστόσο υπάρχουν και περιπτώσεις όπου, ενώ προβλέπεται η ύπαρξη δομών υποδοχής προσφύγων, δεν υφίσταται εκπαιδευτικός, οπότε οι μαθητές εντάσσονται στα πρωινά τμήματα: «Φέτος απλώς δεν άνοιξε γιατί δεν έχουν προσλάβει ακόμα εκπαιδευτικούς. Με παρατυπία τους έχουμε στο πρωινό πρόγραμμα» (Σ11, γυναίκα, 45). Παρά την ένταξή τους στις ΔΥΕΠ ή στα πρωινά τμήματα, τα παιδιά μαθαίνουν τα απολύτως βασικά καθώς ο χρόνος παραμονής τους στα Κέντρα Υποδοχής προσφύγων και κατ' επέκταση στο σχολείο είναι πολύ μικρός: «Σ' εμάς μέχρι να προσπαθήσουν να προσαρμοστούν και να προσπαθήσει και ο/η εκπαιδευτικός να έρθει σε επαφή, φεύγουν. Οπότε μαθαίνουν πολύ βασικά πράγματα» (Σ8, γυναίκα, 39). Τα σχολεία μη τυπικής εκπαίδευσης απευθύνονται επίσης σε προσφυγικό πληθυσμό, αλλά λόγω της καλύτερης στελέχωσής τους, εφόσον υπάρχουν διερμηνείς, η εκπαίδευση των μαθητών πραγματοποιείται με μεγαλύτερη οργάνωση: «Στη μη τυπική εκπαίδευση, δηλαδή στο KEDU, επειδή έχουν και διερμηνείς είναι πιο οργανωμένα τα πράγματα» (Σ8, γυναίκα, 39).

Αναφορικά με το υλικό διδασκαλίας, αναφέρθηκε πως το κράτος παρέχει βιβλία για πρόσφυγες και μετανάστες, τα «Γεια σας»: «Είναι κάποια συγκεκριμένα βιβλία, τα «Γεια σας», δεν ξέρω αν τα έχεις ακουστά, τα οποία είναι μόνο για τους μετανάστες, οπότε και από αυτά τα βιβλία παίρνω υλικό» (Σ6, γυναίκα, 46), το «Εν τάξει» και οι «Γέφυρες»: «ένα χαρακτηριστικό είναι το «Εν τάξει», από το αρχαιοελληνικό το δικό μας, που εκεί έχει παρεμφερείς δραστηριότητες. Υπάρχουν κι άλλα, όπως «Οι γέφυρες», εξίσου και αυτό πολύ διαδραστικό και από κει και πέρα ό,τι καταφέρεις και βρεις το Internet» (Σ1, άνδρας, 29), τα οποία είναι διαχωρισμένα σε επίπεδα ανάλογα με το γνωστικό υπόβαθρο της ελληνικής γλώσσας που έχουν οι μαθητές. Παρόλα αυτά, επισημάνθηκε πως το υλικό που είναι διαθέσιμο για την εκπαίδευση των προσφύγων είναι ελάχιστο: «το υλικό δεν είναι πολύ δυστυχώς. Οπότε είναι λίγα τα πράγματα που μπορούμε να κάνουμε» (Σ2, γυναίκα, 26) και είναι πιθανές οι καθυστερήσεις στη διανομή του: «αν και το έχει παραγγείλει το σχολείο μας, ωστόσο το βιβλίο δεν ήρθε ποτέ, ακόμα και σήμερα δεν έχει έρθει αυτό το βιβλίο που έχει το υπουργείο, κάποια βιβλία περιμένουμε για την ακρίβεια, δεν ξέρω πότε και αν θα έρθουν» (Σ10, άνδρας, 40). Συμπερασματικά, άπτεται στην ευχέρεια του/της εκάστοτε εκπαιδευτικού τι υλικό θα χρησιμοποιήσει: «επαφίεται τώρα στο συνάδελφο κατά πόσον θα φιλοτιμηθεί, κατά πόσον θα φτιάξει υλικό, που δεν είναι καλό» (Σ10, άνδρας, 40).

3.3. Προσαρμογή προσφύγων στο σχολικό περιβάλλον

Η μέθοδος διδασκαλίας των ελληνικών ακολουθεί τη λογική διδασκαλίας μίας ξένης γλώσσας, χρησιμοποιώντας εικόνες και τη γλώσσα του σώματος, δεν βασίζεται τόσο στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών εστιάζοντας στην κάλυψη των καθημερινών αναγκών των παιδιών: «Για παράδειγμα το «ψωνίζω ψωμί από το φούρνο», αυτό θα γίνει με εικόνα. Εγώ θα κάνω το φούρναρη, με λεφτά, κατάλαβες» και «Δεν γίνεται σ' ένα παιδί το οποίο δεν έχει καθόλου επαφή με τα ελληνικά να του κάνω εγώ, ας πούμε χρονικές προτάσεις. Θα ξεκινήσω προφανώς, πρώτα από τα πολύ απλά, ανεξαρτήτου ηλικίας. Εκεί δεν πάμε με βάση το αναλυτικό πρόγραμμα, αλλά με το κάθε παιδί, ανάλογα με το τι ανάγκες έχει, προσπαθούμε να του τις καλύψουμε» (Σ2, γυναίκα, 26 και Σ1, άνδρας, 29). Στη διδασκαλία ειδικοτήτων όπως της μουσικής, της γυμναστικής και της θεατρικής αγωγής εμπειρικλείεται το παιχνίδι, και μάλιστα μέσω αυτών πραγματοποιείται πολλές φορές η συνύπαρξη όλων των παιδιών, είτε η πρώτη επαφή των προσφυγόπουλων με το νέο σχολικό τους περιβάλλον: «Στο δικό μου το μάθημα, επειδή είναι πρακτικό, τα παιδιά είναι πολύ εύκολο να λειτουργήσουν. Εντάσσονται πάρα πολύ γρήγορα, γι' αυτό και όταν έρχονται στο σχολείο προσφυγόπουλα από το camp, η πρώτη τους επαφή γίνεται με τη γυμναστική, γιατί δεν έχει ομιλία, αλλά παιχνίδι και αν το δουν μια φορά, αμέσως το

κατανοούν και παίζουν. Ενώ στην τάξη είναι πιο δύσκολο να κατανοήσουν γιατί δε γνωρίζουν τη γλώσσα» και «μέσα στο μάθημά μου έχει και πολλά παιχνίδια, οπότε αυτό μπορούν να το ακολουθήσουν επειδή το βλέπουν και καταλαβαίνουν τι γίνεται και μετά ενσωματώνονται» (Σ11, γυναίκα, 45 και Σ7, άνδρας, 48).

Μεγάλη σημασία παρουσιάζει το ζήτημα της προσαρμογής των προσφύγων στο σχολικό περιβάλλον, που αποτελεί το τρίτο θέμα. Ως πρώτη υποκατηγορία προέκυψε η αποδοχή από την τοπική κοινωνία, όπου το μεγαλύτερο μέρος των συμμετεχόντων/συμμετεχουσών αναφέρει ότι στο ξεκίνημα της λειτουργίας των ΔΥΕΠ υπήρχε ένα κύμα αντιδράσεων από γονείς και εκπαιδευτικούς, που όμως στην πορεία καταλάγιασε: «Είχανε πέρσι αντιδράσεις, γιατί πέρσι ξεκίνησε όλη αυτή η προσπάθεια της ένταξης των προσφύγων στο σχολείο της Κορίνθου, και είχα μάθει, όντως ότι υπήρχαν αντιδράσεις, φέτος όμως, από ό,τι φαίνεται το έχουν αποδεχτεί» και «Φέτος όχι, δεν έχουμε κάποιο θέμα και γι' αυτό το λόγο λειτουργεί και πιο καλά θεωρώ, μιλάω για γονείς ίσως και για κάποιους εκπαιδευτικούς από το πρωί, αυτούς τους πρωινούς εκπαιδευτικούς. Υπήρχαν, ας πούμε μεμονωμένες αντιδράσεις» (Σ3, γυναίκα, 29 και Σ6, γυναίκα, 30). Ταυτόχρονα, η αποδοχή από τους συμμαθητές φαίνεται να παίζει καταλυτικό ρόλο στην προσαρμογή των παιδιών, καθώς αναδεικνύει τις πολιτισμικές διαφορές μεταξύ τους. Οι πρόσφυγες που εντάσσονται στο σχολείο κατάγονται από διαφορετικές χώρες προέλευσης, δεν μιλούν την ίδια γλώσσα, φέρουν τις δικές τους προκαταλήψεις και στερεότυπα, με αποτέλεσμα να υπάρχουν συγκρούσεις: «Στην αρχή λειτουργούσαμε πυροσβεστικά, τι θέλω να πω, δηλαδή ήμασταν σε επαγρύπνηση όλοι στα διαλείμματα, όλοι οι εκπαιδευτικοί και πραγματικά κάναμε εφημερία, γιατί ανά πάσα ώρα και στιγμή μπορούσε να ξεσπάσει καβγάς μεταξύ των φυλών, Αφγανιστάν, Κονγκό, δηλαδή έχουμε μπει ανάμεσα σε καυγάδες, άγριους καβγάδες, οπότε στην αρχή ο ρόλος μας ήταν καθαρά να κρατάμε ασφαλή τα παιδιά, δηλαδή να μην έχουμε καυγάδες, να μην έχουμε ατυχήματα» (Σ4, γυναίκα, 28). Όταν υπάρχει επαφή και με τα ελληνόπουλα, η στάση των γονιών είναι αυτή που καθορίζει τη συμπεριφορά των παιδιών απέναντι στους συμμαθητές τους, όπως τονίζεται: «Η συμπεριφορά των παιδιών απέναντι στα προσφυγόπουλα, εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τους γονείς τους. Αν οι γονείς ευαισθητοποιούν τα παιδιά τους, οι φυλετικές διακρίσεις αποφεύγονται σημαντικά» (Σ1, άνδρας, 29).

Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού στα πλαίσια της ένταξης φαίνεται να είναι εξίσου σημαντικός. Αναφέρεται πως πρέπει να υπάρχει αγάπη, αποδοχή και γνήσιο ενδιαφέρον από την πλευρά του δασκάλου προς τους μαθητές του, ώστε να είναι τα παιδιά πρόθυμα να προσπαθήσουν: «Μπορεί να χρειαστεί να κάνεις και το ρόλο του ψυχολόγου και εννοείται ότι πρέπει να αγαπήσεις αυτά τα παιδιά, αλλιώς δεν γίνεται διαφορετικά. Τα παιδιά αντιλαμβάνονται αν τους αποδέχεσαι, είναι πανέξυπνα, εννοείται και καταλαβαίνουν, οπότε αν εσύ δεν αγαπήσεις αυτά τα παιδιά, τα υπόλοιπα νομίζω μετά πάνε χαμένα, δηλαδή δεν μπορείς να διδάξεις κάτι από τη στιγμή που δεν ενδιαφέρεσαι για το παιδί, ως άνθρωπο» (Σ3, γυναίκα, 29). Η πλειονότητα των συμμετεχόντων ατόμων υπογράμμισε τον πολύπλευρο ρόλο των εκπαιδευτικών εστιάζοντας κυρίως στην ψυχολογική υποστήριξη και στην εξομάλυνση των σχέσεων μεταξύ των παιδιών: «Μου έχει κάνει εντύπωση αυτό, πώς γίνεται να φύγεις από μια χώρα, να έρθεις σε μια ξένη και να κάνεις μπούλινγκ σε έναν επίσης, μετανάστη που είναι στην ίδια κατάσταση με σένα. Αντί δηλαδή να υπάρχει ενσυναίσθηση, να υπάρχει κατάκριση, φασαρία, κακό και ανταγωνισμός. Αυτό προσπαθώ να φτιάξω. Βάζω παιδάκια από διαφορετικές φυλές να κάθονται μαζί» (Σ2, γυναίκα, 26). Παράλληλα, είναι καθήκον του να δημιουργεί ένα περιβάλλον που θα ευνοεί τον διάλογο, την εξωτερικήυση συναισθημάτων: «Εγώ, αυτό που προσπάθησα πέρσι, μια και αυτός ήταν ο δικός μου ρόλος να κάνω, ήταν να έρθω εγώ πιο κοντά στην κουλτούρα των παιδιών, δηλαδή να μάθω πρώτα εγώ για τα ίδια τι τους χαρακτηρίζει, τι είναι αυτό που τους αρέσει στην Ελλάδα, τι είναι αυτό που τους αρέσει στο σχολείο, τι θα ήθελαν να αλλάξει, πώς θα ένιωθαν πιο άνετα. Να δημιουργήσεις ένα περιβάλλον στο οποίο να ενθαρρύνεις τα παιδιά, έτσι ώστε να μπορούν να μάθουν και αυτό που θες εσύ να τους μεταδώσεις» (Σ1, άνδρας, 29), την ενεργή συμμετοχή στο μάθημα: «Εγώ παροτρύνω και τα υπόλοιπα παιδιά να ενσωματώνονται, αν δηλαδή τους ανοιχτεί και δουν και αυτά ότι ενδιαφέρεσαι να μπουν στην ομάδα, μπαίνουν δεν έχουν θέμα» (Σ7, άνδρας, 48) αλλά και την ανταλλαγή πολιτισμικών στοιχείων: «Αλλά, από τη στιγμή που έχουν έρθει εδώ, νομίζω ότι πρέπει να αγκαλιάσουμε αυτά τα παιδιά, οπότε καλό θα είναι να τους μάθουμε κάποια πράγματα και ενδεχομένως και κάποια ήθη και έθιμά μας», «όμως επειδή αυτά τα παιδιά δεν είναι Χριστιανοί δεν τους έκανα, ας πούμε κάποια πράγματα που είναι πιο χριστιανικά, γιατί είναι ενάντια στα δικά τους πιστεύω και εγώ

πρέπει να το σεβαστώ αυτό» και «συζητήσαμε, τι κάνουν και αυτά τα παιδιά στις χώρες τους, δηλαδή Κονγκό, Ιράν, Ιράκ, Αφγανιστάν και τα λοιπά και μου είπαν και αυτά κάποια πράγματα για την κουλτούρα τους, άλλα ήθη κι έθιμα» (Σ5, άνδρας, 32).

Οι γονείς των προσφυγόπουλων, με βάση τους/τις συνεντευξιαζόμενους/συνεντευξιαζόμενες, επηρεάζουν τόσο το έργο των εκπαιδευτικών όσο και την προσαρμογή των παιδιών στο σχολείο ανάλογα με τη μόρφωσή τους, τις συνθήκες διαβίωσης, τις θρησκευτικές τους πεποιθήσεις, αλλά και τις βλέψεις τους για μακροήμερευση στην Ελλάδα. Μία από τις συμμετέχουσες τονίζει: «Η μόρφωση των γονέων παίζει πολύ σημαντικό ρόλο στο αν δείχνουν ενδιαφέρον για την εκπαίδευση των παιδιών τους. Μάλιστα είναι και ιδιαίτερα υποστηρικτικοί απέναντι στους εκπαιδευτικούς αναφορικά με τη συνεννόηση και τη μεταφορά διάφορων ζητημάτων στους υπόλοιπους γονείς στο camp» (Σ6, γυναίκα, 30). Παράλληλα, αναφέρεται πως για μερικούς γονείς δεν είναι προτεραιότητα η εκπαίδευση του παιδιού τους αλλά η κάλυψη βιοποριστικών αναγκών, οπότε δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις μαθητών που εργάζονται: «η οικογένεια έχει ευθύνη εδώ περισσότερο από οποιονδήποτε άλλον. Γνωρίζουν ότι το σχολείο είναι σημαντικό, αλλά έχουν άλλες προτεραιότητες. Κάποια παιδιά έχουμε μάθει ότι πάνε και σε μεροκάματο» (Σ10, άνδρας, 40).

Καθώς η Ελλάδα αποτελεί το πέρασμα προς την Ευρώπη για τις περισσότερες οικογένειες προσφύγων, δεν υπάρχει κίνητρο να μάθουν τη γλώσσα εφόσον η παραμονή τους στη χώρα εκλαμβάνεται ως προσωρινή: «Έχουν προτεραιότητα οι περισσότεροι το να φύγουν από την Ελλάδα, οπότε σου λέει τώρα τι να πάμε τα παιδιά σχολείο για ένα μήνα, για δύο για τρεις αφού θα φύγουν στο εξωτερικό, είναι το όνειρο όλων» (Σ10, άνδρας, 40). Δεν πρέπει να παραληφθεί η αναφορά σε φανατικούς ισλαμιστές που θεωρούν πως το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα μπορεί να «εκτροχιάσει» τα παιδιά τους από τον δρόμο του ισλάμ: «υπάρχει και αυτό αλλά κι ένα μικρό ποσοστό φανατικών ισλαμιστών οι οποίοι, αφού δεν γίνεται η εκπαίδευση με ισλαμικό μανδύα, να το πω έτσι, δεν τη θεωρούν καλή, θεωρούν ότι είναι επικίνδυνη για τα παιδιά, ότι μπορεί να τα πάρει από το δρόμο του ισλάμ, που εμείς βέβαια δεν έχουμε καμία θρησκευτική αναφορά» (Σ10, άνδρας, 40). Συγχρόνως, διατυπώνεται η άποψη πως υπάρχουν γονείς που ενδιαφέρονται για την εκπαίδευση των παιδιών τους ή αδιαφορούν γι' αυτή, ανεξάρτητα από τη χώρα καταγωγής τους: «Δεν μπορώ να μιλήσω ολοκληρωτικά, όπως δεν μπορώ να μιλήσω ολοκληρωτικά βέβαια και για τα ελληνόπουλα, ας πούμε σε ένα σύνολο των εκατό γονέων, δεν ασχολούνται και οι εκατό γονείς» (Σ5, άνδρας, 32).

Σύμφωνα με τους/τις εκπαιδευτικούς, η ηλικιακή βαθμίδα των παιδιών παίζει σημαντικό ρόλο τόσο στην ταχύτητα εκμάθησης της γλώσσας, όσο και στην προσαρμογή τους. Τα μικρότερα παιδιά φαίνεται να μαθαίνουν τη γλώσσα ευκολότερα και πιο γρήγορα σε σύγκριση με τους εφήβους. Επιπλέον, δημιουργούν πιο εύκολα φιλίες, ειδικά αν ενταχθούν σε τμήματα με παιδιά που είναι φυσικοί ομιλητές της ελληνικής γλώσσας. Μία εκ των ερωτηθέντων επισημαίνει: «τα μικρά παιδιά είναι ακόμα αγνά και δεν καταλαβαίνουν τόσο ούτε ακούν τις συζητήσεις των μεγάλων» (Σ9, γυναίκα, 46). Οι έφηβοι, αντιθέτως, δεν είναι τόσο δεκτικοί να αποχωριστούν τους γονείς τους και να εισέλθουν σε ένα άγνωστο περιβάλλον όπου δεν μιλούν την ίδια γλώσσα, με αποτέλεσμα κάποιες φορές να δυσκολεύονται τόσο να προσαρμοστούν, ώστε εγκαταλείπουν το σχολείο: «επειδή προέρχονται από ένα άλλο διαπολιτισμικό περιβάλλον και συνήθως εδώ τα παιδιά που εντάσσουμε στο γυμνάσιο αυτή τη στιγμή δεν είναι και πάρα πολλά, οπότε νιώθουν λίγο σαν μειοψηφία, είναι και αυτό ότι βγαίνουν από τη ρουτίνα τους και ότι έχουν ξεμάθει να πηγαίνουν σχολείο, οπότε η προσαρμογή νομίζω λίγο πιο δύσκολη στα παιδιά αυτά» (Σ8, γυναίκα, 39). Όσον αφορά τους ενήλικες, είναι μία ηλικιακή βαθμίδα πιο συνειδητοποιημένη μεν για μάθηση και κοινωνική ένταξη, ωστόσο παρά την προθυμία τους, οι επαγγελματικές τους υποχρεώσεις αποτελούν πολλές φορές ανασταλτικό παράγοντα: «ο ενήλικας κατά κανόνα είναι συνειδητοποιημένος όταν πάει να εκπαιδευτεί» και «Ενώ έβλεπα στην αρχή ότι ήταν πάρα πολύ πρόθυμοι, διάβαζαν πάρα πολύ, μετά καθώς ξεκινά ένα παιδί να δουλεύει, τα προβλήματα της δουλειάς, κάποιους τους πήγαιναν πίσω, αλλά πρέπει και αυτοί να ζήσουν» (Σ10, άνδρας, 40, Σ12, άνδρας, 59).

Πολλοί/Πολλές από τους/τις εκπαιδευτικούς αναφέρθηκαν στα προσωπικά βιώματα και χαρακτηριστικά των παιδιών, καθώς πολλά από αυτά δεν γνωρίζουν πως να συμπεριφερθούν μέσα σε μία σχολική τάξη, αδυνατούν να τηρήσουν βασικούς κανόνες συμπεριφοράς, είναι αρκετά ανήσυχα και δεν βρίσκουν κανένα ενδιαφέρον για την εκπαιδευτική διαδικασία, γεγονός που οφείλεται στο ότι δεν είχαν φοιτήσει ποτέ σε σχολείο στη χώρα προέλευσης: «ν' αρχίζουν να αντιλαμβάνονται ποιοι είναι οι κανόνες του σχολείου, οι κανόνες μιας τάξης, πώς συμπεριφερόμαστε, ότι δεν χτυπάμε, δεν φερόμαστε βίαια, δεν αρπάζουμε αντικείμενα, δεν σκαρφαλώνουμε. Όλα αυτά ένα παιδί, θεωρητικά που πάει να

φοιτήσει στο δημοτικό, έχει ήδη μια γνώση γι' αυτά από το νηπιαγωγείο. Αυτό σ' εμάς δεν συμβαίνει, οπότε δώσαμε την προσοχή μας εκεί, ακόμα και στα πιο μεγάλα παιδιά» (Σ4, γυναίκα, 28). Παρόλα αυτά, τονίζεται: «Υπάρχουν κατηγορίες παιδιών, όπως βέβαια υπάρχουν και σε κάθε τάξη, ως προς το επίπεδο και το ενδιαφέρον. Σε καμία τάξη δεν θα δεις μόνο καλούς που έχουν ενδιαφέρον ή μόνο κακούς μαθητές, υπάρχουν όλα, όπως και στις τάξεις με τα ελληνόπουλα» (Σ7, άνδρας, 48).

Σχετικά με την ψυχολογική μέριμνα στα σχολεία, ένας ψυχολόγος ή κοινωνικός λειτουργός επισκέπτεται μία φορά την εβδομάδα τα πρωινά τμήματα και όχι τις ΔΥΕΠ: «πέρυσι είχαμε και ψυχολόγο, αλλά έρχονται μία φορά την εβδομάδα κι εμάς το σχολείο έχει τετρακόσια παιδιά, δεν προλαβαίνουν οι άνθρωποι, αν και κάνουν πολύ καλή δουλειά» (Σ9, γυναίκα, 46). Με βάση τα ερωτηθέντα άτομα, ρόλος του ψυχολόγου είναι να δρα συμβουλευτικά στις περιπτώσεις όπου δεν έχει ευχέρεια ο/η εκπαιδευτικός, κυρίως όταν κάποιος μαθητής παρουσιάζει ιδιαιτερότητες ως προς τη συμπεριφορά του και ως προς το οικογενειακό περιβάλλον ή δυσκολίες προσαρμογής λόγω τραυματικών βιωμάτων στα πλαίσια της προσφυγικής του κατάστασης: «τον τελευταίο χρόνο ας πούμε έχουμε δεχτεί και περιστατικό σεξουαλικής κακοποίησης, παιδιά με δυσκολίες προσαρμογής, παιδιά που μπορεί να είναι στο φάσμα και να μην έχουν διαγνωστεί ποτέ και εκεί υπάρχει και μια δυσκολία, γιατί λες πού θα το πάω τώρα», «Εάν κάποιο παιδί έχει μετατραυματικό στρες ή κάτι σοβαρό, πάντα σε συνεργασία και με τους εκπαιδευτικούς και με τους ψυχολόγους προσπαθούμε να το βοηθήσουμε. Αυτά βέβαια εντοπίζονται περισσότερο από τη μη τυπική εκπαίδευση και όχι τόσο από το δημόσιο σχολείο. Η Ύπατη Αρμοστεία που έχει καθαρές τάξεις με προσφυγόπουλα και διερμηνείς, μπορεί και ασχολείται με περισσότερα θέματα» (Σ8, γυναίκα, 39).

Ταυτόχρονα, ο κοινωνικός λειτουργός θα μπορούσε να δρα συμπληρωματικά στο έργο του ψυχολόγου αποτελώντας τον συνδετικό κρίκο μεταξύ ψυχολόγου, εκπαιδευτικού και οικογενειών των παιδιών: «θα ήταν στη δική μας περίπτωση μια γέφυρα επικοινωνία και εξομάλυνσης, αλλά γενικά στην ένταξη ο κοινωνικός λειτουργός πραγματικά θα έλυνε τα χέρια σε όλες τις περιπτώσεις, γιατί θα έβρισκε τη ρίζα του προβλήματος και θα έδινε και αντίστοιχα στους εκπαιδευτικούς μια υποσημείωση που θα ήταν πραγματικά χρήσιμη για το σχολείο, ότι ξέρεις τι, δεν θα θίξεις αυτό, ότι συνέβη αυτό στην οικογένειά του, ή συμβαίνει αυτό στο σπίτι του τώρα κι έχει αυτή τη συμπεριφορά, λειτούργησε και εσύ αναλόγως στο σχολείο» (Σ2, γυναίκα, 26). Στις περιπτώσεις μάλιστα που υπήρχε συνεργασία μεταξύ του ψυχολόγου και του κοινωνικού λειτουργού με τον/την εκπαιδευτικό, αυτή εκτιμήθηκε ως αρκετά βοηθητική, κυρίως στην ανεύρεση εύστοχων και πρακτικών λύσεων. Χαρακτηριστικά αναφέρεται: «Υπήρχε μεγάλη διάθεση από την πλευρά των ψυχολόγων να ασχοληθούν εις βάθος με το εκάστοτε θέμα προτείνοντας ουσιαστικές κι εφαρμόσιμες λύσεις» (Σ1, άνδρας, 29).

3.4. Ένταξη εν μέσω πανδημίας

Το τέταρτο θέμα αφορούσε την ένταξη των προσφύγων εν μέσω πανδημίας. Ξεκινώντας με το υπόθεμα της τηλεεκπαίδευσης και της δυνατότητας παρακολούθησης ελληνόπουλων και προσφυγόπουλων, αναφέρεται ότι όταν έκλεισαν τα σχολεία για δύο μήνες στην πρώτη καραντίνα, το υπουργείο δεν παρείχε καμία ενημέρωση για την εξέλιξη των μαθημάτων, συνεπώς δεν υπήρχε επαφή μεταξύ δασκάλων και μαθητών ούτε στα πρωινά τμήματα ούτε στις ΔΥΕΠ: «δηλαδή δεν υπήρχε προγραμματισμός και από το Υπουργείο, δεν ξέραμε και τις πλατφόρμες βαδίζαμε όλοι στα σκοτάδια, εννοείται καμία επιμόρφωση. Την πρώτη χρονιά που έκλεισαν τα σχολεία, που ήταν και πολύς καιρός, σκέψου ότι για δύο μήνες τα παιδιά δεν μας είχαν δει, ούτε εμείς τους είχαμε δει. Δεν είχαμε επαφή και δεν είχαν επαφή και μεταξύ τους γιατί ήταν η πρώτη φορά» (Σ11, γυναίκα, 45). Όταν ξεκίνησε η τηλεεκπαίδευση, δεν υπήρχε μέριμνα για εξοπλισμό τόσο στα ελληνόπουλα όσο και στα προσφυγόπουλα, με αποτέλεσμα την περιορισμένη συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία: «τα περισσότερα προσφυγόπουλα δεν είχαν εξοπλισμό, πράγμα που σημαίνει ότι αποκλείστηκαν ουσιαστικά από την εκπαιδευτική διαδικασία» και «Πολλά δικά μου παιδιά φετινά ζορίζονται οικονομικά, επομένως το να θεωρείς ότι θα έχουν όλοι ίντερνετ και ότι όλα μπορούν να πληρώνονται από την τσέπη σου, δε θα έπρεπε να θεωρείται δεδομένο» (Σ1, άνδρας, 29, Σ9, γυναίκα, 46). Σε αντίθεση με τις ΔΥΕΠ, τα σχολεία μη τυπικής εκπαίδευσης λειτούργησαν κανονικά στη διάρκεια της καραντίνας: «Στο KEDU όμως ξέρω, επειδή δουλεύει μια φίλη μου κάνανε διαδικτυακά και λειτούργησε» (Σ9, γυναίκα, 46).

Στις περιπτώσεις που η τηλεκπαίδευση λειτούργησε, πραγματοποιήθηκαν ορισμένες αλλαγές στη διδασκαλία των μαθημάτων. Χρησιμοποιήθηκε το διαδικτυακό παιχνίδι μέσω πλατφορμών τηλεκπαίδευσης, ώστε να ενθαρρύνεται η διαδραστικότητα, η συνεργασία και το ομαδικό πνεύμα: «απαίτησα να έχουν τις κάμερες ανοιχτές να τους βλέπω και προσπάθησα να αλλάξω όλο το πλαίσιο του μαθήματος, το έκανα διαδραστικό ηλεκτρονικά με παιχνίδια, τους χώρισα σε δωμάτια να συνεργάζονται, γιατί υπήρχε πάντα η συνεργασία και η ομαδικότητα, επομένως δεν ήθελα να το χάσουμε αυτό» (Σ9, γυναίκα, 46). Όσον αφορά τη διδασκαλία των ειδικοτήτων, στη διάρκεια της τηλεκπαίδευσης δεν επιτρεπόταν τα παιδιά να ασκούνται στα πλαίσια του μαθήματος για λόγους ασφαλείας. Το μάθημα της γυμναστικής μετατράπηκε σε θεωρητικό, με quiz, παιχνίδια και αναζήτηση πληροφοριών μέσω περιήγησης στο διαδίκτυο: «μας δόθηκε οδηγία να μην κάνουμε γυμναστική μέσω WebEx, γιατί αποτελεί κίνδυνο και η αλήθεια είναι ότι δεν ξέρεις κάθε παιδί στο σπίτι του τι χώρο έχει, αν εκείνη την ώρα τρώει, δεν τρώει, αν έχει φάει πριν πέντε λεπτά», «Τους χώρισα σε ομάδες, τους έδινα υλικό και μετά γυρίζαμε στην ολομέλεια. Είχαν ετοιμάσει πραγματάκια, είχαν ας πούμε, βρει παιχνίδια, είχαν βρει κανόνες και τους είχα ετοιμάσει και εγώ κάποια ηλεκτρονικά παιχνίδια και παίζαμε τέλος πάντων και περνούσε η ώρα» (Σ11, γυναίκα, 45). Ωστόσο, όπως χαρακτηριστικά δηλώνει ένας από τους συμμετέχοντες: «το να καλυφθούν μαθήματα όπως η θεατρική αγωγή, τα εικαστικά, η μουσική θεωρείται περιττό, οπότε δεν υπήρχε συμμετοχή ούτε από προσφυγόπουλα, ούτε από ελληνόπουλα» (Σ7, άνδρας, 48).

Με την επιστροφή στο σχολείο, θα γίνει αρχικά λόγος για τις συνέπειες στον γνωστικό τομέα, όπου παρατηρήθηκαν μεγάλα μαθησιακά κενά, ιδιαίτερα στους πιο αδύναμους μαθητές: «έπρεπε να ξεκινήσουμε από την αρχή όταν ανοίξαμε πάλι» και «σε όλες τις δύσκολες φάσεις αυτοί που παίρνουν το φορτίο όλης της κατάστασης, είναι οι αδύναμοι, γιατί ο καλός μαθητής, είναι ο καλός μαθητής και όποιον δάσκαλο και να έχει απέναντί του, θα προχωρήσει» (Σ1, άνδρας, 29, Σ9, γυναίκα, 46). Επίσης, αναδείχθηκε η δυσκολία των παιδιών στη συγκέντρωση, καθώς είχαν συνηθίσει στις ταχύτητες της οθόνης: «Δηλαδή όταν τελείωσε η πανδημία και γύρισαν τα παιδιά στο σχολείο... επειδή είχαν συνηθίσει με τις οθόνες... οπότε οι δικές μας ταχύτητες, οι ανθρώπινες, ήταν πολύ δύσκολο να τους τραβήξουν το ενδιαφέρον» (Σ11, γυναίκα, 45).

Στον κοινωνικό τομέα υπήρχαν επίσης συνέπειες, αφού τα παιδιά μετά από ένα τόσο μεγάλο χρονικό διάστημα έλλειψης επικοινωνίας έδειχναν να αισθάνονται άβολα με τους συμμαθητές τους: «στην αρχή ξεκινήσαμε να παίζουμε ομαδικά παιχνίδια, κοίταζαν το ένα το άλλο, ενώ είναι χρόνια συμμαθητές, χάθηκαν τελείως. Ντρεπόντουσαν δηλαδή» (Σ11, γυναίκα, 45), ενώ στερήθηκαν μια σημαντική έξοδο από τη καθημερινότητα του σπιτιού τους και του camp, αντίστοιχα: «Ναι, τους αρέσει αρκετά στο σχολείο, γιατί σκέψου ότι είναι η μόνη έξοδος που κάνουν από το camp, δηλαδή από τη δομή που μένουνε. Θα ντυθούν και θα ετοιμαστούν, τους αρέσει αυτό γιατί ξεφεύγουν και λίγο, ξεφεύγουν από την καθημερινότητα τους» (Σ3, γυναίκα, 29). Μία από τις συμμετέχουσες μίλησε για κοινωνικό πισωγύρισμα, εφόσον οι μαθητές χρειάστηκε να μάθουν από την αρχή τους κανόνες συμπεριφοράς του σχολείου: «είχαν μάθει κάπως τη σχολική συμπεριφορά, είχαν μάθει κανόνες και μετά όταν ήρθαν ξεκινήσαμε από την αρχή. Οπότε όλο αυτό τους πήγε πίσω, εννοείται τους χάλασε την καθημερινή σχολική τους συνήθεια» (Σ3, γυναίκα, 29).

Παράλληλα, σημαντικό κομμάτι της επιστροφής στην τάξη αποτελεί η τήρηση των μέτρων κατά της πανδημίας, όπου τα μικρότερα παιδιά φαίνεται να αντιμετώπισαν αρκετές δυσκολίες, ιδιαίτερα με τη χρήση της μάσκας για αρκετές ώρες: «Η πιο συχνή φράση που λέμε, είναι «βάλε μάσκα». Τα παιδιά, ακόμα και μετά από τρεις μήνες που τα έχουμε, δεν βάζουν τη μάσκα. Δεν τους αρέσει καθόλου», «δεν νομίζω ότι τηρείται ιδιαίτερα το πρωτόκολλο, αλλά εντάξει, είναι θέμα ηλικίας, δεν είναι θέμα προσφυγόπουλου» (Σ5, άνδρας, 32). Οι προσφυγικές οικογένειες αντιμετώπισαν ζήτημα με τα self-test λόγω έλλειψης κοινωνικής ασφάλισης, με κάποιους/κάποιες διευθυντές/διευθύντριες να υπογράφουν ως κηδεμόνες, ώστε να τηρείται το πρωτόκολλο των δύο self-test την εβδομάδα: «Σχετικά με αυτά τα self-tests αντιμετωπίζουμε ένα πρόβλημα, γιατί αυτά τα παιδιά και οι οικογένειές τους δεν έχουν ΑΜΚΑ, δεν είναι εγγεγραμμένα στο σύστημα, οπότε από ό,τι ξέρω τους έχει δοθεί ένας προσωρινός αριθμός και υπογράφει ο κύριος Β. σαν πατέρας, σαν γονιός» (Σ5, άνδρας, 32).

3.5. Αξιολόγηση του συστήματος ένταξης

Το τελευταίο θέμα που προέκυψε από την ανάλυση είναι η αξιολόγηση του συστήματος ένταξης. Αυτό αποτελείται από τρία υποθέματα: εφαρμογή, ανάγκες των εκπαιδευτικών και ανάγκες των προσφύγων. Όσον αφορά την εφαρμογή, ένας από τους συμμετέχοντες τονίζει πως είναι πολύ σημαντικό πλεονέκτημα το γεγονός ότι υπάρχει ένα σχολείο με Έλληνες δασκάλους που υποδέχεται τα παιδιά αυτά και τους παρέχει δωρεάν εκπαίδευση σε πολλούς τομείς, δυνατότητα που μερικά χρόνια πριν δεν υπήρχε και τα παιδιά βίωναν ένα κενό: «Συνολικά νομίζω ότι είναι πολύ καλό αυτό που έχει γίνει, δηλαδή το ότι υπάρχει ένα σχολείο να τα υποδεχτεί με Έλληνες δασκάλους που τους μαθαίνουν και ελληνικά και αγγλικά και μουσική και γυμναστική και χορό και οτιδήποτε, γιατί αυτά τα παιδιά δεν θα το είχαν πριν μερικά χρόνια, θα ζούσαν δηλαδή σε ένα κενό... είναι καλό το ότι η χώρα τα έχει υποδεχθεί και φροντίζει και να τους παρέχει ένα σπίτι, τώρα σπίτι το camp δεν το λέω, αλλά τέλος πάντων, κάπου να μένουν. Τους παρέχουν δωρεάν μόρφωση, οπότε θεωρώ ότι είναι ένα πολύ καλό πρώτο βήμα» (Σ5, άνδρας, 32). Παρόλα αυτά πάντα, υπάρχουν περιθώρια βελτίωσης του συστήματος ένταξης: «Μέθοδοι και τρόποι για να βελτιωθεί κάπως η ένταξή τους στη τάξη του σχολείου ή για να γίνει πιο γρήγορη, υπάρχουν» (Σ12, άνδρας, 59), όπως το να εντάσσονται τα προσφυγόπουλα στα πρωινά τμήματα, ώστε να παρακολουθούν επιπλέον μαθήματα ελληνικής γλώσσας για να συμβαδίσουν με τους συμμαθητές τους: «χρειάζεται να υπάρχει ένα πλαίσιο στο πρωινό σχολείο ένταξης των παιδιών γιατί τώρα δεν ξέρουν καθόλου τη γλώσσα» και «θα ήταν καλό γενικά και για τα ελληνόπουλα και για τους/τις πρόσφυγες να υπάρχει μια συνάντηση, αλλιώς πώς θα ενταχθούν; Η ένταξη για μένα έχει να κάνει να μπορείς να ενταχθείς, όχι μόνο στο σχολικό περιβάλλον αλλά και γενικότερα στη χώρα την οποία βρίσκεσαι» (Σ9, γυναίκα, 46 και Σ6, γυναίκα, 30), αλλά σε μικρότερο ποσοστό μαθητών ανά τμήμα, ώστε ο δάσκαλος να μπορεί να καλύψει τις ιδιαίτερες ανάγκες όλων των μαθητών: «Τα τμήματα πρέπει να διαμορφώνονται ώστε να ανταποκρίνονται σε μικρότερο αριθμό προσφύγων, για να μπορούν οι εκπαιδευτικοί να έχουν τον χρόνο και τη δυνατότητα να καλύψουν τις ανάγκες των μαθητών» (Σ1, άνδρας, 29). Επίσης, θα ήταν καλό στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα των παιδιών να εισαχθούν εξωσχολικές δραστηριότητες, όπως εκδρομές: «Θα έκανα μια διάδραση, θα έκανα μια εκδρομή, που είναι επικίνδυνο να πάω εγώ μια εκδρομή αυτά τα παιδιά μόνη μου, χωρίς διευθυντή, χωρίς κάποιον επιπλέον δάσκαλο γιατί είναι ατίθασα. Θα έκανα πράγματα πιο διαδραστικά, να τους τραβήξει περισσότερο το ενδιαφέρον» (Σ2, γυναίκα, 26).

Οι ΔΥΕΠ και τα ελληνικά σχολεία, γενικότερα, διακρίνονται από έλλειψη εξειδικευμένου προσωπικού, τεχνολογικών υποδομών, συνεργασία με ΜΚΟ, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και διδακτικό υλικό ειδικά για πρόσφυγες και μετανάστες που θα βοηθούσαν στην ένταξη και εκπαίδευση των παιδιών: «Εμείς δεν μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε σχεδόν τίποτα στο σχολείο. Αυτό που λέμε τεχνολογία στο σχολείο είναι λες και ζεις στο 1980, υπάρχει ένας υπολογιστής για όλο το σχολείο, ένας εκτυπωτής δεν υπάρχει», «όπως πολύ σημαντικό είναι το θέμα ενός νοσοκόμου για πρώτες βοήθειες», και «θα βοηθούσε πάρα πολύ σε πρώτη φάση τα παιδιά να ενταχθούν σε τάξεις που να υπάρχουν βιβλία συγκεκριμένα και να υπάρχει και περισσότερο διδακτικό υλικό και διερμηνείς και γενικά διαπολιτισμικοί μεσολαβητές. Και σίγουρα αυτό που αναφέραμε πριν, κοινωνική λειτουργό και ψυχολόγο που να μπορεί να εντοπίζει τα θέματα και να παρεμβαίνει γιατί προκύπτουν θέματα και δυστυχώς όταν φεύγουν από τις δομές σε οικογένειες», «Πολύ χρήσιμο θα ήταν για μένα, εάν εγώ είχα επιμορφωθεί πάνω στη διαπολιτισμική εκπαίδευση». Θα ήταν καλό να τοποθετούνται άτομα τα οποία έχουν εκπαιδευτεί πάνω σε τέτοιες θεματικές», και «Πέρσι ήταν πιο στελεχωμένα τα πράγματα, διότι υπήρχε στη μέση και η ΜΚΟ» (Σ5, άνδρας, 32 και Σ8 γυναίκα, 39, Σ4, γυναίκα, 28).

Είναι σημαντικό να αναφερθεί πως η προσαρμογή τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των παιδιών ήταν αρκετά δύσκολη και προκαλούσε πολλές φορές συναισθήματα ματαιώσης, ιδιαιτέρως όταν οι δάσκαλοι αναλάμβαναν ρόλους πέρα από την εξειδίκευσή τους, όπως το να διαχειριστούν παιδιά που έχουν βιώσει δύσκολες καταστάσεις ή εκδηλώνουν επιθετική συμπεριφορά: «Κοίτα στην αρχή έκλαιγα, δυσκολεύτηκα, ζορίστηκα. Ήτανε πολύ δύσκολο. Γιατί είναι αυτό που δεν υπάρχει επικοινωνία, δεν υπάρχει κοινή γλώσσα, δεν υπάρχει βοήθεια, μεταφραστής και λοιπά, οπότε αυτό με ζόρισε πάρα πολύ» (Σ2, γυναίκα, 26). Μολαταύτα, η συνεργασία με τους/τις πρόσφυγες για την πλειονότητα των συμμετεχόντων ατόμων αποτέλεσε μία πολύ ενδιαφέρουσα και εποικοδομητική εμπειρία που τους αφύπνισε θετικά, ανέπτυξαν συναισθηματικούς δεσμούς με τα παιδιά και αισθάνθηκαν πως επιτελούσαν ένα πολύ σημαντικό έργο: «Απ' τη μεριά μου δηλαδή αισθάνομαι χαρούμενος και

ικανοποιημένος που κατάφερα και τους το έδωσα αυτό και αυτοί με τη σειρά τους το ανταποδίδουν με τη συχνή τους παρουσία, με τον σεβασμό, που με εκτιμούν και με αγαπούν. Είναι πάρα πολύ σημαντικό να τα πετύχεις αυτά τα πράγματα, ειδικά αν είσαι εκπαιδευτικός που ασχολείται με το θέμα της ένταξης των προσφύγων στην ελληνική κοινωνία» (Σ12, άνδρας, 59).

Οι ανάγκες των προσφύγων φαίνεται να είναι τόσο γνωστικές, όσο και κοινωνικές και συναισθηματικές. Στο γνωστικό κομμάτι, θα έπρεπε να δοθεί έμφαση στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, αλλά και σε άλλες δεξιότητες, όπως τα μαθηματικά, τα αγγλικά, οι υπολογιστές, καθώς πρόκειται για μαθήματα που τα προσφυγόπουλα θα συναντήσουν σε οποιαδήποτε χώρα αποτελέσει τον τελικό τους προορισμό: «Σίγουρα να δοθεί και μια έμφαση και στη γλώσσα του εκάστοτε κράτους από το οποίο φιλοξενούνται, άλλα κατά τη γνώμη μου θα έπρεπε να δοθεί έμφαση και σε άλλες δεξιότητες και στα μαθηματικά και στην αγγλική γλώσσα και στους υπολογιστές, δηλαδή εκπαιδευτικές ανάγκες που θα τις βρουν παντού, σε όποια χώρα κι αν πάνε» (Σ8, γυναίκα, 39). Σε όσους βέβαια, σκοπεύουν να μακροημερεύσουν στην Ελλάδα, η καλή γνώση της ελληνικής γλώσσας αποτελεί το εισιτήριό τους για την ένταξη, εφόσον έτσι μπορούν να αλληλεπιδράσουν με την τοπική κοινωνία, να ενημερωθούν και να μπορούν να διεκδικήσουν οτιδήποτε χρειάζονται: «Αν μάθουν σωστά τη γλώσσα, θα νιώσουν άνετοι, ότι εδώ μπορούν να κάνουν ανά πάσα στιγμή τα πάντα». (Σ12, άνδρας, 59).

Ωστόσο, στις μικρότερες ηλικίες οι κοινωνικές και συναισθηματικές ανάγκες μοιάζει να είναι πιο σημαντικές. Τα παιδιά χρειάζεται να μάθουν να τηρούν κανόνες συμπεριφοράς, να βρίσκονται σε ένα σταθερό περιβάλλον ακολουθώντας μία ρουτίνα, να αισθάνονται οικειότητα, αποδοχή, αγάπη, να βλέπουν το σχολείο σαν μία ευχάριστη έξοδο από το camp όπου θα εκτονώσουν την ενέργειά τους: «να μάθουν να υπακούν σε κάποιους κανόνες για να έχει αυτό αντίκτυπο αύριο μεθαύριο και στο πώς θα κινούνται και στην κοινωνία», «Η αποδοχή. Το να νιώθουν ότι είναι ίδιοι με εμάς και ότι τους αντιμετωπίζουμε όχι σαν παιδιά ενός κατώτερου Θεού», «θέλουν αγάπη και θέλουν να νιώθουν ότι περνάνε όμορφα σε αυτό το περιβάλλον» (Σ3, γυναίκα, 29). Ταυτόχρονα, η ένταξη στο ελληνικό σχολείο είναι μια καλή ευκαιρία για να έχουν περισσότερα κορίτσια πρόσβαση στην εκπαίδευση: «για τα κορίτσια, η φοίτηση στο σχολείο δεν είναι μικρό πράγμα, δεν είναι μικρό επίτευγμα το να έρθουν από ανατολικές κουλτούρες και να φοιτήσουν, είναι κατόρθωμα. Ευτυχώς, παρατηρούμε ότι υπάρχουν πάρα πολλά κορίτσια και μικρά και μεγάλα» (Σ4, γυναίκα, 28). Όσον αφορά τα μεγαλύτερα παιδιά και τους ενήλικες, έχουν ανάγκη την αποδοχή, να δημιουργήσουν φιλίες και σχέσεις, να μη περιθωριοποιούνται, να αντιμετωπίζονται ισότιμα έχοντας τις ίδιες ευκαιρίες για ακαδημαϊκή και επαγγελματική ανέλιξη: «Αγαπούν πάρα πολύ τους δασκάλους, είναι «ψημένα» παιδιά, να το πω στην καθημερινή ορολογία. Είναι διψασμένα για φιλίες, για αγάπη, για συμπάθειες», «Δηλαδή ο πρόσφυγας δεν είναι κατώτερος από μένα και από σένα, απλά είναι πρόσφυγας, όπως ενδεχομένως είναι και ο καθένας μας. Πρέπει αυτοί οι άνθρωποι να έχουν τη δυνατότητα να κάνουν οποιαδήποτε δουλειά, από ένα εργοστάσιο, μέχρι να γίνει εφοριακός, όπως οι Έλληνες στη Γερμανία, αρκεί να έχει τα απαραίτητα εφόδια» (Σ12, άνδρας, 59). Εκείνο που αφορά κάθε ηλικία είναι η προσαρμογή στον ελληνικό τρόπο ζωής, χωρίς αυτό να καταλήξει σε πλήρη αφομοίωση: «να μπορέσουν να εγκλιματιστούν στον τρόπο ζωής και στην κουλτούρα μας, σεβόμενοι όμως κι εμείς στις δικές τους ιδιαιτερότητες» (Σ1, άνδρας, 29).

Κλείνοντας την ανάλυση αυτή, θα σχολιαστούν συνοπτικά τα ερευνητικά δεδομένα σε αντιστοιχία με τα βασικά δημογραφικά χαρακτηριστικά των συνεντευξιζόμενων. Ο παράγοντας του φύλου δεν φάνηκε να παίζει σημαντικό ρόλο στις αντιλήψεις των συμμετεχόντων/συμμετεχουσών. Η ηλικία συνδεόταν ευθύγραμμα με τα χρόνια προϋπηρεσίας των ερωτηθέντων ατόμων, με εξαίρεση έναν συνεντευξιζόμενο που διορίστηκε για πρώτη φορά στα 59 έτη. Όσο νεαρότεροι ήταν οι συμμετέχοντες/συμμετέχουσες και με λιγότερα έτη προϋπηρεσίας, τόσο πιο πιθανό ήταν να βιώσουν συναισθήματα ματαίωσης, ενώ τα άτομα άνω των 40 ετών συμπεριέλαβαν στις ανάγκες τους το στοιχείο των οικονομικών αποδοχών.

Αναφορικά με τον τομέα ειδίκευσης των συμμετεχόντων ατόμων, αυτοί που καλύπτουν τις ειδικότητες φάνηκε να έχουν περιορισμένη τριβή με τα προσφυγόπουλα σε σύγκριση με όσους είναι δάσκαλοι γενικής εκπαίδευσης, καθώς στο αναλυτικό πρόγραμμα που προβλέπει το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα τα μαθήματα ειδικοτήτων πραγματοποιούνται ελάχιστες φορές την εβδομάδα. Μολαταύτα, ούτε αυτό φάνηκε να αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα από το να αναπτύξουν συναισθηματικούς δεσμούς με τα παιδιά και να κατανοήσουν τις ανάγκες τους.

Παρόλο που η πλειονότητα των συνεντευξιζόμενων είχαν πραγματοποιήσει μεταπτυχιακές σπουδές και σεμινάρια πάνω στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, εντούτοις όλοι ανέφεραν πως θα ήθελαν

επιπλέον επιμόρφωση. Παράλληλα, πρέπει να σημειωθεί πως οι περισσότεροι/περισσότερες συμμετέχοντες/συμμετέχουσες συνεργάζονταν με πρόσφυγες για πρώτη φορά ή είχαν ελάχιστη εμπειρία, με εξαίρεση δύο ερωτηθέντα άτομα. Αυτός ήταν άλλος ένας παράγοντας που συνέβαλε στο αν οι εκπαιδευτικοί αντιμετώπιζαν αισθήματα ματαιώσης ή αν χρειάστηκε να αναθεωρήσουν τις προσδοκίες και τις απαιτήσεις τους.

Οι διαφορές που προέκυψαν ως προς τον τόπο εργασίας των συνεντευξιαζόμενων είναι ότι στις επαρχιακές πόλεις και στα νησιά υπήρχε μεγαλύτερη πιθανότητα τα σχολεία να είναι υποστελεχωμένα σε σύγκριση με τα αστικά κέντρα. Εντούτοις, αυτό δεν συνεπάγεται πως στα σχολεία των αστικών κέντρων πληρούνται οι προϋποθέσεις ώστε να λειτουργήσουν σωστά. Ο παράγοντας της αστικότητας φαίνεται να συνέβαλε στις αντιδράσεις της τοπικής κοινωνίας, καθώς όσοι ανέφεραν ότι εργάζονται σε σχολεία της πρωτεύουσας δεν έκαναν λόγο για αρνητικές αντιδράσεις από τη γειτονιά και τους γονείς.

Συζήτηση

Σκοπός της έρευνας ήταν να εμβαθύνει στην εμπειρία των εκπαιδευτικών, ώστε να αποκτήσουμε μία εικόνα των συνθηκών που επικρατούν κατά την διαδικασία ένταξης των προσφύγων μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Οι αντιλήψεις του διδακτικού προσωπικού για το νομοθετικό πλαίσιο που μεριμνά για τη σχολική ένταξη των προσφυγόπουλων συμπεραίνουμε πως στο σύνολό τους παρουσιάζονται θετικές, με τη νομοθεσία του ελληνικού κράτους να προβλέπει την πρόσβαση όλων των παιδιών στην εκπαίδευση ανεξαρτήτως καθεστώτος και διάρκειας παραμονής στη χώρα (UNHCR, 2022). Ωστόσο, οι γνώσεις τους σχετικά με τη διαδικασία που προβλέπει ο νόμος δεν ήταν ιδιαίτερα αναλυτικές. Αναφορικά με τον ορισμό που έδωσαν για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, τόνισαν τη συνύπαρξη παιδιών από διαφορετικούς πολιτισμούς σε μία τάξη, χωρίς να χάνεται το πολιτισμικό τους στοιχείο, καθώς και τη σημασία του ανθρωποκεντρισμού στην εκπαίδευση λόγω των ιδιαίτερων βιωμάτων του πληθυσμού αυτού. Η συνεκπαίδευση είναι μία πολιτική της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, που ενθαρρύνει την ένταξη στο σχολικό περιβάλλον (Κεσίδου, 2008). Ταυτόχρονα η προσθήκη της διατήρησης στοιχείων του οικογενειακού πολιτισμού στον ορισμό, θα μπορούσε να αποτελέσει γνώμονα για την εφαρμογή μεθόδων που προάγουν τη συμπερίληψη στην εκπαιδευτική διαδικασία (Δαμανάκης, 2000). Ενώ είναι σημαντικό που επισημαίνεται ο ανθρωποκεντρισμός στην εκπαίδευση καθώς μέσα από αυτόν καλλιεργείται η διαπολιτισμική ικανότητα του ατόμου (Barett, 2007). Μολαταύτα δεν δόθηκε ένας επαρκώς δομημένος ορισμός, αλλά πραγματοποιήθηκε μια πιο γενική περιγραφή του όρου.

Βέβαια, η γνώση του ορισμού της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, δεν είναι πάντα αρκετή για να εφαρμοστεί στη πράξη μια διαπολιτισμικά υπεύθυνη διδασκαλία. Πρωταρχικός παράγοντας μεν στο να δημιουργηθεί ένα εύφορο έδαφος αποτελεί η ενισχυμένη διαπολιτισμική ικανότητα του εκπαιδευτικού, ωστόσο δε παύει η υιοθέτηση ουσιαστικών διαπολιτισμικών πρακτικών και μεθόδων στα πλαίσια της διδασκαλίας αλλά και η ταυτόχρονη συνεργασία κράτους και κοινωνίας, να διαδραματίζουν καταλυτικό ρόλο στο να καταστεί η διαπολιτισμική εκπαίδευση εφαρμόσιμη (Barett, 2007· Gay, 2005).

Προχωρώντας στο πώς βίωσαν οι εκπαιδευτικοί τη διαδικασία της ένταξης στην πράξη, θα γίνει αρχικά λόγος για τις υποδομές ένταξης. Οι ερωτηθέντες/ερωτηθείσες ανέφεραν τις ΔΥΕΠ, που λειτουργούν στα δημόσια σχολεία μετά το πέρας των πρωινών μαθημάτων με αμιγώς προσφυγικό πληθυσμό και δεν υπάρχει αλληλεπίδραση με τα ελληνόπουλα. Παρά το γεγονός ότι στόχος των ΔΥΕΠ είναι να ενθαρρύνουν τα παιδιά να βιώσουν μια ομαλή σχολική πραγματικότητα παρέχοντάς τους γνωστικά και κοινωνικά εφόδια χρήσιμα ανεξάρτητα από τον τελικό προορισμό εγκατάστασής τους (ΙΕΠ, 2016), στην πραγματικότητα μαθαίνουν τα απολύτως βασικά και πολλές φορές στερούνται οργάνωσης και προσωπικού. Σε κάποιες περιπτώσεις ενδέχεται να μη λειτουργήσουν καν λόγω ανύπαρκτου/ης διορισμένου/ης εκπαιδευτικού, με αποτέλεσμα τα προσφυγόπουλα να εντάσσονται αναγκαστικά στα πρωινά τμήματα. Το γεγονός αυτό με βάση το πόρισμα του Συνηγόρου του Πολίτη (2021) μπορεί να αποτελέσει έναν από τους λόγους εγκατάλειψης της φοίτησης, ιδιαίτερα στα νησιά και στις απομακρυσμένες περιοχές, όπου η στελέχωση είναι ακόμα πιο δύσκολη. Οι συμμετέχοντες παρουσιάζουν τη στελέχωση, οργάνωση κι εκπαίδευση των μαθητών στα KEDU ως καλύτερη σε σύγκριση με τις ΔΥΕΠ, που όμως δεν αποτελούν πρωτοβουλίες της κρατικής μέριμνας, αλλά των ΜΚΟ

και της Ύπατης Αρμοστείας. Επιπρόσθετα αξίζει να αναφερθεί ότι δεν ήταν ευρέως γνωστό ανάμεσα στους/στις εκπαιδευτικούς πως οι ΖΕΠ απευθύνονται και σε προσφυγόπουλα, όπως προκύπτει από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση (ΥΠΑΙΘ, 2022), αλλά κυρίως σε παιδιά μετανάστες που έχουν ήδη καλή επαφή με την ελληνική γλώσσα.

Το υλικό διδασκαλίας που παρέχεται στα δημόσια σχολεία είναι τρία βιβλία εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας που απευθύνονται σε πρόσφυγες και μετανάστες και είναι διαχωρισμένα σε επίπεδα δυσκολίας. Πρόκειται για το «Γεια σας», τις «Γέφυρες» και το «Εν τάξει». Για τα υπόλοιπα μαθήματα και τις ειδικότητες δεν έγινε λόγος για την ύπαρξη βιβλίων απευθυνόμενων σε προσφυγόπουλα, αλλά ειπώθηκε πως ανευρίσκεται υλικό κυρίως από το διαδίκτυο, ενώ δεν πρέπει να παραλείψουμε τις περιπτώσεις όπου τα βιβλία είτε δεν διανεμήθηκαν ποτέ είτε μετά από μεγάλη καθυστέρηση. Η μέθοδος διδασκαλίας που χρησιμοποιούν για την εκμάθηση των ελληνικών ακολουθεί τη λογική εκμάθησης μία ξένης γλώσσας και δεν στοχεύει τόσο στην εμβάθυνση γραμματικών και ορθογραφικών κανόνων, όσο στην κάλυψη των βασικών αναγκών επικοινωνίας. Για να επιτευχθεί αυτό, οι δάσκαλοι γενικής εκπαίδευσης και εκείνοι των ειδικοτήτων χρησιμοποιούν ως επί το πλείστον οπτικοακουστικό υλικό και τη γλώσσα του σώματος. Συγκεκριμένα, δραστηριότητες όπως το παιχνίδι συμβάλλουν στην πιο γρήγορη ένταξη των παιδιών, καθώς δεν περιλαμβάνουν τόσο λεκτικούς τρόπους επικοινωνίας. Το γεγονός αυτό έρχεται σε αντίθεση με τα πορίσματα άλλων ερευνών στην Ελλάδα σε εκπαιδευτικούς ΔΥΕΠ για τις απόψεις τους σχετικά με την ένταξη των προσφύγων στα σχολεία της χώρας. Τόσο στην έρευνα ΕΠΟΕ (Εκπαίδευση Προσφύγων – η Οπτική των Εκπαιδευτικών, Σιμόπουλος, 2018) όσο και στην έρευνα ΜΠΕΣ (Μαθητές Πρόσφυγες στο Ελληνικό Σχολείο: Διερεύνηση Αντιλήψεων, Στάσεων και Πρακτικών των Εκπαιδευτικών, Σιμόπουλος & Μάγος, 2018) φαίνεται πως οι διδακτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών που αποτέλεσαν το δείγμα ήταν περισσότερο προσανατολισμένες στην εκμάθηση τύπων, δομών και αναπαραγωγής λεξιλογίου όχι απαραίτητου στην καθημερινή επικοινωνία των παιδιών (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019).

Είναι αξιοσημείωτο ότι δεν αναφέρθηκε από κανέναν/καμία συμμετέχοντα/συμμετέχουσα η διγλωσσία κατά τη διδασκαλία ή η εξέλιξη της μητρικής γλώσσας των παιδιών. Φαίνεται πως το γνωστικό υπόβαθρο που φέρουν τα προσφυγόπουλα από τις χώρες καταγωγής τους δεν αξιοποιείται, παρά τα οφέλη που θα μπορούσε να προσφέρει στη γνωστική τους ανάπτυξη (Κεσίδου, 2008). Αυτό σχετίζεται με την υποστελέχωση των ΔΥΕΠ, την έλλειψη επιμόρφωσης και κατάλληλης εκπαιδευτικής τεχνογνωσίας (Κεσίδου, 2008) αλλά και με τη μονοπολιτισμική φύση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος (Δαμανάκης, 2000). Ταυτόχρονα συμφωνεί και με τα ευρήματα των ερευνών ΕΠΟΕ και ΜΠΕΣ (Σιμόπουλος, 2018· Σιμόπουλος & Μάγος, 2018) όπου οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ακολούθησαν μονοπολιτισμικές και μονογλωσσικές επιλογές θεωρώντας τη χρήση πολλών γλωσσών ή και της γλώσσας προέλευσης εμπόδιο στην γνωστική ανέλιξη των παιδιών (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019).

Αναπόσπαστο μέρος της ένταξης αποτελεί η αποδοχή από την τοπική κοινωνία και τους συμμαθητές. Η ανυπαρξία επαφής με τα ελληνόπουλα για κάποιους/κάποιες εκπαιδευτικούς οφειλόταν στην πανδημία, για άλλους στην αδυναμία των προσφυγόπουλων να συμβαδίσουν, λόγω γλώσσας, με τα ελληνόπουλα και για άλλους στις αντιδράσεις της τοπικής κοινωνίας. Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού, σύμφωνα με τα συνεντευξιαζόμενα άτομα, είναι να δημιουργεί ένα ασφαλές και φιλικό περιβάλλον που θα ενθαρρύνει τα παιδιά να μάθουν τη γλώσσα και θα τα μπει στη κουλτούρα της χώρας υποδοχής (OECD, reviews of migrant education, 2018), χωρίς όμως να αφομοιώνονται πολιτισμικά (Berry, 1997). Ταυτόχρονα, θα καλλιεργεί την ίση αντιμετώπιση προς όλους, την άνευ όρων αποδοχή, την εκμάθηση κανόνων συμπεριφοράς και την εξομάλυνση των σχέσεων μεταξύ των παιδιών. Με άλλα λόγια, η θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι σε όλα τα παιδιά ανεξαιρέτως μπορεί να συμβάλει όχι μόνο στη σχολική τους ανέλιξη αλλά και την αποδοχή τους από το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον περιορίζοντας φαινόμενα εκφοβισμού και περιθωριοποίησης (OECD, reviews of migrant education, 2018). Στο ζήτημα της αποδοχής από τους συμμαθητές αλλά και της προσαρμογής των ίδιων των παιδιών οι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν τον ηλικιακό παράγοντα με τα παιδιά σχολικής ηλικίας να φαίνεται να προσαρμόζονται πιο εύκολα συγκριτικά με τους εφήβους και τους νεαρούς ενήλικες. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με τη βιβλιογραφία, καθώς στις πιο μικρές ηλικίες η πολιτισμοποίηση στη κουλτούρα της χώρας καταγωγής δεν έχει πραγματοποιηθεί επαρκώς (Berry & Sam, 2006).

Είναι σημαντικό να επισημάνουμε ωστόσο ότι στην πλειονότητα των περιπτώσεων αναφερόμαστε σε τάξεις όπου καλούνται να συνυπάρξουν κυρίως προσφυγόπουλα με διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα και σπανιότερα στη συνεκπαίδευση με ελληνόπουλα, χαρακτηρίζοντας την

ένταξη των προσφύγων στις περιπτώσεις αυτές ανεπαρκή. Παρόλα αυτά, ακόμα και υπό αυτή τη συνθήκη ο ρόλος του δασκάλου παραμένει ίδιος. Καλείται να δημιουργήσει ένα κλίμα συμπερίληψης εντός της τάξης όπου θα υπάρχει δεκτικότητα και ειλικρινής αποδοχή της ποικιλομορφίας. Έτσι θα καλλιεργείται ο σεβασμός για τις ατομικές διαφορές μεταξύ μαθητών, μαθητών και εκπαιδευτικών αλλά και όλων των προηγούμενων με τη διεύθυνση της σχολικής μονάδας. Ακόμα κι όταν στις τάξεις δεν υπάρχουν μαθητές από τη χώρα υποδοχής είναι ωφέλιμο να καλλιεργείται η διαπολιτισμική ικανότητα μεταξύ των μαθητών, καθώς η καταγωγή των προσφύγων ποικίλει, αλλά και η διαπολιτισμική ικανότητα των ίδιων των εκπαιδευτικών. Φυσικά και πρόκειται για μία πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς, ειδικά όταν στερούνται των παραγόντων που θα ενισχύσουν το έργο τους, αυτοί είναι όμως τα κατεξοχήν πρόσωπα που μπορούν να δημιουργήσουν τάξεις όπου τα παιδιά θα αισθάνονται πως ανήκουν και ότι υπάρχουν σχέσεις εμπιστοσύνης, στήριξης και συνεργασίας (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019).

Η οικογένεια παίζει ουσιαστικό ρόλο στην προσαρμογή των παιδιών με τη μόρφωση των γονέων να αποτελεί καταλυτικό παράγοντα για ενεργή παρουσία στο σχολείο, καθώς σύμφωνα τα συμμετέχοντα άτομα συνδέεται με περιορισμένο θρησκευτικό φανατισμό και με τη φοίτηση περισσότερων κοριτσιών στο σχολείο. Γενικότερα, η γονική εμπλοκή στην εκπαιδευτική διαδικασία αποτελεί προστατευτικό παράγοντα των παιδιών για την επίδοσή τους, ακόμα και όταν η οικογένεια βιώνει αντιξοότητες (Anagnostaki et al. 2016). Επιπρόσθετα, η πρόθεση για μακροήμευση στην Ελλάδα αντικατοπτρίζει το ενδιαφέρον για εκμάθηση της γλώσσας και τη δημιουργία κοινωνικού δικτύου. Αν η διαμονή είναι προσωρινή, ίσως για τους γονείς να μην είναι ουσιαστικής σημασίας να ωθήσουν τα παιδιά τους να φοιτήσουν στο σχολείο και κατ' επέκταση να μην υπάρχει κίνητρο για μόνιμη πολιτισμοποίηση (Berry, 1997). Παράλληλα, το πρόβλημα της γλωσσικής επικοινωνίας των εκπαιδευτικών με τους αλλοδαπούς γονείς δυσχεραίνει την επαρκή ενημέρωσή τους για τους στόχους και το περιεχόμενο της εκπαίδευσης με αποτέλεσμα την έλλειψη εμπλοκής. Μολαταύτα αν το σχολείο επιδείξει την απαραίτητη εξωστρέφεια και επιδιώξει να πλησιάσει τους γονείς μέσω αναζήτησης διερμηνέων και σε συνεργασία με Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις, θα μπορούσε να υπάρξει η βάση για αλληλεπίδραση. Ενδεχομένως ένα ξεκίνημα θα μπορούσε να αποτελέσει μία γνωριμία με τις αρχές και τις προσδοκίες εκπαιδευτικών και γονέων, τον προσδιορισμό των διαφορών που μπορεί να προκύψουν και στη συνέχεια την εύρεση μιας κοινής προσέγγισης με γνώμονα το καλό των παιδιών (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019).

Όσον αφορά στην ψυχολογική μέριμνα στις ΔΥΕΠ ειδικά για τα προσφυγόπουλα, οι συνεντευξιζόμενοι/συνεντευξιζόμενες ανέφεραν πως κάτι τέτοιο δεν υπήρχε, παρά μόνο στα πρωινά τμήματα και μάλιστα ελάχιστες φορές την εβδομάδα. Εντούτοις, τα ερωτηθέντα άτομα περιγράφουν τον ρόλο των ψυχολόγων ως συμβούλων στον/στην εκπαιδευτικό σε περιπτώσεις που εμπίπτουν εκτός της εξειδίκευσής του προτείνοντας ουσιαστικές και εφαρμόσιμες λύσεις. Όπως αναφέρεται στη βιβλιογραφία πολλές είναι οι περιπτώσεις που οι οικογένειες έχουν να αντιμετωπίσουν το ψυχικό τραύμα, αγχώδεις διαταραχές και άλλες στρεσογόνες καταστάσεις (Pavli & Maltezou, 2017· Fazel & Stein, 2002). Ο κοινωνικός λειτουργός φαίνεται να αποτελεί τον συνδετικό κρίκο ανάμεσα στον/στην εκπαιδευτικό και τις οικογένειες των παιδιών, με άλλα λόγια τον πολιτισμικό διαμεσολαβητή που θα ενθαρρύνει την αλληλεπίδραση και την ομαλή συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων (Bowen, 1978). Όσα από τα συμμετέχοντα άτομα έχουν συνεργαστεί στο παρελθόν με ψυχολόγους και κοινωνικούς λειτουργούς ανέφεραν πως η βοήθειά τους ήταν πολύτιμη. Ωστόσο, λόγω του ότι είχαν να μεριμνήσουν για μεγάλο πληθυσμό παιδιών σε πολύ μικρό χρονικό διάστημα, ήταν δύσκολο να ασχοληθούν με τα παιδιά της ΔΥΕΠ. Συμπερασματικά, η ψυχική μέριμνα στη μία περίπτωση θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ανεπαρκής και στην άλλη σχεδόν ανύπαρκτη. Ορισμένοι εκπαιδευτικοί αναζητούν με προσωπική πρωτοβουλία τη βοήθεια εξωτερικού ψυχολόγου, ώστε να διαχειριστούν ορισμένες ιδιαίτερες περιπτώσεις μαθητών.

Αναφορικά με την ένταξη των προσφυγόπουλων στην περίοδο της πανδημίας, με βάση το πόρισμα του Συνηγόρου του Πολίτη (2021), στα camps δεν υπήρχε εξοπλισμός και σύνδεση στο διαδίκτυο ώστε τα παιδιά να μπορούν να παρακολουθήσουν τα μαθήματα, με αποτέλεσμα ορισμένες ΔΥΕΠ να μην λειτουργήσουν καθόλου. Αντιθέτως, στα σχολεία μη τυπικής εκπαίδευσης το σύστημα της τηλεκπαίδευσης λειτούργησε ομαλά. Παρομοίως, αρκετά ελληνόπουλα, λόγω οικονομικών δυσχερειών, δεν διέθεταν τις κατάλληλες υλικές υποδομές ώστε να μπορούν να συμμετέχουν στα

διαδικτυακά μαθήματα. Ως εκ τούτου, η παρακολούθηση των μαθημάτων σημείωσε αισθητή πτώση, αναδεικνύοντας το φαινόμενο της κοινωνικής ανισότητας (Shraim & Khlaif, 2010· UNESCO 2020). Επιπρόσθετα, πολλά από τα συμμετέχοντα άτομα, αν και τόνισαν πως η πανδημία ώθησε την ευρηματικότητά τους για νέες μεθόδους διδασκαλίας, εξέφρασαν έντονα αισθήματα ματαίωσης τόσο λόγω της έλλειψης υποστήριξης από το κράτος και των δυσκολιών που βίωναν, όσο και εξαιτίας της έλλειψης προσωπικής επαφής με τα παιδιά, καθώς τόνισαν πως τα διαδικτυακά μαθήματα δημιουργούσαν ένα απρόσωπο κλίμα και το ενδιαφέρον τους σταδιακά περιοριζόταν (Beng et al., 2020· Khlaif & Salha, 2020). Παράλληλα, προσφυγόπουλα και ελληνόπουλα στερήθηκαν μια σημαντική έξοδο και ευκαιρία για κοινωνικοποίηση και εκτόνωση, ειδικά παιδιά που διαμένουν σε camp και αστικά κέντρα (Khlaif et al., 2020). Πρέπει επίσης να σημειωθεί ότι με την επιστροφή των μαθητών στο σχολείο διαπιστώθηκε, πέρα από τα μαθησιακά κενά (UNESCO, 2020), ότι είχαν επηρεαστεί οι κοινωνικές τους δεξιότητες και ο τρόπος που αλληλεπιδρούσαν με τους συμμαθητές τους, ο οποίος διακρινόταν από ιδιαίτερη συστολή.

Συνοψίζοντας, με βάση τον ορισμό της κοινωνικής ένταξης των παιδιών (Ager and Strang, 2008), όπως προκύπτει από την ανάλυση του λόγου των εκπαιδευτικών, φαίνεται πως παρέχεται στα προσφυγόπουλα και στις οικογένειές τους προσωρινή στέγαση στα κέντρα υποδοχής και πρόσβαση των παιδιών στην εκπαίδευση, σύμφωνα με όσα προβλέπει η σχετική νομοθεσία (Υπουργείο Μετανάστευσης και Ασύλου, 2023). Ωστόσο, στα πλαίσια της προσαρμογής τους στο σχολικό περιβάλλον δεν ευνοείται η πολιτισμική ανταλλαγή με ελληνόπουλα, εφόσον οι ΔΥΕΠ δεν συνυπάρχουν με τα πρωινά τμήματα (ΙΕΠ, 2016), γεγονός που δυσκολεύει την εξοικείωση με τη κουλτούρα της χώρας υποδοχής. Επίσης, σύμφωνα με τα συνεντευξιαζόμενα άτομα, το εκπαιδευτικό υλικό είναι ανεπαρκές, όπως και η στελέχωση από ειδικό προσωπικό, ενώ η μέριμνα για την ψυχική υγεία τόσο για τα προσφυγόπουλα όσο και για τα ελληνόπουλα είναι ελλιπής. Παράλληλα, κατά τη διάρκεια της πανδημίας η απουσία τεχνολογικού εξοπλισμού από τα σχολεία στέρησε τη συμμετοχή στην τηλεεκπαίδευση σε πολλά προσφυγόπουλα και ελληνόπουλα αναδεικνύοντας το φαινόμενο της κοινωνικής ανισότητας (Shraim, & Khlaif, 2010).

Συνεπώς, παρά τη νομοθεσία, στην εφαρμογή της η ένταξη που προβλέπει το ελληνικό κράτος για τα προσφυγόπουλα φαίνεται να μη διασφαλίζεται επαρκώς. Ενώ, η συμπερίληψη μεταναστών και προσφύγων στην εκπαιδευτική διαδικασία παρουσιάζεται επίσης σχετικά χαμηλή, καθώς παρατηρήθηκε μικρή πληθυσμιακή εκπροσώπηση όλων των ομάδων στα πλαίσια του σχολείου, ειδικά την περίοδο της πανδημίας όπου η έλλειψη τεχνικών υποδομών απέκλεισε τη πλειονότητα των προσφυγόπουλων από τα σχολεία. Παράλληλα, η έλλειψη σε πολλές περιπτώσεις επαφής με μαθητές της χώρας υποδοχής στέρησε την αλληλεπίδραση και τη δημιουργία σχέσεων μεταξύ των παιδιών, με αποτέλεσμα να μην αναπτύσσεται επαρκώς η αίσθηση του ανήκειν στο σχολικό περιβάλλον και στη κοινωνία γενικότερα (Qvortrup & Qvortrup, 2017). Βέβαια, δεν πρέπει να παραλειφθεί και το γεγονός ότι σε κρίσιμες περιόδους το ελληνικό σχολείο δε φαίνεται να είναι ιδιαίτερα συμπεριληπτικό ούτε για τα ελληνόπουλα, καθώς όπως επισήμαναν οι συμμετέχοντες, η πανδημία δυσχέρανε την εκπαιδευτική διαδικασία και για πολλά από αυτά.

Περιορισμοί και προτάσεις

Μέσα από την ανάλυση του υλικού των συνεντεύξεων διαφαίνεται πως έχει έρθει η ώρα για εκσυγχρονισμό και ριζοσπαστικές αλλαγές στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, με γνώμονα τις ανάγκες του μαθητικού πληθυσμού και λαμβάνοντας υπ' όψιν την πολυπολιτισμικότητα που παρουσιάζει η ελληνική κοινωνία. Η άμεση επαφή με εκπαιδευτικούς που έχουν συνεργαστεί ή συνεργάζονται με προσφυγόπουλα ανέδειξε άμεσα τις ελλείψεις του εκπαιδευτικού συστήματος, τις ανάγκες των ίδιων και των παιδιών, τη μη εφαρμόσιμη νομοθεσία, παράγοντες που θα μπορούσαν να αποτελέσουν αφορμή για περαιτέρω έρευνα συμβάλλοντας στην αναβάθμιση του ελληνικού σχολείου.

Μια σημαντική πρόκληση κατά τη διεξαγωγή της έρευνας ήταν η ανεύρεση δείγματος και η συλλογή δεδομένων. Υπήρχε δυσκολία στον εντοπισμό των εκπαιδευτικών και στο να δεχτούν να συμμετέχουν στην έρευνα, λόγω της χρονοβόρας φύσης των συνεντεύξεων. Εντούτοις έγινε προσπάθεια να υπάρχει ισορροπία μεταξύ ανδρών και γυναικών, να καλυφθεί ένα ικανό ηλικιακό εύρος και να δοθεί φωνή σε εκπαιδευτικούς από σχολεία που βρίσκονται είτε σε επαρχιακές πόλεις και νησιά είτε στην πρωτεύουσα, ώστε το δείγμα να είναι όσο το δυνατόν πιο πολυσυλλεκτικό. Δόθηκε ιδιαίτερη προσοχή και ενδιαφέρον στην καταγραφή των διαφορετικών απόψεων, νοοτροπιών κι εμπειριών των

συμμετεχόντων/συμμετεχουσών, κάτι για το οποίο ενδείκνυται η ποιοτική έρευνα. Μεθοδολογικά, η επιλογή συμμετεχόντων και συμμετεχουσών εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε διαφορετικούς φορείς στην εκπαίδευση δίνει μεν τη δυνατότητα για μια οριζόντια θεώρηση και αποτίμησή της, την ίδια στιγμή όμως στερείται της δυνατότητας για ουσιαστική εμβάθυνση σε έναν από τους φορείς, γεγονός που αποτελεί έναν από τους περιορισμούς της έρευνας.

Μέχρι σήμερα η Ελλάδα, παρά το γεγονός ότι εδώ και αρκετές δεκαετίες δέχεται μεταναστευτικές και προσφυγικές εισροές, δεν είχε ποτέ εστιάσει ιδιαίτερα στις ανάγκες των πληθυσμών αυτών, αποτελώντας περισσότερο ένα «πολιτισμικό χωνευτήριο», παρά μία χώρα που αγκαλιάζει την πολυπολιτισμικότητα. Κάποιες από τις αλλαγές που θα μπορούσαν να πραγματοποιηθούν στα πλαίσια του περιορισμού της μονοπολιτισμικής φύσης της εκπαίδευσης είναι να υπάρχει μεγαλύτερη αλληλεπίδραση μεταξύ ελληνόπουλων και προσφυγόπουλων, καθώς ένταξη δεν είναι μόνο η εκμάθηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής, αλλά και η γνώση της κουλτούρας, των κωδίκων επικοινωνίας, η δημιουργία σχέσεων με τον ντόπιο πληθυσμό, δίνοντας τη δυνατότητα στους πρόσφυγες και τους μετανάστες να διατηρήσουν τον οικογενειακό τους πολιτισμό στο βαθμό και με τον τρόπο που επιθυμούν. Θα ήταν ωφέλιμο να υπάρχουν προπαρασκευαστικά τμήματα εκμάθησης ελληνικών, τα οποία θα παρακολουθούν τα προσφυγόπουλα για κάποιες ώρες, ενώ τα υπόλοιπα μαθήματα να πραγματοποιούνται με συμμετοχή όλων των παιδιών εκμεταλλευόμενοι ταυτόχρονα το γνωστικό κεφάλαιο που φέρουν τα παιδιά από τη χώρα καταγωγής τους. Συνεπώς, θα πρέπει να διοριστούν περισσότεροι εκπαιδευτικοί, εξειδικευμένοι στην διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας, οι οποίοι θα υποστηρίζονται από διερμηνείς.

Η συμβολή της στελέχωσης των σχολείων από μόνιμους ψυχολόγους και κοινωνικούς λειτουργούς είναι ουσιαστικής σημασίας, ώστε να υπάρχει δυνατότητα για την επαρκή κάλυψη των αναγκών περισσότερων παιδιών, προσφυγόπουλων και μη. Έτσι, θα ενθαρρυνθεί η πιο ομαλή συνύπαρξη των μαθητών, ενώ θα υπάρχει ένας συνδετικός κρίκος ανάμεσα στους/στις εκπαιδευτικούς και τις οικογένειες των παιδιών. Ιδιαίτερα ωφέλιμη θα ήταν η ειδική μέριμνα στον τεχνολογικό εκσυγχρονισμό των σχολείων και στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αναφορικά με ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, στρατηγικών επιπολιτισμοποίησης και τεχνικών διαχείρισης των τραυματικών εμπειριών.

Πέρα από τη συμβολή στην καλύτερη ένταξη των προσφύγων μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, τα παραπάνω θα μπορούσαν να αποτελέσουν το έναυσμα για καλύτερες συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών, ώστε να μη βιώνουν αισθήματα ματαιώσης, αλλά να νιώθουν πως υπηρετούν έναν σκοπό και πως οι προσπάθειές τους αναγνωρίζονται και αποδίδουν καρπούς. Ενώ δεν πρέπει να ξεχνάμε πως σε μία σύγχρονη φιλελεύθερη κοινωνία η ισότιμη μέριμνα για όλα τα μέλη της ανεξάρτητα από το φύλο, την εθνικότητα ή τις θρησκευτικές πεποιθήσεις είναι θεμελιώδες συστατικό εξέλιξης και προόδου.

Βιβλιογραφία

- Aboud, F. E., & Doyle, A.-B. (1996). Parental and peer influences on children's racial attitudes. *International Journal of Intercultural Relations*, 20(3-4), 371–383. [https://doi.org/10.1016/0147-1767\(96\)00024-7](https://doi.org/10.1016/0147-1767(96)00024-7)
- Ager, A. and Strang, A. (2008) 'Understanding integration: a conceptual framework', *Journal of Refugee Studies*, 21(2): 166–91.
- Anagnostaki, L., Pavlopoulos, V., Obradović, J., Masten, A., & Motti-Stefanidi, F. (2016). Academic resilience of immigrant youth in Greek schools: Personal and family resources. *European Journal of Developmental Psychology*, 13(3), 377–393. <https://doi.org/10.1080/17405629.2016.1168738>
- Banks, J. A., and C. A. McGee Banks, eds. 2009. *Multicultural Education: Issues and Perspectives*. Needham Heights, MA: Wiley
- Barrett M. (2007), *Children's knowledge, beliefs and feelings about nations and national groups*, Psychology Press, Hove.
- Beiser, M., Barwick, C., Berry, J., W. et al. (1988). After the door has been opened: mental health issues affecting immigrants and refugees. Departments of Multiculturalism and Health and Welfare, Ottawa.
- Beng, H., Wardle, L., & Collie, P. (2020). Teachers' responses to the school reopening strategy. Working Paper. Durham University Evidence Centre for Education & Schoolzone. <http://dro.dur.ac.uk/31047/>
- Berry, J. (1997). Immigration, acculturation, and adaptation. *Applied Psychology: An International Review*, 46(1), 5-68. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.1997.tb01087.x>
- Berry, J. W., & Sam, D. (1997). Acculturation and adaptation. Στο Berry, J. W., Kagitcibasi C., & Segall, M. H. (Επιμ.), *Handbook of cross-cultural psychology: Social behavior and applications* (Vol. 3, pp. 291-326). Allyn & Bacon.
- Berry, J., W., & Sam, D., L. (2006). *The Cambridge handbook of acculturation psychology*. Cambridge University Press.
- Bowen, M. (1978). *Family therapy in clinical practice*. Jason, Aronson Inc.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Cerna, L. (2019). *Refugee education: Integration models and practices in OECD countries*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/a3251a00-en>
- Δαμανάκης, Μ. (Επιμ.) (2000). *Η εκπαίδευση των παλλινοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα: Διαπολιτισμική Προσέγγιση*. Gutenberg.
- Εκπαιδευτική Κλίμακα. (2021, 29 Μαΐου). Οδηγίες Ίδρυσης / Λειτουργίας Τάξης Υποδοχής ΖΕΠ στα Δημοτικά 2021 2022 (Α' φάση). Ανακτήθηκε από <https://edu.klimaka.gr:7081/sxoleia/dimotiko/1496-prosklhsh-taxeis-ypodoxhs-zep>

- Fazel, M. (2002). The mental health of refugee children. *Archives of Disease in Childhood*, 87(5), 366–370. <https://doi.org/10.1136/adc.87.5.366>
- Gay, G. (2005). Politics of multicultural teacher education. *Journal Of Teacher Education*, 56, 221-228. <https://doi.org/10.1177/0022487105275913>
- Gottfredson, D. C., & DiPietro, S. M. (2010). School size, social capital, and student victimization. *Sociology of Education*, 84(1), 69–89. <https://doi.org/10.1177/0038040710392718>
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. (2016, 4 Οκτωβρίου). Δελτίο τύπου: Δομές υποδοχής κι εκπαίδευσης προσφύγων. Ανακτήθηκε από <http://iep.edu.gr/el/crossingbordersedu-anakoimwseis/dyep-domes-ypodoxis-kai-ekpaidefsis-prosfygon>
- IOM in the field (2018). Improving the living conditions of migrants and refugees in the mainland Greece 2016-2018. Ανακτήθηκε από <https://publications.iom.int/books/iom-field-improving-living-conditions-migrants-and-refugees-mainland-greece-2016-2018>
- Τσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας: Εφαρμογές στην ψυχολογία και στην εκπαίδευση. Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις. <http://hdl.handle.net/11419/5826>
- Ιωσηφίδης, Θ. (2008). Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες. Κριτική.
- Joffe, H. (2012). Thematic analysis. In P. Harper & A. R. Thompson (Eds.), *Qualitative research methods in mental health and psychotherapy: A guide for students and practitioners* (pp. 209-223). Wiley-Blackwell.
- Καψάλης, Α., Μπονίδης, Κ., & Σιπητάνου, Α. (2000). Η εικόνα του «άλλου»/γείτονα στα σχολικά βιβλία των βαλκανικών χωρών. Τυπωθήτω.
- Κεσίδου, Α. (2008). Διαπολιτισμική εκπαίδευση: Μια εισαγωγή. Στο Ζ. Παπαναούμ (Επιμ.), *Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή. Οδηγός επιμόρφωσης: Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων & αλλοδαπών στο σχολείο για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Γυμνάσιο)* (σσ. 21-36). ΥΠ.Ε.Π.Θ.
- Khlaif, Z., & Salha, S. (2020). The unanticipated educational challenges of developing countries in Covid-19 crisis: A brief report. *Interdisciplinary Journal of Virtual Learning in Medical Sciences*, 11(2), 130–134. <https://doi.org/10.30476/IJVLMS.2020.86119.1034>
- Matsumoto, D. (2009). Integration. *The Cambridge Dictionary of Psychology*. Cambridge University Press.
- OECD reviews of migrant education (2018). The resilience of students with an immigrant background: factors that shape well-Being. Ανακτήθηκε από https://read.oecd-ilibrary.org/education/the-resilience-of-students-with-an-immigrant-background_9789264292093-en#page1
- Pavli, A., & Maltezos, H. (2017). Health problems of newly arrived migrants and refugees in Europe. *Journal of Travel Medicine*, 24(4). <https://doi.org/10.1093/jtm/tax016>
- Πεντέρη, Ε. & Πετρογιάννης, Κ. (2017). Η γονική εμπλοκή υπό το πρίσμα της θεώρησης του «εκπαιδευτικού θύλακα» του παιδιού. *Διάλογοι! Θεωρία και Πράξη στις Επιστήμες Αγωγής και Εκπαίδευσης*, 3, 97-122.

- Qvortrup, A., & Qvortrup, L. (2017). *Inclusion: Dimensions of inclusion in education*. *International Journal of Inclusive Education*, 22(7), 803–817. doi:10.1080/13603116.2017.1412506
- Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου* (Επιμ.: Κ. Μιχαλοπούλου). Gutenberg.
- Shraim, K., & Khlaif, Z. (2010). An e-learning approach to secondary education in Palestine: Opportunities and challenges. *Information Technology for Development*, 16(3), 159–173. <https://doi.org/10.1080/02681102.2010.501782>
- Στεργίου, Α. & Σιμόπουλος, Γ. (2019). *Μετά το κοντέινερ*. Εκδόσεις Gutenberg.
- Συνήγορος του Πολίτη. (2021, 14 Απριλίου). Μόλις το 14,2% των προσφυγόπουλων φοιτά σε ελληνικά σχολεία. Έθνος. <https://www.ethnos.gr/greece/article/154477/synhgorostoypolithmolisto14225tonprosfygoroylonfoitaseellhnikasxoleia>
- Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. (2022, 20 Ιουλίου). Οδηγίες ίδρυσης και λειτουργίας τάξεων υποδοχής ΖΕΠ (Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας) σε Γυμνάσιο, Λύκειο και ΕΠΑΛ. <https://edu.klimaka.gr/sxoleia/gymnasia/1275-odhgies-leitourgias-taxeiszepe>
- Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. (2023, 9 Ιουλίου). Άρθρο 17: Φορείς μη τυπικής εκπαίδευσης. <http://www.opengov.gr/ypepth/?p=1670>
- UNESCO (2020). Global education coalition. UNESCO. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/globalcoalition>
- UNHCR Ελλάδα. (2022, 1 Σεπτεμβρίου). Πρόσβαση στην εκπαίδευση. <https://help.unhcr.org/greece/el/h->
- UNHCR Greece. (2019, 24 January). Refugee children on Kos Island return to the classroom. <https://www.unhcr.org/gr/en/10972-refugee-children-on-kos-island-return-to-the-classroom.html>
- Vervoort, M. H. M., Scholte, R. H. J., & Overbeek, G. (2008). Bullying and victimization among adolescents: The role of ethnicity and ethnic composition of school class. *Journal of Youth and Adolescence*, 39(1), 1–11. <https://doi.org/10.1007/s10964-008-9355-y>