



**ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
ΙΟΝΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΞΕΝΩΝ ΓΛΩΣΣΩΝ, ΜΕΤΑΦΡΑΣΗΣ ΚΑΙ ΔΙΕΡΜΗΝΕΙΑΣ**

**ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ
«Πολιτική, Γλώσσα και Διαπολιτισμική Επικοινωνία»**

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**«Η ενσωμάτωση των προσφύγων μαθητών στο ελληνικό σχολείο ως αποτέλεσμα
του έργου της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.**

**Η περίπτωση του 9^{ου} Πειραματικού Δημοτικού Σχολείου Διαπολιτισμικής
Εκπαίδευσης Ιωαννίνων, μέσα από τις απόψεις των πρωταγωνιστών του»**

Τριμελής Επιτροπή:

Λίβας Σωτήρης

Καρράς Ιωάννης

Αμάραντος Σωτήρης

Πάτση Γλυκερία

Ιωάννινα, 2023

Υπεύθυνη Δήλωση Συγγραφέα:

Δηλώνω ρητά ότι, συμφωνώ με το άρθρο 8 του Ν. 1599/1986 και τα άρθρα 2,4,6 παρ. 3 του Ν. 1256/1982, η παρούσα εργασία αποτελεί αποκλειστικά προϊόν προσωπικής εργασίας και δεν προσβάλλει κάθε μορφής πνευματικά δικαιώματα τρίτων και δεν είναι προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής, οι πηγές, δε, που χρησιμοποιήθηκαν, περιορίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές και μόνον.

Ιόνιο Πανεπιστήμιο, 2023

Η παρούσα εργασία καθώς και τα αποτελέσματα αυτής, αποτελούν συνιδιοκτησία του Ιονίου Πανεπιστημίου και της φοιτήτριας, ο καθένας από τους οποίους έχει το δικαίωμα ανεξάρτητης χρήσης, αναπαραγωγής και αναδιανομής τους (στο σύνολο ή τμηματικά) για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, σε κάθε περίπτωση αναφέροντας τον τίτλο και τον συγγραφέα της εργασίας καθώς και το όνομα του Ιονίου Πανεπιστημίου όπου εκπονήθηκε.

Περίληψη

Η παρούσα εργασία αποσκοπεί στη μελέτη της διαδικασίας της κοινωνικής ενσωμάτωσης των προσφύγων μαθητών στο ελληνικό σχολείο υπό το πρίσμα των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και επιχειρείται θεωρητικά μέσω της ανασκόπησης σχετικών με το ερευνητικό ζητούμενο θεμάτων και ερευνητικά μέσω της διερεύνησης της κοινωνικής ενσωμάτωσης των προσφύγων μαθητών που φοιτούν στο 9^ο Πειραματικό Δημοτικό Σχολείο Ιωαννίνων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, όπως αυτή αποτυπώνεται στις απόψεις των πρωταγωνιστών του.

Η εργασία δομείται σε πέντε κεφάλαια. Τα δύο πρώτα αποτελούν το θεωρητικό μέρος, τα δύο επόμενα το ερευνητικό και το τελευταίο τη σύνοψη των σπουδαιότερων συμπερασμάτων. Ειδικότερα σε ό,τι αφορά στο θεωρητικό πλαίσιο της εργασίας, στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται εκτενής αναφορά στο προσφυγικό φαινόμενο, στον εννοιολογικό προσδιορισμό του όρου και στη διάκριση του από τον όρο του «μετανάστη», στις διαστάσεις του φαινομένου και στην εξελικτική του πορεία στην Ελλάδα, στα δικαιώματα των προσφύγων, στην έννοια της κοινωνικής τους ενσωμάτωσης και ειδικότερα της ενσωμάτωσης των προσφύγων μαθητών στην εκπαίδευση. Στο δεύτερο κεφάλαιο επιχειρείται η σφαιρική προσέγγιση της πολυπολιτισμικότητας στην εκπαίδευση και προς αυτή την κατεύθυνση παρέχονται οι απαραίτητες εννοιολογικές αποσαφηνίσεις όρων σχετικών με την πολυπολιτισμικότητα, περιγράφονται εν συντομία τα εκπαιδευτικά μοντέλα διαχείρισής της, παρουσιάζεται το περιεχόμενο και οι αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην προώθησή της και τα κυριότερα αποτελέσματα μελετών που εστιάζουν στην εκπαίδευση των προσφύγων μαθητών.

Στο τρίτο κεφάλαιο της εργασίας παρουσιάζεται η μεθοδολογία της έρευνας. Αποτυπώνεται ο σκοπός και οι επιμέρους στόχοι της, γίνεται αναφορά στο δείγμα της έρευνας και περιγράφεται η μεθοδολογική προσέγγιση, ήτοι η διεξαγωγή ατομικών συνεντεύξεων με τον διευθυντή, εκπαιδευτικούς, Έλληνες και πρόσφυγες μαθητές του μοναδικού διαπολιτισμικού σχολείου του νομού Ιωαννίνων και συγκεκριμένα του 9^{ου} Πειραματικού Δημοτικού Σχολείου Ιωαννίνων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.

Ειδικότερα, ως βασικός σκοπός τίθεται η διερεύνηση της επίτευξης ή μη της κοινωνικής ενσωμάτωσης των προσφύγων μαθητών στο ελληνικό σχολείο και διατυπώνονται ερευνητικά ερωτήματα που αφορούν στο κατά πόσο η συγκεκριμένη διαδικασία επιτυγχάνεται μέσω της ενδυνάμωσης των γνωστικών και

κοινωνικοσυναισθηματικών δεξιοτήτων των προσφύγων μαθητών, της εφαρμογής των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και της συμβολής των γονέων τους και της κοινωνίας στην εκπαιδευτική διαδικασία. Δείγμα της έρευνας αποτελούν εκπαιδευτικοί και έλληνες και πρόσφυγες μαθητές του 9^{ου} Πειραματικού Δημοτικού Σχολείου Ιωαννίνων Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και η ερευνητική προσέγγιση που ακολουθείται είναι ποιοτική καθώς οι απόψεις του δείγματος αφενός κατηγοριοποιούνται σε άξονες που αντανακλούν τα ερευνητικά ερωτήματα και αφετέρου αναλύονται ως προς το περιεχόμενό τους.

Στο τέταρτο κεφάλαιο της εργασίας καταγράφονται τα αποτελέσματα της έρευνας. Μεταξύ αυτών αξίζει να επισημανθούν η επιλογή της ομαδοσυνεργατικής, της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και του παιχνιδιού ως μεθόδων που ευνοούν την ενδυνάμωση των γνωστικών και κοινωνικοσυναισθηματικών δεξιοτήτων των προσφύγων μαθητών, η συμβολή της διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας στη γλωσσική, νοητική και κοινωνικοσυναισθηματική τους ανάπτυξη αλλά και ο καθοριστικός ρόλος της συμμετοχής των προσφύγων μαθητών σε σχολικές εκδηλώσεις, στη διευκόλυνση της κοινωνικής τους ένταξης. Η υιοθέτηση των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης φαίνεται να μην έχει επιτευχθεί καθώς η πραγματικότητα που σκιαγραφείται αποκαλύπτει αδικαιολόγητες διακρίσεις μεταξύ των Ελλήνων και προσφύγων μαθητών ακόμη και φαινόμενα ρατσισμού εις βάρος των δεύτερων. Ως προς τη συμβολή των γονέων των προσφύγων μαθητών στην κοινωνική τους ενσωμάτωση καταγράφονται εγγενή προβλήματα όπως η δυσκολία επικοινωνίας και η διαφορετική νοοτροπία αναφορικά με την εμπλοκή τους στην εκπαίδευση των παιδιών τους, ενώ αναφορικά με τη συμβολή της ευρύτερης κοινωνίας στη διαδικασία της κοινωνικής ενσωμάτωσης των προσφύγων μαθητών υποστηρίζεται ότι οι προσπάθειες που γίνονται σε επίπεδο τοπικής αυτοδιοίκησης είναι, αν μη τι άλλο, σεβαστές.

Η κοινωνική ενσωμάτωση των προσφύγων μαθητών στο ελληνικό σχολείο αποτελεί απαραίτητη συνθήκη για την ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους αλλά και απαραίτητο εφόδιο για την προσωπική τους σταδιοδρομία, πορεία και πρόοδο στη νέα κοινωνία που βρέθηκαν να ζουν και να διεκδικούν μια δεύτερη ευκαιρία στη ζωή τους. Η επίτευξη της κοινωνικής ενσωμάτωσης των προσφύγων μαθητών απαιτεί τον συγκερασμό της γνωστικής, συναισθηματικής και κοινωνικής τους ανάπτυξης, της εφαρμογής της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, της υποστήριξης τους από τους γονείς τους και την ευρύτερη κοινότητα. Δυστυχώς, όπως διαφαίνεται

στο τελευταίο κεφάλαιο της παρούσας προσπάθειας και την καταγραφή των απόψεων, των εμπειριών και των συναισθημάτων του Διευθυντή, εκπαιδευτικών και Ελλήνων και προσφύγων μαθητών του 9^{ου} Πειραματικού Δημοτικού Σχολείου Ιωαννίνων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, με μόνη εξαίρεση ίσως την ειλικρινή προσπάθεια των εκπαιδευτικών για την καλλιέργεια των γνωστικών δεξιοτήτων των προσφύγων μαθητών, η πραγματικότητα απέχει αισθητά από όσα πρεσβεύει η θεωρία για τη διασφάλιση της ισότητας των ευκαιριών στην εκπαίδευση, του σεβασμού στη διαφορετικότητα, του αμοιβαίου εμπλουτισμού των πολιτισμών, της διασφάλισης των δικαιωμάτων του ανθρώπου, και ως συνέπεια αυτού, η κοινωνική ενσωμάτωση των προσφύγων μαθητών παραμένει ακόμη και σήμερα μια ανεκπλήρωτη προσδοκία.

Λέξεις – κλειδιά: πρόσφυγας, ενσωμάτωση, πολυπολιτισμικότητα, διαπολιτισμική εκπαίδευση

Abstract

This paper aims to study the process of social integration of refugee students in the Greek school in the light of the principles of intercultural education and this is attempted theoretically through the review of issues related to the research topic and, as far as research is concerned, through the investigation of the social integration of refugee students attending the 9th Experimental Primary School of Intercultural Education in Ioannina, as it is reflected in the views of its protagonists.

The paper is structured in five chapters. The first two are the theoretical part, the next two concern the research part and the last one is the discussion the summary of the main conclusions. More specifically, as far as the theoretical framework of the paper is concerned, the first chapter makes extensive reference to the refugee phenomenon, the conceptual definition of the term and its distinction from the term "immigrant", the dimensions of the phenomenon and its evolutionary course in Greece, the rights of refugees, the concept of their social integration and, in particular, the integration of refugee students in education. The second chapter attempts a comprehensive approach to multiculturalism in education and in this direction it provides the necessary conceptual clarifications of terms related to multiculturalism, it briefly describes the educational models for the management of it, it presents the content and principles of intercultural education, the role of the teacher in the promotion of it and the main results of studies focusing on the education of refugee students.

The third chapter of the dissertation presents the methodology of the research. The aim and the individual objectives of the research are described, the sample of the research is referred to and the methodological approach is described, namely the conducting of individual interviews with the headmaster, teachers, Greek and refugee students of the only intercultural school in the prefecture of Ioannina, which is the 9th Experimental Primary School of Intercultural Education in Ioannina. The fourth chapter of the paper records the results of the research, which consist of the answers of the interviewees per thematic axis of the interview and the fifth chapter presents the most important findings.

In particular, the main aim is to investigate the achievement or not of the social integration of refugee students in Greek schools and research questions are formulated concerning the extent to which this process is achieved through the strengthening of

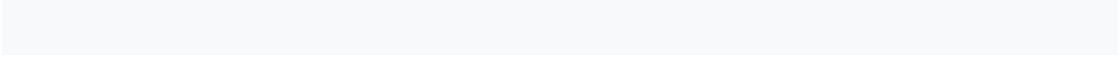
the cognitive and socio-emotional skills of refugee students, the application of the principles of intercultural education and the contribution of their parents and society in the educational process. The sample of the research consists of teachers and Greek and refugee students of the 9th Experimental Primary School of Intercultural Education in Ioannina and the research approach followed is qualitative as the opinions of the sample are categorized into axes that reflect the research questions on the one hand and analysed in terms of their content on the other hand.

In the fourth chapter of the dissertation the results of the research are recorded. Among them, it is worth highlighting the choice of group collaboration, differentiated teaching and play as methods that favour the strengthening of the cognitive and socio-emotional skills of refugee students, the contribution of teaching Greek as a second foreign language to their linguistic, cognitive and socio-emotional development and the decisive role of the participation of refugee students in school events in facilitating their social integration. The adoption of the principles of intercultural education does not seem to have been achieved as the reality outlined reveals unjustified discrimination between Greek and refugee pupils and even phenomena of racism against the latter. With regard to the contribution of the parents of refugee pupils to their social integration, inherent problems such as the difficulty of communication and the different mentality regarding their involvement in their children's education are recorded, while with regard to the contribution of the wider society to the process of social integration of refugee pupils, it is argued that the efforts made at the level of local government are, if anything, respected.

The social integration of refugee students in the Greek school is a necessary condition for the full development of their all-round development of their personality, but also an essential prerequisite for their personal career path, progress and advancement in the new society in which they found themselves living and claiming a second chance in life. Achieving the social integration of refugee students requires the combination of their cognitive, emotional and social development, the implementation of intercultural education, the support of their parents and the community in general. Unfortunately, as it can be observed from the last chapter and the recording of the views, experiences and feelings of the Principal, teachers and Greek and refugee students of the 9th Experimental Primary School of Intercultural Education in Ioannina, with the only exception perhaps being the sincere effort of the teachers to cultivate the cognitive skills of the refugee students, the reality is far from what the

theory advocates for ensuring equality of opportunity in education, respect for diversity, mutual enrichment of cultures, protection of human rights, and as a consequence, the social integration of refugee students remains, even today, an unfulfilled expectation.

Key-words: refugee, integration, multiculturalism, intercultural education



Περιεχόμενα

Περίληψη	...3
Abstract	...6
Περιεχόμενα	...9
Εισαγωγή	...12
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ : Η ενσωμάτωση των προσφύγων μαθητών στο ελληνικό σχολείο και στην κοινωνία ως αποτέλεσμα του έργου της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης	...18
Κεφάλαιο 1^ο: Το προσφυγικό φαινόμενο	...18
1.1 Εννοιολογικός προσδιορισμός του όρου «πρόσφυγας»	...18
1.1.1. Αποσαφήνιση των όρων «πρόσφυγας» και «μετανάστης»	...20
1.2 Ιστορική αναδρομή	...26
1.3 Τα δικαιώματα των προσφύγων	...28
1.4 Το προσφυγικό φαινόμενο στην Ελλάδα	...30
1.4.1 Δυνατότητες εκπαίδευσης των προσφυγόπαιδων στην Ελλάδα	...33
1.5 Η ενσωμάτωση των προσφύγων	...37
1.6 Η ενσωμάτωση των προσφύγων μαθητών στην εκπαίδευση	...38
Κεφάλαιο 2^ο: Η πολυπολιτισμικότητα στην εκπαίδευση	...42
2.1 Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις σχετικά με την πολυπολιτισμικότητα	...43
2.2 Εκπαιδευτικά μοντέλα διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας	...45
2.2.1 Το αφομοιωτικό μοντέλο	...46
2.2.2 Το μοντέλο της ενσωμάτωσης	...47
2.2.3. Το πολυπολιτισμικό μοντέλο	...48
2.2.4 Το αντιρατσιστικό μοντέλο	...50
2.2.5 Το διαπολιτισμικό μοντέλο	...51
2.3 Περιεχόμενο και στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης	...53
2.4 Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα	...56
2.5 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην προώθηση της διαπολιτισμικής	...58

εκπαίδευσης	
2.6 Επισκόπηση μελετών για την εκπαίδευση των προσφύγων μαθητών	...60
ΕΡΕΥ.ΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ: Οι απόψεις του διευθυντή, εκπαιδευτικών, Ελλήνων και προσφύγων μαθητών του 9^{ου} Πειραματικού Δημοτικού Σχολείου Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Ιωαννίνων σε σχέση με την ενσωμάτωση των τελευταίων στο ελληνικό σχολείο και στην κοινωνία.	...65
Κεφάλαιο 3^ο: Μεθοδολογία έρευνας	...65
3.1 Σκοπός της έρευνας	...65
3.2 Επιμέρους στόχοι της έρευνας, ερευνητική υπόθεση και ερευνητικά ερωτήματα	...66
3.3 Δείγμα της έρευνας	...66
3.3.1 Δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος	...67
3.4 Μεθοδολογική προσέγγιση	...69
3.5 Μεθοδολογικό εργαλείο	...72
3.6 Σχεδιασμός της έρευνας	...76
Κεφάλαιο 4^ο: Τα αποτελέσματα της έρευνας	...77
4.1 1ος θεματικός άξονας: η ενσωμάτωση των προσφύγων μαθητών μέσα από την ενδυνάμωση των γνωστικών και κοινωνικοσυναισθηματικών δεξιοτήτων τους	...77
4.2 2 ^{ος} θεματικός άξονας: η ενσωμάτωση των προσφύγων μαθητών μέσα από την εφαρμογή των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης	...85
4.3 3 ^{ος} θεματικός άξονας: η ενσωμάτωση των προσφύγων μαθητών και ο ρόλος των γονέων τους στην εν λόγω διαδικασία	...97
4.4 4 ^{ος} θεματικός άξονας: η ενσωμάτωση των προσφύγων μαθητών και ο ρόλος της κοινωνίας στην εν λόγω διαδικασία	...100
Κεφάλαιο 5^ο: Συμπεράσματα – Συζήτηση	...102

5.1 Ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνας	...102
5.2 Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα	...111
5.3 Περιορισμοί της έρευνας	...112
Επίλογος	...113
Βιβλιογραφία	...115
Παράρτημα Ι: Ερωτήσεις συνέντευξης	...126
Παράρτημα ΙΙ: Απομαγνητοφωνήσεις συνεντεύξεων	...139

Εισαγωγή

Το σχολείο, στη διαχρονία του κόσμου έχει αναλάβει έναν πολυσύνθετο ρόλο καθώς φέρει τη μεγάλη ευθύνη να προσφέρει στους διαπαιδαγωγούμενους εκείνες τις υπηρεσίες οι οποίες θα τους καθοδηγήσουν και θα του υποδείξουν τους τρόπους και τις μεθόδους ώστε να καλλιεργήσει έμφυτες αλλά και επίκτητες δεξιότητες, να ασκήσει το πνεύμα του, να αναπτύξει συγκεκριμένες ικανότητες, να αποκτήσει γνώσεις απαραίτητες για την αντιμετώπιση της ζωής αλλά και την πρόοδο του, να αναδείξει τις κλίσεις του, να αναγνωρίσει τα ενδιαφέροντά του, να διαχειριστεί τις αδυναμίες του, να ικανοποιήσει τις προσωπικές και κοινωνικές του ανάγκες αλλά και να διεκδικήσει τις επιθυμίες του. Σε κάθε εποχή, οι σκοποί του σχολείου εστιάζουν στην ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του ατόμου ώστε αφενός να είναι ικανός να αγωνίζεται για την προσωπική του ευζωία και αφετέρου να μπορεί να συνυπάρχει αρμονικά σε μια κοινωνία δικαιοσύνης. Προς αυτή την κατεύθυνση, η σχολική εκπαίδευση θέτει πάντα στο επίκεντρό της τη βιοψυχολογία του παιδιού και του εφήβου, τον σεβασμό στη διαφορετικότητα, το φυσικό, πνευματικό και κοινωνικό πλαίσιο του μαθητή, την ανάπτυξη της ελευθερίας, την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και της αίσθησης της κοινωνικής ευθύνης, την ισότητα ευκαιριών και εν τέλει το αναφαίρετο δικαίωμα στη μόρφωση.

Ωστόσο, όσο κι αν το σχολείο στην κατά κανόνα ανθρωποκεντρική εποχή πρεσβεύει σταθερές και πανανθρώπινες αξίες, όπως τη δημοκρατία, την ειρήνη, την ελευθερία, την ισότητα, τη δικαιοσύνη, την αλληλεγγύη, κ.ο.κ., αξίζει και οφείλει να χαρακτηρίζεται ως «σύγχρονο» όταν παρακολουθεί και συμπορεύεται με τις εξελίξεις της κοινωνίας και όταν ακόμη κατορθώνει, στη βάση των νέων δεδομένων και συνθηκών, να προετοιμάσει τους μαθητές να ζήσουν και να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του αύριο. Οι αλλαγές που διαμορφώνουν τη κάθε εποχή απαιτούν από το σχολείο την ανασυγκρότησή του, τον επαναπροσδιορισμό των στόχων του και φυσικά τη βελτίωση της ποιότητας του παρεχόμενου έργου. Η βιομηχανική επανάσταση και το πνευματικό κίνημα του Διαφωτισμού από το οποίο αναδύθηκε μετέθεσαν το κέντρο βάρους της εκπαίδευσης σε μια αγωνιώδη προσπάθεια για βελτίωση του βιοτικού επιπέδου του ατόμου. Η εμφάνιση της Τεχνολογίας της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών και η άμεση μετάβαση στη μεταβιομηχανική κοινωνία διευρύνει τους πνευματικούς ορίζοντες του ατόμου και επιβάλλει στην εκπαίδευση ανάλογο προσανατολισμό, ενώ η επερχόμενη παγκοσμιοποίηση

συμπαράσχει τον χώρο της εκπαίδευσης σε πρωτοφανείς αλλαγές οι οποίες αντανακλώνται στη μετάβαση από τον συγκεντρωτισμό, την ομοιομορφία και τον ιδεολογικό ενισμό, στην αποκέντρωση, στον πλουραλισμό και στην εστίαση στα αποτελέσματα του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου.

Οι εξελίξεις της σύγχρονης εποχής διαμορφώνουν νέες συνθήκες σε επίπεδο κοινωνικό, πολιτικό, ιστορικό, πολιτισμικό, κ.α. και το σχολείο καλείται να τις λάβει υπόψη του, να τις αξιολογήσει, να προσαρμοστεί σε αυτές, να αντλήσει από τα θετικά τους γνωρίσματα και να προσπαθήσει, στον βαθμό που μπορεί, να αμβλύνει τα αρνητικά τους στοιχεία. Τα νέα δεδομένα των σύγχρονων κοινωνιών αντανακλώνται στο σχολείο, μεταξύ άλλων, μέσω των πολιτισμικά πλουραλιστικών τάξεων και η προσαρμογή του σε αυτές αντικατοπτρίζεται στην υιοθέτηση θεμελιωδών αρχών, κανόνων και αξιών. Σε αυτό το πλαίσιο, το σχολείο καλείται να διδάξει στους μαθητές τις αρχές που πρέπει να διέπουν μια κοινωνία αποτελούμενη από μέλη διαφορετικού θρησκευτικού, πολιτισμικού, κοινωνικού, οικονομικού και μορφωτικού υποβάθρου, να τους εμψυχήσει εκείνες τις δημοκρατικές αξίες και τα παιδαγωγικά ιδεώδη που είναι απαραίτητα για τη διαμόρφωση μιας ανοικτής κοινωνίας απαγκιστρωμένης από την ξενοφοβία και τον ρατσισμό, να καλλιεργήσει τον σεβασμό στη διαφορετικότητα, στα ανθρώπινα δικαιώματα και στις παραδόσεις του κάθε πολιτισμού αλλά και να προάγει την αρμονική τους συνύπαρξη, συνεργασία και αλληλοβοήθεια.

Οι παραπάνω συνθήκες ευνοούν όχι μόνο την ομαλή προσαρμογή του σχολείου σε μια ακόμη εξέλιξη της κοινωνίας, αυτή της πολυπολιτισμικότητας, αλλά πρωτίστως την υιοθέτηση, από πλευράς του, των θεμελιωδών αρχών της. Το σχολείο, λοιπόν, καλείται να διδάξει στους μαθητές τις αρχές που πρέπει να διέπουν μια πολυπολιτισμική κοινωνία, να τους εμψυχήσει εκείνες τις δημοκρατικές αξίες και τα παιδαγωγικά ιδεώδη που είναι απαραίτητα για τη διαμόρφωση μιας ανοικτής κοινωνίας απαγκιστρωμένης από την ξενοφοβία και τον ρατσισμό, να καλλιεργήσει τον σεβασμό στη διαφορετικότητα, στα ανθρώπινα δικαιώματα και στις παραδόσεις του κάθε πολιτισμού αλλά και να προάγει την αρμονική συνύπαρξη, συνεργασία και αλληλοβοήθεια όλων των ατόμων που συνθέτουν μια κοινωνία, ανεξαιρέτως θρησκευτικού, πολιτισμικού, οικονομικού, μορφωτικού υποβάθρου.

Το σχολείο της σύγχρονης πραγματικότητας οφείλει να προάγει και κυρίως να αποτελεί ένα ζωντανό παράδειγμα εφαρμογής της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, όπως αυτή αποτυπώνεται στην ισότιμη συνεργασία των διαφορετικών πολιτισμών

στον χώρο του σχολείου, στην προώθηση της δικαιοσύνης και της αλληλεγγύης, στην αμοιβαία κατανόηση και υποστήριξη, στον σεβασμό της διαφορετικότητας, στην αξιοποίηση των γλωσσικών, ιστορικών, θρησκευτικών, πολιτισμικών διαφορών για τον εμπλουτισμό και την ενίσχυση της συνοχής της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Παλαιολόγου, Ευαγγέλου, 2003). Μια σύντομη επισκόπηση, εξάλλου, στις συνθήκες που διαμορφώθηκαν κατά την προηγούμενη δεκαετία στα δημόσια σχολεία της Αμερικής και συγκεκριμένα στα στατιστικά δεδομένα αναφορικά με την πολιτισμική σύνθεση των τάξεων αρκεί για να καταδείξει ότι η ώσμωση των διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων, πραγματοποιείται, εξελίσσεται και προοδεύει μέσα στις σχολικές αίθουσες (Elliott, et al, 2008). Στην Ελλάδα του 2010 οι αλλοδαποί μαθητές υπερέβαιναν τους 145.000 ενώ η εκρηκτική αύξηση των προσφυγικών ροών που σημειώθηκε μεταξύ των ετών 2014 και 2019 (εισήλθαν στην Ελλάδα, δια ξηράς και δια θαλάσσης, περίπου 75.000 πρόσφυγες) προϊδεάζει για τον αριθμό των προσφύγων μαθητών στα ελληνικά σχολεία. Σύμφωνα με τα στατιστικά στοιχεία που δημοσιοποίησε το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων για το προηγούμενο σχολικός έτος 2021-2022, από το σύνολο των προσφύγων μαθητών που βρίσκονται στη χώρα μας εγγράφηκε στα δημόσια σχολεία περίπου το 95% αυτών, ήτοι 16.417 μαθητές και φοίτησε το 75% ή διαφορετικά περίπου 12.000 μαθητές (<https://www.minedu.gov.gr>).

Το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων φιλοδοξεί στις επόμενες σχολικές χρονιές να υποδεχθεί στις σχολικές μονάδες το σύνολο των προσφυγόπουλων και προς την κατεύθυνση αυτή τις ενισχύει με το απαραίτητο εκπαιδευτικό προσωπικό, με την τοποθέτηση εκπαιδευτικών στη θέση των Συντονιστών Εκπαίδευσης Προσφύγων και με την εκ νέου λειτουργία του προγράμματος διερμηνείας στα σχολεία. Δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στην εύρυθμη λειτουργία των συστημάτων υποδοχής και ένταξης των προσφύγων μαθητών, αναβαθμίζει το σχετικό εκπαιδευτικό υλικό, προωθεί τα ταχύρυθμα προγράμματα μάθησης για τους πρόσφυγες που φοιτούν στο Γυμνάσιο και εμπλουτίζει το υποστηρικτικό υλικό για τους εκπαιδευτικούς. Παρότι, ωστόσο, η φοίτηση του συνόλου των προσφυγόπουλων στο ελληνικό σχολείο αποτελεί ορθώς πρωταρχικό στόχο για τη δημόσια εκπαίδευση καθώς μέσω αυτής θα υποστηρίξει την ισότητα των ευκαιριών και θα προστατεύσει το αναφαίρετο δικαίωμά τους στη μόρφωση, η ενθάρρυνση για την συνεπή φοίτησή τους στο σχολείο και η εστίαση στην καλλιέργεια των γνωστικών τους ικανοτήτων δεν μπορούν να λειτουργήσουν αυτόματα ως εχέγγυα για τη διασφάλιση της

ποιότητας στη ζωή τους (<https://www.minedu.gov.gr>). Για να επιτευχθεί η τελευταία, είναι καίριας και ζωτικής σημασίας η τήρηση των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ή διαφορετικά η διασφάλιση των συνθηκών που θα προάγουν την κοινωνική ενσωμάτωση των προσφύγων μαθητών στο σχολείο και μέσω αυτής θα ενδυναμώσουν τον ψυχοσυναισθηματικό τους κόσμο, θα ενισχύσουν την πίστη στον εαυτό τους και εν τέλει θα τους δείξουν τον δρόμο για τη διεκδίκηση της προσωπικής τους ευτυχίας.

Σήμερα, λοιπόν, που οι πολιτισμικά πλουραλιστικές τάξεις αντανakλούν, περισσότερο από κάθε άλλη εποχή την ετερογένεια των μαθητών, τίθεται εύλογα το ερώτημα κατά πόσο η συνεκπαίδευση των προσφύγων μαθητών σε αυτές μπορεί να εξισορροπήσει τις διαφορετικές τους αφετηρίες, το διαφορετικό κοινωνικοοικονομικό, μορφωτικό και πολιτισμικό τους υπόβαθρο και κυρίως τις δυσάρεστες εμπειρίες που τους ανάγκασαν, σε μια ακόμη εύθραυστη περίοδο της ζωής τους, να εγκαταλείψουν την πατρίδα, τις συνήθειες και κυρίως τους δικούς τους ανθρώπους. Με άλλα λόγια αποκτά ιδιαίτερη σημασία η διερεύνηση των ευκαιριών που προσφέρει το ελληνικό σχολείο στους πρόσφυγες μαθητές για μια ομαλή και πλήρη κοινωνική ενσωμάτωση στο νέο περιβάλλον στο οποίο κλήθηκαν άλλοι να ξεκινήσουν, άλλοι να συνεχίσουν αλλά όλοι να εξελίξουν τη ζωή τους.

Σκοπός έρευνας, ερευνητικά ερωτήματα, ερευνητική υπόθεση:

Σε αυτό το πλαίσιο, σκοπό της παρούσας εργασίας αποτελεί η διερεύνηση των πεποιθήσεων των άμεσα εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία, δηλαδή των μαθητών, των εκπαιδευτικών και του Διευθυντή της σχολικής μονάδας αναφορικά με το επίπεδο προσαρμογής των προσφύγων μαθητών στο ελληνικό σχολείο και ιδιαίτερα με τον βαθμό επίτευξης της κοινωνικής τους ενσωμάτωσης. Το θεωρητικό υπόβαθρο το οποίο πλαισιώνει τη συγκεκριμένη έρευνα αφορά στη μελέτη της σύζευξης δύο σημαντικών φαινομένων, του προσφυγικού και της διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας στον χώρο της εκπαίδευσης, ενώ το ερευνητικό δομείται στη βάση των ατομικών συνεντεύξεων των πρωταγωνιστών αυτής της σύζευξης, με απώτερο σκοπό αφενός την όσο το δυνατόν ακριβέστερη, μεστή και περιγραφική αποτύπωση του συλλογισμού, των αντιλήψεων και των προσωπικών εμπειριών των συμμετεχόντων σε αυτή, και αφετέρου την ανάδυση των συναισθημάτων, των επιφυλάξεων, των προσδοκιών τους αναφορικά με την κοινωνική ενσωμάτωση των προσφύγων μαθητών.

Καθώς η διερεύνηση της ενσωμάτωσης των προσφύγων μαθητών στο ελληνικό σχολείο, απαιτεί από τον μελετητή την παρατήρηση μιας διαδικασίας που εξελίσσεται στο ίδιο το υποκείμενο, στο νου, στα συναισθήματα και στις συμπεριφορές του και η οποία, επίσης, είναι άρρηκτα συνυφασμένη με τις απόψεις, πεποιθήσεις και πρακτικές ομάδων αναφοράς, όπως οι συμμαθητές, οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς και η ευρύτερη κοινότητα, επιλέγεται η ποιοτική έρευνα ή διαφορετικά εκείνη η μεθοδολογική προσέγγιση που διευκολύνει την παρατήρηση του κόσμου μέσα από τις οπτικές των μελών του (Denzin & Lincoln, 2011). Η συντάκτρια της παρούσας επιχειρεί να μελετήσει το ερευνητικό ζητούμενο στον φυσικό χώρο που εκτυλλίσσεται, δηλαδή στο σχολείο, σε πραγματικές και όχι σε πειραματικά ελεγχόμενες ή τεχνητές συνθήκες, χρησιμοποιώντας την ημιδομημένη συνέντευξη ως μεθοδολογικό εργαλείο συλλογής των απαραίτητων πληροφοριών και αξιοποιώντας τις τελευταίες με σκοπό αφενός την απόδοση νοήματος στον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί, οι πρόσφυγες και οι έλληνες μαθητές ενός διαπολιτισμικού σχολείου βιώνουν τη μεταξύ τους συνύπαρξη και αφετέρου την αποτύπωση της διαδικασίας ή μη της ενσωμάτωσης των προσφύγων μαθητών στο ελληνικό σχολείο, όπως αυτή συντίθεται από τις αναπαραστάσεις των εαυτών των συμμετεχόντων στην έρευνα (Parker, 1995, Willing, 2001).

Τα ερευνητικά ερωτήματα αφορούν στο κατά πόσο η κοινωνική ενσωμάτωση των προσφύγων μαθητών επιτυγχάνεται διαμέσου της γνωστικής και κοινωνικοσυναισθηματικής ανάπτυξης και των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που λαμβάνουν χώρα στο σχολικό πλαίσιο, όπως επίσης και κατά πόσο στην εν λόγω διαδικασία επιδρά η στάση των γονέων τους και της ευρύτερης κοινωνίας. Ως ερευνητική υπόθεση τίθεται η επίτευξη της κοινωνικής ενσωμάτωσης των προσφύγων μαθητών ως αποτέλεσμα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Μεθοδολογία:

Η διεξαγωγή της παρούσας έρευνας πραγματοποιείται στο 9^ο Πειραματικό Δημοτικό Σχολείο Ιωαννίνων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης με το σκεπτικό ότι η παρουσία των προσφύγων μαθητών σε αυτό είναι αισθητή, και όχι μεμονωμένη ή τυχαία περίπτωση, καθώς το προφίλ του συντίθεται από τη συνεκπαίδευση αλλοδαπών, παλιννοστούντων ή/και προσφύγων μαθητών σε ποσοστό μεγαλύτερο του 45% (όπως σύμφωνα με τον νόμο 2413/1996 για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση ορίζεται ο συγκεκριμένος τύπος σχολείων) και Ελλήνων μαθητών. Επιπλέον, χάρη

στον χαρακτηρισμό του ως «διαπολιτισμικού» σχολείου πληροί συγκεκριμένες προϋποθέσεις, όπως επί παραδείγματι τη λειτουργία των Τάξεων Υποδοχής, τη στελέχωσή του με εκπαιδευτικούς οι οποίοι γνωρίζουν τον γλωσσικό κώδικα, ορισμένων έστω αλλοδαπών μαθητών, την επικέντρωση της διδασκαλίας στις πολιτισμικές εκφάνσεις της ζωής, αλλά και τη δυνατότητα συμμετοχής στην έρευνα προσώπων οι οποίοι μέσα από την προσωπική καθημερινή τους εμπειρία έχουν διαμορφώσει μια ξεκάθαρη και ολοκληρωμένη εικόνα σχετικά με την εκπαίδευση, τη σχολική ζωή, την κοινωνικοποίηση και τελικά την ενσωμάτωση των προσφύγων μαθητών στο σχολείο και στην κοινωνία. Περισσότερο απ' όλα όμως, δεδομένου ότι το δείγμα της έρευνας αποτελεί τον βασικό κορμό ενός σχολείου που λειτουργεί στη βάση του σεβασμού, της υποστήριξης και της ενθάρρυνσης των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, τα όποια αποτελέσματα θα καταδείξουν τον βαθμό επιτυχίας της αποστολής της ή με άλλα λόγια τη συμβολή της στη διαδικασία ενσωμάτωσης των προσφύγων μαθητών στο ελληνικό σχολείο. Δείγμα της έρευνας, λοιπόν, αποτελούν ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας, τέσσερις εκπαιδευτικοί εκ των οποίων η μια είναι η υπεύθυνη για τη διδασκαλία των μαθητών του τμήματος υποδοχής, έξι έλληνες και έξι πρόσφυγες μαθητές, ενώ ως μεθοδολογικό εργαλείο αξιοποιείται η ημιδομημένη συνέντευξη.

Αποτελέσματα:

Η αποτύπωση των απόψεων και πεποιθήσεων των πρωταγωνιστών του 9^{ου} Πειραματικού Δημοτικού Σχολείου Ιωαννίνων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης αναφορικά με την κοινωνική ενσωμάτωση των προσφύγων μαθητών στο ελληνικό σχολείο και ειδικότερα με τον τρόπο που αυτή δομείται μέσω της γνωστικής και κοινωνικοσυναισθηματικής τους ανάπτυξης, της προώθησης της ισότητας των ευκαιριών στην εκπαίδευση, του πολιτισμικού διαλόγου και της ενθάρρυνσης της όλης διαδικασίας από τους γονείς τους και την ευρύτερη κοινωνία, θα συμβάλλει στην περαιτέρω έρευνα για τον ρόλο και το έργο που οφείλει να επιτελεί μια εκπαίδευση που θέλει να λέγεται διαπολιτισμική, για τις δυνατότητες παροχής ίσων ευκαιριών ζωής και εκπαίδευσης στους πρόσφυγες μαθητές και τελικά για τον επαναπροσδιορισμό και τη βελτίωση των στόχων της παιδείας της πολυπολιτισμικότητας.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ : Η ενσωμάτωση των προσφύγων μαθητών στο ελληνικό σχολείο και στην κοινωνία ως αποτέλεσμα του έργου της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

Κεφάλαιο 1^ο: Το προσφυγικό φαινόμενο

Στο παρόν κεφάλαιο και προκειμένου να πλαισιωθεί το ερευνητικό ζητούμενο με το θεωρητικό του υπόβαθρο θα παρουσιαστούν η εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου «πρόσφυγας» αλλά και του όρου «μετανάστης» με τον οποίο αρκετά συχνά συγχέεται, η ιστορική αναδρομή του προσφυγικού φαινομένου σε διεθνές και εθνικό επίπεδο, τα δικαιώματα των προσφύγων με έμφαση στις δυνατότητες εκπαίδευσης των προσφύγων μαθητών στο ελληνικό σχολείο και τέλος η έννοια της κοινωνικής τους ενσωμάτωσης, τόσο ως διαδικασίας όσο και ως λογικής.

1.1 Εννοιολογικός προσδιορισμός του όρου «πρόσφυγας»

Αποτελεί κοινό τόπο ότι παρότι η διαφορετικότητα αποτελεί εγγενές γνώρισμα του ατόμου (Kalantzis, 2011) συχνά όταν προβάλλεται ως «ετερότητα» υποκρύπτει ενός είδους υποβάθμισή του σε σχέση με εκείνον ή εκείνους με τους οποίους προσδιορίζεται ή συγκρίνεται. Υπό αυτή την έννοια, ως «έτερος» χαρακτηρίζεται μεταξύ δύο προσώπων ο «άλλος» και συνήθως ο δεύτερος ως προς το είδος, τη θέση και την τάξη (Μπαμπινιώτης, 1998:684). Αναφερόμενοι στη σχέση μεταξύ των πολιτών και του κράτους, ως «αλλοδαπά» χαρακτηρίζονται εκείνα τα φυσικά πρόσωπα τα οποία δεν έχουν την ιθαγένεια του κράτους στο οποίο κατοικούν ή διαφορετικά δεν απολαμβάνουν την ιδιότητα του πολίτη αυτού του κράτους, με ό, τι αυτή συνεπάγεται για τα νομικά και πολιτικά τους δικαιώματα και υποχρεώσεις.

Βάσει των ανωτέρω και πριν καν επιχειρηθεί να αποσαφηνιστεί με ακρίβεια ο εννοιολογικός προσδιορισμός του «πρόσφυγα» αξίζει να επισημανθεί ότι πρόκειται για έναν χαρακτηρισμό που καταρχάς εντάσσεται στη γενική κατηγορία του «αλλοδαπού». Υπό αυτή την έννοια, ο πρόσφυγας αντανάκλα μια μορφή ετερότητας πλαισιωμένη από ένα σύνολο ατόμων με κοινά χαρακτηριστικά ως προς την εθνική, τη γλωσσική, τη θρησκευτική, την πολιτισμική, την πολιτική και τη διαφυλική τους ταυτότητα (Γκόβαρης, 2004). Η ιδιότητα του πρόσφυγα και κυρίως οι συνθήκες που πρέπει να πληρούνται ώστε να χαρακτηριστεί από την χώρα υποδοχής ένα φυσικό πρόσωπο με αυτόν τον τρόπο διατυπώθηκαν πριν επτά περίπου δεκαετίες στη

Σύμβαση της Γενεύης (<https://www.unhcr.org/>). Η «Σύμβαση για το καθεστώς των προσφύγων» όπως είναι, επίσης, γνωστή, αποτελεί, κατά κάποιο τρόπο, προέκταση του Διεθνούς Συμφώνου για τα Ατομικά και Πολιτικά Δικαιώματα και του Διεθνούς Συμφώνου για τα Οικονομικά, Κοινωνικά και Πολιτιστικά Δικαιώματα. Σύμφωνα, μάλιστα, με το άρθρο 1 της Σύμβασης του 1951 για τους Πρόσφυγες και όπως αυτό τροποποιήθηκε 16 χρόνια αργότερα «πρόσφυγας» θεωρείται «ένα άτομο που λόγω βάσιμου φόβου δίωξης για λόγους φυλής, θρησκείας, εθνικότητας, συμμετοχής σε ιδιαίτερη κοινωνική ομάδα ή πολιτικών πεποιθήσεων ευρίσκεται εκτός της χώρας της ιθαγένειάς του και δεν είναι σε θέση ή, λόγω του φόβου, δεν επιθυμεί να θέσει εαυτόν υπό την προστασία της εν λόγω χώρας, ή που δεν έχει υπηκοότητα και είναι εκτός της χώρας της προηγούμενης συνήθους διαμονής του, ως αποτέλεσμα των γεγονότων αυτών, δεν είναι σε θέση ή, λόγω του φόβου αυτού, δεν επιθυμεί να επιστρέψει σε αυτή» (UNHCR - Report of the United Nations High Commissioner for Refugees).

Οι προϋποθέσεις που πρέπει να πληροί κανείς ώστε να χαρακτηριστεί ως πρόσφυγας και βάσει αυτής της ιδιότητας να είναι σε θέση να διεκδικεί τα δικαιώματα που του αναλογούν στη χώρα υποδοχής, αφορούν στον λόγο εγκατάλειψης ή στην αιτία δίωξης από την πατρίδα του, στην απουσία ενδιαφέροντος για επιστροφή στην πατρίδα του και στη δυνατότητα απόδειξης της διαμονής του εκτός της χώρας ιθαγένειας. Ειδικότερα, όπως ορίζεται από τη Σύμβαση της Γενεύης το άτομο που αιτείται άσυλο σε μια χώρα θα πρέπει να είναι σε θέση να αποδείξει ότι ο λόγος εγκατάλειψης της πατρίδας του είναι απόλυτα δικαιολογημένος ήτοι ότι η παραμονή του εκεί συνεπάγεται κίνδυνο για τη ζωή του. Η απειλή για τη ζωή του θα πρέπει να είναι αντικειμενική ώστε να μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως δικαιολογητικό από την αρμόδια αρχή που εξετάζει την αποδοχή ή όχι του πρόσφυγα. Πέραν των συνθηκών των οποίων η επικινδυνότητα για τη ζωή του αιτούντα ασύλου δεν μπορεί να αμφισβητηθεί, όπως συμβαίνει επί παραδείγματι σε καταστάσεις πολέμου, υπάρχουν και ορισμένοι υποκειμενικοί λόγοι οι οποίοι, προκαλούν επίσης την αίσθηση της απειλής για τη ζωή του, όπως η σύγκρουση του ρόλου και της ιδιότητας του ως πολίτη σε σχέση με τις επικρατούσες θρησκευτικές ή πολιτικές συνθήκες της πατρίδας του (Γεώργιας, 2007).

Η δεύτερη προϋπόθεση προκειμένου ο αιτών άσυλο να χαρακτηριστεί ως πρόσφυγας σχετίζεται με την αιτία για την οποία διώκεται από τη χώρα του. Πιο συγκεκριμένα, η δίωξη πρέπει να εδράζεται σε λόγους που σχετίζονται με τη φυλή, την εθνικότητα, τις θρησκευτικές ή πολιτικές του πεποιθήσεις αλλά και την

κοινωνική του θέση. Η διαφοροποίηση του ατόμου σε μια από τις παραπάνω παραμέτρους σε σχέση με την ομάδα που έχει αναλάβει τη διακυβέρνηση της χώρας μπορεί να προκαλέσει τη δίωξή του και ως εκ τούτου ανασφάλεια, αγωνία και φόβο για τη ζωή τη δική του και των οικείων του. Μεταξύ των συνηθέστερων μορφών δίωξης περιλαμβάνονται η μεθοδευμένη οικονομική εξασθένιση και η φυλάκιση. Είτε εξαιτίας της δίωξης που υφίσταται από τη χώρα του είτε λόγω των άσχημων συνθηκών που επικρατούν σε αυτή και λειτουργούν απειλητικά για την ασφάλεια του, ο αιτών άσυλο δεν επιθυμεί να επιστρέψει στην πατρίδα του και η εκούσια αναζήτηση διεξόδου σε μια διαφορετική χώρα αποτελεί σημαντικό κριτήριο για τον χαρακτηρισμό του ως πρόσφυγα. Μάλιστα όταν η χώρα του δεν είναι σε θέση να εγγυηθεί τη σωματική ακεραιότητα και την ψυχική του ισορροπία ο πρόσφυγας δικαιούται να συμπεριληφθεί σε πρόγραμμα διεθνούς προστασίας. Για να θεωρηθεί, τέλος, ο αιτών άσυλο ως πρόσφυγας θα πρέπει να μπορεί να αποδείξει ότι δεν εξακολουθεί να διαμένει στη χώρα ιθαγένειάς του. Στην ιδιαίτερη περίπτωση που διαθέτει περισσότερες από μια ιθαγένειες θα πρέπει επίσης να αποδείξει ότι δεν βρίσκεται σε κάποια από αυτές ενώ σε περίπτωση που δεν έχει κάποια ιθαγένεια θα πρέπει λίγο πριν την είσοδό του στην χώρα υποδοχής να δηλώσει ως ιθαγένεια την χώρα στην οποία διέμενε μόνιμα μέχρι προσφάτως (Dimakos & Tasiopoulou, 2003). Σε κάθε περίπτωση, το άτομο που πληροί τα παραπάνω κριτήρια και επιζητά τη βοήθεια μιας ξένης χώρας, συμμετέχει στην επώδυνη διαδικασία της προσφυγιάς (Λαζαρίδης, 2001).

1.1.1. Αποσαφήνιση των όρων «πρόσφυγας» και «μετανάστης»

Παρότι τα κριτήρια που αναφέρθηκαν για τον χαρακτηρισμό του αιτούντα ασύλου ως πρόσφυγα είναι σαφή, παρατηρείται αρκετά συχνά, τόσο κατά το παρελθόν όσο και κατά την τρέχουσα περίοδο κατά την οποία το προσφυγικό ζήτημα είναι τόσο έντονο που σχεδόν συνδιαμορφώνει την πραγματικότητα των χωρών υποδοχής, μια τάση σύγχυσης μεταξύ της εν λόγω ιδιότητας και της ιδιότητας του μετανάστη (Παυλόπουλος, κ.α., 2015). Προκειμένου να διευκρινιστεί το διαφορετικό τους περιεχόμενο κρίνεται σκόπιμη μια σύντομη αναφορά στη δεύτερη έννοια μέσω της περιγραφής του φαινομένου από το οποίο απορρέει, δηλαδή της μετανάστευσης. Η μετανάστευση αποτελεί ένα κοινωνιολογικό φαινόμενο αφενός σταθερό ως προς την παρουσία του στη διαχρονία του κόσμου αφετέρου μοναδικό καθώς στην κάθε εποχή αλλά και στην κάθε κοινωνία λαμβάνει διαφορετικές διαστάσεις, αποκτά

διαφορετική ένταση, επηρεάζει σε διαφορετικό βαθμό τις επικρατούσες συνθήκες, τις κοινωνικές δομές και τις πολιτικές αποφάσεις και φυσικά προσδιορίζει με συγκεκριμένο τρόπο την ιδιότητα του μετανάστη (Παπαδοπούλου, 2009).

Η μετανάστευση αφορά στην μόνιμη ή προσωρινή αλλαγή του τόπου εγκατάστασης ενός ατόμου και επιλέγεται ως πρακτική για λόγους βελτίωσης του βιοτικού επιπέδου και διεκδίκησης καλύτερων συνθηκών ζωής. Με άλλα λόγια, κινητήριοις δυνάμεις για την απόφαση ενός ατόμου να εγκαταλείψει τη χώρα του είναι η ελπίδα ότι θα βελτιώσει το κοινωνικό και οικονομικό του επίπεδο και εν τέλει θα διεκδικήσει μια καλύτερη ποιότητα στη ζωή του (Λαζαρίδης, 2001). Γίνεται απολύτως κατανοητό ότι θεμελιώδες χαρακτηριστικό της διαδικασίας εγκατάλειψης της πατρίδας είναι ότι αυτή επιλέγεται από το άτομο εκούσια, με καθορισμένους στόχους και ακόμη περισσότερο με συγκεκριμένες προσδοκίες (Κωτούλας, 2011). Σύμφωνα με τον Παυλόπουλο (2011), η μετανάστευση αφορά στην εθελοντική μετακίνηση του ατόμου σε μια χώρα διαφορετική της πατρίδας του με την ελπίδα ότι αφενός θα προσαρμοστεί στα δικά της δεδομένα, ιδιαιτερότητες και απαιτήσεις και αφετέρου θα αξιοποιήσει την παρουσία του στη νέα κοινωνική, οικονομική και πολιτισμική πραγματικότητα προς όφελος της προσωπικής του εξέλιξης και οικογενειακής ευημερίας.

Παρά το γεγονός ότι οι ορισμοί του «πρόσφυγα» και του «μετανάστη» προσδιορίζουν τις δύο έννοιες με διαφορετικό περιεχόμενο, παρουσιάζουν μια θεμελιώδη ομοιότητα. Πρόκειται για δύο διαδικασίες επώδυνες, οι οποίες εξαντλούν όχι μόνο τα σωματικά αλλά κυρίως τα ψυχικά αποθέματα του ατόμου, που στιγματίζουν τη ζωή του, τουλάχιστον έως ότου καταφέρει να προσαρμοστεί στα νέα δεδομένα της κοινωνίας στην οποία εγκαθίσταται, πρόκειται τελικά για δύο τραυματικά βιώματα (Παπαστυλιανού, 2012). Ίσως μάλιστα σε αυτό το κοινό χαρακτηριστικό γνώρισμα των δύο εννοιών να οφείλεται και η γενικευμένη τάση ταύτισής τους και για τον λόγο αυτό θα βοηθούσε αν ο διαχωρισμός τους πραγματοποιούνταν στη βάση των μεταξύ τους διαφορών. Η βασικότερη από αυτές έγκειται στον λόγο ή στους λόγους για τους οποίους πραγματοποιείται η εγκατάσταση σε μια χώρα διαφορετική της πατρίδας του. Για τον μετανάστη αποτελεί επιθυμία ενώ για τον πρόσφυγα αποτελεί, διέξοδο και ανάγκη, τη μόνη ουσιαστικά επιλογή προκειμένου να διασφαλίσει πρωτίστως την επιβίωση του και δευτερευόντως μια αξιοπρεπή διαβίωση. Με άλλα λόγια, θα μπορούσε να ειπωθεί ότι οι μεν

μετανάστες ηθελημένα απομακρύνονται από την πατρίδα τους οι δε πρόσφυγες τρέπονται σε φυγή (Παπαδόπουλος, 2012).

Πέρα από τις αιτίες της μετανάστευσης ή της προσφυγιάς μια σημαντική, επίσης διαφορά μεταξύ των δύο εννοιών αφορά στις επικρατούσες συνθήκες στην πατρίδα των συγκεκριμένων ανθρώπων. Στην περίπτωση των μεταναστών η φτώχεια, η οικονομική εξαθλίωση ή ακόμη και οι αντικειμενικές δυσκολίες ως προς την εύρεση εργασίας τούς ωθούν στη μετακίνηση από την πατρίδα τους, ενώ στην περίπτωση των προσφύγων διώξεις για λόγους πολιτικούς, εθνικούς, θρησκευτικούς, όπως επίσης και συνθήκες πολέμου τους αναγκάζουν σε εγκατάλειψη της πατρίδας. Από μια άλλη οπτική, η χώρα υποδοχής αποτελεί για τους μετανάστες μια ευκαιρία βελτίωσης του κοινωνικού, πολιτισμικού και οικονομικού τους επιπέδου, ενώ για τους πρόσφυγες καταφύγιο και προστασία (Χρυσόχου, 2011). Δεδομένων των συνθηκών που επικρατούν στην πατρίδα οι μεν μετανάστες έχουν τη δυνατότητα επαναπατρισμού σε αυτή οποιαδήποτε στιγμή, οι δε πρόσφυγες αδυνατούν να επιστρέψουν σε αυτή κατά την περίοδο των διώξεων ή του πολέμου καθώς μια τέτοια κίνηση αποτελεί απειλή για τη ζωή ή την ελευθερία τους (Καμτσή, 2021).

Οι μετανάστες μετακινούνται συνήθως στη χώρα υποδοχής με νόμιμο τρόπο ενώ υπάρχουν και οι «παράτυποι» μετανάστες οι οποίοι ανεξάρτητα από τις αιτίες για τις οποίες αποφάσισαν να αφήσουν την πατρίδα τους εισέρχονται σε μια άλλη χώρα παρανόμως. Από την άλλη πλευρά, οι πρόσφυγες εισέρχονται στη χώρα υποδοχής χωρίς τα απαραίτητα αποδεικτικά και έγγραφα πιστοποίησης της ταυτότητάς τους και η εγκατάσταση σε αυτή σηματοδοτεί τη στέρηση της διπλωματικής προστασίας της χώρας ιθαγένειάς τους. Μια ακόμη συνθήκη που διακρίνει τους πρόσφυγες από τους μετανάστες αποτελεί το αναφαίρετο δικαίωμα τους για αίτηση «ασύλου» ή διαφορετικά αίτηση προστασίας από τη χώρα υποδοχής. Η αποδοχή ή μη του συγκεκριμένου αιτήματος είναι καθοριστικής σημασίας καθώς μέχρι την εξέτασή του το άτομο που εισέρχεται στην χώρα υποδοχής για λόγους επιβίωσης καλείται «αιτών άσυλο», ενώ μετά την αποδοχή του χαρακτηρίζεται ως «πρόσφυγας» με όσα αυτός ο χαρακτηρισμός συνεπάγεται για τα δικαιώματά του και τις νομικές υποχρεώσεις της χώρας εγκατάστασης απέναντί του (Πλαστήρα, 2018-2019). Η απόδοση της συγκεκριμένης ιδιότητας συνεπάγεται τη διεθνή προστασία του από τη Σύμβαση της Γενεύης (UNHCR - Report of the United Nations High Commissioner for Refugees).

Ειδικότερα, σε ό, τι αφορά στους πρόσφυγες, η διαδικασία χορήγησης ασύλου είναι παρόμοια για όλες τις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, είναι ελεύθερη και δεν

επιβαρύνει τον αιτούντα με το οποιοδήποτε κόστος. Σύμφωνα με τον κανονισμό του Δουβλίνου ο οποίος προσδιορίζει τη χώρα της Ευρωπαϊκής Ένωσης που είναι υπεύθυνη για την εξέταση της αίτησης άσυλου, προκειμένου αυτή να καθοριστεί λαμβάνονται από τον κάθε αιτούντα άσυλο δακτυλικά αποτυπώματα και αποστέλλονται σε ειδική βάση δεδομένων. Στην επόμενη φάση της διαδικασίας ο αιτών άσυλο προσκαλείται σε προσωπική συνέντευξη και παρουσία ειδικού λειτουργού και τη βοήθεια διερμηνέα επιχειρηματολογεί σχετικά με τους λόγους που κρίνει ότι η διαμονή του στην πατρίδα του και επομένως η επιστροφή του σε αυτή, θέτει σε κίνδυνο τη ζωή και την ασφάλειά του. Στην περίπτωση που η αίτηση γίνει αποδεκτή, ο αιτών άσυλο χαρακτηρίζεται πλέον πρόσφυγας και απολαμβάνει μια σειρά προνομίων μεταξύ των οποίων υγειονομική περίθαλψη, δικαίωμα για μη επαναπροώθηση στην πατρίδα του, δυνατότητα ανανέωσης των αδειών παραμονής στη χώρα υποδοχής, άδεια εργασίας και ασφαλιστική κάλυψη, πρόσβαση στην εκπαίδευση, κ.α. (Γεωργούλας, 2001).

Οι νέες και εξαιρετικά δύσκολες συνθήκες ζωής των προσφυγόπαιδων στη χώρα φιλοξενίας, διαφέρουν, παρότι όχι πάντα αισθητά, από τις, επίσης, απαιτητικές συνθήκες στις οποίες καλούνται να προσαρμοστούν τα παιδιά των μεταναστών και το γεγονός αυτό καταδεικνύει την αδήριτη ανάγκη για έναν εκπαιδευτικό σχεδιασμό πραγματικά εστιασμένο αφενός στα βιώματα που έχουν αποτυπωθεί πλέον στην ιδιοσυγκρασία, στον τρόπο σκέψης και στη συμπεριφορά τους και αφετέρου σε συγκεκριμένες παραμέτρους που συνθέτουν την καθημερινότητά τους. Αποτελεί αδιαμφισβήτητο γεγονός ότι οι διάφορες εκπαιδευτικές πολιτικές οι οποίες μεριμνούν και αποφασίζουν για την εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στη χώρα υποδοχής ή φιλοξενίας, συνηθίζεται να αντιμετωπίζουν τις ανάγκες των προσφύγων και μεταναστών μαθητών ενιαία, επικεντρωμένες στα πολλά κοινά τους χαρακτηριστικά, όπως επί παραδείγματι στην αποσύνδεση από την πατρίδα τους, στη μηδαμινή ή ανεπαρκή γνώση της γλώσσας της χώρας υποδοχής, σε βιώματα που παρότι δεν είναι δυνατόν να είναι απολύτως κοινά, μοιάζουν, ωστόσο, ως προς το ότι χαράσσονται ανεξίτηλα στην ψυχή τους, ευθύνονται για την πρόωρη ανάληψη ευθυνών που δεν αναλογούν στην παιδική τους ηλικία, επηρεάζουν τις στάσεις και την οπτική τους για τη ζωή (Καμτσή, 2021).

Υπάρχουν, ωστόσο, εκείνες οι λεπτές διαφορές μεταξύ των μεταναστών και προσφύγων μαθητών που αποκαλύπτουν τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες των τελευταίων. Συγκεκριμένα,

- Τα παιδιά των προσφύγων απομακρύνονται βίαια από την πατρίδα τους, πολλές φορές εν μια νυκτί, χωρίς η εγκατάλειψη αυτή να είναι προϊόν συνειδητής επιλογής των γονέων ή φροντιστών τους και κυρίως χωρίς να υπάρχουν τα χρονικά περιθώρια για πρακτική και κυρίως για ψυχολογική προετοιμασία. Βιώνουν μια συνθήκη περισσότερο επώδυνη και ψυχοφθόρα από εκείνη των ανήλικων μεταναστών καθώς οι τελευταίοι ακολουθούν επιλογές που έχουν αποφασιστεί ως εναλλακτικές λύσεις για βελτίωση της ζωής και όχι ως η μοναδική διέξοδος, με άγνωστη τις περισσότερες φορές έκβαση, όπως συμβαίνει στην περίπτωση των προσφύγων (Jacobsen, 2012).
- Οι οικογένειες των μεταναστών φτάνουν στη χώρα υποδοχής συνειδητοποιημένες, με υλικές αποσκευές και ενδεχομένως με ψυχικά αποθέματα. Οι πρόσφυγες, από την άλλη πλευρά, έχουν μαζί τους ανεπαρκή υλικά και στερούνται όχι μόνο ψυχικών αλλά και σωματικών εφοδίων.
- Εξαιτίας των συνθηκών που οδηγούν στην εγκατάλειψη της πατρίδας τους τα παιδιά των προσφύγων είναι συχνά ασυνόδευτα παιδιά, με άμεση συνέπεια όχι μόνο τις ανεπαρκείς δυνατότητες αξιοπρεπούς διαβίωσης και καλλιέργειας της ψυχικής τους ανθεκτικότητας ή της κοινωνικής τους ενδυνάμωσης αλλά και αναφορικά με τον τομέα της εκπαίδευσης, την ανυπαρξία υλικής, ηθικής και ψυχολογικής υποστήριξης από το οικογενειακό περιβάλλον.
- Εξαιτίας, επίσης, του βίαιου τρόπου εγκατάλειψης της πατρίδας τους και κυρίως της ανυπαρξίας οργανωμένου σχεδίου για την πορεία προς τη νέα τους ζωή, τα παιδιά των προσφύγων βρίσκονται συνήθως εκτός σχολικού πλαισίου για διάστημα μεγαλύτερο του ενός έτους σε αντίθεση με τους μετανάστες μαθητές για τους οποίους η μετάβαση από το παλιό στο νέο σχολικό περιβάλλον συμβαίνει προγραμματισμένα και επομένως χωρίς να μεσολαβεί μεγάλο διάστημα εκτός σχολείου.
- Σε αντίθεση με τα παιδιά μεταναστών που έχουν οριστικοποιήσει τη διαμονή τους στη χώρα υποδοχής, βασικό ζητούμενο των προσφύγων που διαμένουν σε κέντρα φιλοξενίας, και επομένως ισχυρή πιθανότητα για τα παιδιά τους, είναι η μετεγκατάστασή τους σε μια άλλη χώρα με το γεγονός αυτό να δημιουργεί, άλλοτε συνειδητά και άλλοτε ασυνείδητα, την αίσθηση του προσωρινού και του εφήμερου. Αυτή η αίσθηση αποδυναμώνει κάθε

προσπάθεια διδασκαλίας, καθώς οι πρόσφυγες μαθητές, που ούτως ή άλλως λόγω των αντικειμενικά δύσκολων συνθηκών ζωής τους, θεωρούν τη γνώση ως πολυτέλεια, σε αυτή τη μεταβατική περίοδο, τη θεωρούν επιπρόσθετα άκαιρη και περιττή με αποτέλεσμα τη σχολική διαρροή, την παντελή έλλειψη ενδιαφέροντος για συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία ή για ατομική προσπάθεια βελτίωσης της σχολικής τους επίδοσης, κ.α. (Γιαβρίμης, 2022).

Όπως γίνεται αντιληπτό, οι εκπαιδευτικές ανάγκες των προσφύγων μαθητών διαφέρουν όχι μόνο από εκείνες της πλειοψηφούσας ομάδας αλλά, έστω και σε μικρότερο βαθμό, και από εκείνες των μεταναστών συμμαθητών τους. Προκειμένου αυτές να καλυφθούν και βάσει όσων προαναφέρθηκαν το διδακτικό έτος 2016-2017 δεν ήταν τυχαία η μέριμνα του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων για τη λειτουργία μιας «προενταξιακής» εκπαιδευτικής διαδικασίας κατά την οποία οι πρόσφυγες μαθητές οι οποίοι διέμεναν σε καταυλισμούς θα προετοιμάζονταν, γνωστικά, ψυχολογικά και κοινωνικά, είτε για την ένταξη τους στη σχολική κανονικότητα, είτε ακόμη και για τη μετεγκατάστασή τους στη νέα χώρα υποδοχής (<https://www.minedu.gov.gr/prosf-ekpaideusi>).

Ο βίαιος τρόπος με τον οποίο τα προσφυγόπαιδα εγκατέλειψαν την πατρίδα τους, οι σοβαρότατοι κίνδυνοι που κλήθηκαν να αντιμετωπίσουν μέχρι τον τελικό προορισμό τους, τόσο σε επίπεδο επιβίωσης όσο και σε επίπεδο διατήρησης της ελευθερίας και της αξιοπρέπειάς τους, (πέραν των θανάτων έχουν επανειλημμένως διαπιστωθεί περιπτώσεις εμπορίας ανήλικων προσφύγων) και ο ψυχολογικά ανυπόφορος χωρισμός από τους γονείς τους στην περίπτωση των ασυνόδευτων παιδιών, επιτάσσουν την υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων που θα θέτουν σε ύψιστη προτεραιότητα την ψυχολογική τους υποστήριξη, την ψυχική τους ενδυνάμωση και ισορροπία, ακόμη και τη διαχείριση διαταραχών που μπορεί να εμφανίζουν λόγω των εξαιρετικά δυσμενών αυτών βιωμάτων, όπως επί παραδείγματι κατάθλιψη, κρίσεις πανικού, μετατραυματικό στρες, κ.α. Σε αυτές τις περιπτώσεις το σχολείο πρέπει να υποστηρίζεται από ψυχολόγους, παιδοψυχιάτρους ή/και κοινωνικούς λειτουργούς οι οποίοι θα αφουγκράζονται τις ψυχοσυναισθηματικές ανάγκες των προσφυγόπαιδων και θα συμβάλλουν στην προαγωγή της ψυχικής τους υγείας (<https://www.minedu.gov.gr/prosf-ekpaideusi>).

Η ψυχολογική υποστήριξη των προσφυγόπαιδων στο πλαίσιο του σχολείου πρέπει να συνοδεύεται από αντίστοιχη μέριμνα για τη σωματική τους υγεία, καθώς δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις που προσφυγόπαιδα έφτασαν στην χώρα φιλοξενίας με

σωματικά τραύματα, πληγές ακόμη και σοβαρότερες σωματικές βλάβες, απόρροια του επικίνδυνου τρόπου διαφυγής από την πατρίδα τους και του ακόμη περισσότερο επικίνδυνου ταξιδιού τους προς την ελευθερία. Στην Ελλάδα, για παράδειγμα, συνεκτιμώντας την εν λόγω συνθήκη και το γεγονός ότι κατά την παιδική ηλικία η σωματική ανάπτυξη διέρχεται μια, ούτως ή άλλως ευαίσθητη περίοδο, η φοίτηση στο Νηπιαγωγείο πραγματοποιείται εντός των κέντρων φιλοξενίας, ώστε να αποφευχθεί η διασπορά και μετακίνηση τους σε αποστάσεις λιγότερο ή περισσότερο μακρινές από αυτά, καθώς η τελευταία θα επιβάρυνε την ήδη ταλαιπωρημένη σωματική τους υγεία (<https://www.minedu.gov.gr/prosf-ekpaideusi>).

Σε επίπεδο διδασκαλίας, το γεγονός ότι τα προσφυγόπαιδα έχουν παραμείνει εκτός σχολικού πλαισίου για μεγάλο χρονικό διάστημα απαιτεί την επιλογή κατάλληλων διδακτικών μεθόδων και στρατηγικών οι οποίες θα τα βοηθήσουν να αναπληρώσουν τα όποια γνωστικά κενά δημιουργήθηκαν, να επαναφέρουν στη μνήμη και στην κρίση τους τις ήδη αποκτηθείσες γνώσεις και να αναπληρώσουν τον χαμένο χρόνο με σκοπό την κατάκτηση νέων γνώσεων και δεξιοτήτων. Τέλος, η εστίαση στις διαπολιτισμικές αρχές της διδασκαλίας θα τονώσει την αυτοπεποίθηση των προσφυγόπαιδων, θα ενδυναμώσει την αυτοεκτίμησή, θα βελτιώσει την αυτοεικόνα τους και θα αποτελέσει κίνητρο για συνέχιση της μάθησης, όχι ως υποχρεωτικής διαδικασίας, αλλά ως εφοδίου που θα τους ακολουθεί είτε στη χώρα φιλοξενίας, είτε σε οποιονδήποτε άλλο τόπο καταλήξουν να ζουν.

1.2 Ιστορική αναδρομή

Κάθε έθνος διακρίνεται για την πολιτισμική του ομοιογένεια, τον κοινό γλωσσικό κώδικα, τις κοινές θρησκευτικές πεποιθήσεις, την πίστη σε κοινές αξίες και αντιλήψεις, τον σεβασμό και διατήρηση κοινών εθίμων και παραδόσεων, την κοινή συνείδηση που αναπτύσσει η κοινωνία για τον εαυτό της. Για τα έθνη που συγκροτούν κρατικές οντότητες, αυτή η σύζευξη οδήγησε στη διαμόρφωση των εθνικών κρατών και βάσει αυτών στον καθορισμό της ιδιότητας του πολίτη και επομένως στη στέρηση αυτής για όσους δεν πληρούσαν τα σχετικά κριτήρια. Ο επακριβής προσδιορισμός των κριτηρίων που διασφάλιζαν το προνόμιο του «ανήκειν» σε ένα έθνος ανέδειξε, την επιτακτική ανάγκη για προστασία όσων βρίσκονταν στην αντίπερα όχθη, εκείνων δηλαδή που αποκλείονταν από την ιδιότητα του πολίτη. Το 1951, στη Σύμβαση της Γενεύης καθορίζεται για πρώτη φορά ο

ορισμός του «πρόσφυγα» και το 1967 με το Πρωτόκολλο της Νέας Υόρκης καταργούνται οι όποιοι χρονικοί και γεωγραφικοί περιορισμοί.

Η Σύμβαση της Γενεύης όπως μαρτυρά και η χρονολογία υπογραφής της συντάχθηκε στον απόηχο του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου και παρότι αποτέλεσε τον ακρογωνιαίο λίθο του σύγχρονου διεθνούς δικαίου για τα ανθρώπινα δικαιώματα δεν παύει να αντανakλά μια μόνο διάσταση της ιδιότητας του πρόσφυγα και συγκεκριμένα του πολίτη που αναζητά καταφύγιο σε μια άλλη χώρα λόγω πολιτικών διώξεων (Taylor & Sidhu, 2012). Οι ραγδαίες εξελίξεις, ωστόσο, που χαρακτηρίζουν τη σύγχρονη πραγματικότητα σε επίπεδο οικονομικό, κοινωνικό, γεωπολιτικό, πολιτισμικό, κ.ο.κ., επιβάλλουν τον επαναπροσδιορισμό του περιεχομένου του εν λόγω κειμένου αφενός προκειμένου να επανακαθορίσει την έννοια του πρόσφυγα και αφετέρου με σκοπό να επαναξιολογήσει και κυρίως να βελτιώσει το πλαίσιο προστασίας του, καθώς είναι περισσότερο από καταφανές ότι το προσφυγικό ζήτημα έχει λάβει στις μέρες μας νέες, εκρηκτικές και ανησυχητικές διαστάσεις (Σαμπατάκου, 2010).

Παρότι η προσφυγιά αποτελεί ένα διαχρονικό φαινόμενο σε λιγότερο από μια δεκαετία έχει μετατραπεί σε ένα από τα σπουδαιότερα ζητήματα των κοινωνιών καθώς η ένταση και η δυναμική του έχει συμπαρασύρει παγκοσμίως τη λειτουργία των κρατών σε επίπεδο πολιτικής, οικονομίας, εκπαίδευσης, κ.ο.κ., έχει επιδράσει καθοριστικά στη διαμόρφωση των κοινωνικών δομών και κυρίως έχει αναδείξει περισσότερο από ποτέ την αξία της ανθρώπινης ζωής και της προστασίας των ανθρώπινων δικαιωμάτων, την ανάγκη για αλληλοβοήθεια, αλληλοϋποστήριξη, και αρμονική συνύπαρξη σε κοινωνίες ξεκάθαρα πλέον πολυπολιτισμικές. Τα τελευταία χρόνια λαοί από τις χώρες της Μέσης Ανατολής, της Ασίας και της Νότιας Αφρικής, όπως οι Σύριοι, οι Πακιστανοί, οι Αφγανοί, οι Νιγηριανοί, κ.α., κατακλύζουν την Ευρώπη και κυρίως τις νότιες χώρες της, περιλαμβανομένης και της Ελλάδας, με στόχο να απαλλαγούν από τις κακουχίες της πατρίδας τους, τη φτώχεια, τις ασταθείς πολιτικές συνθήκες, τις στρατιωτικές και εμπόλεμες συρράξεις και με την ελπίδα να βρουν καταφύγιο, προστασία και αποδοχή σε μια νέα χώρα που θα αποτελέσει τη βάση του για το ξεκίνημα μιας νέας ζωής (Koser, 2019).

Από τις αρχές του 2015 έως και σήμερα και με κορύφωση την περίοδο μεταξύ του χειμώνα του 2015 και της άνοιξης του 2016, εκατομμύρια άνθρωποι εγκατέλειψαν τις πατρίδες τους κυρίως λόγω των υφιστάμενων πολιτικών συγκρούσεων και των δικτατορικών καθεστώτων και αναζήτησαν καταφύγιο στην

Ευρώπη (Κοροντζής, 2017). Η Ύπατη Αρμοστεία των Ηνωμένων Εθνών για τους Πρόσφυγες προσδιόρισε τον αριθμό των ατόμων που εισήλθαν στην Ευρώπη τη διετία 2015-2016 περί τα 1.200.000 εκατομμύρια περίπου με το μεγαλύτερο ποσοστό αυτών να στοχεύει στην εγκατάστασή του σε χώρες της κεντρικής και βόρειας Ευρώπης και να επιχειρεί τη μετακίνηση διαμέσου της Τουρκίας και των ελληνικών νησιών του Αιγαίου Πελάγους. Ο παραπάνω αριθμός αφορά μόνο σε εκείνους που εγκαταστάθηκαν σε νέες χώρες. Ενδεικτικά μόνο για το έτος 2016, 5.088 άτομα συγκαταλέγονται στους νεκρούς ή αγνοούμενους (www.unhcr.org).

1.3 Τα δικαιώματα των προσφύγων

Στη Σύμβαση για το Καθεστώς των Προσφύγων καθορίζονται τα δικαιώματα των προσφύγων, διευκρινίζονται οι υποχρεώσεις των χωρών υποδοχής απέναντί τους και προσδιορίζεται η σχέση τους με τις αρχές του κράτους. Απριόρι, όμως, ανεξάρτητα από την χώρα που τελικά θα υποδεχθεί τον πρόσφυγα, θεωρείται δεδομένο ότι κάθε άνθρωπος που αναγκάζεται να εγκαταλείψει τη χώρα του γιατί η παραμονή του εκεί θα απειλούσε τη ζωή του, τίθεται υπό το καθεστώς της διεθνούς προστασίας. Όπως, επίσης, με σαφήνεια αναφέρεται στη Σύμβαση της Γενεύης, ο πρόσφυγας πρέπει να γίνεται αποδέκτης ίσης μεταχείρισης με εκείνη των συμπολιτών του ανεξάρτητα από τη φυλή, τις θρησκευτικές πεποιθήσεις, την χώρα καταγωγής του, κ.ο.κ., και επίσης όταν ο επαναπατρισμός του επιβεβαιώνει τους όρους «φόβος» και «δεδικαιοποιημένος» που περιλαμβάνονται στον ορισμό του πρόσφυγα, πρέπει να προστατεύεται από αυτόν. Σύμφωνα δε με την Οικουμενική Διακήρυξη για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα οι κάθε είδους διώξεις που υφίσταται το άτομο που εγκαταλείπει την πατρίδα του, πολιτικές, θρησκευτικές, κ.α., αποτελούν λόγο για τη χορήγηση ασύλου από τις χώρες υποδοχής.

Η χορήγηση του ασύλου συνεπάγεται μια σειρά βασικών δικαιωμάτων για τον πρόσφυγα όπως το δικαίωμα σε ιατροφαρμακευτική περίθαλψη, στην εργασία, στην εκπαίδευση των παιδιών των προσφύγων, στην ελευθερία έκφρασης, στην προστασία από συμπεριφορές που υποτιμούν την αξιοπρέπεια του. Ειδικότερα σε ό, τι αφορά στην Ελλάδα, η μέριμνα για την επανένωση της οικογένειας αποτυπώνεται στο άρθρο 1 του Ν. 2452/1996, σύμφωνα με το οποίο παρέχεται στον πρόσφυγα η δυνατότητα να ζητήσει την εγκατάσταση των προστατευόμενων μελών της οικογένειάς του στη χώρα υποδοχής. Στα προστατευόμενα μέλη του πρόσφυγα ανήκουν η σύζυγος και τα ανήλικα τέκνα του όπως επίσης και οι γονείς του, εφόσον

στην χώρα καταγωγής τους βρίσκονταν υπό την προστασία του. Απαραίτητη προϋπόθεση για την επανένωση της οικογένειας στη χώρα υποδοχής είναι η απόδειξη της συγγενικής σχέσης μέσω επίσημων εγγράφων (Π.Δ 61/1999). Στην περίπτωση που αυτή είναι εφικτή τα προστατευόμενα μέλη της οικογένειας εγκαθίστανται στη χώρα υποδοχής, αιτούνται άδεια παραμονής στη χώρα, διαμένουν κοντά στον πρόσφυγα ή υπό προϋποθέσεις στην ίδια με αυτόν εστία και γενικά έχουν τα ίδια δικαιώματα και υποχρεώσεις με αυτόν.

Αναφορικά με το δικαίωμα στην εργασία οι κατά τόπους Επιθεωρήσεις Εργασίας της Νομαρχιακής Αυτοδιοίκησης υποχρεούνται να εκδώσουν άδεια εργασίας τόσο στον πρόσφυγα όσο και στον αιτούντα άσυλο, ενώ με το Προεδρικό Διάταγμα 189/1998 αποσαφηνίζονται περαιτέρω οι όροι και οι προϋποθέσεις απασχόλησης των προσφύγων και των αιτούντων άσυλο και αναγνωρίζεται η επιτακτική ανάγκη έστω και για προσωρινή εργασία. Σε περίπτωση που ο πρόσφυγας επιθυμεί να ασκήσει το ελεύθερο επάγγελμα παρέχεται η δυνατότητα χορήγησης της σχετικής άδειας, υπό την προϋπόθεση ότι ο πρόσφυγας είναι σε θέση να αποδείξει ότι διαθέτει τους απαραίτητους πόρους για την έναρξη του και αντίστοιχα για την περίπτωση των ανέργων προσφύγων εφόσον πληρούνται συγκεκριμένα κριτήρια, δύνανται να εγγραφούν στα μητρώα ανέργων του ΔΥΠΑ (πρώην ΟΑΕΔ), απολαμβάνοντας τα σχετικά προνόμια.

Ως προς την ιατροφαρμακευτική περίθαλψη αυτή περιλαμβάνει την εξέταση του ασθενούς σε κέντρα υγείας και περιφερειακά και εξωτερικά ιατρεία με την υποχρέωση από πλευράς του επίδειξης πιστοποιητικού ταυτοποίησης. Στον πρόσφυγα παρέχεται, επίσης, η δυνατότητα, εφόσον συντρέχουν οι απαραίτητοι ιατρικοί λόγοι, εισαγωγής σε δημόσιο νοσοκομείο, διενέργειας εξετάσεων σε δημόσια δομή υγείας και συνταγογράφησης φαρμάκων από ιατρό του ΕΣΥ. Σύμφωνα με το Προεδρικό Διάταγμα 266/1999 η ιατροφαρμακευτική και νοσοκομειακή περίθαλψη ανασφάλιστων ή οικονομικά αδύναμων αλλοδαπών που βρίσκονται στη χώρα μας, αφορά στους αναγνωρισμένους πρόσφυγες, σε όσους βρίσκονται σε διαδικασία χορήγησης ασύλου και σε όσους έχει εγκριθεί η διαμονή τους στην Ελλάδα για λόγους ανθρωπιστικούς.

Τέλος, ειδικά σε ό, τι αφορά στα παιδιά και σύμφωνα με την Παγκόσμια Διακήρυξη των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων αυτά δικαιούνται ειδικής μέριμνας, κατάλληλης και ολόπλευρης προστασίας και βοήθειας (Ν. 2101 αρ. 22 «Δικαιώματα παιδιών-παιδιά πρόσφυγες» ΦΕΚ 192/02.12.1992).

1.4 Το προσφυγικό φαινόμενο στην Ελλάδα

Η χώρα μας έχει έρθει αντιμέτωπη με το φαινόμενο της εγκατάστασης ομάδων ατόμων ή πληθυσμών άλλων χωρών στους κόλπους της ήδη από τις αρχές του 20^{ου} αιώνα. Πολύ πριν διατυπωθεί ο όρος της προσφυγιάς, οι διωγμοί που υπέστησαν οι Έλληνες της Ρωσίας και της Μικράς Ασίας, του Πόντου, της Κωνσταντινούπολης, της Ίμβρου και της Τένεδου άφησαν ανεξίτηλο το σημάδι τους στην ιστορία της χώρας μας και ίσως ακόμη να επηρέασαν, συνειδητά ή ασυνειδητά, τη διαμόρφωση της ελληνικής πολιτικής για τους πρόσφυγες (Παπαδοπούλου, 2011). Το τέλος των Βαλκανικών πολέμων αποτέλεσε το ξεκίνημα για τον εκτοπισμό από την Τουρκία χιλιάδων Ελλήνων ο οποίος διήρκεσε σχεδόν μια δεκαετία (τέλη του 1913-1922) και κορυφώθηκε με τη Μικρασιατική καταστροφή. Οι πρώτοι εκδιωχθέντες ήταν Έλληνες κάτοικοι της Ανατολικής Θράκης και ακολούθησαν εκείνοι της Δυτικής Μικράς Ασίας. Αξίζει δε να σημειωθεί ότι η τουρκική κυβέρνηση προνοώντας για την αντιμετώπιση πολιτικών ζητημάτων που πιθανά θα την καθιστούσε υπόλογη των ενεργειών της, επέβαλε στους εκδιωχθέντες να υπογράφουν πιστοποιητικά οικειοθελούς αποχώρησης από την πατρίδα τους. Το 1912 το Οικουμενικό Πατριαρχείο Κωνσταντινουπόλεως κατέγραφε στη Μικρά Ασία 1.782.582 Έλληνες, ενώ μετά τη Μικρασιατική καταστροφή και τη «Σύμβασις περί ανταλλαγής των ελληνικών και τουρκικών πληθυσμών», ο αριθμός των προσφύγων που εγκαταστάθηκαν στην Ελλάδα υπολογίζεται σε 1.500.000. Δεκάδες χρόνια πριν η πολυπολιτισμικότητα αποτελέσει κύριο γνώρισμα των λαών, η εθνολογική σύσταση πολλών περιοχών της χώρας, με κυριότερη της Μακεδονίας, αλλάζει, η Ελλάδα αποκτά εθνοτική ομοιογένεια και συνάμα καλείται να διαχειριστεί ένα πρωτόγνωρο ζήτημα, αυτό της διαχείρισης και αφομοίωσης των προσφύγων στους κόλπους της (Gallant, 2017).

Ακολουθώντας την αντίστροφη πορεία, πολλοί Έλληνες εγκαταλείπουν εξαιτίας πολιτικών διώξεων τη χώρα με προορισμό περιοχές της Ανατολικής Ευρώπης, ενώ σχεδόν σαράντα χρόνια μετά, στις αρχές του 1990, η Ελλάδα περιλαμβάνεται στις χώρες υποδοχής μεταναστών. Παρότι από εκείνη ήδη την εποχή οι μεταναστευτικές ροές που εισέρχονται στην Ελλάδα και αφορούν ως επί το πλείστον σε κατοίκους της πρώην Σοβιετικής Ένωσης είναι μεγάλες, η πατρίδα μας έρχεται αντιμέτωπη με μια αθρόα πλέον είσοδο προσφύγων και μεταναστών στα

μέσα του 2015 (Κασιμάτη & Παναγιωτοπούλου, 2018). Η κρίσιμη γεωπολιτική θέση της αναφορικά τόσο με τις χώρες της κεντρικής και βόρειας Ευρώπης όσο και με τη σχετική εγγύτητα με τις χώρες ιθαγένειας των προσφύγων και μεταναστών είχε ως αποτέλεσμα να δεχθεί μέσα στο ίδιο έτος, με μια συνεχή αυξητική τάση έως το τέλος του και κυρίως δια θαλάσσης, ένα πρωτόγνωρο κύμα ανθρώπων που εγκατέλειπαν τις χώρες τους.

Η Ελλάδα περιλαμβάνεται στις βασικότερες χώρες υποδοχής των αθρόων προσφυγικών και μεταναστευτικών ροών των τελευταίων ετών και παρά το γεγονός ότι η πλειοψηφία των αιτούντων άσυλο ενδιαφέρεται να μετοικήσει στη Γερμανία, στη Γαλλία και στην Αυστρία, πολλοί από αυτούς παραμένουν τελικά στην Ελλάδα εξαιτίας αντικειμενικών δυσκολιών που δυσχεραίνουν την περαιτέρω μετακίνησή τους (Alexandridis & Dalkiran, 2017). Ως προς τον τρόπο εισόδου των προσφύγων στη χώρα μας, όπως ήδη αναφέρθηκε, η συντριπτική πλειοψηφία έχει επιλέξει τη θαλάσσια οδό και ειδικότερα την προσέγγιση των νησιών του Αιγαίου μέσω των παράλιων ακτών της Τουρκίας. Οι πρόσφυγες θεωρούν τη συγκεκριμένη διέλευση περισσότερο ασφαλή και πιο σύντομη σε σύγκριση με τη χερσαία και επιπλέον επιλέγοντας αυτή την οδό παρακάμπτουν τον φράχτη στον Έβρο, ένα τεχνητό εμπόδιο πολύ δύσκολα προσπελάσιμο (Κασιμάτη & Παναγιωτοπούλου, 2018).

Τη διετία της μεγάλης έκρηξης των μεταναστευτικών και προσφυγικών ροών 2015-2016, η μεγαλύτερη συσσώρευση προσφύγων σημειώθηκε, όπως ήταν αναμενόμενο βάσει του τρόπου εισόδου στη χώρα μας, στα νησιά του Ανατολικού Αιγαίου και κυρίως στη Χίο, στη Λέσβο, στη Λέρο, στην Κω και στη Ρόδο (Κασιμάτη & Παναγιωτοπούλου, 2018). Οι περισσότεροι προέρχονταν, ως επί το πλείστον, από τη Συρία, το Αφγανιστάν και το Ιράκ, το 45% αυτών ήταν άνδρες, 20% γυναίκες και 35% ανήλικα παιδιά (Alexandridis & Dalkiran, 2017). Στις αρχές του 2016 είχαν ήδη καταγραφεί στην Ελλάδα περίπου 66.000 πρόσφυγες και μετανάστες, αριθμός που αντιστοιχούσε σε περίπου 2.000 αφίξεις την ημέρα (Σπυροπούλου & Χριστόπουλος, 2016), ενώ έναν χρόνο μετά το 65% αυτών διέμενε σε χώρους που είχε νοικιάσει η Ύπατη Αρμοστεία για τους Πρόσφυγες και άλλοι Μη Κυβερνητικοί Οργανισμοί, το 23% παρέμενε στα νησιά του Αιγαίου διαμένοντας σε κέντρα φιλοξενίας και το λοιπό ποσοστό φιλοξενήθηκε σε δομές υποδοχής της πρωτεύουσας και των γύρω περιοχών. Τα Κέντρα Φιλοξενίας Προσφύγων που δημιουργήθηκαν και εξακολουθούν να υφίστανται ακολουθούν ένα συγκεκριμένο πλαίσιο κανόνων, στελεχώνονται από ειδικό προσωπικό και εθελοντές, και είναι υπεύθυνα για τη

μέριμνα, την προστασία και την ψυχολογική ενδυνάμωση των προσφύγων. Από την άλλη πλευρά, υπάρχουν πρόσφυγες οι οποίοι ζουν εκτός ελεγχόμενων δομών από το κράτος και εντοπίζονται σε εγκαταλελειμμένα κτίρια ή σπίτια, σε δωμάτια ξενοδοχείων, σε αυτόνομα καταλύματα, κ.ο.κ. δίνοντας το στίγμα για τις συνθήκες διαβίωσής τους και επιβεβαιώνοντας την έντονη διαφοροποίηση ως προς τις ευκαιρίες βελτίωσης της ζωής τους που συντελείται αναλόγως της Δομής και της περιοχής που διαμένουν (Συνήγορος του Πολίτη, 2017).

Ειδικά σε ό,τι αφορά στα παιδιά, αξίζει να σημειωθεί ότι πολλά από αυτά, ηλικίας κάτω των 18 ετών, εγκατέλειψαν την πατρίδα τους και ακολούθησαν την ίδια επικίνδυνη οδό διαφυγής με εκείνη χιλιάδων άλλων προσφύγων και μεταναστών, χωρίς ωστόσο να συνοδεύονται από την οικογένειά τους ή άλλον ενήλικα. Πρόκειται για τα «ασυνόδευτα παιδιά» ή «ασυνόδευτους ανήλικους», όπως είθισται να τους αποκαλούν, για τους οποίους αυτή η, ούτως ή άλλως επώδυνη εμπειρία, αποτελεί ένα ανεπούλωτο τραύμα για τη ζωή τους και απαιτεί από τις κοινωνίες την άμεση και ουσιαστική διαχείρισή τους. Στην Ελλάδα ειδικότερα και με βάση τα στατιστικά δεδομένα για το 2017, από τα 3000 ασυνόδευτα παιδιά που εισήλθαν στη χώρα μας μόνο το 33% αυτών λάμβαναν την απαραίτητη φροντίδα μέσω των ειδικών δομών φιλοξενίας ανήλικων με πολλά από τα υπόλοιπα να διαβιούν υπό ανεπίτρεπτες για την υγεία, τις ανάγκες και την εύαλπη ψυχολογία τους, συνθήκες (Συνήγορος του Πολίτη, 2017).

Το ελληνικό δίκαιο απαιτεί από την οποιαδήποτε αρχή εντοπίζει ένα ανήλικο ασυνόδευτο ή χωρισμένο από την οικογένειά του πρόσφυγα ή μετανάστη να ενημερώνει το Εθνικό Κέντρο Κοινωνικής Αλληλεγγύης, την πλησιέστερη εισαγγελία και τις αρχές για την προστασία των ασυνόδευτων ή/και χωρισμένων παιδιών, ενώ με τον Νόμο 4756/2020 η Διεύθυνση Προστασίας του Παιδιού κι Οικογένειας του Υπουργείου Εργασίας, το Εθνικό Κέντρο Κοινωνικής Αλληλεγγύης και άλλες αρμόδιες αρχές έχουν οριστεί υπεύθυνες για τις διαδικασίες κηδεμονίας τους (Καμτσή, 2021). Σε κάθε περίπτωση, η Ελλάδα όπως και κάθε χώρα υποδοχής, κάθε κοινωνία που θέλει να είναι μια κοινωνία προόδου, πρέπει να μεριμνούν ώστε να προσφέρουν στα προσφυγόπουλα και στα παιδιά των μεταναστών, ασυνόδευτα και μη, όσα η δική τους πατρίδα τούς στέρησε, την ασφάλεια και την αξιοπρέπειά τους, τη διασφάλιση των δικαιωμάτων τους, την πίστη σε ιδανικά όπως η ελευθερία και παιδεία (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019).

1.4.1 Δυνατότητες εκπαίδευσης των προσφυγόπαιδων στην Ελλάδα

Η Ελλάδα αναγνωρίζει, υποστηρίζει και κυρίως μεριμνά για το δικαίωμα των προσφυγόπαιδων στην εκπαίδευση και συνεπικουρείται στο έργο της από μια πληθώρα ελληνικών και διεθνών οργανισμών, όπως το «Χαμόγελο του παιδιού», τα «Παιδικά Χωριά SOS Ελλάδος», το «Ελληνικό Συμβούλιο για τους Πρόσφυγες», το «Δίκτυο για τα Δικαιώματα του Παιδιού», τους «Γιατρούς του κόσμου», κα. Από τις αρχές του 2016, οπότε και η χώρα μας βρέθηκε αντιμέτωπη με την επιτακτική ανάγκη άμεσης διαχείρισης μιας σειράς ζητημάτων αναφορικά με τις συνθήκες διαβίωσης των προσφύγων και τη διασφάλιση των δικαιωμάτων τους, σχεδίασε, οργάνωσε και έθεσε σε εφαρμογή ένα πρόγραμμα ψυχοκοινωνικής ενδυνάμωσης των προσφυγόπαιδων, ένταξη τους στην εκπαίδευση και ομαλής ενσωμάτωσής τους στην κοινωνία. Κατά τον σχεδιασμό του έλαβε υπόψη σημαντικές παραμέτρους όπως τις πρότερες συνθήκες διαβίωσης του πληθυσμού-στόχου, την πολιτισμική, κυρίως ετερογένεια, το μορφωτικό τους υπόβαθρο, την πιθανότητα μετακίνησής του σε άλλες χώρες, κ.α., (Συνήγορος του Πολίτη, 2017).

Η ελληνική πολιτεία σεβόμενη απολύτως το αναφαίρετο δικαίωμα των προσφυγόπαιδων στην εκπαίδευση και προς απογοήτευση ορισμένων συντηρητικών απόψεων και ξενοφοβικών συμπεριφορών οι οποίες αντιδρούσαν στην ένταξη τους στο ελληνικό σχολείο, παρείχε, όπως όφειλε και σύμφωνα με τις κείμενες νομικές διατάξεις, τη δυνατότητα εγγραφής και φοίτησής τους σε ελληνικά σχολεία, διαπολιτισμικά και μη. Μάλιστα το 2010 δημιουργήθηκαν στα σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης οι Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ) δηλαδή δομές οι οποίες εστίαζαν στην υποστήριξη και ενίσχυση των προσφύγων μαθητών με σκοπό την επιπρόσθετη διδασκαλία τους, την κάλυψη των μαθησιακών κενών που προέκυψαν κατά το διάστημα που μεσολάβησε από την εγκατάλειψη της πατρίδας τους έως την ένταξη τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, τη διαχείριση του μείζονος προβλήματος που αφορά στη χρήση διαφορετικού γλωσσικού κώδικα, τη βελτίωση της σχολικής επίδοσης και τελικά την ισότιμη με τους Έλληνες συμμαθητές τους πρόσβαση στη μόρφωση. Έτσι, σε αρκετά σχολεία ανά την ελληνική επικράτεια λειτουργούν για τους πρόσφυγες μαθητές τμήματα ενισχυτικής διδασκαλίας, τάξεις υποδοχής, θερινά τμήματα και τμήματα διδασκαλίας της Ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας. Όσα προσφυγόπαιδα γνωρίζουν ελάχιστα ή δεν γνωρίζουν καθόλου την ελληνική γλώσσα φοιτούν στις Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας Ι, ενώ όσα διαθέτουν

περισσότερες γνώσεις φοιτούν στις Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας II (Παπαδοπούλου, 2009).

Έξι χρόνια αργότερα οι εκρηκτικές διαστάσεις που λαμβάνει το μεταναστευτικό και προσφυγικό φαινόμενο στη χώρα μας επιβάλλει τη λήψη και εφαρμογή επιπρόσθετων μέτρων αναφορικά με την εκπαίδευση των παιδιών προσφύγων και μεταναστών. Τον Μάρτιο του 2016 μετά από απόφαση του ΥΠΠΕΘ συστήνεται Ειδική Επιτροπή για την Στήριξη των Προσφυγόπαιδων η οποία τίθεται υπεύθυνη για τα εκπαιδευτικά ζητήματα. Ειδικότερα, η επιτροπή μελετά δεδομένα των 44 Κέντρων Φιλοξενίας Προσφύγων τα οποία σχετίζονται ως επί το πλείστον με τις εκπαιδευτικές ανάγκες και δυνατότητες των προσφύγων μαθητών και καταρτίζει ένα σχέδιο δράσης προσανατολισμένο στη διευκόλυνση και ενθάρρυνση της ένταξής τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Το Υπουργείο Παιδείας με γνώμονα την αποτελεσματικότερη εφαρμογή του σχεδίου δράσης, την Ομάδα Διαχείρισης, Συντονισμού και Παρακολούθησης της Εκπαίδευσης των Προσφύγων, η οποία αναλαμβάνει την οργάνωση και τον συντονισμό της όλης διαδικασίας και μια Ομάδα υπεύθυνη για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση εκπαιδευτικών δράσεων. Η ομαλή προσαρμογή και ενσωμάτωση των προσφύγων μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, επιχειρείται σταδιακά και συγκεκριμένα με την πραγματοποίηση καλλιτεχνικών δράσεων το καλοκαίρι του 2016 και με τη λειτουργία καθημερινών απογευματινών τετράωρων μαθημάτων Ελληνικών, Αγγλικών, Μαθηματικών, κ.ο.κ., κατά τη διάρκεια του εναπομείναντος διδακτικού έτους 2016-2017 (Αναγνώστου, 2017).

Το σχέδιο δράσης για την ένταξη των προσφύγων μαθητών στο ελληνικό σχολείο εμπερικλείει δύο σημαντικές καινοτομίες. Πρόκειται για τη λειτουργία των Δομών Υποδοχής Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΔΥΕΠ) και τη θεσμοθέτηση του Συντονιστή Εκπαίδευσης Προσφύγων. Πιο συγκεκριμένα, σε δημόσια σχολεία τα οποία γειτνιάζουν ή έστω βρίσκονται σε κοντινή απόσταση από κάποιο Κέντρο Φιλοξενίας Προσφύγων οι ΔΥΕΠ εντάσσονται στις απογευματινές ώρες λειτουργίας τους και σε αυτές διορίζονται αφενός εκπαιδευτικοί και αφετέρου οι Συντονιστές Εκπαίδευσης Προσφύγων. Ο Διεθνής Οργανισμός Μετανάστευσης και η Ευρωπαϊκή Ένωση αναλαμβάνουν τη χρηματοδότηση για την ασφαλή μετάβαση των μαθητών προς και από τις σχολικές μονάδες και η όλη προσπάθεια σε αυτή τη ρευστή κοινωνικο-πολιτισμική συνθήκη και στην πιλοτική εφαρμογή του προγράμματος αντικατοπτρίζεται με τους εξής αριθμούς: 2883 πρόσφυγες μαθητές από το Ιράκ, το

Αφγανιστάν και τη Συρία έχουν εγγραφεί σε ΔΥΕΠ και 733 σε πρωινά τμήματα δημόσιων σχολείων της ελληνικής επικράτειας (Συνήγορος του Πολίτη, 2017). Ακριβώς έναν χρόνο μετά την κατάρτιση του σχεδίου δράσης για την ένταξη των προσφύγων μαθητών στο ελληνικό σχολείο, ήτοι την άνοιξη του 2017, τα 111 ΔΥΕΠ που λειτουργού, παρέχουν τις υπηρεσίες τους σε 2643 μαθητές Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και ικανοποιούν τις ανάγκες του συνόλου των Κέντρων Φιλοξενίας Προσφύγων της Ηπειρωτικής Ελλάδας (Αναγνώστου, 2017). Όπως καταδεικνύεται από τους παραπάνω αριθμούς αφενός η, μόλις μέσα σε ένα έτος, λειτουργία 111 ΔΥΕΠ αποδεικνύει την αναγκαιότητα και σπουδαιότητα του έργου τους και αφετέρου η σταθερότητα του αριθμού των μαθητών που φοιτούν σε αυτές αποτελεί μια ισχυρή ένδειξη για τη θετική τους αντιμετώπιση εκ μέρους των προσφυγόπαιδων και των οικογενειών τους.

Όπως σε κάθε περίπτωση στην οποία δεν υπάρχει η δυνατότητα αξιοποίησης προηγούμενης εμπειρίας, έτσι και εδώ ο πρώτος χρόνος υλοποίησης του σχεδίου δράσης για την ενσωμάτωση των προσφύγων μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μας, εμφάνισε μια σειρά προβλημάτων. Σε αυτά περιλαμβάνονται η αδυναμία λειτουργίας ΔΥΕΠ στη νησιωτική Ελλάδα, η απουσία κατάρτισης των εκπαιδευτικών σε ζητήματα εκπαίδευσης προσφύγων, η παράλειψη συμπερίληψης στο σχέδιο δράσης διαδικασιών που θα προϋπέθεταν και θα ενθάρρυναν τη γονεϊκή εμπλοκή, η απουσία της οποιασδήποτε στρατηγικής διαχείρισης των αντιδράσεων μιας μερίδας της εκπαιδευτικής κοινότητας αλλά και ευρύτερα της τοπικής κοινωνίας, η σχολική διαρροή, κ.α., (Συνήγορος του Πολίτη, 2017).

Τα εν λόγω φαινόμενα κατέστησαν, αν μη τι άλλο, επιτακτική την ανάγκη για τη διαχείριση και του επόμενου σχολικού έτους ως μιας μεταβατικής, προενταξιακής φάσης με απώτερο σκοπό τη σταδιακή αλλά επιτυχημένη ένταξη των προσφύγων μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Έτσι, το σχολικό έτος 2017-2018, η επιστημονική επιτροπή αναλαμβάνει να διερευνήσει τα δεδομένα της κατάστασης που διαμόρφωσαν οι νέες αφίξεις και οι μετακινήσεις προσφύγων εντός και εκτός Ελλάδας αντίστοιχα, να συνεκτιμήσει το διαφορετικό γνωστικό επίπεδο των προσφύγων μαθητών σε βασικά μαθήματα όπως τα Μαθηματικά ή τα Αγγλικά, τον διαφορετικό ρυθμό μάθησης της Ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας, να καταθέσει προτάσεις σχετικά με τις δυνατότητες επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και τις δυνατότητες συμμετοχής των προσφύγων γονέων στις εκπαιδευτικές διαδικασίες, να μεριμνήσει για την καταστολή του φαινομένου της σχολικής

διαρροής, κ.α. (Αναγνώστου, 2017). Αδιαμφισβήτητα, ο χαρακτηρισμός μιας σχολικής χρονιάς ως προ-ενταξιακής και οι όποιες διορθωτικές παρεμβάσεις επιχειρούνται σε αυτή δεν αρκούν για την οριστική εξάλειψη των προβλημάτων. Κάθε νέο διδακτικό έτος αποτελεί μια νέα πρόκληση για την επιτυχημένη ενσωμάτωση των προσφύγων μαθητών στο ελληνικό σχολείο και ως εκ τούτου πρέπει συνεχώς να λαμβάνεται μέριμνα για την άμβλυνση οποιωνδήποτε ζητημάτων λειτουργούν ανασταλτικά στη συγκεκριμένη προσπάθεια.

Σε αυτό το πλαίσιο, είναι ιδιαίτερος σημαντικό να παρέχεται στους εκπαιδευτικούς η δυνατότητα επιμόρφωσης σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και ειδικότερα σε καίρια ζητήματα που αφορούν στους πρόσφυγες μαθητές. Η προσεκτική διαχείριση των τραυματικών εμπειριών των προσφύγων μαθητών, η προσέγγιση του ευάλωτου ψυχισμού τους, η επιμονή στη διδασκαλία γνωστικών πεδίων στα οποία αναπόφευκτα οι πρόσφυγες μαθητές εμφανίζουν αντικειμενικές δυσκολίες, όπως επί παραδείγματι η χρήση της Ελληνικής γλώσσας ή η κατανόηση διαφόρων εθίμων και παραδόσεων της πατρίδας μας, είναι ζητήματα για τα οποία όσοι εκπαιδευτικοί στελεχώνουν τις ΔΥΕΠ, τις ΖΕΠ και οποιαδήποτε τάξη στην οποία φοιτά πρόσφυγας μαθητής πρέπει όχι απλά να τα γνωρίζει αλλά να τα θεωρεί φαρέτρα του. Επιπροσθέτως, η ενίσχυση των εκπαιδευτικών με το απαραίτητο εξειδικευμένο εκπαιδευτικό υλικό, η επιμόρφωσή τους σχετικά με ζητήματα διαχείρισης συγκρούσεων, ο εμπλουτισμός των γνώσεων τους σε θέματα διαφοροποιημένης διδασκαλίας και σε υλοποίηση βιωματικών εκπαιδευτικών δράσεων, κ.α., θα συμβάλλουν αφενός στην τεκμηρίωση της αναγκαιότητας του ρόλους τους ως εκπαιδευτικών Ελλήνων και προσφύγων μαθητών, θα ενισχύσουν την αίσθηση της αυτοαποτελεσματικότητας, της επαγγελματικής και ηθικής τους ικανοποίησης και αφετέρου θα διαμορφώσουν τις απαραίτητες συνθήκες για την κατάκτηση της ψυχοκοινωνικής ομαλότητας και της αρμονική ένταξης στο εκπαιδευτικό σύστημα των προσφύγων μαθητών τους (Συνήγορος του Πολίτη, 2017).

Το φαινόμενο της σχολικής διαρροής, από την άλλη πλευρά, συνδέεται με τις διαφορετικές αφετηρίες των προσφύγων μαθητών και των οικογενειών τους, με το μορφωτικό και οικονομικό τους επίπεδο, με τα τραυματικά τους βιώματα, με τις αξίες και τις αρχές που φέρνουν μαζί τους, τον πολιτισμό και την κουλτούρα τους. Όλες αυτές οι τόσο διαφορετικές «αποσκευές» προκαλούν συχνά επιφυλακτικότητα στους πρόσφυγες τόσο για τον τρόπο λειτουργίας της παρεχόμενης ελληνικής εκπαίδευσης όσο και για την αποτελεσματικότητά της με άμεση συνέπεια την εκούσια παραμονή

των παιδιών τους εκτός των σχολικών μονάδων ή την ξαφνική εγκατάλειψή τους. Γίνεται, επομένως, φανερό ότι η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική, όπως εξάλλου και κάθε χώρας η οποία έχει δεχθεί στους κόλπους της πρόσφυγες και μετανάστες μαθητές, έχει να διαχειριστεί ζητήματα που απαιτούν όχι μόνο σωστή οργάνωση και συντονισμό κινήσεων αλλά πάνω απ' όλα ευελιξία και λεπτούς χειρισμούς, απαραίτητους για τη διασφάλιση της ισορροπίας σε μια νέα πολυπολιτισμική πραγματικότητα όπου η ένταξη των προσφύγων μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα θα αποτελέσει το εισιτήριο για την ομαλή τους ενσωμάτωση στην κοινωνία και κατ' επέκταση για την αρμονική συνύπαρξη όλων των μελών της (Μητσάκη, 2018).

1.5 Η ενσωμάτωση των προσφύγων

Οι ιδιαίτερες συνθήκες που επέβαλαν την εγκατάσταση των προσφύγων σε μια άλλη χώρα και όσα αυτές συνεπάγονται στη διαμόρφωση του χαρακτήρα και των αξιών τους, επιτάσσουν από τις χώρες υποδοχής ειδική μέριμνα για την εξασφάλιση των δικαιωμάτων τους και μέσω αυτής για την ισότιμη αντιμετώπισή τους στην κοινωνία που επέλεξαν να συνεχίσουν τη ζωή τους. Αυτή η ειδική μέριμνα επιβάλλει σε όλους τους τομείς της ζωής, την επίτευξη μιας πολύ συγκεκριμένης και παράλληλα πολυσύνθετης διαδικασίας, αυτής της «ενσωμάτωσης».

Η έννοια της «ενσωμάτωσης» συνδέθηκε για πρώτη φορά με το φαινόμενο της μετανάστευσης όταν οι επιστήμονες της Σχολής του Σικάγου επιχείρησαν να μελετήσουν τα στάδια προσαρμογής των μεταναστών στον νέο τόπο εγκατάστασης και τις στάσεις, τις αντιδράσεις και τις συμπεριφορές των συμπολιτών τους απέναντι πρωτίστως σε αυτούς και δευτερευόντως στις νέες διαμορφούμενες συνθήκες, οι οποίες μεταβάλλοντας αναπόφευκτα τα έως τότε δεδομένα ή/και τα κεκτημένα τους, επηρέαζαν την καθημερινότητα και γενικότερα τη ζωή τους. Έτσι, δεδομένων των πολλών κοινών χαρακτηριστικών μεταξύ μεταναστών και προσφύγων, γίνεται αντιληπτό ότι η έννοια της ενσωμάτωσης αφορά επίσης όλους εκείνους τους ανθρώπους που εξ ανάγκης εγκατέλειψαν την πατρίδα τους και βρέθηκαν σε μια νέα χώρα, με διαφορετική γλώσσα, διαφορετικά ήθη και έθιμα, διαφορετικό πολιτισμό και κυρίως διαφορετικές απαιτήσεις που προϋποθέτουν, για την επιβίωση και αξιοπρεπή διαβίωση τους σε αυτή, την προσαρμογή στις νέες συνθήκες, την αποδοχή νέων κοινωνικών κανόνων, την αφομοίωση ξένων σε αυτούς πολιτισμικών στοιχείων, συμπεριφορών, αξιών (Παπαδοπούλου, 2011).

Όρο εκ των ων ουκ άνευ για την επίτευξη της ενσωμάτωσης των προσφύγων στη χώρα υποδοχής τους αποτελεί η εξάλειψη οποιασδήποτε μορφής διάκρισης μεταξύ αυτών και των συμπολιτών τους και ο εκατέρωθεν σεβασμός στη γλώσσα, τη φυλή, τη θρησκεία, τον πολιτισμό του καθενός. Η αμερόληπτη, δίκαιη και ειλικρινής συνεργασία μεταξύ των προσφύγων και των ντόπιων κατοίκων, η καθημερινή τους σύμπραξη στις ποικίλες εκφάνσεις της ζωής και η αξιοποίηση του διαφορετικού πολιτισμικού υποβάθρου τους αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την ουσιαστική ενσωμάτωση των νέων κατοίκων στην κοινωνία της χώρας υποδοχής τους. Μάλιστα, σε αντιστοιχία με θεμελιώδεις τομείς της ζωής, η συγκεκριμένη διαδικασία μπορεί να πραγματώνεται, σταδιακά ή παράλληλα ως «πολιτική ή νομική», «οικονομική», «κοινωνική» και «πολιτισμική ή θρησκευτική» ενσωμάτωση (Παπαδοπούλου, 2009). Προς επίρρωση της συγκεκριμένης διαπίστωσης, στο Πρόγραμμα της Στοκχόλμης και συγκεκριμένα στον καθορισμό του πλαισίου σχετικά με τα ζητήματα μετανάστευσης και ασύλου αναφέρονται ως θεμελιώδεις δείκτες αξιολόγησης του επιπέδου ενσωμάτωσης οι εξής: «απασχόληση», «εκπαίδευση», «κοινωνική ένταξη», «ενεργή πολιτική συμμετοχή» (<https://eur-lex.europa.eu/>).

1.6 Η ενσωμάτωση των προσφύγων μαθητών στην εκπαίδευση

Σε ό,τι αφορά στη διάσταση της ενσωμάτωσης που σχετίζεται με την εκπαίδευση, έρευνες εστιασμένες στην ένταξη των προσφύγων μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αλλά και το πρόσφατο στρατηγικό σχέδιο του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων αποκαλύπτουν τις δυνατότητες επίτευξης ή μη της συγκεκριμένης διαδικασίας στη χώρα μας. Αναφορικά με το εθνικό σχέδιο για την ισότιμη πρόσβαση των προσφυγόπουλων στο ελληνικό σχολείο για το έτος 2021-2022 και σε συνέχεια και συνέπεια με παλαιότερες σχετικές αποφάσεις, αξίζει να αναφερθούν τα εξής:

- Δημιουργήθηκαν Τάξεις Υποδοχής Ι για πρόσφυγες μαθητές οι οποίοι δεν γνώριζαν καθόλου τα ελληνικά ή διέθεταν ελάχιστες γνώσεις.
- Ως ικανή συνθήκη για τη λειτουργία Τάξεων Υποδοχής ορίστηκε η ύπαρξη εννέα (9) μαθητών για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και επτά (7) για τη Δευτεροβάθμια.
- Εφαρμόστηκε εντατικό πρόγραμμα εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας διάρκειας 15 ωρών εβδομαδιαίως και σε αίθουσα εντός του σχολικού κτιρίου.

- Διατέθηκε στη σελίδα του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής υποστηρικτικό υλικό για μαθητές με μητρική γλώσσα διαφορετική της ελληνικής.
- Συγκροτήθηκε το Πρόγραμμα Ταχύρυθμης Μάθησης για πρόσφυγες μαθητές της κατώτερης βαθμίδας Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.
- Παρασχέθηκε υποστηρικτικό υλικό στους εκπαιδευτικούς.
- Διοργανώθηκαν ενημερωτικές ημερίδες, κ.α. (www.minedu.gov.gr).

Σύμφωνα με έρευνα του 2008 η οποία διερευνούσε τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη φοίτηση των αλλοδαπών μαθητών στα ελληνικά δημόσια σχολεία, οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης εστίασαν στα φαινόμενα του ρατσισμού και της περιθωριοποίησης που βίωναν οι αλλοδαποί μαθητές ενώ οι εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης επεσήμαναν περισσότερο τα γνωστικά ελλείμματα των μαθητών (Τζωρτζοπούλου & Κοτζαμάνη (2008). Σε μεταγενέστερη έρευνα σχετικά με την εκπαίδευση των ανήλικων προσφύγων, ασυνόδευτων και μη, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών υπεραμύνθηκε του δικαιώματός τους για ισότιμη πρόσβαση στην εκπαίδευση, ενώ υπήρξε και μια μερίδα που τους χαρακτήρισε ως «προβληματικούς» υποστηρίζοντας ότι ελλοχεύει ο κίνδυνος δημιουργίας γκέτο και κατ' επέκταση ο κίνδυνος αποδόμησης της καλής εικόνας της σχολικής μονάδας (Bora, 2010). Από την άλλη πλευρά, η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που συμμετείχε σε έρευνα σχετικά με την εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο ελληνικό σχολείο αναγνώρισε την επιτακτική ανάγκη για αποδοχή και σεβασμό στη διαφορετικότητα του κοινωνικού, πολιτικού, πολιτισμικού, κ.ο.κ., υποβάθρου τους, ενώ μόλις το 30% αυτών υποστήριξε ότι η συμπερίληψή τους στην κανονική τάξη συνεπάγεται απαιτητικές συνθήκες διδασκαλίας (Παπαζώη, 2016).

Τα αποτελέσματα έρευνας σχετικά με τα επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας των εφήβων μεταναστών μαθητών από την Αλβανία κατέδειξαν ότι η διαδικασία επιπολιτισμού τους πραγματοποιείται σε δύο διακριτά στάδια. Στο πρώτο οι μαθητές προσαρμόζονται στα δεδομένα της χώρας υποδοχής και στο δεύτερο προσλαμβάνουν τα κοινωνικά και πολιτισμικά της χαρακτηριστικά με τρόπο ο οποίος επηρεάζει, άλλοτε συνειδητά και άλλοτε ασυνείδητα τον πολιτισμό, τις πεποιθήσεις τους και γενικότερα την οπτική τους. Με άλλα λόγια, στη συγκεκριμένη έρευνα διαφάνηκε ότι ο επιπολιτισμός των εφήβων μεταναστών μαθητών από την Αλβανία διέρχεται το

στάδιο της εναρμόνισης και καταλήγει στην αφομοίωση των στοιχείων της χώρας υποδοχής (Παυλόπουλος, κ.α., 2009).

Στο διεθνή χώρο, το 2013 η Ευρωπαϊκή Επιτροπή διεξήγαγε έρευνα με στόχο την ανάδειξη ενός ολοκληρωμένου σχεδίου για την καθολική υποστήριξη των παιδιών των μεταναστών, μέσα από τον χώρο της εκπαίδευσης. Στην εν λόγω έρευνα εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης κλήθηκαν να υποβάλλουν προτάσεις για τον σχεδιασμό ενός στρατηγικού πλάνου που θα ενίσχυε, μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας, την ψυχοσυναισθηματική ενδυνάμωση των μεταναστών μαθητών και επιπλέον θα διευκόλυνε τη διαδικασία προσαρμογής τους στις χώρες υποδοχής. Αφού μελετήθηκαν οι εκπαιδευτικές πολιτικές που ακολουθούνται από τις χώρες που κατά κύριο λόγο υποδέχθηκαν τα μεγαλύτερα μεταναστευτικά και προσφυγικά ρεύματα, μεταξύ των οποίων και η Ελλάδα, διαπιστώθηκε ότι το καλύτερο μοντέλο υποστήριξης των παιδιών των μεταναστών περιελάμβανε την παροχή στοχοθετημένης υποστήριξής τους και επιπλέον επέτρεπε έναν σημαντικό βαθμό αυτονομίας των σχολικών μονάδων. Το εν λόγω μοντέλο επιλέγεται στη Σουηδία και τη Δανία, ενώ η εκπαιδευτική πολιτική των λοιπών χωρών που εξετάστηκαν αναφορικά με την εκπαίδευση προσφύγων και μεταναστών φαίνεται ότι δεν αποδίδει το ίδιο θετικά αποτελέσματα ως προς την ένταξη τους στο σχολείο και μεσοπρόθεσμα στην κοινωνία (Χριστέλλη, 2017).

Οι σημαντικότερες διαπιστώσεις από την εν λόγω μελέτη αφορούν στη σπουδαιότητα της αυτονομίας των σχολείων, τόσο ως προς τον τρόπο λειτουργίας τους όσο και ως προς τη δυνατότητα λήψης αποφάσεων και πρωτοβουλιών, όπως επίσης και στην ολιστική προσέγγιση της εκπαιδευτικής υποστήριξης των παιδιών των μεταναστών και δη των νεοαφιχθέντων. Η υποστήριξη των παιδιών μεταναστών αναφορικά με την ενδυνάμωση των γνωστικών τους ικανοτήτων και την καλλιέργεια δεξιοτήτων που αμφότερες θα συμβάλλουν στη βελτίωση της σχολικής τους επίδοσης, η συμμετοχή των γονέων και των κοινοτήτων τους στην εκπαιδευτική διαδικασία και επίσης η εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αποτελούν τους πυλώνες στους οποίους πρέπει να στηρίζεται η διαδικασία ενσωμάτωσης των παιδιών προσφύγων και μεταναστών στη χώρα υποδοχής (Χριστέλλη, 2017).

Έρευνα των Milner et al., (2003) κατέδειξε ότι ένα σημαντικό ποσοστό των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης δεν είχε αποκτήσει, κατά τη μαθητική ή τη φοιτητική του ζωή, προσωπική εμπειρία αναφορικά με τη συνεκπαίδευση μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Αναμενόμενα αυτό το κενό, αυτή η

έλλειψη έκθεσης σε μια συνθήκη την οποία καλούνται ως επαγγελματίες και κυρίως ως παιδαγωγοί όχι μόνο να διαχειριστούν αλλά και να υποστηρίξουν, άφησε το αποτύπωμά της ως διατήρηση προκαταλήψεων και στερεοτυπικών πεποιθήσεων που λειτούργησαν εις βάρος κάθε προσπάθειας ουσιαστικής ενσωμάτωσης των μεταναστών και προσφύγων μαθητών στην εκπαίδευση. Το γεγονός ότι οι μονοπολιτισμικές εμπειρίες των εκπαιδευτικών λειτουργούν ανασταλτικά σε κάθε προσπάθεια ισότιμης πρόσβασης των παιδιών προσφύγων και μεταναστών στην εκπαίδευση αναγνωρίζεται επίσης σε έρευνα των Dooly και Villanueva (2006), όπου προτείνεται το πρόγραμμα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε ζητήματα διαχείρισης της διαφορετικότητας, πέραν της θεωρητικής του διάστασης, να εμπλουτίζεται με βιωματικές δραστηριότητες, ικανές να αναδείξουν την αξία της ανθρώπινης ύπαρξης ανεξαρτήτως οικονομικού, κοινωνικού, πολιτισμικού, κλπ υποβάθρου και το αναφαίρετο δικαίωμα κάθε παιδιού στην εκπαίδευση και να αποδομήσουν στερεοτυπικές αντιλήψεις και συμπεριφορές. Κατά τη φοίτηση των μελλοντικών παιδαγωγών στα κατά τόπους πανεπιστήμια, η δυνατότητα εκμάθησης του γλωσσικού κώδικα των λαών που βρίσκονται στη χώρα υποδοχής με την ιδιότητα του μετανάστη ή του πρόσφυγα, η διοργάνωση εκπαιδευτικών ταξιδιών στις πατρίδες τους με σκοπό τη βιωματική μάθηση του πολιτισμού τους, κ.α., μπορούν να διαδραματίσουν καθοριστικό ρόλο στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης και στη δόμηση προσωπικοτήτων που θα μάχονται για την ισότιμη πρόσβαση όλων των μαθητών τους στην εκπαίδευση ως ανυπέρβλητη αξία και όχι ως επαγγελματική υποχρέωση.

Ο εκπαιδευτικός, εξάλλου, αποτελεί μόνο έναν από τους πολλούς ρόλους για το άτομο που φέρει τη συγκεκριμένη ιδιότητα. Η ταυτότητα του συγκροτείται στη βάση μιας ποικιλίας χαρακτηριστικών που επηρεάζουν και διαμορφώνουν τις αντιλήψεις, τις στάσεις και εν γένει την κοσμοθεωρία του. Σε αυτό το πλαίσιο θα ήταν, αν όχι ουτοπικό, τουλάχιστον επιπόλαιο, να θεωρήσει κανείς ότι οι εκπαιδευτικοί απριόρι διακατέχονται από συναισθήματα ή επιλέγουν συμπεριφορές που προωθούν την συνεκπαίδευση μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003). Αυτό, ωστόσο, που είναι μείζονος σημασίας είναι να γίνει αντιληπτό ότι το σχολείο αποτελεί για τα παιδιά των προσφύγων και μεταναστών, μετά το οικογενειακό τους πλαίσιο, το περιβάλλον στο οποίο θα δομήσουν την προσωπική τους ταυτότητα, θα κοινωνικοποιηθούν, θα αναζητήσουν τη συνεργασία και την παρέα των συμμαθητών τους αλλά και την εμπιστοσύνη, τον

σεβασμό και την ψυχολογική και ηθική υποστήριξη από τον δάσκαλό τους (Cummins, 2003). Σε αυτή τη βάση θα πρέπει να υπάρχει από την εκάστοτε εκπαιδευτική πολιτική μέριμνα, ώστε αφενός να προσφέρονται στην εκπαιδευτική κοινότητα οι απαραίτητες γνώσεις σχετικά με τη συνύπαρξη μαθητών διαφορετικού υποβάθρου μέσα στην τάξη, τις στρατηγικές διαμεσολάβησης, τη διαχείριση συγκρούσεων, τα οφέλη της εξατομικευμένης διδασκαλίας, κ.α., και αφετέρου να προωθούνται εκείνες οι αρχές και οι στρατηγικές μάθησης που θα ενισχύουν την ενσωμάτωση των μεταναστών και προσφύγων μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα, να προωθείται με άλλα λόγια η διαπολιτισμική εκπαίδευση (Van Der Linde, 1997).

Γίνεται ξεκάθαρο, από τη θεωρητική προσέγγιση του προσφυγικού φαινομένου και δη την καταγραφή των συνθηκών διαβίωσης, των αναγκών και επιθυμιών των προσφυγόπαιδων ότι ο χώρος της εκπαίδευσης πρέπει να αντιμετωπίσει μια ιδιαίτερη «κληρονομιά» που φέρουν μαζί τους. Οφείλει να διαχειριστεί τις αιτίες που ώθησαν τους ίδιους και τις οικογένειές τους στην εγκατάλειψη της πατρίδας τους, τα τραυματικά τους βιώματα, τις εμπειρίες από τον τόπο καταγωγής, την ιστορία, τη θρησκεία και τον πολιτισμό τους. Οφείλει, επίσης, όλα αυτά τα στοιχεία να τα εντάξει στην εκπαιδευτική πραγματικότητα, στη σχολική αίθουσα, στη διδασκαλία και κυριότερα στη συνείδηση των Ελλήνων συμμαθητών τους και σε αυτόν τον προσανατολισμό η υιοθέτηση της πολυπολιτισμικότητας στην εκπαίδευση αποτελεί, αν όχι μονόδρομο, σίγουρα την πιο ασφαλή επιλογή.

Κεφάλαιο 2^ο: Η πολυπολιτισμικότητα στην εκπαίδευση

Όσο κι αν τα συνθετικά μέρη του όρου «πολυπολιτισμικότητα» αποκαλύπτουν τον βασικό κορμό του περιεχομένου του δε παύει να πρόκειται για μια πολυσύνθετη έννοια η συνειδητοποίηση της οποίας απαιτεί αφενός την περιγραφή της και αφετέρου τη συσχέτισή της με τη συναφή έννοια της διαπολιτισμικότητας. Η ανάδειξη του διαπολιτισμικού μοντέλου εκπαίδευσης ως του καταλληλότερου μεταξύ των διαφόρων μοντέλων διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας στην εκπαίδευση αποτελεί την αφετηρία για την κατανόηση του σκοπού και του περιεχομένου της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ενώ η τελευταία αποτελεί προϋπόθεση για την κοινωνική ενσωμάτωση των προσφύγων μαθητών. Φορέας της φυσικά δεν μπορεί να είναι άλλος από τον εκπαιδευτικό και για τον λόγο αυτό η αναφορά στη συνεισφορά του στην προώθηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης κρίνεται επιβεβλημένη.

2.1 Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις σχετικά με την πολυπολιτισμικότητα

Όπως εκτενώς παρουσιάστηκε παραπάνω κάθε άτομο που εγκαταλείπει την πατρίδα του εξαιτίας διαφόρων μορφών διώξεων ή εξαιτίας συνθηκών που θέτουν σε κίνδυνο την ασφάλεια και τη ζωή του και που αναζητά διέξοδο και ελπίδα σε μια νέα χώρα, φέρνει μαζί του πολύ συγκεκριμένες «αποσκευές», τη φυλή, τη θρησκεία, τον πολιτισμό, τις αρχές του. Η διασφάλιση των δικαιωμάτων του στον νέο τόπο εγκατάστασης αποτελεί πρώτιστο καθήκον για κάθε σύγχρονη κοινωνία και ειδικότερα η πρόνοια για την πρόσβαση των ανήλικων προσφύγων στην εκπαίδευση, πέραν της μέριμνας για την προστασία, την ασφάλεια και την ελευθερία των ιδίων και των οικογενειών τους, αποτελεί μια ισχυρή απόδειξη της προόδου των κοινωνιών και της αποδοχής μιας νέας τάξης πραγμάτων, αυτής που διαμόρφωσε η επικράτηση και η δυναμική του φαινομένου της πολυπολιτισμικότητας.

Η πολυπολιτισμικότητα αφορά σε εκείνη την κατάσταση κατά την οποία μια κοινωνία συγκροτείται από εθνοτικές και πολιτισμικές ομάδες με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο. Η εν λόγω συνθήκη διαμορφώνεται όταν οι αυτόχθονες κοινωνικές ομάδες που διαθέτουν συγκεκριμένη εθνική συνείδηση και πολιτισμικά χαρακτηριστικά καλούνται να συνυπάρξουν με άλλες κοινωνικές ομάδες, συνήθως πολιτικών ή οικονομικών μεταναστών και προσφύγων, οι οποίοι εμφορούνται από διαφορετικές αξίες και ιδανικά, παράγωγα της δικής τους κουλτούρας και του δικού τους πολιτισμού (Russell, 1994). Αυτή η συνύπαρξη και συνέργεια των διαφορετικών πολιτισμικών πλαισίων έχει ως αποτέλεσμα τη διαμόρφωση κοινωνιών που διαθέτουν ένα κράμα πολιτισμικών στοιχείων, τόσο εκείνων της χώρας υποδοχής όσο και εκείνων της χώρας καταγωγής των προσφύγων και μεταναστών (Φώτου, 2002).

Η πολυπολιτισμικότητα ταξινομείται σε τέσσερα ιδεολογικά μοντέλα. Στο «εθνοτικό» μοντέλο πολυπολιτισμού οι ομάδες διαφορετικού πολιτισμικού υποβάθρου συμβιώνουν αλλά δεν αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, στο «συντηρητικό» μοντέλο αναγνωρίζονται τυπικά δικαιώματα στις μειονοτικές ομάδες αλλά όχι το σύνολο των πολιτισμικών ελευθεριών, στο «φιλελεύθερο» μοντέλο αναγνωρίζονται τα συνταγματικά δικαιώματα των μειονοτήτων και η ιδιαίτερη πολιτισμική τους ταυτότητα και στο «κριτικό-αναστοχαστικό» μοντέλο προωθείται η ισότιμη συμμετοχή όλων των πολιτισμικών ομάδων σε όλες τις εκφάνσεις και τομείς της καθημερινότητας (Ευαγγέλου, 2007).

Στο σημείο αυτό και δεδομένης της θεσμοθέτησης της πολυπολιτισμικότητας των κοινωνιών υποδοχής την οποία επέβαλαν οι αθρόες μεταναστευτικές και προσφυγικές ροές των τελευταίων δεκαετιών, είναι χρήσιμο να αποσαφηνιστεί η διάκριση της έννοιας από εκείνη της διαπολιτισμικότητας. Ενώ, λοιπόν, η πολυπολιτισμικότητα περιγράφει την υφιστάμενη κατάσταση της συνύπαρξης ετερογενών πολιτισμικών ομάδων στην ίδια κοινωνία, η διαπολιτισμικότητα αναφέρεται στη διαχείριση αυτής της συνθήκης. Με άλλα λόγια, η πολυπολιτισμικότητα αποτελεί ένα δεδομένο του οποίου η παρουσία δεν αφήνει περιθώρια αμφισβήτησης και η διαπολιτισμικότητα αποτελεί ένα ζητούμενο το οποίο επιδέχεται πολλαπλών κρίσεων, στοχασμών και αναστοχασμών (Δαμανάκης, 1998). Υπό αυτή τη θεώρηση, η πολυπολιτισμικότητα αφορά στη συμβίωση ομάδων διαφορετικών πολιτισμών και η διαπολιτισμικότητα στις διαδικασίες υπέρβασης της εσωστρέφειας ή της υπεροψίας ενός πολιτισμού με απώτερο σκοπό την προσέγγιση και αποδοχή των νέων πολιτισμών που έχουν εισέλθει στη συγκεκριμένη κοινωνία (Τουλιάς, 2005).

Κατά μια άλλη προσέγγιση ως διαπολιτισμικότητα ορίζεται η υποστηρικτική στάση απέναντι στην ετερότητα και στη συνύπαρξη διαφορετικών ταυτοτήτων, οι οποίες δεν ακολουθούν κάποια συγκεκριμένη ιεραρχική κατάταξη, δεν ανταγωνίζονται η μια την άλλη και κυριότερα δεν είναι υπόλογες σε κάποια «ανώτερη» ή «προνομιούχα» ταυτότητα (Hill, 2007). Ως εκπαιδευτική διαδικασία εκφράζεται μέσω της εκούσιας αλληλεπίδρασης των διαφορετικών πολιτισμών και κατά συνέπεια μέσω της υιοθέτησης εκπαιδευτικών επιλογών οι οποίες στηρίζουν την πολυπολιτισμικότητα (Καρασαββίδου, 2020). Κατά συνέπεια στο μικροκοινωνιολογικό επίπεδο της σχολικής αίθουσας η πολυπολιτισμική εκπαίδευση δεν αποδεικνύεται από την παρουσία των αλλοδαπών μαθητών στο σχολείο αλλά από την αναγνώριση και προσπάθεια ικανοποίησης των αναγκών των μελών μιας ξεκάθαρα πλουραλιστικής κοινωνίας (Parekh, 1986).

Η πολυπολιτισμική πρόοδος των κοινωνιών έχει ανάγκη από μια εκπαίδευση διαπολιτισμική ή διαφορετικά σύμφωνα με τον Γκόβαρη (2001) *«από εκείνο το μέσο που θα δημιουργήσει τις προϋποθέσεις για τη συμμετρική αλληλεπίδραση των πολιτισμών»*. Εξάλλου, αποτελεί κοινό τόπο ότι οι συμπεριφορές της μειοψηφίας και της πλειοψηφίας δεν δομούνται *in vitro* αλλά προκύπτουν από την αλληλεπίδραση των διαφορετικών κοινωνικών, πολιτισμικών, πολιτικών κ.α. χαρακτηριστικών τους και επηρεάζονται από το νομικό πολιτισμό της χώρας υποδοχής και των θεμελιωδών

θεσμών της, όπως αυτός της εκπαίδευσης. Σε αυτή την προσέγγιση, ούτε οι πλειοψηφούντες έχουν δικαίωμα να αυθαιρετούν εις βάρος των μειονοτικών ομάδων, όπως επί παραδείγματι των προσφύγων και των μεταναστών, ούτε οι τελευταίοι πρέπει να εγκλωβίζονται σε αμυντικές στάσεις και συμπεριφορές (Giddens, 1991). Η πολυπολιτισμικότητα των σύγχρονων κοινωνιών οφείλει να προάγει την ενσωμάτωση, έναντι της αφομοίωσης και πόσο μάλλον της απόσχισης και της γκετοποίησης και αυτό το «στοίχημα» καλείται να το κερδίσει με φαρέτρα της την παροχή παιδείας σε όλους τους πολίτες, την εμβάθυνση στις πλουραλιστικές προσεγγίσεις της εκπαίδευσης και την επιλογή εκείνων των εκπαιδευτικών μεθόδων και στρατηγικών που θα προάγουν αποτελεσματικότερα τη διαπολιτισμική εκπαίδευση (Giddens, 1990).

2.2.Εκπαιδευτικά μοντέλα διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας

Τη δεκαετία του 1970 οι δυτικές περιοχές της Αμερικής και του Καναδά αποτελούν για τους μετανάστες όχι μόνο διέξοδο αλλά και πόλο έλξης χάρη στην οικονομική τους ευμάρεια, τη βιομηχανική ανάπτυξη και κυρίως τις πολλές προσφερόμενες θέσεις εργασίας. Οι πολυπολιτισμικές κοινωνίες αναδύονται και η γλωσσική, εθνική, θρησκευτική και πολιτισμική ετερογένεια των πληθυσμών επιβάλλει τον επαναπροσδιορισμό των αντιλήψεων αναφορικά με την έννοια της εθνικής ομοιογένειας, την αναζήτηση νέων ισορροπιών, τη διαχείριση μιας νέας πολυσύνθετης πραγματικότητας, την υιοθέτηση της διαπολιτισμικότητας (Γκότοβος, 2002). Σε αυτό το πλαίσιο βασικό μέλημα των κρατών είναι ο προσανατολισμός σε διαδικασίες και στρατηγικές που θα «γεφυρώνουν» τις ετερότητες και ακόμη περισσότερο θα αξιοποιούν όσα θετικά προκύπτουν από τη μεταξύ τους αλληλεπίδραση (Banks, 2012).

Στον τομέα της εκπαίδευσης, τόσο στις ΗΠΑ όσο και στην Ευρώπη, η διαχείριση της ετερότητας βασίζεται καταρχάς στην πολιτική της γλωσσικής και πολιτισμικής αφομοίωσης των αλλοεθνών μαθητών στο σχολείο και ακολούθως στην πολιτική της ενσωμάτωσης, δηλαδή στη διασφάλιση του σεβασμού του γλωσσικού κώδικα και της πολιτισμικής κληρονομιάς των αλλοδαπών μαθητών και στην παράλληλη δυνατότητα εκμάθησης της γλώσσας της χώρας υποδοχής (Ασκούνη & Ανδρούσου, 2001). Οι πρώτες προσπάθειες για τη διαχείριση της ετερότητας στον χώρο της εκπαίδευσης κάνουν την εμφάνισή τους ήδη από τη δεκαετία του 1960, οπότε και η μαζική μετανάστευση παρότι δεν προμήνυε ακόμη τη μεταβολή των κοινωνιών από

μονοπολιτισμικές σε πολυπολιτισμικές, εντούτοις καθιστούσε επιτακτική την ανάγκη για τη διαχείριση των πολιτισμικά ετερογενών πλέον τάξεων. Σύμφωνα δε με τη σχετική βιβλιογραφία έχουν προταθεί και εφαρμοστεί διάφορα εκπαιδευτικά μοντέλα διαχείρισης της ετερότητας, άλλα μονοπολιτισμικά και άλλα πολυπολιτισμικά (Χατζησωτηρίου, 2014).

2.2.1 Το αφομοιωτικό μοντέλο

Στα μονοπολιτισμικά μοντέλα εκπαίδευσης ανήκει το «αφομοιωτικό» το οποίο προσβλέπει στην «απορρόφηση» των αλλοδαπών μαθητών στη χώρα υποδοχής, μέσω της σταδιακής εξάλειψης των εθνικών, θρησκευτικών, πολιτισμικών τους ιδιαιτεροτήτων. Πιο συγκεκριμένα, το αφομοιωτικό μοντέλο, προκειμένου να αποδεχθεί τους αλλοεθνείς μαθητές στο σχολικό πλαίσιο και να τους προσφέρει τη δυνατότητα συμμετοχής τους στη σχολική και κοινωνική ζωή επιχειρεί την αποδυνάμωση, έως το σημείο της εξαφάνισης, των εθνικών, φυλετικών, πολιτισμικών χαρακτηριστικών τους, ώστε να τους εντάξει μεν στην εκπαιδευτική κοινότητα, διατηρώντας δε τον μονοπολιτισμικό της χαρακτήρα (Μάρκου, 2001). Υπό αυτή την έννοια, προκειμένου ο αλλοδαπός μαθητής να «αφομοιωθεί» στη χώρα υποδοχής ή φιλοξενίας θα πρέπει να διέλθει από τρεις διακριτές φάσεις, της επαφής, της σύγκρουσης και τελικά της προσαρμογής (Μάρκου, 1998).

Κατά την υιοθέτηση του αφομοιωτικού μοντέλου διαχείρισης της ετερότητας οι αλλοδαποί μαθητές πιέζονται και καταπιέζονται να αποποιηθούν τη γλώσσα, τη θρησκεία, τις παραδόσεις, τον πολιτισμό και τους εθνικούς δεσμούς με την πατρίδα τους και αντ' αυτών να υιοθετήσουν τις συνήθειες, τον γλωσσικό κώδικα, την κουλτούρα της χώρας υποδοχής (Μάγος, 2005). Ειδικά σε ό,τι αφορά τον γλωσσικό κώδικα επικοινωνίας, οι υποστηρικτές του αφομοιωτικού μοντέλου θεωρούν ως μόνη υποχρέωση του σχολείου την εκμάθηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής στους αλλοδαπούς μαθητές και μετατοπίζουν την ευθύνη διατήρησης της μητρικής τους γλώσσας στις οικογένειές τους (Μάρκου, 1997). Αν, μάλιστα, οι ενδοοικογενειακές συνθήκες δεν ευνοούν αυτή τη διατήρηση και οι αλλοδαποί μαθητές εγκαταλείψουν τελικά τη μητρική τους γλώσσα, το αφομοιωτικό μοντέλο θα βρίσκεται ακόμη πιο κοντά στον στόχο του, αφού η αποσύνδεση από τη μητρική γλώσσα θα σημάνει τη σταδιακή αποσύνδεση από τα πολιτισμικά τους στοιχεία και εν τέλει την ανάμειξη τους σε μια πλειοψηφούσα ομάδα στην οποία δεν θα μπορούν να επιδείξουν κανένα

διακριτό στοιχείο της ταυτότητάς τους, με συνέπεια την πλήρη «απορρόφησή» τους (Γεωργογιάννης, 1999).

Είναι ξεκάθαρο πως το αφομοιωτικό μοντέλο διαχειρίζεται τους αλλοδαπούς μαθητές ως μειονότητα που πρέπει να απορροφηθεί από την πλειοψηφία, ως πρόβλημα που πρέπει να αντιμετωπιστεί, ως μια κατάσταση που πρέπει να «λειανθεί» τόσο ώστε να φτάσει στα μέτρα και στα σταθμά της χώρας υποδοχής (Γεωργογιάννης, 2006). Σύμφωνα με τη συγκεκριμένη προσέγγιση, ο διαφορετικός γλωσσικός κώδικας των αλλοδαπών μαθητών και κυρίως η άγνοια της γλώσσας της χώρας υποδοχής δημιουργεί προσκόμματα στην εκπαιδευτική διαδικασία, στην εξέλιξη των άλλων μαθητών και στην πρόοδο του σχολείου γενικότερα (Κεσίδου, 2008). Το αφομοιωτικό μοντέλο εκπαίδευσης απαξιώνει την εθνική και πολιτισμική ταυτότητα των αλλοδαπών μαθητών, ευθύνεται για τη χαμηλή τους αυτοεικόνα και αυτοεκτίμηση, για τις εκδηλώσεις εξαιρετικά ηττοπαθών ή βίαιων συμπεριφορών, αδιαφορεί για την επιστροφή τους σε μια κατάσταση ψυχικής ισορροπίας, τους ωθεί σε χαμηλές σχολικές επιδόσεις και σχολική διαρροή. Οι ανάγκες, οι κλίσεις και τα ενδιαφέροντα τους αγνοούνται επιδεικτικά και τελικά το αναφαίρετο δικαίωμα όλων στην εκπαίδευση παραμένει αποκλειστικό δικαίωμα της πλειοψηφούσας ομάδας (Γκόβαρης, 2004).

2.2.2. Το μοντέλο της ενσωμάτωσης

Η πίστη στην υπεροχή ενός λαού, στην ανωτερότητα της εθνικής, θρησκευτικής και πολιτισμικής του κληρονομιάς αποτέλεσε τον θεωρητικό πυρήνα της προσέγγισης της αφομοίωσης στην εκπαίδευση και παρότι ο κλονισμός που προκάλεσε στις διαμορφούμενες ακόμη ισορροπίες μεταξύ ομογενών και αλλοδαπών μαθητών επέβαλε την ανάδυση νέων προσεγγίσεων διαχείρισης της ετερότητας, φαίνεται να διατηρήθηκε ως αντίληψη και στο μοντέλο της ενσωμάτωσης που ακολούθησε (Ασκούνη & Ανδρούσου, 2001). Με άλλα λόγια, παρότι το μοντέλο της ενσωμάτωσης προσδοκούσε να επιτύχει καλύτερα αποτελέσματα σε σύγκριση με το αφομοιωτικό μοντέλο σε ό,τι αφορά στην πρόσβαση των αλλοδαπών μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα, οι διαφορές τους δεν υπήρξαν ιδιαίτερα διακριτές (Νικολάου, 2000).

Δεδομένου ότι χρονικά το μοντέλο της ενσωμάτωσης ακολούθησε το αφομοιωτικό, η ανάδυσή του προέκυψε έως έναν βαθμό συγκυριακά καθώς οι μετανάστες στις χώρες υποδοχής «μετρούσαν» πλέον αρκετά χρόνια σε αυτές και

άρχισαν να διεκδικούν τα δικαιώματά τους (Κάτσικας & Πολίτου, 1999). Παρά, ωστόσο, τις επιδιώξεις των μεταναστών για αναγνώριση τους από τις χώρες υποδοχής η διατήρηση της πολιτισμικής τους κληρονομιάς, της γλώσσας και των χαρακτηριστικών της εθνικής τους ταυτότητας παρέμενε κατά κύριο λόγο προσωπική/οικογενειακή υπόθεση και ηθική υποχρέωση της μειονότητάς τους. Σύμφωνα με την Κεσίδου (2008) στο μοντέλο της ενσωμάτωσης η αποσύνδεση των μαθητών από τις ρίζες τους δεν είναι πλήρης αφού αναγνωρίζεται ότι η γνώση της ιστορίας, των παραδόσεων και του πολιτισμού τους θα διευκολύνει τη διαδικασία της ενσωμάτωσης. Ωστόσο, κομβικής σημασίας είναι το γεγονός ότι η όποια αποδοχή της πολιτισμικής ετερότητας γίνεται ανεκτή μόνο έως εκείνο το σημείο που δεν «αναστατώνει» τις πολιτισμικές παραδοχές και τα κεκτημένα της χώρας υποδοχής.

Επιπλέον, μια ειδοποιός διαφορά του μοντέλου της ενσωμάτωσης από το αφομοιωτικό μοντέλο είναι ότι στο πρώτο πραγματοποιούνται στοχευμένες ενέργειες προκειμένου, μέσα από σχολικά προγράμματα ενίσχυσης της διδασκαλίας, να γίνουν κατανοητά, να εμπεδωθούν και τελικά να αφομοιωθούν από τους αλλοδαπούς μαθητές η γλώσσα, η θρησκεία, ο πολιτισμός και η κουλτούρα της χώρας υποδοχής (Γεωργογιάννης, 1999). Πρόκειται, στην ουσία, για μια ακόμη μονοπολιτισμική εκπαιδευτική προσέγγιση η οποία παρότι υπεραμύνθηκε των ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση προφανώς και εσφαλμένα τις ταύτισε με τη συμμόρφωση στις αντιλήψεις, τις αξίες και την κοσμοθεωρία της χώρας υποδοχής (Μάρκου, 2001).

2.2.3. Το πολυπολιτισμικό μοντέλο

Τη δεκαετία του '70 οι πρότερες μεμονωμένες προσπάθειες των μεταναστών για αναγνώριση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών τους από τις χώρες υποδοχής μετατρέπονται πλέον σε διεκδικήσεις των κινημάτων τους και τα εκπαιδευτικά και κοινωνικά προβλήματα στις πολυπολιτισμικές πλέον χώρες της Αυστραλίας, της Αμερικής, του Καναδά και της Ευρώπης εντείνονται όλο και περισσότερο. Οι νέες συνθήκες οδηγούν τον χώρο της εκπαίδευσης σε μια στροφή από τα μονοπολιτισμικά στα πολυπολιτισμικά μοντέλα διαχείρισης της ετερότητας (Κεσίδου, 2008). Η πολιτισμική εκπαίδευση υπεραμύνεται της ίσης αντιπροσώπευσης των διαφορετικών πολιτισμικά ομάδων όχι μόνο στο σχολικό πλαίσιο αλλά γενικότερα στο κοινωνικό σύνολο (Gay, 1985) και αποτελεί μια πραγματική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση καθώς αποσκοπεί στην ανατροπή των υφιστάμενων κοινωνικών θεσμών και των ιδεολογικών αντιλήψεων στη βάση των οποίων αυτοί διαμορφώνονται, με απώτερο

σκοπό τη διασφάλιση των ισότιμων ευκαιριών στην εκπαίδευση όλων των μαθητών, ανεξάρτητα από φυλή, καταγωγή, θρησκεία, πολιτισμό (Banks, 1997). Είναι η πρώτη φορά που η εκπαίδευση εστιάζει στο θέμα των διακρίσεων, προωθεί την κοινωνική δικαιοσύνη, επικεντρώνεται στη διαμόρφωση ισότιμων και ειλικρινών διαπροσωπικών σχέσεων (Nieto, 2005).

Το πολυπολιτισμικό μοντέλο απορρίπτει τον εθνικό διαχωρισμό, τις φυλετικές διακρίσεις και τις ιεραρχικές κατατάξεις των πολιτισμών σε ανώτερους και κατώτερους και προάγοντας τις δημοκρατικές αρχές, αναγνωρίζει το δικαίωμα του καθενός στη διατήρηση της προσωπικής του ταυτότητας και μεριμνά για την ομαλή συνύπαρξη και συνεκπαίδευση μαθητών διαφορετικού γλωσσικού, θρησκευτικού, πολιτισμικού υποβάθρου (Γκόβαρης, κ.α., 2003). Σε αυτό το πλαίσιο, εφαρμόζονται εξειδικευμένα προγράμματα διδασκαλίας που διευκολύνουν τη μάθηση όσων παιδιών προέρχονται από άλλες χώρες, κατά την εκπαιδευτική διαδικασία συνεκτιμώνται οι γλωσσικές και πολιτισμικές εμπειρίες των αλλοδαπών μαθητών, αντιμετωπίζονται στο πλαίσιο της σχολικής ζωής ρατσιστικές συμπεριφορές και προκαταλήψεις των μαθητών της κυρίαρχης ομάδας εις βάρος των αλλοδαπών συμμαθητών τους (Banks, 2009).

Στην πολυπολιτισμική προσέγγιση της εκπαίδευσης η επιδίωξη για ισότητα των ευκαιριών είναι μια πράξη ξεκάθαρα αμφίδρομη. Αναγνωρίζεται η σημασία που έχει για τον αλλοδαπό μαθητή η διατήρηση της εθνικής, γλωσσικής και πολιτισμικής του κληρονομιάς ως μέσου για την ενίσχυση της αυτοαντίληψής του και τη βελτίωσης της σχολικής του επίδοσης και ταυτόχρονα προωθείται στους μαθητές της κυρίαρχης ομάδας η διδασκαλία της ιστορίας και του πολιτισμού των αλλοδαπών συμμαθητών τους, ως μέσου για την άρση των προκαταλήψεων και της ξενοφοβίας αλλά και της ισχυροποίησης της διαπροσωπικής τους εμπιστοσύνης (Sagur, 1991, Gill et al, 1992).

Σύμφωνα με την κριτική που ασκήθηκε στο πολυπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης, παρότι επιχείρησε, θεωρητικά τουλάχιστον, να διασφαλίσει τον σεβασμό στην κοινωνία των ανθρώπων, μέσα από την αναγνώριση του διαφορετικού γλωσσικού, εθνικού και πολιτισμικού υποβάθρου των μειονοτικών ομάδων, ωστόσο στην πράξη τις εξανάγκασε σε έναν διαρκή κοινωνικό έλεγχο από την πλευρά της χώρας υποδοχής και φιλοξενίας (Γκόβαρης, 2004). Επιπλέον, παρότι αναγνώρισε την αξία της μητρικής γλώσσας και του πολιτισμού των μεταναστών, ωστόσο φάνηκε να αποδέχθηκε την παράλληλη μόνο ανάπτυξη των διαφορετικών πολιτισμών και όχι

την ουσιαστική αλληλεπίδρασή τους. Αποτελεί, όμως, κοινή παραδοχή ότι όταν δύο πολιτισμοί πορεύονται σε παράλληλες τροχιές, χωρίς κοινό σημείο επαφής, ελλοχεύει ο κίνδυνος γκετοποίησης και η κοινωνική συνοχή, που αποτέλεσε το ζητούμενο του πολυπολιτισμικού μοντέλου, κλονίζεται ανεπανόρθωτα (Νικολάου, 2011).

2.2.4. Το αντιρατσιστικό μοντέλο

Μια δεκαετία μετά την εμφάνιση του πολυπολιτισμικού μοντέλου εκπαίδευσης αναπτύσσεται στις ΗΠΑ και στη Μεγάλη Βρετανία το «αντιρατσιστικό» μοντέλο διαχείρισης της ετερότητας. Βασικός σκοπός του αντιρατσιστικού μοντέλου τίθεται η διασφάλιση της αξιοκρατικής ισότητας των ευκαιριών σε όλα τα επίπεδα, στη δημόσια υγεία, στη δημόσια παιδεία, στην κοινωνική ασφάλιση και μέριμνα, σε όλους τους κατοίκους μιας χώρας, σε ευάλωτες και μη ομάδες. Απαραίτητη προϋπόθεση για την επίτευξη του συγκεκριμένου σκοπού είναι η καταπολέμηση του ρατσισμού, σε όποιο επίπεδο και αν αυτός εμφανίζεται, συμπεριλαμβανομένης και της εκπαίδευσης η οποία αποτελεί για το αντιρατσιστικό μοντέλο το σημείο εκκίνησης για τον μετασχηματισμό των θεσμών και των δομών που έως τότε προήγαγαν τις φυλετικές διακρίσεις, τις προκαταλήψεις και τα κάθε είδους στερεότυπα (Vigliante, 2007).

Με βάση τα παραπάνω, η διαχείριση της ετερότητας απαιτεί καταρχάς ανάλυση και ερμηνεία της άνιση μεταχείρισης που υφίστανται οι μετανάστες σε κάθε έκφανση της ζωής, όπως επίσης και τα παιδιά τους, εντός και εκτός σχολικού πλαισίου, όπως επίσης και ριζοσπαστικές αλλαγές σε επίπεδο δομών και κοινωνικών θεσμών (Mullard, 1991). Στους επιμέρους στόχους του αντιρατσιστικού μοντέλου περιλαμβάνονται:

- η ισότιμη πρόσβαση στην εκπαίδευση και η ισότητα των ευκαιριών σε μορφωτικό επίπεδο,
- η διασφάλιση της ισότιμης και δίκαιης συμμετοχής όλων των πολιτών σε όσα δύναται να προσφέρει η κοινωνία προς όφελος της προσωπικής εξέλιξης,
- η χειραφέτηση, ως απαραίτητη συνθήκη για την απαλλαγή και αποτελεσματική αντιμετώπιση ρατσιστικών στάσεων και συμπεριφορών (Μάρκου, 1996),
- και σε επίπεδο σχολείου, η μετάβαση από τα μονοπολιτισμικά στα πολυπολιτισμικά προγράμματα σπουδών, η επανέκδοση σχολικών

εγχειριδίων, απαλλαγμένων από ρατσιστικές διατυπώσεις και τοποθετήσεις, ο επαναπροσδιορισμός της διδασκαλίας, η ισότιμη πρόσβαση στις θέσεις της εκπαιδευτικής διοίκησης και πολιτικής σε όλα τα μέλη της κοινωνίας (Κάτσικας & Πολίτου, 1999).

Το ρατσιστικό μοντέλο βρήκε τόσο υπέρμαχους όσο και κατακριτές. Μεταξύ των τελευταίων, οι υποστηρικτές του πολυπολιτισμικού μοντέλου αμφισβητούν την αποτελεσματικότητά του καθώς θεωρούν ότι μετασχηματίζει το σχολείο σε χώρο πολιτικών και κοινωνικών αντιπαράθεσεων με αποτέλεσμα να αποδυναμώνεται ο παιδαγωγικός του ρόλος (Νικολάου, 2000). Κατά της αντιρατσιστικής εκπαίδευσης τάσσονται, επίσης, όσοι θεωρούν ότι το συγκεκριμένο μοντέλο δεν λαμβάνει υπόψη του τις διάφορες μορφές κοινωνικού αποκλεισμού που σχετίζονται με το φύλο, τη θρησκεία, την οικονομική τάξη, κα., και ως εκ τούτου τείνει σε γενικεύσεις που δεν ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα (Γκόβαρης, 2004).

2.2.5. Το διαπολιτισμικό μοντέλο

Ο διαπολιτισμικός προσανατολισμός στον χώρο της εκπαίδευσης αναδύεται στη Γαλλία του 1970, όταν οι αθρόες μεταναστευτικές ροές δημιουργούν την ανάγκη ενσωμάτωσης των νέων κατοίκων στη γαλλική κοινωνία. Τη δεκαετία του '80 εμφανίζεται ευρύτερα στην Ευρώπη το «διαπολιτισμικό» μοντέλο διαχείρισης της ανομοιογένειας του πληθυσμού ως μια προσπάθεια αναπλήρωσης των κενών που δημιούργησαν τα μονοπολιτισμικά και το «αντιρατσιστικό» μοντέλο κι ως μια προέκταση ή διαφορετικά, μια καλύτερη εκδοχή του «πολυπολιτισμικού» μοντέλου (Νικολάου, 2011). Η λογική της διαπολιτισμικής διάστασης της εκπαίδευσης στηρίζεται στο όφελος που εκατέρωθεν προκύπτει για την κυρίαρχη και τις μειονοτικές ομάδες από την εκούσια και συνειδητή ανταλλαγή εμπειριών, διαμορφωμένων χάρη στη γλώσσα, τη θρησκεία, τις αντιλήψεις, τον πολιτισμό και την κουλτούρα της καθεμιάς (Παπαγιάννη, 2001). Πιο συγκεκριμένα, η διαπολιτισμική προσέγγιση υποστηρίζει ότι η διδασκαλία και μάθηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής όπως επίσης και η εντύπωση των αξιών και του πολιτισμού της από τους αλλοδαπούς μαθητές διευκολύνει την προσαρμογή και την ενσωμάτωσή τους στο σχολείο και αντίστοιχα η απόκτηση γνώσεων από πλευράς των ντόπιων μαθητών σχετικά με τις παραδόσεις, τα ήθη, τα έθιμα, τον πολιτισμό ακόμη και τη γλώσσα των αλλοδαπών συμμαθητών τους, καλλιεργεί την κριτική τους σκέψη,

διευκολύνει την ανάπτυξη ουσιαστικών διαπροσωπικών σχέσεων, προάγει τον σεβασμό και την αποδοχή στη διαφορετικότητα (Ασκούνη & Ανδρούσου, 2001).

Το διαπολιτισμικό μοντέλο διαχείρισης της ετερότητας αποτελεί την έκφραση της διαπολιτισμικής αγωγής και εκπαίδευσης, μιας ριζοσπαστικής πρακτικής που απεκδύεται από τα στενά εθνικά όρια και τους μονοπολιτισμικούς προσανατολισμούς και διευρύνει τους ορίζοντες της έξω και πάνω από κάθε εθνότητα, θρησκεία, πολιτισμό (Dietrich, 2006). Αποσκοπεί στον διάλογο μεταξύ διαφορετικών λαών που συνυπάρχουν, όμως, στην ίδια κοινωνία, ώστε μέσω αυτού και της αρμονικής τους συνύπαρξης και αλληλεπίδρασης να επωφελούνται των διαφορετικών τους υποβάθρων και να αγωνίζονται από κοινού για τα δικαιώματα και τις ευκαιρίες στη ζωή τους. Για την καλύτερη κατανόηση του περιεχομένου του κρίνεται σκόπιμο να αναφερθούν οι τρεις θεμελιώδεις αξίες στις οποίες εδράζεται. Πρόκειται για την ενσυναίσθηση, την αλληλεγγύη, τον σεβασμό και την κατάρριψη της εθνικιστικής οπτικής (Essinger, 1991).

Η ενσυναίσθηση αφορά στην ικανότητα ενός προσώπου να λαμβάνει τα συναισθηματικά μηνύματα του άλλου, να «μπαίνει στη θέση του», και με βάση τα δεδομένα, τα βιώματα και την οπτική εκείνου του προσώπου να μπορεί να κατανοήσει τον συναισθηματικό του κόσμο, τις ανάγκες, τις αντιδράσεις, τις επιλογές, τις ενέργειες και τις αποφάσεις του, ανεξάρτητα του αν ανήκουν σε διαφορετικές εθνοτικές, θρησκευτικές, πολιτισμικές, κ.ο.κ., ομάδες. Η αλληλεγγύη αναφέρεται στην αμοιβαία υποστήριξη και στην αλληλοβοήθεια που πρέπει να χαρακτηρίζει τα μέλη των πολυπολιτισμικών πλέον κοινωνιών και ο σεβασμός στην εκτίμηση του έτερου προσώπου, στην αναγνώριση και στην αποδοχή της προσωπικής τους αξίας ως ύπαρξης που ναι μεν συντίθεται από τα επιμέρους χαρακτηριστικά της, όπως το φύλο, η φυλή, η θρησκεία, κ.ο.κ., δεν πρέπει, ωστόσο, βάσει αυτών να ιεραρχείται, να κατηγοριοποιείται ή να αξιολογείται (Goleman, 2000). Ο εθνικιστικός τρόπος σκέψης, τέλος, εδράζεται σε στερεοτυπικές αντιλήψεις και σε ρατσιστικά φαινόμενα και για τον λόγο αυτό, επιβάλλεται στη σύγχρονη πολυπολιτισμική εποχή να αντικατασταθεί από νέες περισσότερο δημοκρατικές και δίκαιες πρακτικές,

Η διαπολιτισμική παιδαγωγική προσέγγιση σκοπεύει, με άλλα λόγια, να διασφαλίσει τις προϋποθέσεις που θα καταστήσουν εφικτή την αλληλεπίδραση των διαφορετικών πολιτισμών σε κλίμα αμοιβαίου σεβασμού και εμπιστοσύνης και θα επιτύχουν την ισοτιμία μεταξύ των διαφορετικών πολιτισμών, την ισοτιμία μεταξύ των ποικίλων μορφωτικών κεφαλαίων, την παροχή ίσων ευκαιριών ζωής. Η

μετουσίωση της θεωρίας σε πράξη απαιτεί τον επαναπροσδιορισμό των προγραμμάτων σπουδών και των σχολικών εγχειριδίων και τον εμπλουτισμό τους με τη διαπολιτισμική διάσταση της εκπαίδευσης, την ενσωμάτωση στην εκπαιδευτική διαδικασία και στη σχολική ζωή των μητρικών γλωσσών και των πολιτισμών των αλλοδαπών μαθητών, την επανεξέταση της προσφερόμενης διδακτέας ύλης από όλες τις πιθανές οπτικές γωνίες, την κατάλληλη προετοιμασία, ενθάρρυνση και ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών για την υιοθέτηση και εφαρμογή της διαπολιτισμικής αγωγής και εκπαίδευσης (Δαμανάκης, 2005, Λιακοπούλου, 2010).

2.3 Περιεχόμενο και στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Από όσα προαναφέρθηκαν διαφαίνεται ήδη μια πρώτη προσέγγιση της έννοιας της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και των συναφών της όρων, όπως η πολυπολιτισμικότητα, η διαπολιτισμικότητα, η διαπολιτισμική αγωγή και η διαπολιτισμική παιδαγωγική ενώ η σύντομη επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας αποκαλύπτει τη δυσκολία ενός ενιαίου ορισμού για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση (Leicester, 1989). Η «διαπολιτισμική αγωγή» αποτελεί την αντίδραση του σχολείου, ως του κατεξοχήν παιδαγωγικού θεσμού των κοινωνιών, απέναντι στις νέες συνθήκες της πολυπολιτισμικότητας. Οι εκπαιδευτικές διαδικασίες δε και οι διεργασίες τις οποίες επιλέγει και εφαρμόζει με σκοπό τη διασφάλιση της διαπολιτισμικής αγωγής, όπως επίσης και τα αποτελέσματα αυτών των ενεργειών, συνιστούν τη «διαπολιτισμική εκπαίδευση», ενώ η «διαπολιτισμική παιδαγωγική» επικεντρώνεται στις προσωπικές ανάγκες, στα ενδιαφέροντα, στις ιδιαιτερότητες και στον τρόπο μάθησης του παιδιού (Μάρκου, 1997).

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση πλαισιώνεται, και κυρίως ενδυναμώνεται και προωθείται, μέσω της αέναης προσπάθειας διασφάλισης τεσσάρων βασικών αξιωμάτων. Πρόκειται για την αρχή της ισοτιμίας των πολιτισμών, τις υποθέσεις του ελλείμματος και της διαφοράς και την αρχή των ίσων ευκαιριών. Σύμφωνα με το πρώτο αξίωμα ο κάθε πολιτισμός έχει τη σπουδαιότητα του και ο παιδαγωγικός θεσμός του σχολείου οφείλει να την αναδεικνύει, μέσα από την προβολή των ιστορικών, κοινωνικοπολιτικών και οικονομικών συνθηκών στις οποίες διαμορφώνεται και εξελίσσεται. Επισημαίνεται, επίσης, ο καθοριστικός ρόλος που διαδραματίζουν οι διάφοροι πολιτισμοί στην ανάπτυξη των πολυπολιτισμικών κοινωνιών και σε αυτό το πλαίσιο υπογραμμίζεται ότι οποιοσδήποτε μαθητής φέρει προσωπικά βιώματα και προσλαμβάνουσες από διαφορετικά πολιτισμικά

περιβάλλοντα θα πρέπει να ενθαρρύνεται να τα αναπτύσσει απρόσκοπτα, τόσο κατά την εκπαιδευτική διαδικασία όσο και γενικότερα στη σχολική ζωή.

Σύμφωνα με την υπόθεση του ελλείμματος, οι μαθητές από διαφορετικά κοινωνικά στρώματα και επομένως διαφορετικό υπόβαθρο και διαφορετικές αφετηρίες εισέρχονται στο σχολείο με διαφορετικό μορφωτικό κεφάλαιο. Η εν λόγω συνθήκη αντανakλάται εντόνως στα παιδιά των μεταναστών και προσφύγων καθώς τόσο τα χαμηλά κοινωνικο-οικονομικά και πολιτισμικά στρώματα από τα οποία προέρχονται όσο και ο περιορισμένος γλωσσικός κώδικας τα κατατάσσει στα «ελλειμματικά» παιδιά. Η υπόθεση τη διαφοράς, από την άλλη πλευρά, απορρίπτει χαρακτηρισμούς όπως «κατώτερος» ή «ελλειμματικός» και επισημαίνει πως οι οικονομικές, κοινωνικές, πολιτισμικές και γλωσσικές ιδιαιτερότητες των μαθητών πρέπει να αντιμετωπίζονται απλά ως διαφορετικές (Berstein, 1971).

Η αποδοχή της διαφορετικότητας των παιδιών των μειονοτήτων από την εκπαιδευτική κοινότητα, τους δασκάλους, τους συμμαθητές, τους γονείς και όσους ακόμη εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία, αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για τη βελτίωση της σχολικής τους επίδοσης και για τη δυνατότητα ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση με εκείνες των παιδιών της πλειονότητας. Η διαμόρφωση ενός «ανθρώπινου» σχολείου, όπου οι μαθητές συνεργάζονται, αλληλεπιδρούν και διαπλέκοντας τα προσωπικά τους βιώματα, τις προσωπικές τους δυνατότητες, δεξιότητες και αδυναμίες, αλληλοβοηθούνται ώστε ο καθένας να είναι σε θέση να κατακτήσει τις γνώσεις της «ζώνης της επικείμενης ανάπτυξης» (Vygotsky, 1997), συμβάλλει στη διασφάλιση ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση και μέσω αυτής στη λειτουργία ενός σχολείου απαλλαγμένου από στερεότυπα και προκαταλήψεις (Τσιάκαλος, 2000).

Θεμελιώδη στόχο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αποτελεί η αρμονική συνύπαρξη των ατόμων μέσα σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία και ακρογωνιαίο λίθο για την επίτευξή του, ο σεβασμός στην πολιτισμική ταυτότητα του καθενός (Παπάς, 1998). Για τον λόγο αυτό αξίζει να αποσαφηνιστεί το περιεχόμενο της πολιτισμικής ταυτότητας αλλά και η διάκρισή της από τους λοιπούς τύπους ταυτοτήτων. Η ταυτότητα δεν αποτελεί απλά τη σύνθεση των χαρακτηριστικών γνωρισμάτων του ατόμου, των στοιχείων που προσδιορίζουν την ολότητά του και που ταυτόχρονα το διακρίνουν από τον «άλλον», αλλά πρόκειται για μια έννοια δυναμική καθώς ορισμένα χαρακτηριστικά μπορεί να παραμένουν αμετάβλητα στον χρόνο και στον χώρο και άλλα να χάνονται ή να μετασχηματίζονται, αναλόγως των συνθηκών ζωής

(Morley & Robins, 1995). Η ταυτότητα νοείται, επίσης, ως μια κοινωνική κατασκευή καθώς πρόκειται για ένα επίκτητο χαρακτηριστικό που διαπλάθεται αναλόγως των κοινωνικών συνθηκών, σχέσεων και αλληλεπιδράσεων του με τα άλλα μέλη της κοινωνίας (Hall, 1990).

Κομβικό ρόλο στη συγκρότηση της κάθε είδους ταυτότητας διαδραματίζουν οι απαντήσεις στα καίρια ερωτήματα «ποιός είμαι;» και «ποιοι είναι οι άλλοι;» (Κυπριανού, 2011). Έτσι, η προσωπική ταυτότητα αναφέρεται αφενός στον τρόπο που το άτομο εκδηλώνει και ερμηνεύει τις σκέψεις, τις γνώσεις, τις αντιδράσεις, τα συναισθήματα και τις συμπεριφορές του και αφετέρου στην εικόνα που σχηματίζουν οι άλλοι για το άτομό του (Goffman, 1974). Από την άλλη πλευρά, η κοινωνική ταυτότητα του ατόμου περιλαμβάνει όσα το άτομο υιοθετεί, επιλέγει, αποφασίζει, αποδέχεται ή απορρίπτει προκειμένου να διασφαλίσει την αποδοχή του από τους άλλους, να αισθανθεί ότι αποτελεί μέλος μιας ή περισσοτέρων ομάδων και να ενισχύσει μέσω αυτών την αυτοεκτίμησή και την αυτοεικόνα του (Μπεζεβέγκης & Παυλόπουλος, 2008). Η εθνοτική ταυτότητα αντανακλά την επιθυμία του για ενδυνάμωση της αίσθησης του ανήκειν σε μια κοινή εθνοτική ομάδα και διαμορφώνεται στη βάση της κοινής γλώσσας, της κοινής ιστορίας, της κοινής θρησκείας με τους ομοεθνείς του (Κωστούλα – Μακράκη, 2001).

Ενώ, λοιπόν, στη συγκρότηση των παραπάνω τύπων ταυτοτήτων καθοριστικό ρόλο διαδραματίζουν το υπόβαθρο του ατόμου, τα βιώματα, το παρελθόν του, η συλλογική μνήμη και συνείδηση και ενώ, επίσης, η αίσθηση του ανήκειν επηρεάζει καθοριστικά τη συγκρότησή τους, η πολιτισμική ταυτότητα διαμορφώνεται διαφορετικά. Η πολιτισμική ταυτότητα του ατόμου είναι απότοκος της σύγχρονης πραγματικότητας, συγκροτείται στο παρόν, στην καθημερινότητα που διαμορφώνουν οι τρέχουσες κοινωνικές, οικονομικές, πολιτισμικές συνθήκες που πλαισιώνουν το περιβάλλον στο οποίο ζει, συμβιώνει και εξελίσσεται. Επιπλέον, η πολιτισμική ταυτότητα ξεπερνά τα καθορισμένα όρια της ομάδας, υπερβαίνει την αίσθηση του ανήκειν και αφορά σε κάτι ευρύτερο, αφορά στην προσαρμογή σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία και στη δυνατότητα εξέλιξης και προόδου μέσα σε αυτή, και την προσπάθεια αυτή προσδοκά να ενισχύει η διαπολιτισμική εκπαίδευση (Νικολάου, 2005).

Ένας ακόμη βασικός στόχος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αφορά στην αξιοποίηση όλων των ιδιαιτεροτήτων που συνθέτουν τον κάθε πολιτισμό ώστε αυτοί να συνδέονται μεταξύ τους ως μια θερμή αλυσίδα, ικανή να αντικρούει τις όποιες

προκαταλήψεις και στερεότυπα. Η συνύπαρξη και αλληλεπίδραση των διαφορετικών πολιτισμών αποτελεί για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση καθημερινή πρακτική στο σχολικό πλαίσιο, μέσα από τη διδασκαλία, την υλοποίηση εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, ακόμη και μέσα από τις συνέργειες του σχολείου με την ευρύτερη κοινότητα και προβλέπει στη διασφάλιση των ανθρώπινων δικαιωμάτων και στην προώθηση της αξίας της συνεργασίας μεταξύ των λαών (Γκότοβος, 2002).

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση, τέλος, επιδιώκει την προώθηση της ισονομίας, της αλληλοκατανόησης και της αλληλοαποδοχής μεταξύ των μελών διαφορετικών πολιτισμών και θέτει ως θεμελιώδη σκοπό τη διαμόρφωση ανοικτών κοινωνιών στις οποίες η διαφορετικότητα δεν θα συγκαλύπτεται αλλά θα προβάλλεται, δεν θα αποτελεί έλλειμμα αλλά δύναμη, δεν θα γίνεται απλά ανεκτή αλλά θα εκτιμάται για την αξία και τη συνεισφορά της στο πολυπολιτισμικό περιβάλλον της σύγχρονης πραγματικότητας (Γκόβαρης, 2000α).

2.4 Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα

Παρά την εγγραφή χιλιάδων παιδιών μεταναστών, προσφυγόπαιδων και γενικότερα δίγλωσσων μαθητών στο ελληνικό σχολείο, ήδη από τη δεκαετία του 1970, οπότε και η Ελλάδα δέχθηκε στους κόλπους της πληθώρα αλλοδαπών εργαζομένων και παλιννοστούντων Ελλήνων, η χώρα προσπαθεί για δύο τουλάχιστον δεκαετίες, να διαφυλάξει τη γλωσσική της ομοιογένεια (Αρχάκης & Κονδύλη, 2002, Τσιρώνης, 2003, Δαμανάκης, 2005). Τη δεκαετία του 1970, μειονοτικές γλώσσες και διάλεκτοι όπως τα τούρκικα, τα πομάκικα ή τα αρβανίτικα αποκλείονταν από τον χώρο της εκπαίδευσης αλλά καταγράφονται τουλάχιστον οι πρώτες απόπειρες εκπαίδευσης των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών. Η ελληνική γλώσσα αρχίζει να διδάσκεται ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα σε παιδιά μεταναστών και προσφύγων όταν, τη δεκαετία του 1980, η φοίτηση των παιδιών των επαναπατρισμένων από τις Δημοκρατίες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης και άλλων παλιννοστούντων Ελλήνων, συνέβαλε στη διαμόρφωση ενός πληθυσμιακού μωσαϊκού, σχηματισμένου από διαφορετικές αφετηρίες, διαφορετικό γνωστικό, γλωσσικό, κοινωνικό, θρησκευτικό και πολιτισμικό υπόβαθρο (Μήτσης, 2004), ενώ έως τα μέσα του 1990 είχαν δημιουργηθεί οι Τάξεις Υποδοχής, τα Φροντιστηριακά Τμήματα και τα Σχολεία Υποδοχής Παλιννοστούντων. Ο νόμος 2413/96 προβλέπει τον εκσυγχρονισμό των Τάξεων Υποδοχής και των Φροντιστηριακών Τμημάτων ενώ

δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μέσω δύο βασικών πυλώνων: της ίδρυσης των διαπολιτισμικών σχολείων και του προσδιορισμού του καθηκοντολογίου των εκπαιδευτικών που θα τα στελέχωναν.

Σύμφωνα με το άρθρο 34 του Ν. 2413/96 «σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η οργάνωση και λειτουργία σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την παροχή εκπαίδευσης σε νέους με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ιδιαιτερότητες», ενώ σε όσα σχολεία πρωτοβάθμιας ή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης φοιτά ποσοστό αλλοδαπών, προσφύγων ή παλιννοστούντων μαθητών μεγαλύτερο του 45%, δύνανται να μετατρέπονται σε διαπολιτισμικά, υπό την έννοια ότι σε αυτά «... εφαρμόζονται τα προγράμματα των αντίστοιχων δημόσιων σχολείων, τα οποία προσαρμόζονται στις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ανάγκες των μαθητών τους» (Ν. 2413/96). Απώτερος σκοπός της λειτουργίας των διαπολιτισμικών σχολείων είναι η γόνιμη ανταλλαγή των πολιτισμικών εμπειριών μεταξύ γηγενών και αλλοδαπών/παλιννοστούντων μαθητών και η αποφυγή του ισχυρού κινδύνου της γκετοποίησης των τελευταίων, με ό,τι αυτή συνεπάγεται για την εξέλιξη της κοινωνίας (Μάρκου & Παρθένης, 2011).

Τον Οκτώβριο του 2020 καταγράφονται στην ελληνική επικράτεια 13 Δημοτικά, 8 Γυμνάσια και 5 Λύκεια διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ενώ δεν υπάρχει ούτε ένα διαπολιτισμικό νηπιαγωγείο, ούτε μια διαπολιτισμική τεχνική-επαγγελματική σχολή. Ειδικότερα, τα 13 Δημοτικά Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης κατανέμονται μεταξύ των νομών Αττικής, Θεσσαλονίκης, Ιωαννίνων, Ροδόπης και Χανίων (με 3,6,1,2 και 1 σχολικών μονάδων αντίστοιχα), τα 8 Γυμνάσια Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης λειτουργούν στους νομούς Αττικής, Θεσσαλονίκης, Ιωαννίνων, Ροδόπης και Κοζάνης (με 3,2,1,1 και 1 σχολικών μονάδων αντίστοιχα) και τα Λύκεια Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης βρίσκονται στον νομό Αττικής, με τη λειτουργία μιας σχολικής μονάδας, στον νομό Θεσσαλονίκης με δύο σχολικές μονάδες και σε Ροδόπη και Κοζάνη με μια σχολική μονάδα στον κάθε έναν από τους δύο νομούς. Την ίδια περίοδο ιδρύονται η Ειδική Γραμματεία και το Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης με αντίστοιχους στόχους την εφαρμογή των πρακτικών που σχετίζονται με ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και την ενσωμάτωση των ομογενών, προσφύγων και μεταναστών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Προς συμμόρφωση με την Υπουργική Απόφαση Φ.10/20/Γ1/708/1999 στις Τάξεις Υποδοχής και στα Φροντιστηριακά Τμήματα επιδιώκεται η γνωστική, ψυχολογική,

συναισθηματική και κοινωνική ενδυνάμωση των αλλοδαπών μαθητών μέσω της διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας, ενώ την ίδια στιγμή παραμένει μετέωρη η μέριμνα για τη διδασκαλία της μητρικής τους γλώσσας (Tsaliki, 2016).

Η ελληνική πολιτεία σε μια ακόμη προσπάθεια προσέγγισης της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ορίζει με τον Ν. 3879/10 τις Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας, στις οποίες δύναται να ενταχθούν σχολικές μονάδες στις οποίες λειτουργούν Τάξεις Υποδοχής και Ενισχυτικά Φροντιστηριακά Τμήματα, με χαμηλό εκπαιδευτικό και κοινωνικό υπόβαθρο και στα οποία καταγράφονται υψηλά ποσοστά σχολικής διαρροής και χαμηλά ποσοστά επιτυχίας στις εισαγωγικές εξετάσεις για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Σε ένα σχολικό περιβάλλον που διατηρεί τον μονοπολιτισμικό του χαρακτήρα, η λειτουργία των Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας αποσκοπεί στην αντιμετώπιση της εκπαιδευτικής και κοινωνικής απομόνωσης των αλλοδαπών μαθητών (Trouki, 2012).

Έξι χρόνια αργότερα, επιχειρείται περαιτέρω η προώθηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στη χώρα μας και βάσει του Νόμου 4415/16 ως σκοπός της τίθεται «*η δόμηση των σχέσεων μεταξύ διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων με σκοπό την άρση των ανισοτήτων και του κοινωνικού αποκλεισμού*». Μεταξύ των μέτρων που εξυπηρετούν τον εν λόγω σκοπό αναφέρονται η συνεκπαίδευση των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών με τους γηγενείς και η υιοθέτηση πρακτικών που προάγουν την ισότιμη εκπαιδευτική και κοινωνική τους ένταξη. Από το σχολικό έτος 2016-2017 ενισχύεται η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας για τα προσφυγόπουλα με σκοπό όχι μόνο την ενδυνάμωση των γνωστικών τους ικανοτήτων και τη βελτίωση της σχολικής τους επίδοσης αλλά κυρίως την προώθηση της κοινωνικής τους ενσωμάτωσης (Κοζμίδου, 2021). Τον Αύγουστο του 2022 ορίζονται για το σχολικό έτος 2022-2023, με σχετικό ΦΕΚ (Αριθμ. Φ1/101185/Δ1) και λαμβανομένης υπόψη, μεταξύ άλλων, της πράξης για την «Ένταξη ευάλωτων κοινωνικών ομάδων (ΕΚΟ) στα σχολεία, σχολικό έτος 2022-2023», οι σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που εντάσσονται στις Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας και δύνανται να λειτουργήσουν σε αυτές Τάξεις Υποδοχής.

2.5 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην προώθηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Αποτελεί γεγονός αδιαμφισβήτητο ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού ήταν ανέκαθεν πολυσύνθετος όχι μόνο λόγω των πολυδιάστατων αρμοδιοτήτων και καθηκόντων του αλλά και λόγω της παράδοξης συνθήκης να προετοιμάζει με φαρέτρα τις γνώσεις του παρόντος, τους πολίτες του μέλλοντος. Ο εκπαιδευτικός καλείται να ισορροπήσει μεταξύ του παιδαγωγικού, του διδακτικού του ρόλου, της θέσης του ως αξιολογητή, ακόμη και ως επόπτη και ως δημοσίου υπαλλήλου. Καλείται να διαχειριστεί τη σύγκρουση ρόλων που δημιουργούν οι αντικρουόμενες προσδοκίες των ομάδων αναφοράς, όπως καλείται, επίσης, να επικαιροποιεί τις γνώσεις του, να συμβαδίζει με τις εξελίξεις, ακόμη και, στον βαθμό που είναι εφικτό, να τις προβλέπει και να προετοιμάζεται γι' αυτές (Κωνσταντίνου, 2015).

Ο καλός και ικανός εκπαιδευτικός διαθέτει παιδαγωγική και διδακτική επάρκεια, αφουγκράζεται τις ανάγκες των μαθητών του, ενισχύει τα ταλέντα τους, εντοπίζει τις αδυναμίες τους. Η εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι καθοριστικής σημασίας στην παραπάνω προσπάθεια καθώς μέσω αυτής ο εκπαιδευτικός εστιάζει στις ιδιαιτερότητες του κάθε μαθητή, επικεντρώνεται στην διαχείριση των αδυναμιών του, συσχετίζει την παρεχόμενη γνώση με τα ενδιαφέροντα και τους προβληματισμούς του, αξιολογεί τις επιδόσεις του και φυσικά εξακολουθεί να ασκεί αγωγή. Ειδικότερα, στις πολιτισμικά πλουραλιστικές τάξεις των σύγχρονων κοινωνιών, οι διαφορετικές αφετηρίες των μαθητών, οι διαφορετικές εμπειρίες, το διαφορετικό κοινωνικοοικονομικό και πολιτισμικό υπόβαθρο η διαφορετική μητρική γλώσσα, τα τραυματικά βιώματα που πολλοί από αυτούς φέρουν μαζί τους, οι ψυχολογικές διεργασίες που αναπτύσσονται κατά τη διαπολιτισμική επαφή γηγενών, παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών, το ανταγωνιστικό κλίμα που ενίοτε καλλιεργείται, ανάγουν τη διδασκαλία και τη διαπαιδαγώγηση των μαθητών σε μια πολύπλοκη και απαιτητική διαδικασία (Λιακοπούλου, 2010).

Σε αυτό το πολυπολιτισμικό σχολικό περιβάλλον βασικό μέλημα του εκπαιδευτικού τίθεται η παροχή ίσων ευκαιριών μάθησης σε όλους τους μαθητές, ανεξαρτήτου φυλής, καταγωγής, θρησκείας, γλώσσας, πολιτισμικού υποβάθρου. Για να επιτευχθεί αυτή απαραίτητες προϋποθέσεις από την πλευρά του είναι αφενός ο σεβασμός στην προσωπικότητα του κάθε μαθητή, στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του, στις εμπειρίες και στον πολιτισμό του και αφετέρου η υλοποίηση εκπαιδευτικών μεθόδων και στρατηγικών που θα διασφαλίζουν την ψυχική του ισορροπία και θα προάγουν την κοινωνική του ενσωμάτωση (Ξωχέλλης, 2006). Ο εκπαιδευτικός του

σύγχρονου σχολείου προκειμένου να προωθήσει τη διαπολιτισμική εκπαίδευση οφείλει να αναλάβει έναν επιπρόσθετο και πολύ σημαντικό ρόλο, εκείνον του διαμεσολαβητή, του προσώπου που θα αποτελέσει τη «γέφυρα» μεταξύ μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, θα διασφαλίσει την ενδοπροσωπική και διαπροσωπική ισορροπία και τη διεύρυνση των πνευματικών οριζόντων των γηγενών μαθητών μέσω της επαφής τους με διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα και θα βοηθήσει τους παλιννοστούντες, τους μετανάστες και τους πρόσφυγες μαθητές να προσαρμοσθούν και εν τέλει να ενσωματωθούν ομαλά στο νέο πολυπολιτισμικό περιβάλλον (Σταμέλλος, 1999).

2.6 Επισκόπηση μελετών για την εκπαίδευση των προσφύγων μαθητών

Από τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην προώθηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι πραγματικά πολυσύνθετος όχι μόνο γιατί καλείται να κινηθεί στις λεπτές ισορροπίες μεταξύ του πολυπολιτισμικού παρόντος του κάθε μαθητή και του παρελθόντος του, να συνδυάσει τη συνέχεια με την αλλαγή και να προωθήσει τη συνεργασία και την αλληλεπίδραση μαθητών με διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα, αλλά γιατί πέραν όλων αυτών, καλείται να συμβάλλει με την προσωπικότητα, τη διδασκαλία του και ειδικότερα με την εφαρμογή στοχευμένων στρατηγικών στην ενσωμάτωση των ευάλωτων ομάδων μαθητών, όπως οι μετανάστες και οι πρόσφυγες, στο ελληνικό σχολείο και μέσω αυτής στην κοινωνία γενικότερα.

Σύμφωνα με επιστημονικά δεδομένα από τη διεθνή βιβλιογραφία σχετικά με την εκπαίδευση των προσφύγων μαθητών καθοριστικό ρόλο στην παραπάνω προσπάθεια διαδραματίζει η θεωρία μάθησης στην οποία ο εκπαιδευτικός βασίζεται όχι μόνο τη μετάδοση των γνώσεων αλλά και την καλλιέργεια δεξιοτήτων που σχετίζονται με την συναισθηματική ωρίμανση, την κοινωνικοποίηση και τελικά την ομαλή ένταξη τους στο σχολείο (Αρμανίδου, χ.χ). Μεταξύ των αποτελεσματικότερων θεωριών μάθησης συγκαταλέγονται ο εποικοδομητισμός και ο κονστрукτιβισμός. Σύμφωνα με την πρώτη, η μάθηση αφορά στην συνύφανση των προϋπαρχουσών γνώσεων, των πρότερων βιωμάτων και των νέων εμπειριών του ατόμου και σύμφωνα με τη δεύτερη στην κατασκευή της γνώσης από τον ίδιο τον μαθητή (Bunning, Schraw & Ronning, 1999, Cole & Cole, 2000).

Έρευνες επικεντρωμένες στην εκπαίδευση των προσφυγόπαιδων κατέδειξαν ότι αυτή πρέπει να εστιάζει αφενός στην απόκτηση γνώσεων και στην καλλιέργεια

δεξιοτήτων και αφετέρου στην ικανοποίηση των αναγκών που αφορούν στην ψυχοκοινωνική τους ευεξία και στη συμπερίληψη τους στο σχολείο (Hayward, 2017, Pastoor, 2017). Ειδικά για την ικανοποίηση των γλωσσικών και ψυχοκοινωνικών αναγκών των προσφύγων μαθητών όπως η ανάγκη για αγάπη και αποδοχή, για ασφάλεια, για προσδιορισμό των ορίων της συμπεριφοράς, για την αίσθηση του «ανήκειν» σε μια ομάδα, κ.α., οι Arnot & Pirson (2005) πρότειναν τη διαμόρφωση ενός «ολιστικού μοντέλου» εκπαίδευσης στο οποίο προτεραιότητα των εκπαιδευτικών αποτελεί η διαμόρφωση ενός ασφαλούς πλαισίου εκπαίδευσης. Αντίστοιχα, ο Pastoor (2017) σε σχετική μελέτη του αποκαλύπτει τον καθοριστικό ρόλο που διαδραματίζει για την εκπαίδευση των προσφύγων μαθητών η ολιστική προσέγγιση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, η οποία, όπως αναφέρει, θα πρέπει να υπερβαίνει τα στενά όρια της μάθησης και να επεκτείνεται στο γενικότερο πλαίσιο της σχολικής ζωής. Σε αυτή την περίπτωση, ως στόχος των εκπαιδευτικών θα πρέπει να τίθεται η ισότιμη πρόσβαση των προσφύγων μαθητών στην εκπαίδευση, η ενεργός εμπλοκή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία και η προώθηση της ψυχοκοινωνικής τους ενδυνάμωσης και της συμπερίληψης. Κατά το Hayward (2017) η κοινωνικοσυναισθηματική υποστήριξη των προσφύγων μαθητών προϋποθέτει τη διαμόρφωση ενός ασφαλούς σχολικού πλαισίου στο οποίο θα προωθούνται η ειλικρινής σχέση μεταξύ αυτών και των εκπαιδευτικών τους, η διαπολιτισμική επαφή με τους γηγενείς συμμαθητές τους, η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης μέσα από δραστηριότητες που ενεργοποιούν τις ήδη αποκτηθείσες γνώσεις τους, ο σεβασμός στη διαφορετικότητα μέσα από διαδικασίες που εξαλείφουν ρατσιστικές συμπεριφορές, η αξιοποίηση της μητρικής τους γλώσσας, η αποδοχή του πολιτισμού τους.

Προς επίρρωση των ανωτέρω διαπιστώσεων, Έλληνες εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που συμμετείχαν σε ποιοτική έρευνα σχετικά με τις προτεραιότητες που θέτουν για την αποτελεσματική εκπαίδευση των προσφύγων μαθητών, τις στρατηγικές μάθησης που θεωρούν περισσότερο αποδοτικές, τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στην εκπαιδευτική διαδικασία και τους δείκτες αποτελεσματικότητας των μαθησιακών διαδικασιών ανέφεραν τα εξής:

- η αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών, η δημιουργία συνεργατικού κλίματος
- η ψυχολογική και κοινωνική ενδυνάμωση και η απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων συμβάλλουν στη διασφάλιση της ψυχοκοινωνικής ευεξίας και της ενσωμάτωσης των προσφύγων μαθητών στο ελληνικό σχολείο,

- η αξιοποίηση του ηλεκτρονικού υπολογιστή, η ένταξη στη διδασκαλία παιχνιδιών με σκοπό την προώθηση της επικοινωνίας μεταξύ των μαθητών με διαφορετικό γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο, η διαφοροποιημένη διδασκαλία και οι βιωματικές δραστηριότητες θεωρούνται αποτελεσματικές στρατηγικές ενίσχυσης της εκπαίδευσης των προσφύγων μαθητών,
- ο διαφορετικός γλωσσικός κώδικας επικοινωνίας, η αφιέρωση επιπρόσθετου χρόνου στη μάθηση των προσφύγων μαθητών και οι αντικειμενικές δυσκολίες των προσφύγων γονέων να βοηθήσουν τα παιδιά τους εξαιτίας του διαφορετικού γλωσσικού και μορφωτικού τους υποβάθρου δυσχεραίνουν σημαντικά την εκπαιδευτική διαδικασία,
- ο βαθμός επίτευξης των αμοιβαίων σχέσεων εμπιστοσύνης, φροντίδας, κατανόησης και αλληλοϋποστήριξης μεταξύ μαθητών και μαθητών και εκπαιδευτικών και η αποτελεσματικότητα επικοινωνίας στην ελληνική γλώσσα μπορούν να λειτουργήσουν ως κριτήρια αποτελεσματικότητας των διαδικασιών μάθησης (Αρμανίδου, χ.χ).

Σύμφωνα με έρευνα του Πόρποδα (2001) η κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης υπήρξε από ελλιπής έως ανεπαρκής, ενώ σύμφωνα με έρευνα της Κουτίβα (2009) οι Έλληνες εκπαιδευτικοί, δεν ήταν κατάλληλα προετοιμασμένοι να αντιμετωπίσουν τις ετερογενείς πολιτισμικά τάξεις των ελληνικών σχολείων με ό,τι αυτό συνεπάγονταν για την εκπαίδευση και ενσωμάτωση των προσφύγων μαθητών, καθώς αφενός δεν είχαν εξοικειωθεί ακόμη με την έννοια της πολυπολιτισμικότητας και αφετέρου εμφορούνταν από στερεοτυπικές αντιλήψεις. Σε έρευνα με θέμα τη «φοίτηση των παιδιών των προσφύγων στα ελληνικά σχολεία» διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντικά αρνητική σχέση μεταξύ των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών για την πολυπολιτισμικότητα και των προβλημάτων που καλούνται να διαχειριστούν στις πολιτισμικά πλουραλιστικές τάξεις και στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ των πεποιθήσεων τους για την πολυπολιτισμικότητα και τις αντιλήψεις τους για τη συμπεριφορά των προσφύγων μαθητών (Χριστέλλη, 2017), ενώ σε έρευνα που διερευνούσε τις απόψεις των γονέων μεταναστών για την ένταξη των παιδιών τους στο ελληνικό σχολείο διαπιστώθηκε καταρχάς η ελλιπής συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία εξαιτίας του βεβαρημένου προγράμματος της καθημερινής τους ζωής και των δυσκολιών επικοινωνίας στην ελληνική γλώσσα και δευτερευόντως η ελλιπής ενθάρρυνση τους από το εκπαιδευτικό προσωπικό δεδομένου ότι αρκετοί εκπαιδευτικοί δεν γνωρίζουν

την αγγλική γλώσσα η οποία θα μπορούσε να αποτελέσει γέφυρα επικοινωνίας μεταξύ αυτών και των γονέων των μεταναστών, με αποτέλεσμα τα παιδιά των μεταναστών να μην μπορούν να βοηθηθούν στο διάβασμά τους, στο πλαίσιο της οικογενειακής ζωής (Μησιάκα, 2019).

Σε έρευνα σχετικά με την ένταξη και ενσωμάτωση των προσφυγόπαιδων στην εκπαίδευση διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνουν την εκπαίδευση των προσφυγόπαιδων για λόγους ανθρωπιστικούς. Υποστηρίζουν, μάλιστα, ότι πρέπει να προκρίνεται η συνεκπαίδευση τους στα πρωινά τμήματα του σχολείου έναντι των απογευματινών ΔΥΕΠ, καθώς θεωρούν ότι οι τελευταίες προάγουν, έστω και ασυνείδητα, τον κοινωνικό αποκλεισμό. Ως προσκόμματα στην εκπαιδευτική διαδικασία που χρήζουν άμεσης αντιμετώπισης αναφέρουν την άγνοια της γλώσσας της χώρας υποδοχής από τους πρόσφυγες μαθητές, τη συνεχή τους κινητικότητα, τον μεγάλο αριθμό μαθητών ανά τμήμα, την έλλειψη υποδομών στα σχολεία, κ.α. (Μητσάκη, 2018). Τέλος, σύμφωνα με τις απόψεις μεταναστών και προσφύγων, η ενσωμάτωση τους στην ελληνική κοινωνία, διευκολύνεται μέσω της παρακολούθησης προγραμμάτων εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας και των ωφελειών που αποκομίζουν από αυτά, όπως: την καθ' αυτού εκμάθηση του γλωσσικού κώδικα επικοινωνίας της χώρας φιλοξενίας, την κοινωνικοποίηση, την επαγγελματική και πολιτισμική ένταξη, την ψυχοσυναισθηματική υποστήριξη, τη δυνατότητα δημιουργικής έκφρασης και την ενίσχυση της ψυχικής τους ανθεκτικότητας (Πλάκα, 2019).

Η προσέγγιση του φαινομένου της πολυπολιτισμικότητας στην εκπαίδευση αποκαλύπτει την ανάγκη προσαρμογής της στα νέα κοινωνικοοικονομικά και πολιτισμικά δεδομένα, σε μια συνθήκη όπου η αμοιβαία αλληλεπίδραση των πολιτισμών, ο πλουραλισμός των ιδεών και η συμπερίληψη στη σχολική αίθουσα και στη σχολική ζωή όλων ανεξαιρέτως των μαθητών θα αποτελούν απαραίτητες προϋποθέσεις για τη διδασκαλία, τη μάθηση και την ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας. Σε επίπεδο εφαρμογής, η θεωρία μετουσιώνεται σταδιακά σε πράξη μέσω πρακτικών όπως η λειτουργία Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας και Τμημάτων Ένταξης, Διαπολιτισμικών σχολείων, διάθεσης υποστηρικτικού υλικού σε εκπαιδευτικούς και πρόσφυγες μαθητές, κ.ο.κ. και οι προσδοκίες που έχουν καλλιεργηθεί αναφορικά με την εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μεταφέρονται πλέον σε επίπεδο αντιλήψεων, στάσεων και πεποιθήσεων, όχι μόνο των άμεσα εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία αλλά και της κοινωνίας στο

σύνολό της. Σε αυτό το πλαίσιο και με τους περιορισμούς που θέτει η εκπόνηση μιας διπλωματικής εργασίας, επιχειρείται ως μελέτη περίπτωσης και με την επιλογή της ποιοτικής μεθοδολογικής προσέγγισης, η καταγραφή των θέσεων εκπαιδευτικών και μαθητών του 9^{ου} Πειραματικού Δημοτικού Σχολείου Ιωαννίνων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης αναφορικά με την κοινωνική ενσωμάτωση των προσφύγων μαθητών, ως αποτέλεσμα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ: Οι απόψεις του διευθυντή, εκπαιδευτικών, Ελλήνων και προσφύγων μαθητών του 9^{ου} Πειραματικού Δημοτικού Σχολείου Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Ιωαννίνων σε σχέση με την ενσωμάτωση των τελευταίων στο ελληνικό σχολείο και στην κοινωνία.

Κεφάλαιο 3^ο: Μεθοδολογία έρευνας

Όπως ήδη αναφέρθηκε, στο κεφάλαιο που ακολουθεί επιχειρείται η διερεύνηση του επιπέδου επίτευξης της ενσωμάτωσης των προσφύγων μαθητών στο ελληνικό σχολείο μέσω της μελέτης μιας συγκεκριμένης περίπτωσης και ειδικότερα του 9^{ου} Πειραματικού Δημοτικού Σχολείου Ιωαννίνων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Σε συνέχεια του θεωρητικού μέρους όπου έχει γίνει ήδη μια σύντομη επισκόπηση μελετών σχετικά με την εκπαίδευση των προσφύγων και τις απόψεις εκπαιδευτικών και μαθητών, η διερεύνηση της κοινωνικής τους ενσωμάτωσης στον χώρο του σχολείου αποτελεί ένα ερευνητικό ζητούμενο με ιδιαίτερο ενδιαφέρον καθώς στη συγκεκριμένη εργασία αξιολογείται από τους ίδιους τους πρωταγωνιστές του, τους πρόσφυγες μαθητές, τους συμμαθητές και τους εκπαιδευτικούς τους. Με άλλα λόγια, η εν λόγω έρευνα κρίνεται σημαντική καθώς προσδοκά μέσω της αποτύπωσης μιας συγκεκριμένης εκπαιδευτικής πραγματικότητας να αποτελέσει έναν ακόμη κρίκο στην αλυσίδα που μελετά τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, την αναγκαιότητα και κυρίως τα οφέλη που πηγάζουν από την εφαρμογή της, όπως στην προκειμένη περίπτωση η επίτευξη της κοινωνικής ενσωμάτωσης των προσφύγων μαθητών.

3.1 Σκοπός της έρευνας

Η παρούσα εργασία αφορά σε μια έρευνα επισκόπησης και αποσκοπεί στη διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών και μαθητών αναφορικά με το επίπεδο ενσωμάτωσης των προσφύγων μαθητών στο ελληνικό σχολείο στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ήτοι μιας συνθήκης που τόσο θεωρητικά όσο και πρακτικά υποστηρίζει και υπεραμύνεται των ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση και στη ζωή γενικότερα.

3.2 Επιμέρους στόχοι της έρευνας, ερευνητική υπόθεση και ερευνητικά ερωτήματα

Λαμβάνοντας υπόψη το γεγονός ότι η ενσωμάτωση των προσφύγων μαθητών αποτελεί μια πολυδιάστατη έννοια ως ερευνητική υπόθεση τίθεται η επίτευξη της εν λόγω διαδικασίας μέσω της γνωστικής και κοινωνικοσυναισθηματικής τους ανάπτυξης, της υιοθέτησης των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και της προώθησης, τόσο από την πλευρά των γονέων τους όσο και της κοινωνίας, της ισότιμης ένταξής τους στο ελληνικό σχολείο.

Οι επιμέρους στόχοι της παρούσας εργασίας αφορούν στη:

- η διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών και μαθητών αναφορικά με την ενδυνάμωση των γνωστικών και κοινωνικοσυναισθηματικών δεξιοτήτων των προσφύγων μαθητών,
- η διερεύνηση των απόψεων τους σχετικά με την εφαρμογή των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης,
- η διερεύνηση των απόψεων τους σχετικά με τον ρόλο των γονέων των προσφύγων μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία,
- η διερεύνηση των απόψεων τους σχετικά με τη συμβολή της κοινωνίας στην προσπάθεια του σχολείου για ενσωμάτωση των προσφύγων μαθητών στους κόλπους του.

Κατ' αντιστοιχία τα ερευνητικά ερωτήματα διατυπώνονται ως εξής:

- Η καλλιέργεια των γνωστικών και κοινωνικοσυναισθηματικών δεξιοτήτων των προσφύγων μαθητών μπορεί να συμβάλει στην κοινωνική τους ενσωμάτωση στο ελληνικό σχολείο ;
- Η εφαρμογή των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης επηρεάζει τη διαδικασία της κοινωνικής τους ενσωμάτωσης ;
- Η εμπλοκή των γονέων τους στην εκπαιδευτική διαδικασία προωθεί την κοινωνική τους ενσωμάτωση ;
- Η στάση που διατηρεί η κοινωνία αναφορικά με την ένταξή τους στην εκπαίδευση επιδρά στην επίτευξη ή μη της κοινωνικής τους ενσωμάτωσης ;

3.3 Δείγμα της έρευνας

Με απώτερο σκοπό την όσο το δυνατόν ολόπλευρη, αντικειμενική και αξιόπιστη διερεύνηση του υπό μελέτη ζητήματος, δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν οι

βασικοί πρωταγωνιστές της, ήτοι Έλληνες και πρόσφυγες μαθητές ενός διαπολιτισμικού σχολείου, εκπαιδευτικοί της σχολικής μονάδας και ο διευθυντής της. Ειδικότερα, η έρευνα πραγματοποιήθηκε με την πολύτιμη βοήθεια μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας του 9^{ου} Πειραματικού Δημοτικού Σχολείου Ιωαννίνων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και σε αυτή συμμετείχαν πέραν του διευθυντή της σχολικής μονάδας, τέσσερις εκπαιδευτικοί εκ των οποίων η μια διδάσκει στο τμήμα υποδοχής, έξι Έλληνες και έξι πρόσφυγες μαθητές.

Οι απόψεις του διευθυντή ως του ατόμου που ηγείται της σχολικής μονάδας με ό,τι αυτό συνεπάγεται σε θέματα αρμοδιοτήτων, υποχρεώσεων, πρωτοβουλιών, κ.ο.κ., οι απόψεις των εκπαιδευτικών που αναλαμβάνουν την εφαρμογή της διδακτικής και παιδαγωγικής λειτουργίας του σχολείου λειτουργώντας συχνά ως καθοδηγητές, σύμβουλοι και πρότυπα για όλους τους μαθητές, οι απόψεις των Ελλήνων μαθητών για το πώς αντιλαμβάνονται την πορεία ή/και το αποτέλεσμα της ένταξης των προσφύγων συμμαθητών τους στο σχολείο και στην εξωσχολική ζωή αλλά και τον ρόλο που οι ίδιοι διαδραματίζουν σε αυτή τη διαδικασία, αποτελούν δεδομένα τα οποία συγκρινόμενα με τις θέσεις, τα συναισθήματα και τα βιώματα των προσφύγων μαθητών θα αναδείξουν, έστω και μέσω της μελέτης περίπτωσης ενός διαπολιτισμικού σχολείου, την απόσταση ή όχι ανάμεσα στη θεωρία και στην πράξη αναφορικά με την ουσιαστική ενσωμάτωση των προσφύγων μαθητών στο ελληνικό σχολείο.

3.3.1 Δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος

Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 17 άτομα, εκ των οποίων πέντε εκπαιδευτικοί και 12 μαθητές. Πιο συγκεκριμένα, στους συνεντευξιαζόμενους συμπεριλαμβάνονταν ο Διευθυντής του 9^{ου} Πειραματικού Δημοτικού Σχολείου Ιωαννίνων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, τρεις εκπαιδευτικοί που διδάσκουν στις γενικές τάξεις, μια εκπαιδευτικός που διδάσκει σε τμήμα υποδοχής, έξι Έλληνες και έξι πρόσφυγες μαθητές. Εκτός του Διευθυντή της σχολικής μονάδας οι υπόλοιποι τέσσερις εκπαιδευτικοί ήταν γυναίκες. Επίσης, με εξαίρεση την εκπαιδευτικό του τμήματος υποδοχής η οποία ήταν κάτω των 30 ετών και τον Διευθυντή του σχολείου που ανήκε στην ηλικιακή ομάδα των 50-60 ετών, οι υπόλοιπες συμμετέχουσες ανήκαν στην ηλικιακή ομάδα των 40-50 ετών. Αξίζει να σημειωθεί ότι παρότι ο Διευθυντής του 9^{ου} Πειραματικού Δημοτικού Σχολείου Ιωαννίνων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης κατέχει τη συγκεκριμένη θέση εδώ και πέντε έτη, δηλώνει ότι δεν έχει

διδάξει ποτέ σε διαπολιτισμικό σχολείο ή σε τάξεις υποδοχής ή σε δομές προσφύγων, ενώ αντίθετα το σύνολο των λοιπών εκπαιδευτικών έχει διδάξει σε τουλάχιστον μια από τις προαναφερθείσες περιπτώσεις από ένα έως και πέντε έτη. Ο Διευθυντής και η εκπαιδευτικός οι οποίοι εργάζονται στο συγκεκριμένο σχολείο εδώ και πέντε έτη δηλώνουν ότι έχουν λάβει επιμόρφωση σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ενώ τόσο οι δύο εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε αυτό μόλις ένα έτος όσο και η εκπαιδευτικός που διδάσκει σ' αυτό για τέταρτη χρονιά αναφέρουν ότι δεν έχουν επιμορφωθεί σχετικά.

Το δείγμα των μαθητών και μαθητριών της έρευνας κατανέμεται σχεδόν ισόποσα κατά φύλο αφού συμμετείχαν σε αυτή επτά κορίτσια και πέντε αγόρια. Ειδικότερα συμμετείχαν 2 Έλληνες και 3 πρόσφυγες μαθητές και 4 Ελληνίδες και 3 πρόσφυγες μαθήτριες. Μια μαθήτρια φοιτά στην Α' τάξη, δύο μαθητές στη Β' (ένα αγόρι και ένα κορίτσι), ένας μαθητής στη Γ', ένας μαθητής στη Δ', ένας στην Ε' και έξι μαθητές (πέντε κορίτσια και ένα αγόρι) στην Στ'. Ως προς τις ηλικίες των παιδιών υπάρχει μια διασπορά από την ηλικία των έξι έως την ηλικία των 12, με πέντε από τους δώδεκα μαθητές να είναι 11 χρονών (τέσσερα κορίτσια και ένα αγόρι), δύο μαθητές να είναι 10 χρονών, δύο μαθητές 12 χρονών (ένα κορίτσι και ένα αγόρι), ένας μαθητής 9 χρονών, μια μαθήτρια 7 χρονών και μια μαθήτρια 6 χρονών.

Παρότι η κατανομή των ηλικιών σε πρώτη ανάγνωση μοιάζει η συνήθης για παιδιά που φοιτούν σε δημοτικό σχολείο, είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι στη Β' τάξη του Δημοτικού οι τρεις πρόσφυγες μαθητές έχουν διαφορετικές ηλικίες και μάλιστα μόνο μια μαθήτρια είναι επτά ετών, όπως θα αναμενόταν για τα ελληνικά δεδομένα, βάσει του ότι η φοίτηση στο Δημοτικό ξεκινά στην ηλικία των έξι ετών. Οι άλλοι δύο μαθητές της Β' τάξης είναι 10 και 9 ετών, γεγονός που αποκαλύπτει τις ιδιαίτερες συνθήκες που διαμορφώνονται κατά την εκπαίδευση προσφύγων μαθητών, όπως επί παραδείγματι την ανάγκη για κάλυψη μαθησιακών κενών, τη δυσκολία προσαρμογής με την ελληνική γλώσσα, κ.α. Ειδικά στην περίπτωση του μαθητή που φοιτά στη Β' τάξη του Δημοτικού στην ηλικία των 10 ετών, αν συνυπολογίσουμε τη δήλωσή του ότι ήρθε στην Ελλάδα στην ηλικία των έξι ετών, τότε γίνεται αντιληπτό ότι τα χρόνια που μεσολάβησαν πριν τη φοίτηση του στην Α' δημοτικού, είτε δεν είχε τη δυνατότητα ή την απαιτούμενη υποστήριξη για πρόσβαση στην εκπαίδευση, είτε εγκατέλειψε το σχολείο, είτε γενικότερα οι συνθήκες της νέας του ζωής ήταν τέτοιες που δεν ευνόησαν την ομαλή και έγκαιρη ένταξη του στην εκπαίδευση.

3.4 Μεθοδολογική προσέγγιση

Η παρούσα εργασία αφορά στη μελέτη ενός ζητήματος αμιγώς κοινωνικού και αφορμάται από τις ριζικές αλλαγές που το υπό μελέτη φαινόμενο έχει επιβάλλει στον σύγχρονο κόσμο σε επίπεδο πολιτικό, οικονομικό, πολιτισμικό, εκπαίδευσης, κ.ο.κ.. Ως εκ τούτου, πρόκειται για μια κοινωνική έρευνα και ειδικότερα για μια παιδαγωγική έρευνα καθώς το ερευνητικό ζητούμενο παρατηρείται, διαμορφώνεται και εξελίσσεται στον χώρο του σχολείου, εντός και εκτός της σχολικής αίθουσας, επηρεάζεται καθοριστικά από τις διαπροσωπικές σχέσεις των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία (μαθητών, εκπαιδευτικών και γονέων) αλλά και αποκαλύπτει τη στάση και τις πρακτικές του σχολείου απέναντι σε θεμελιώδη ζητήματα όπως η ισότητα ευκαιριών, ο σεβασμός στη διαφορετικότητα, η αποδοχή και αξιοποίηση στοιχείων από διαφορετικούς πολιτισμούς.

Στην παρούσα εργασία, λοιπόν, η μέθοδος που επιλέγεται είναι η ποιοτική για δύο λόγους. Αφενός γιατί σε μια κοινωνική έρευνα, όπως η παρούσα, η συγκεκριμένη μέθοδος παρέχει την απαιτούμενη αναγνώριση και κυρίως την κατανόηση και ερμηνεία των κοινωνικών φαινομένων, των αιτιών εμφάνισής τους, των προεκτάσεων, των συνεπειών τους, κ.α., μέσω της διερεύνησης των απόψεων, στάσεων, πεποιθήσεων, ακόμη και συμπεριφορών των ατόμων που άλλοτε το διαμορφώνουν, άλλοτε επηρεάζονται από αυτό, άλλοτε είναι σε θέση να το καταστείλουν ή να το ενισχύσουν και αφετέρου γιατί ως παιδαγωγική έρευνα με το συγκεκριμένο σκοπό διερεύνησης της κοινωνικής ενσωμάτωσης των προσφύγων μαθητών στο ελληνικό σχολείο, προσφέρεται για μια ποιοτική προσέγγιση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας.

Συνεκτιμώντας δε το γεγονός ότι στην ελληνική βιβλιογραφία που σχετίζεται με τις επιστήμες της αγωγής η έλλειψη της εμπειρικής μεθοδολογικής προσέγγισης είναι περισσότερο από εμφανής ενώ παράλληλα κρίνεται αναγκαία, η ποιοτική μελέτη της κοινωνικής ενσωμάτωσης των προσφύγων μαθητών, δηλαδή ενός ζητήματος άρρηκτα συνυφασμένου με την αλληλεπίδραση στον χώρο του σχολείου, αποτελεί μια σπουδαία ευκαιρία για επικοινωνιακή παιδαγωγική έρευνα (Noutsos, 1981,). Με την επιλογή της ποιοτικής προσέγγισης του υπό μελέτη φαινομένου προσδοκάται η παραγωγή περιγραφικών αποτυπώσεων της σχολικής πραγματικότητας και η συλλογή πεποιθήσεων και στάσεων, οι οποίες αμφότερες θα συμβάλλουν στην εξαγωγή ερμηνευτικών προτάσεων για τον βαθμό επίτευξης της κοινωνικής ενσωμάτωσης των προσφύγων μαθητών στον ελληνικό σχολείο.

Η ποιοτική έρευνα μπορεί να λάβει τρεις διαστάσεις. Η πρώτη αφορά στην έρευνα που βασίζεται στη φιλοσοφική ερμηνευτική ή διαφορετικά στην ανίχνευση του νοήματος των ανθρώπινων συμπεριφορών (Schwandt, 2000) και η δεύτερη συνδέεται με τη μεθοδολογία της έρευνας και τον τρόπο που ορισμένες παραδοχές επιδρούν στο ερευνητικό ζητούμενο. Η θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης αποτελεί μια χαρακτηριστική περίπτωση της δεύτερης διάστασης της ποιοτικής έρευνας η οποία επιχειρεί να συνθέσει τις οπτικές των συμμετεχόντων σε αυτή, ενώ η τρίτη διάσταση σχετίζεται με τις χρησιμοποιούμενες στρατηγικές και τεχνικές, τις μεθόδους συλλογής των πληροφοριών και των τεχνικών επεξεργασίας τους, τα χρησιμοποιούμενα λεκτικά και παραστατικά δεδομένα τους (Mead, 1962, Lund, 2005).

Στην ποιοτική έρευνα ο τρόπος κατηγοριοποίησης των δεδομένων, η ανάλυση και κυρίως η αποκωδικοποίησή τους στερούνται αντικειμενικότητας καθώς ο μελετητής φέρει ιδιότητες, προσωπικές πεποιθήσεις και αξίες, οι οποίες ασυνείδητα πολλές φορές, επηρεάζουν την οπτική και κυρίως την ερμηνεία των ερευνητικών δεδομένων πλήττοντας την πολυπόθητη «ουδετερότητά» του. Εξαιτίας, επίσης, του γεγονότος ότι η ποιοτική έρευνα βασίζεται σε νοηματοδοτήσεις και όχι σε ποσοτικά δεδομένα τα οποία προσφέρουν τη δυνατότητα επαλήθευσής τους ή/και σε μαθηματικούς υπολογισμούς η εγκυρότητα των οποίων δεν μπορεί να αμφισβητηθεί, όπως επίσης εξαιτίας της συμμετοχής σε αυτή ενός μη αντιπροσωπευτικού τμήματος του υπό μελέτη πληθυσμού, οι διαπιστώσεις της δεν μπορούν να γενικευθούν (Bryman, 2017).

Στην παρούσα έρευνα γίνεται προσπάθεια ερμηνείας των στάσεων και πεποιθήσεων του δείγματος με σκοπό την ανίχνευση του τρόπου που αντιλαμβάνονται την επίτευξη ή μη της διαδικασίας της κοινωνικής ενσωμάτωσης των προσφύγων μαθητών στο ελληνικό σχολείο και ως τεχνική συλλογής λεκτικών δεδομένων χρησιμοποιείται η ημιδομημένη συνέντευξη, μια διαδικασία της οποίας η επιτυχία έγκειται σε μεγάλο βαθμό στη διαμορφούμενη σχέση μεταξύ συνεντευκτή και συνεντευζιζόμενου. Σημαντικό πλεονέκτημα του εν λόγω ερευνητικού εργαλείου αποτελεί το γεγονός ότι, σε αντίθεση με τις ποσοτικές μεθόδους όπου αυστηρά προκαθορισμένα και επεξεργασμένα μεθοδολογικά εργαλεία επιχειρούν να αντλήσουν ή να εκμαιεύσουν από τα υποκείμενα τις επιθυμητές αντιδράσεις, το ίδιο προσαρμόζεται στην εκπαιδευτική και γενικότερα κοινωνική πραγματικότητα. Κατ'αυτόν τον τρόπο, το τελικό προϊόν αφορά στη σύνδεση των στοιχείων στα οποία

αναφέρθηκαν τα υποκείμενα της έρευνας και στην ανάλυση και ερμηνεία τους με απώτερο στόχο την αναπαράσταση της πραγματικότητας σε σχέση με το ερευνητικό ζητούμενο (Γκότοβος, 1983).

Στα πλεονεκτήματα της εν λόγω προσέγγισης εντάσσονται (Γκότοβος, 1983):

- ✓ η δυνατότητα των συμμετεχόντων στην έρευνα, συμπεριλαμβανομένου και του ερευνητή, για ορθή αντίληψη του ρόλου που διαδραματίζει ο «άλλος» στη μεταξύ τους επικοινωνία, η οποία επηρεάζει καθοριστικά τη μεταξύ τους αλληλεπίδραση,
- ✓ η δυνατότητα των συμμετεχόντων στην έρευνα για πλήρη ενημέρωση σχετικά με το πλαίσιο στο οποίο εξελίσσεται η συνάντησή τους με τον ερευνητή,
- ✓ η δυνατότητα μετά-επικοινωνίας για λόγους όπως παροχή διευκρινήσεων, ανάγκη τεκμηρίωσης για την υιοθέτηση μιας θέσης έναντι μιας άλλης, κ.α..

Δεδομένων των περιορισμών σε χρόνο και οικονομικούς πόρους οι οποίοι δεν επιτρέπουν τη διεξαγωγή μιας μεγαλύτερης εμβέλειας έρευνας ή διαφορετικά την απεύθυνση σε ένα σχετικά μεγάλο δείγμα και την επιλογή διαφορετικής μεθοδολογίας που αυτή θα απαιτούσε, η προσέγγιση του ερευνητικού ζητήματος της παρούσας εργασίας, επιχειρείται μέσω της καταγραφής των απόψεων του δείγματος οι οποίες ελεύθερα, χωρίς περιορισμούς ή οποιασδήποτε μορφής καθοδήγηση, εκφράζονται, διατυπώνονται και αποτυπώνονται στις σημειώσεις της ερευνήτριας, με σκοπό τη μεταξύ τους σύγκριση και ερμηνεία και οι οποίες τελικά αποδίδουν μια σημαντική οπτική για το υπό μελέτη φαινόμενο, τεκμηριωμένη στα προσωπικά βιώματα και στις πεποιθήσεις των πρωταγωνιστών του. Όπως ήδη αναφέρθηκε, πρόκειται για μια ποιοτική έρευνα και ως εκ τούτου τα συμπεράσματα που εξάγονται, βασίζονται σε λέξεις και κυρίως νοήματα που άλλοτε μπορεί να δηλώνονται με σαφήνεια και άλλοτε να υπονοούνται.

Τα μειονεκτήματα της συγκεκριμένης μεθοδολογικής προσέγγισης σε συνδυασμό με τους προαναφερθέντες περιορισμούς της έρευνας αντανακλώνται στην διαδικασία ως εξής:

- ο βαθμός εγκυρότητας της έρευνας ή διαφορετικά η ορθή ερμηνεία των ερευνητικών δεδομένων εξαρτάται άμεσα από την ποιότητα επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης μεταξύ ερευνητή και υποκειμένων,
- ο τρόπος που οι συμμετέχοντες ερμηνεύουν την ουδετερότητα του ερευνητή επιδρά στη μεταξύ τους αλληλεπίδραση και μπορεί εν τέλει να επηρεάσει τη στάση, τα λεγόμενα ή τη συμπεριφορά τους, με ενδεχόμενο κίνδυνο την

αλλοίωση της επικοινωνίας ή ακόμη χειρότερα της αναπαράστασης της πραγματικότητας,

- παρατηρούνται δυσκολίες στη διαδικασία έγκρισης διεξαγωγής της εκπαιδευτικής έρευνας, οι οποίες στην πλειοψηφία των περιπτώσεων σχετίζονται με γραφειοκρατικά ζητήματα και με τη νοοτροπία αντιμετώπισης της εκπαιδευτικής διαδικασίας ως μιας περιοχής με έντονη εσωστρέφεια (Bryman, 2017).

Στην παρούσα ερευνητική προσπάθεια η αλληλεπίδραση ανάμεσα στη συντάκτρια και στους συμμετέχοντες στην έρευνα υπήρξε αυθόρμητη, ειλικρινής και χωρίς την παρουσία του οποιουδήποτε προβλήματος και οι πληροφορίες που συλλέχθηκαν θεωρήθηκαν ποσοτικά επαρκείς, ενδιαφέρουσες και εστιασμένες στο ερευνητικό ζητούμενο, παράμετροι σημαντικοί για την ερμηνεία τους και την εξαγωγή των σχετικών συμπερασμάτων (Γκότοβος, 1983).

Ωστόσο και σε αυτή την περίπτωση ποιοτικής έρευνας, διαπιστώθηκε:

- αδυναμία διασφάλισης της ουδετερότητας της συντάκτριας εξαιτίας της έμμεσης ενσωμάτωσής της στο πλαίσιο της έρευνας και της συναισθηματικής σχέσης που ανέπτυξε με τους συμμετέχοντες σε αυτή κατά την αλληλεπίδραση και συνεργασία τους,
- αδυναμία διασφάλισης ενός μεγαλύτερου και επομένως αντιπροσωπευτικότερου δείγματος των μελών (εκπαιδευτικών, μαθητών, γονέων και κηδεμόνων) που συνθέτουν το ανθρώπινο δυναμικό του 9^{ου} Πειραματικού Δημοτικού Σχολείου Ιωαννίνων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, εξαιτίας αφενός της διστακτικότητας αρκετών εκπαιδευτικών, γονέων ελληνικών μαθητών και μαθητών να συμμετέχουν σε αυτή και αφετέρου της δυσκολίας προσέγγισης των γονέων των προσφύγων μαθητών,

με αποτέλεσμα την πιθανότητα τα συμπεράσματα που διατυπώθηκαν να ενέχουν την υποκειμενικότητα της κρίσης και της ερμηνείας που η συντάκτρια απέδωσε στα ερευνητικά δεδομένα καθώς επίσης και την αδυναμία καταγραφής των απόψεων του συνόλου των εμπλεκόμενων στο υπό διερεύνηση φαινόμενο, όπως αυτής των γονέων των μαθητών και συνεπακόλουθα την αδυναμία διασφάλισης ενός αντιπροσωπευτικότερου δείγματος, συνθήκες οι οποίες αμφότερες περιορίζουν την αξιοπιστία της έρευνας.

3.5 Μεθοδολογικό εργαλείο

Καθοριστικό ρόλο στην παραπάνω προσέγγιση διαδραμάτισε το μεθοδολογικό εργαλείο που επιλέχθηκε και συγκεκριμένα η διεξαγωγή ημιδομημένων συνεντεύξεων. Δεδομένου ότι η παρούσα εργασία διερευνά απόψεις και πεποιθήσεις που έχουν διαμορφωθεί μέσα από την προσωπική εμπλοκή του δείγματος στη διαδικασία της ενσωμάτωσης των προσφύγων μαθητών στο ελληνικό σχολείο, η εξωτερίκευση των αντιλήψεων του και η όσο το δυνατόν περιγραφικότερη αποτύπωση τους θεωρείται σημαντική για την εξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων. Για τον λόγο αυτό επιλέχθηκε ως στρατηγική συλλογής των δεδομένων η ημιδομημένη συνέντευξη, εκείνη δηλαδή η ερευνητική μέθοδος που προσφέρει στον ερωτώμενο τη δυνατότητα για άμεση, λεκτική και μη, αυθόρμητη και ειλικρινή επικοινωνία. Στην ημιδομημένη συνέντευξη ο ερευνητής έχει μεν μια λίστα με ερωτήσεις, όμως ο συνεντευξιαζόμενος έχει ελευθερία στον τρόπο που απαντά και, μάλιστα, μπορεί να υπάρξει ευελιξία στη σειρά στον ερωτήσεων ή στην προσθήκη ερωτήσεων κατά τη διάρκεια της συνέντευξης που δεν υπήρχαν στη λίστα (Bryman, 2017).

Ο σχεδιασμός της συνέντευξης δηλαδή η επιλογή και η σειρά των ερωτήσεων διαμορφώθηκαν μετά από τη μελέτη του σχετικού θεωρητικού υποβάθρου του υπό μελέτη ζητήματος και αφού συνεκτιμήθηκαν οι ιδιότητες και τα χαρακτηριστικά του ατόμου στο οποίο κάθε φορά απευθύνονταν (Παράρτημα Ι). Έτσι, παρότι το πλαίσιο των ερωτήσεων παρέμεινε το ίδιο τόσο για τον διευθυντή της σχολικής μονάδας, όσο και για τους εκπαιδευτικούς και μαθητές αυτής, η διατύπωση των ερωτήσεων διαφοροποιήθηκε ελαφρώς ανάλογα με τα χαρακτηριστικά του εκάστοτε ερωτώμενου. Για παράδειγμα, στη συνέντευξη με τον διευθυντή της σχολικής μονάδας επισημάνθηκε ο ρόλος του ως του ατόμου που εποπτεύει το επιτελούμενο παιδαγωγικό έργο των συναδέλφων του, ενώ στις συνεντεύξεις των προσφύγων μαθητών οι ερωτήσεις συνοδεύονταν από διευκρινιστικές προτάσεις και επιπλέον είχε υπάρξει η απαραίτητη προετοιμασία ώστε, σε περίπτωση που οι μαθητές παρουσίαζαν δυσκολίες στην κατανόηση του περιεχομένου τους, αυτές να υποβληθούν στην αγγλική γλώσσα. Η συγκεκριμένη επιλογή προέκυψε καθώς η συντάκτρια της παρούσας είχε ήδη ενημερωθεί από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου ότι, οι μαθητές οι οποίοι θα συμμετείχαν στην έρευνα διέθεταν ένα καλό επίπεδο επικοινωνίας στην αγγλική.

Το κοινό πλαίσιο των συνεντεύξεων αποσκοπεί στην πρόσληψη κοινών ερεθισμάτων από το σύνολο του δείγματος, η οποία με τη σειρά της αποτελεί

απαραίτητη προϋπόθεση για τη δυνατότητα συσχέτισης των απαντήσεων και διασφάλισης αξιόπιστων συμπερασμάτων. Επίσης, το γεγονός ότι συνειδητά αποφεύγεται η απόκλιση στην τυποποίηση της διατύπωσης των ερωτήσεων μεταξύ των συνεντεύξεων συνεπάγεται ότι οι όποιες διαφορές μεταξύ των απαντήσεων αντανακλούν τη διαφορετικότητα των πεποιθήσεων ή συναισθημάτων του δείγματος και όχι αδυναμίες ή σφάλματα κατά τον σχεδιασμό του μεθοδολογικού εργαλείου (Bryman, 2017). Στην προκειμένη περίπτωση, μάλιστα, όπου τόσο ο μικρός αριθμός του δείγματος όσο και η μικρή ηλικία μέρους των συμμετεχόντων στην έρευνα ευνοούσε την επιλογή της συνέντευξης ως ερευνητικού εργαλείου, η ακριβής καταγραφή και η ορθή ερμηνεία των λεγομένων των συνεντευζιαζόμενων προσέφερε τη δυνατότητα για εξαγωγή αξιόπιστων διαπιστώσεων για το υπό μελέτη ζήτημα. Για την ολιστική δε διερεύνηση της ενσωμάτωσης των προσφύγων μαθητών στο ελληνικό σχολείο, η συνέντευξη δομήθηκε με τρόπο ώστε να καλύπτει μέσω των ερωτήσεων της και τους τέσσερις άξονες που συνθέτουν την έννοια της ενσωμάτωσης, ήτοι την καλλιέργεια των γνωστικών ικανοτήτων και ψυχοσυναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων των προσφύγων μαθητών, την τήρηση και τον σεβασμό στις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και την εμπλοκή των γονέων τους στην εκπαιδευτική διαδικασία και την υποστήριξη της ευρύτερης κοινότητας. Η σειρά των ερωτήσεων διατηρήθηκε η ίδια σε κάθε κατηγορία ερωτώμενων και όπου οι απαντήσεις αυτών το απαιτούσαν η συνεντεύκτρια διατύπωνε επιπλέον ερωτήματα ή ζητούσε επιμέρους διευκρινίσεις.

Κάθε συνεντευζιαζόμενος κλήθηκε να απαντήσει σε ερωτήσεις που αποκαλύπτουν δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος, όπως για παράδειγμα το φύλο και η ηλικία και σε έντεκα ακόμη ερωτήσεις εστιασμένες στο ερευνητικό ζητούμενο. Σύμφωνα με το διάγραμμα των ερωτήσεων που ακολουθήθηκε κατά τις συνεντεύξεις του διευθυντή της σχολικής μονάδας και των εκπαιδευτικών, οι πρώτες πέντε ερωτήσεις αφορούσαν στη διερεύνηση των απόψεων τους σχετικά με το επίπεδο γνωστικής και κοινωνικοσυναισθηματικής ανάπτυξης των προσφύγων μαθητών που συντελείται δια μέσου της εκπαιδευτικής διαδικασίας, οι επόμενες τέσσερις ερωτήσεις αφορούσαν στη διερεύνηση των απόψεων τους σχετικά με την εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, η δέκατη ερώτηση σχετικά με τον ρόλο που διαδραματίζει η συμβολή των γονέων των προσφύγων μαθητών στη διαδικασία της ενσωμάτωσης τους και η ενδέκατη σχετικά με τον αντίστοιχο ρόλο της τοπικής κοινότητας.

Οι Έλληνες μαθητές, μέσω των απαντήσεων τους στις ερωτήσεις 1,2,3,6,7,8,9 και 11 της συνέντευξης, εξέφρασαν τις απόψεις τους σχετικά με συμπεριφορές και φαινόμενα που δικαιολογούν ή όχι τη λειτουργία του σχολείου τους ως διαπολιτισμικού, μέσω των απαντήσεων τους στις ερωτήσεις 4 και 5 αποκάλυψαν τον ρόλο που θεωρούν ότι διαδραματίζει η σχολική επίδοση των προσφύγων συμμαθητών τους στη διαδικασία της ενσωμάτωσης και τέλος μέσω της απάντησης στη δέκατη ερώτηση εξέφρασαν τις θέσεις τους σχετικά με το αν παρέχεται στους γονείς των προσφύγων συμμαθητών τους η δυνατότητα να τους υποστηρίζουν ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία και στην ομαλή ενσωμάτωσή τους στο σχολείο.

Οι συνεντεύξεις με τους πρόσφυγες μαθητές επικεντρώθηκαν στη διερεύνηση των απόψεων τους σχετικά με διαδικασίες, φαινόμενα, στάσεις και συμπεριφορές που καταδεικνύουν την τήρηση ή μη των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, δεδομένου ότι αυτή αποτελεί όρο εκ των ων ουκ άνευ αφενός για την επιτυχή ενσωμάτωσή τους στο ελληνικό σχολείο και στην κοινωνία και αφετέρου για τη διασφάλιση της γενικότερης προόδου τους, σε επίπεδο γνωστικό, συναισθηματικό, κοινωνικό. Έτσι, οι ερωτήσεις 1,2,3,6,7,8,9 και 11 αφορούσαν στις απόψεις ή/και στα συναισθήματά τους αναφορικά με καταστάσεις στον χώρο του σχολείου οι οποίες δύνανται να ενθαρρύνουν ή να υπονομεύουν την ισότιμη παρουσία και συμμετοχή τους σε αυτό, οι ερωτήσεις 4 και 5 διερευνούσαν τις απόψεις τους σχετικά με τον ρόλο που διαδραματίζει η σχολική τους επίδοση στη διαδικασία της ενσωμάτωσης και τέλος η ερώτηση 10 διερευνούσε τη σημασία που αποδίδουν στη δυνατότητα εμπλοκής των γονέων τους στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Η σύγκριση της δομής των συνεντεύξεων καταδεικνύει ορισμένες διαφορές οι οποίες, ωστόσο, στοιχειοθετούνται. Έτσι, στην περίπτωση του διευθυντή της σχολικής μονάδας και των εκπαιδευτικών η απεύθυνση ερωτήσεων που σχετίζονται με την ανάπτυξη των ικανοτήτων και δεξιοτήτων των προσφύγων μαθητών είναι περισσότερες από τις αντίστοιχες που απευθύνονται στους μαθητές, καθώς είναι ο κατεξοχήν ρόλος του δασκάλου η μετάδοση της γνώσης και η καλλιέργεια της νοητικής και γνωστικής ανάπτυξης του παιδιού, έγκειται στη δική του διδακτική επάρκεια και κατάρτιση η επιλογή των καταλληλότερων εκπαιδευτικών τεχνικών και μεθόδων, έγκειται κυρίως στον παιδαγωγικό του ρόλο η προσέγγιση του μαθητή με τρόπο που θα διαμορφώσει μια συναισθηματικά και κοινωνικά ισορροπημένη προσωπικότητα. Από την άλλη πλευρά, λόγω της μικρής ηλικίας των μαθητών, η κριτική τους τοποθέτηση αναφορικά με τη γονεϊκή εμπλοκή στην εκπαιδευτική

διαδικασία και την υποστηρικτική στάση ή μη της τοπικής κοινότητας ενδεχομένως να τους δυσκολεύει και για τον λόγο αυτό τους απευθύνεται από μια μόνο σχετική ερώτηση.

3.6 Σχεδιασμός της έρευνας

Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν στον χώρο του 9^{ου} Πειραματικού Δημοτικού Σχολείου Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Ιωαννίνων, τους μήνες Νοέμβριο και Δεκέμβριο του 2022, μετά από την απαραίτητη έγκριση διεξαγωγής της έρευνας, μετά από συνεννόηση με τον διευθυντή της σχολικής μονάδας, τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές, με γνώμονα τη μη διατάραξη της εύρυθμης λειτουργίας του σχολείου και με την τήρηση όλων των προβλεπόμενων μέτρων κατά της διασποράς του κορωνοϊού. Πριν τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων οι ενήλικοι συμμετέχοντες σε αυτή και οι γονείς ή οι κηδεμόνες των μαθητών που επίσης θα συμμετείχαν στην ερευνητική διαδικασία έλαβαν ένα έντυπο συναίνεσης/συγκατάθεσης συμμετοχής στην έρευνα στο οποίο ενημερώνονταν για τα στοιχεία της συντάκτριας, το Πανεπιστήμιο και το Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών μέσω των οποίων διεξαγόταν η έρευνα και φυσικά για το αντικείμενο και τον σκοπό της. Στο εν λόγω έντυπο επισημαίνονταν με σαφήνεια το δικαίωμα υπαναχώρησης του συνεντευξιζόμενου σε οποιοδήποτε στάδιο της διαδικασίας και διατυπωνόταν ρητά η τήρηση της ανωνυμίας των συμμετεχόντων και η αξιοποίηση των απαντήσεων τους για ερευνητικούς αποκλειστικά σκοπούς.

Με το πέρας της κάθε συνέντευξης η ερευνήτρια παρείχε στον συνεντευξιζόμενο τις απαραίτητες πληροφορίες επικοινωνίας μαζί της ώστε σε περίπτωση που το επιθυμούσε να παραλάβει μετά την ολοκλήρωση της εργασίας το απομαγνητοφωνημένο υλικό της συνέντευξης του ή/και τα αποτελέσματα της έρευνας. Το δείγμα της έρευνας αποδέχθηκε στο σύνολό του την απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων και συμμετείχε σε αυτή με ιδιαίτερη προθυμία. Ως μοναδική αδυναμία θα μπορούσε να θεωρηθεί η έλλειψη εμπειρίας των μαθητών σε παρόμοια διαδικασία, γεγονός το οποίο σε συνδυασμό με το νεαρό της ηλικίας τους, φάνηκε να τους προκαλεί στα πρώτα λεπτά των συνεντεύξεων, αμηχανία και έλλειψη αυτοπεποίθησης.

Κεφάλαιο 4^ο: Τα αποτελέσματα της έρευνας

4.1 1^{ος} θεματικός άξονας: η ενσωμάτωση των προσφύγων μαθητών μέσα από την ενδυνάμωση των γνωστικών και κοινωνικοσυναισθηματικών δεξιοτήτων τους

Από τις απαντήσεις του Διευθυντή και των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα αναφορικά με τα μοντέλα, τις μεθόδους και τις τεχνικές διδασκαλίας που θεωρούν αποτελεσματικά προκειμένου να αμβλυνθούν τα εγγενή εμπόδια που εμφανίζονται κατά την ανάπτυξη των γνωστικών ικανοτήτων των προσφύγων μαθητών εξαιτίας της διαφορετικής τους γλώσσας αλλά και του διαφορετικού πολιτισμικού, κοινωνικού, θρησκευτικού, κ.ο.κ., υποβάθρου προέκυψε μια σχετική ποικιλία τοποθετήσεων. Ο Διευθυντής του σχολείου και μια εκπαιδευτικός εστιάζουν στα οφέλη της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και στην ανάγκη για διαρκή παρακολούθηση της προόδου των προσφύγων μαθητών, ώστε όταν παραστεί ανάγκη να τροποποιήσουν τη διδασκαλία τους. Αναφέρουν, μάλιστα, ότι οι παρεμβάσεις στις οποίες ενδεχομένως θα χρειαστεί να προβούν θα πρέπει να συνεκτιμούν την επίδραση των προσωπικών βιωμάτων των προσφύγων μαθητών, του πολιτισμού, της γλώσσας, της θρησκείας, της ιστορίας τους.

Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία σε συνδυασμό με την αξιοποίηση της μουσικής, θεατρικής και φυσικής αγωγής προτείνεται από μια εκπαιδευτικό ως μέθοδος που διευκολύνει τους πρόσφυγες μαθητές στην κατάκτηση της νέας γνώσης, ενώ σύμφωνα με συνάδελφό της η αξιοποίηση της μεθόδου Akelius, μια ψηφιακής πλατφόρμας γλωσσικής εκμάθησης, αφενός διευκολύνει τους εκπαιδευτικούς στη διδασκαλία της ετερογενούς τάξης χάρη στην πρόσβαση σε κατάλληλο οπτικοακουστικό υλικό και αφετέρου προσφέρει στους πρόσφυγες μαθητές τη δυνατότητα να εξοικειωθούν και κυρίως να εξασκηθούν με ευχάριστο και δημιουργικό τρόπο στη γλώσσα, στη γραμματική, στα μαθηματικά, κ.ο.κ.. Επισημαίνεται, μάλιστα, ότι η συγκεκριμένη μέθοδος είναι ιδιαίτερος αποδοτική καθώς παρακινεί τα παιδιά σε επανάληψη της κατακτηθείσας γνώσης και συμβάλλει, τελικά, στην εμπέδωσή της. Αξίζει να σημειωθεί ότι η εκπαιδευτικός του τμήματος υποδοχής υπεραμύνεται της καταλληλότητας του μοντέλου διαπολιτισμικής εκπαίδευσης για τη γνωστική ανάπτυξη των προσφύγων μαθητών και επισημαίνει ότι

αυτό θα πρέπει να συνοδεύεται από τεχνικές που προωθούν τη διαμόρφωση σχέσεων εμπιστοσύνης και την ειλικρινή συνεργασία μεταξύ των προσφύγων μαθητών και των εκπαιδευτικών τους.

Συγκεκριμένα αναφέρει: «*Το μοντέλο που προτάσσεται στη σημερινή πολυπολιτισμική πραγματικότητα του σύγχρονου σχολείου είναι αυτό της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης... Οι εγγενείς διαφορές που φέρουν οι μαθητές λόγω διαφορετικού κοινωνικού, πολιτισμικού και γλωσσικού υποβάθρου δεν θα αποτελούν εμπόδιο αλλά στοιχείο αξιοποίησης αρχικά στο μικροεπίπεδο του σχολείου και ακολούθως στο μακροεπίπεδο της κοινωνίας.... Αναφορικά με τις τεχνικές που κρίνω ως καταλληλότερες για τη διδασκαλία προσφύγων μαθητών αυτές θα πρέπει να έχουν ως βάση τους τη δημιουργία στενής και ουσιαστικής σχέσης συνεργασίας και εμπιστοσύνης μεταξύ των μαθητών και του εκπαιδευτικού. Οι μαθητές θα πρέπει να νιώθουν πως γίνονται αποδεκτοί από τους εκπαιδευτικούς τους. Μόνο τότε θα είναι επιτυχής η διαδικασία μάθησης».*

Σε ερώτηση σχετικά με τον τρόπο που επιδρά η σχολική επίδοση και ειδικότερα τα γνωστικά ελλείμματα των προσφύγων μαθητών στην αποδοχή τους από τους συμμαθητές τους, οι απόψεις των εκπαιδευτικών φάνηκε να συμπίπτουν καθώς όλοι, εξαιρουμένης της εκπαιδευτικού του τμήματος υποδοχής, θεωρούν ότι οι Έλληνες μαθητές επηρεάζονται από τις σχολικές επιδόσεις των προσφύγων συμμαθητών τους. Η εκπαιδευτικός του τμήματος υποδοχής παρότι θεωρεί ότι πράγματι συμβαίνει συχνά η κατηγοριοποίηση μεταξύ των ίδιων των μαθητών σε καλούς, μέτριους και κακούς, θεωρεί ότι στο συγκεκριμένο σχολείο ένας τέτοιος διαχωρισμός δεν υφίσταται χάρη στις συνεχείς προσπάθειες του εκπαιδευτικού προσωπικού για καλλιέργεια του σεβασμού και της άμιλλας μεταξύ των μαθητών. Από την άλλη πλευρά, τόσο ο Διευθυντής του σχολείου όσο και οι λοιπές εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ότι οι σχέσεις των προσφύγων μαθητών με τους Έλληνες συμμαθητές τους επηρεάζονται από τις σχολικές επιδόσεις των πρώτων και μάλιστα για τον λόγο αυτό οι εκπαιδευτικοί επιχειρούν να ενισχύσουν τις γνωστικές τους ικανότητες μέσω της εντατικής διδασκαλίας. Μια εκπαιδευτικός μάλιστα αναφέρει ότι οι χαμηλές επιδόσεις των προσφύγων μαθητών επηρεάζουν, ως επί το πλείστον, τη συμπεριφορά των Ελλήνων συμμαθητών τους όταν πρόκειται για μικρές τάξεις, καθώς όπως υποστηρίζει στις μεγαλύτερες τάξεις του δημοτικού σχολείου τα παιδιά έχουν την ωριμότητα αφενός να κατανοήσουν τις αντικειμενικές μαθησιακές δυσκολίες των προσφύγων συμμαθητών τους και αφετέρου να αντιληφθούν ότι αυτές

δεν πρέπει να αποτελούν αιτία υποτίμησης της προσωπικότητας και της αξίας τους ή αποκλεισμού από τις παρέες τους.

Όπως αναφέρει: «...στην ΣΤ' δημοτικού που διδάσκω εγώ, τα παιδιά είναι πιο ώριμα και καταλαβαίνουν ότι τα προσφυγόπουλα δυσκολεύονται στα μαθήματα επειδή δεν ξέρουν τη γλώσσα αλλά και επειδή μπορεί να αντιμετωπίζουν άλλες δυσκολίες στη χώρα μας. Στις μικρότερες τάξεις, όμως, που τα παιδιά ακόμα δεν καταλαβαίνουν τόσο καλά και τα βλέπουν πιο ανταγωνιστικά, εκεί μπορεί να επηρεαστεί η συμπεριφορά των ελληνόπουλων ανάλογα με την επίδοση που παρουσιάζουν οι πρόσφυγες μαθητές στα μαθήματα».

Από την άλλη πλευρά, αξίζει να σημειωθεί ότι οι απαντήσεις των έξι Ελλήνων μαθητών στην ερώτηση σχετικά με το πόσο η καλή ή κακή σχολική επίδοση των προσφύγων συμμαθητών τους αποτελεί λόγο για να τους αποδεχθούν ως φίλους ή να τους απορρίψουν αντίστοιχα, καταδεικνύει διαφορετικές πεποιθήσεις και στάσεις. Ο μαθητής 1, για παράδειγμα, παρότι υποστηρίζει ότι η σχολική επίδοση των προσφύγων συμμαθητών του δεν τον επηρεάζει ούτε θετικά ούτε αρνητικά στην αντίληψη που έχει γι' αυτούς, εντούτοις δεν τους επιλέγει ως φίλους του καθώς προτιμά τις παρέες των Ελλήνων συμμαθητών του. Ο μαθητής 2 και η μαθήτρια 3 υποστηρίζουν ότι κάνουν παρέα με τους πρόσφυγες συμμαθητές τους ανεξάρτητα των σχολικών τους επιδόσεων, η μαθήτρια 6 συμφωνεί μαζί τους και προσθέτει ότι αναγνωρίζει ότι η μάθηση της ελληνικής γλώσσας αποτελεί για τους πρόσφυγες συμμαθητές της μια εξαιρετικά δύσκολη και χρονοβόρα διαδικασία, ενώ η μαθήτρια 4 αναφέρει ότι γνωρίζει περιπτώσεις όπου παρότι οι πρόσφυγες συμμαθητές της γνωρίζουν σε αρκετά καλό επίπεδο τα ελληνικά, γίνονται αντικείμενο χλευασμού από μια μερίδα Ελλήνων συμμαθητών τους. Η μαθήτρια 5 αναφέρει ότι θεωρεί φίλους της τους πρόσφυγες συμμαθητές της ανεξάρτητα από τις επιδόσεις τους στα σχολικά μαθήματα και θεωρεί ότι με τον ίδιο τρόπο λειτουργούν και οι υπόλοιποι Έλληνες συμμαθητές της. Επισημαίνει, ωστόσο, ότι η παράμετρος που επηρεάζει την αντίληψη των Ελλήνων μαθητών για τους πρόσφυγες συμμαθητές τους αφορά στην καταγωγή τους. Αναφέρει συγκεκριμένα: «...Εγώ κάνω παρέα άσχετα από το πόσο καλοί είναι στα μαθήματα. Και πιστεύω ότι και τα άλλα παιδιά δεν τους νοιάζει αυτό. Τους νοιάζει περισσότερο η καταγωγή τους».

Οι τέσσερις από τους έξι πρόσφυγες μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα θεωρούν ότι οι Έλληνες συμμαθητές τους δεν επηρεάζονται από τη σχολική τους επίδοση στο να δημιουργήσουν φιλικές σχέσεις μεταξύ τους, ο μαθητής 5 δηλώνει με

απόλυτο ύψος ότι οι επιδόσεις τους στα μαθήματα επηρεάζουν τη συμπεριφορά των Ελλήνων συμμαθητών τους και ο μαθητής 1 συμφωνεί μαζί του υποστηρίζοντας ότι το αποτέλεσμα αυτής της επίδρασης γίνεται φανερό εκτός σχολικής αίθουσας, καθώς όπως αναφέρει: *«...Πολλές φορές στα διαλλείματα δέχονται να παίζουν με παιδιά που είναι καλοί μαθητές και αρνούνται να παίζουν με όσους δεν είμαστε και τόσο».*

Ο Διευθυντής και οι εκπαιδευτικοί του σχολείου υποστηρίζουν ότι η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας λειτουργεί καθοριστικά στην ενσωμάτωσή τους στο σχολείο καθώς διευκολύνει σημαντικά μια αμφίδρομη διαδικασία. Συγκεκριμένα, οι πρόσφυγες μαθητές που κατακτούν σταδιακά την ελληνική γλώσσα είναι σε θέση αφενός να επικοινωνήσουν τις ανάγκες, τις επιθυμίες και τα ενδιαφέροντά τους στον κοινωνικό τους περίγυρο και αφετέρου να συνεργαστούν με τους δασκάλους και τους συμμαθητές τους, να συμμετάσχουν σε ποικίλων ειδών δραστηριότητες και κυρίως να κατανοήσουν τους κανόνες που διέπουν τόσο το σχολείο όσο και το νέο κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο έχουν ενταχθεί.

Ένας εκ των έξι Ελλήνων μαθητών υποστηρίζει ότι δεν συναναστρέφεται τους πρόσφυγες συμμαθητές του είτε αυτοί γνωρίζουν καλά είτε όχι την ελληνική γλώσσα. Αναγνωρίζει, ωστόσο, ότι όσοι πρόσφυγες συμμαθητές του γνωρίζουν την ελληνική γλώσσα αρτιότερα από άλλους επικοινωνούν αποτελεσματικότερα τόσο κατά τη διδασκαλία όσο και στα διαλλείματα. Οι υπόλοιποι πέντε Έλληνες μαθητές υποστηρίζουν ότι κάνουν παρέα με τους πρόσφυγες συμμαθητές τους ανεξαρτήτως του πόσο καλά γνωρίζουν το γλωσσικό κώδικα επικοινωνίας της χώρας μας. Η μαθήτρια 6 επισημαίνει ότι αναγνωρίζει τις προσπάθειες που καταβάλλουν οι πρόσφυγες συμμαθητές της για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, η μαθήτρια 4 υποστηρίζει ότι με όσους πρόσφυγες μαθητές δεν είναι ακόμη δυνατή η επικοινωνία τους μέσω της ελληνικής γλώσσας, προσπαθούν να ανταλλάξουν τα μηνύματά τους μέσω της αγγλικής και ο μαθητής 2 αντιλαμβάνεται ως κριτήριο για τη σύναψη φιλικών σχέσεων τον χαρακτήρα και τη συμπεριφορά και όχι την κατάκτηση ή μη της ελληνικής γλώσσας. Συγκεκριμένα αναφέρει: *«...Εμένα με νοιάζει ο χαρακτήρας τους. Ξέρω γω, αν ο ένας μιλάει καλά ελληνικά και ο άλλος δεν ξέρει, άμα αυτός που μιλάει καλά χτυπάει και βρίζει ενώ ο άλλος όχι, αυτό με ενδιαφέρει».*

Το σύνολο των προσφύγων μαθητών αναγνωρίζει τον καθοριστικό ρόλο που διαδραματίζει η γνώση της ελληνικής γλώσσας στην ένταξη τους στο σχολείο και στην κοινωνία γενικότερα και πέραν της μαθήτριας 6, που προφανώς λόγω της μικρής της ηλικίας, δεν τεκμηριώνει την καταφατική της απάντηση, οι υπόλοιποι

μαθητές είτε επιχειρηματολογούν σχετικά τη συμβολή της στην κοινωνική τους ενσωμάτωση, είτε σχολιάζουν τις ιδιαιτερότητες της ελληνικής γλώσσας. Συγκεκριμένα, ο μαθητής 1 και η μαθήτρια 3 παραδέχονται ότι η ελληνική γλώσσα αποτελεί σημαντικό εφόδιο για την ένταξη τους στην κοινωνία και ταυτόχρονα επισημαίνουν ότι η εκμάθηση της αποτελεί μια διαδικασία δύσκολη εξαιτίας της απαιτητικής γραμματικής και των δύσκολων εννοιών που περιλαμβάνει. Οι μαθήτριες 2 και 4 και ο μαθητής 5 υποστηρίζουν ότι η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας είναι απαραίτητη για την ομαλή ένταξη τους στο σχολείο και στην κοινωνία καθώς μέσω αυτής επικοινωνούν καλύτερα με τους δασκάλους, τους συμμαθητές και γενικότερα τον περίγυρό τους, εκφράζουν τις ανάγκες τους, είναι λειτουργικοί στην καθημερινότητά τους, ενισχύουν δεξιότητες που τους βοηθούν να διαχειριστούν καταστάσεις που οι οικείοι τους παρότι μεγαλύτεροι δυσκολεύονται, εξαιτίας του ότι δεν είχαν την ευκαιρία να διδαχθούν τη γλώσσα της χώρας που τους φιλοξενεί.

Ενδεικτικά παρουσιάζονται οι απαντήσεις των μαθητριών 2 και 4 στην ερώτηση σχετικά με τη σημασία της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας για την κοινωνική τους ένταξη: «...*Με βοηθάνε τα ελληνικά. Μιλώ με τους δασκάλους και με τα άλλα παιδιά, μπορώ να μιλάω και με άλλους Έλληνες έξω από το σχολείο*», «...*Είναι σημαντική γιατί μπορώ να κάνω δουλειές και να βοηθάω τους γονείς μου που ξέρουν χειρότερα ελληνικά από εμένα. Εγώ βοηθάω στα ψώνια και συνεννοούμαι με τη γειτονιά*».

Αναφορικά με τη συμβολή των εκπαιδευτικών στην καλλιέργεια της κοινωνικοσυναισθηματικής ανάπτυξης των προσφύγων μαθητών ως διεργασίας απαραίτητης για την ενσωμάτωσή τους στο σχολείο και μεσοπρόθεσμα στην κοινωνία, οι ενήλικοι συμμετέχοντες στην έρευνα κλήθηκαν να διατυπώσουν τις θέσεις τους αφενός ως προς το κατά πόσο έχουν τη δυνατότητα ή την ευκαιρία να βοηθήσουν τους πρόσφυγες μαθητές να αισθανθούν ισότιμα μέλη με τους Έλληνες συμμαθητές τους και αφετέρου με τη δυνατότητα επιλογής μεθόδων ή διαδικασιών οι οποίες θα ενισχύουν χαρακτηριστικά των προσφύγων μαθητών, όπως η αυτοεκτίμηση και η αυτοαντίληψη, η θετική αυτοεικόνα, η ψυχική ανθεκτικότητα, η συναισθηματική και κοινωνική επάρκεια, κ.α..

Τόσο ο Διευθυντής του σχολείου όσο και οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι υπάρχει πληθώρα ευκαιριών, τόσο κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας όσο και γενικότερα στη σχολική ζωή, στις οποίες μπορούν να βοηθήσουν τους πρόσφυγες μαθητές να αισθανθούν ισότιμα μέλη με τους συμμαθητές τους. Ειδικότερα, ο

Διευθυντής του σχολείου, η εκπαιδευτικός 2 και η εκπαιδευτικός 3 δίνουν ιδιαίτερη βαρύτητα στην ισότιμη συμμετοχή των προσφύγων μαθητών στις σχολικές εκδηλώσεις ως μέσου ενίσχυσης της αυταξίας και της αυτοαντίληψής τους και μάλιστα η εκπαιδευτικός 2 αναφέρει πως με αφορμή τις χριστουγεννιάτικες εκδηλώσεις που σχεδιάζονται, οι πρόσφυγες μαθητές όχι μόνο θα συμμετάσχουν ισάξια με τους Έλληνες συμμαθητές τους σε αυτές αλλά θα αναλάβουν να παρουσιάσουν στοιχεία από τον πολιτισμό της χώρας καταγωγής τους που σχετίζονται με τα Χριστούγεννα και σε περίπτωση που η συσχέτιση αυτή δεν μπορεί να αφορά στη θρησκεία θα επικοινωνήσουν τις συνήθειες και τις παραδόσεις που τηρούν την αντίστοιχη εποχή του έτους. Αξίζει να επισημανθεί ότι ο Διευθυντής επισημαίνει τον ρόλο της εμπειρίας του εκπαιδευτικού προσωπικού στη διαπολιτισμική εκπαίδευση στην επιτυχία της εν λόγω προσπάθειας.

Το παιχνίδι θεωρείται από τρεις εκπαιδευτικούς ως το προσφορότερο μέσο για την ενίσχυση της κοινωνικοσυναισθηματικής ανάπτυξης των προσφύγων μαθητών καθώς όπως υποστηρίζουν τους εντάσσει σε ετερογενείς πολιτισμικά ομάδες, στις οποίες μέσα από την ψυχαγωγία προωθείται η συνεργασία, η ανταλλαγή ιδεών και η άμιλλα ενώ ταυτόχρονα τους παρωθεί, συνειδητά ή ασυνείδητα, στην καλλιέργεια της αίσθησης του «ανήκειν» που αδιαμφισβήτητα επιθυμούν. Η εκπαιδευτικός 3 αναφέρει πως η ανάθεση ίδιων έργων και ευθυνών σε πρόσφυγες και Έλληνες μαθητές, όπως επίσης και η ισάξια παρότρυνση για ανάληψη πρωτοβουλιών, αποτελούν απαραίτητες προϋποθέσεις για την ενδυνάμωση της αυτοεκτίμησης, της αυτοαποτελεσματικότητας και φυσικά της αίσθησης της κοινωνικής αποδοχής των προσφύγων μαθητών. Η εκπαιδευτικός του τμήματος υποδοχής πέραν της παρακίνησης των προσφύγων μαθητών για συμμετοχή τους σε ομαδικό παιχνίδι και για την ενεργό εμπλοκή τους σε μαθήματα που προωθούν τη συνεργασία όπως τα εικαστικά και η μουσική, επικεντρώνεται στο χρέος του εκπαιδευτικού να προσεγγίσει τον πρόσφυγα μαθητή, να τον παροτρύνει να εξωτερικεύσει ενδεχόμενους προβληματισμούς του και να τον βοηθήσει, στον βαθμό που μπορεί, να βρει λύσεις στα προβλήματά του ή να τα διαχειριστεί. Επισημαίνει, μάλιστα, πως το διάλειμμα παρέχει την ευκαιρία για μια τέτοιου είδους προσέγγιση καθώς υπάρχει μεγαλύτερη ελευθερία κινήσεων και συναισθηματική αποδέσμευση από το άγχος που, ορισμένες φορές, εγείρει η διδασκαλία. Τέλος, η εκπαιδευτικός 1 θεωρεί μεν ότι η κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των προσφύγων μαθητών είναι εφικτή όταν οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν σε αυτούς και στους συμμαθητές τους ακριβώς τους ίδιους

κανόνες συμπεριφοράς, ανεπηρέαστοι από προκαταλήψεις ή θετικά διακείμενες στάσεις, υπογραμμίζει δε ότι η διαφορετική μεταχείρισή τους ως προς την ανάθεση εργασιών είναι έως έναν βαθμό αναπόφευκτη λόγω του διαφορετικού γνωστικού επιπέδου τους. Σημειώνει, μάλιστα, ότι οι πρόσφυγες μαθητές δεν μπορούν να αντιληφθούν τους λόγους της συγκεκριμένης διάκρισης με αποτέλεσμα να αισθάνονται ότι υποτιμούνται και να διακατέχονται από συναισθήματα κατωτερότητας.

Πιο συγκεκριμένα, αναφέρει: «...τους μαθαίνουμε τρόπους και κανόνες συμπεριφοράς που ισχύουν για όλα τα παιδιά ώστε να μην αισθάνονται ότι έχουν διαφορετική μεταχείριση και γενικώς προσπαθούμε να τους φερόμαστε όπως σε όλους τους μαθητές. Οι ίδιοι, όμως, οι πρόσφυγες μαθητές θεωρώ ότι αισθάνονται κατώτεροι. Για παράδειγμα, παραπονιούνται και θέλουν να κάνουν ακριβώς τις ίδιες ασκήσεις με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους γιατί δε θέλουν να νιώθουν ότι δεν μπορούν».

Από την άλλη πλευρά, η εκπαιδευτικός του τμήματος υποδοχής σημειώνει: «...Πέραν των δράσεων που με μεράκι υλοποιούν οι εκπαιδευτικοί, θεωρώ ότι οι μαθητές μπορούν ανά πάσα στιγμή να απευθυνθούν στον οποιοδήποτε εκπαιδευτικό για να αντιμετωπίσουν οποιοδήποτε πρόβλημα τυχόν προκύψει. Προσωπικά, θεωρώ ότι η ώρα του διαλείμματος είναι μια πολύ καλή αφορμή να έρθω σε επαφή με τους μαθητές και να τους καταλάβω καλύτερα, αφού έχουν μεγαλύτερη ελευθερία κινήσεων και χρόνο να εκφραστούν όπως αυτοί επιθυμούν. Το προφανέστερο μέσο για να γίνει κάτι τέτοιο είναι το παιχνίδι, που αναμφίβολα φέρνει κοντά όλα τα παιδιά και τους δίνει τη δυνατότητα να αισθανθούν ισότιμα μέλη της σχολικής πραγματικότητας».

Αναφορικά με τους τρόπους με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν να ενισχύσουν χαρακτηριστικά των προσφύγων μαθητών, όπως η αυτοεκτίμηση, η αυτοπεποίθηση και η ψυχική ενδυνάμωση, είναι αξιοπρόσεκτο το γεγονός ότι οι ερωτηθέντες στο σύνολό τους υποστηρίζουν ότι για την καλλιέργεια των ψυχοσυναισθηματικών και κοινωνικών χαρακτηριστικών αυτής της ομάδας μαθητών κρίνεται απαραίτητη η ίση, εν συγκρίσει με τους Έλληνες μαθητές, μεταχείρισή τους. Σύμφωνα με τον Διευθυντή και την εκπαιδευτικό 1, αυτή επιχειρείται με τη συνεχή παρότρυνση των εκπαιδευτικών για συμμετοχή των προσφύγων μαθητών σε ομαδικές εργασίες και δράσεις, όπως επίσης και με την ισότιμη αντιμετώπισή τους σε θέματα καθημερινά, είτε αυτά αφορούν στη διδασκαλία, όπως επί παραδείγματι η κοινή με τους Έλληνες μαθητές διαχείριση του λάθους ή η επιβράβευση, είτε σε θέματα διαδικαστικά, όπως η υποδοχή στην τάξη, είτε σε θέματα παιδαγωγικού

ενδιαφέροντος, όπως η κατανόηση των προβλημάτων τους και η ηθική τους υποστήριξη, κ.α..

Οι εκπαιδευτικοί 1 και 2 αναφέρονται επίσης στον σημαντικό ρόλο που διαδραματίζει η καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης ως προαπαιτούμενο για την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και της αυτοπεποίθησης των προσφύγων μαθητών. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρουν ότι παιδαγωγικό καθήκον των εκπαιδευτικών είναι να εμπλέκουν τους πρόσφυγες μαθητές σε δραστηριότητες συναισθηματικής νοημοσύνης ώστε μέσω αυτών να αναγνωρίζουν τα συναισθήματά τους αλλά και να κατανοούν τα συναισθήματα των άλλων. Θεωρούν, επίσης, ότι η καλλιέργεια της συγκεκριμένης δεξιότητας συμβάλλει στη διαχείριση των πληροφοριών συναισθηματικής φύσεως, στην ικανότητα αυτοελέγχου και κυρίως στη ανάδυση κινήτρων για αυτενέργεια, σε χαρακτηριστικά δηλαδή που τονώνουν την αυτοεκτίμηση και στη διαμόρφωση μιας θετικής αυτοεικόνας.

Σύμφωνα με την εκπαιδευτικό 2, η αυτοεκτίμηση των προσφύγων μαθητών ενισχύεται όταν οι εκπαιδευτικοί τους παρακινούν να μιλήσουν για τη ζωή τους, για την τραυματική εμπειρία της προσφυγιάς, για όσα επώδυνα βίωσαν στην πορεία προς τη χώρα φιλοξενίας αλλά και για όσα φέρουν μαζί τους από τον τόπο καταγωγής τους, τα ήθη και έθιμα, τις παραδόσεις, την ιστορία, την κουλτούρα τους. Θεωρεί πως αυτή η διαδικασία δεν λειτουργεί απλά ως μια διάχυση πληροφοριών προς τους Έλληνες μαθητές αλλά τρόπο ώστε πρόσφυγες και Έλληνες μαθητές να γνωριστούν ουσιαστικά, να ανταλλάξουν ιδέες, απόψεις, εμπειρίες και συναισθήματα και να αναγνωρίσουν εν τέλει τη μοναδικότητα του καθενός. Η συγκεκριμένη διαδικασία κρίνεται απαραίτητη ώστε οι πρόσφυγες μαθητές να εισπράξουν συναισθηματικά τον σεβασμό των συμμαθητών τους στη διαφορετικότητά τους και μέσω αυτού να τονώσουν την αυταξία τους.

Η εκπαιδευτικός 3, σε πλήρη συμφωνία με την εκπαιδευτικό 2, υποστηρίζει ότι η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των προσφύγων μαθητών επιτυγχάνεται μόνο εφόσον αισθανθούν αποδεκτοί και ισάξια μέλη της σχολικής κοινότητας και για τον λόγο αυτό επικεντρώνεται πρωτίστως στη διαπαιδαγώγηση των Ελλήνων συμμαθητών τους και ακολούθως στην ανάγκη διαμόρφωσης υγιών και ισότιμων σχέσεων μεταξύ των δύο ομάδων μαθητών. Πιο συγκεκριμένα αναφέρει: «...είναι παιδάκια που έχουν χαμηλή αυτοπεποίθηση επειδή δε θεωρούν ότι γίνονται αποδεκτά από τα Ελληνάκια. Εδώ τι κάνουμε; Προσπαθούμε τα Ελληνάκια πρώτα να καταλάβουν ότι έρχονται σε ένα διαπολιτισμικό σχολείο, οπότε συναναστρέφονται αυτά

τα παιδιά, οπότε περνάμε σε αυτό πρώτα, ότι τα παιδιά αυτά πρέπει να γίνονται αποδεκτά, να καταλάβουν ότι αυτά τα παιδιά έρχονται από μία άλλη χώρα για τον χ,ψ λόγο και χρειάζονται να γίνουν αποδεκτά και χρειάζονται ασφάλεια. Και μετά, προσπαθούμε να ενδυναμώσουμε τη σχέση μεταξύ των μαθητών. Για παράδειγμα, μέσα στην τάξη, με δραστηριότητες για την ενσυναίσθηση μέσω παιχνιδιών».

Τέλος, η εκπαιδευτικός του τμήματος υποδοχής εστιάζει στο ιδιαίτερο ψυχολογικό προφίλ των προσφύγων μαθητών και επισημαίνει ότι τα τραυματικά τους βιώματα, τις περισσότερες φορές δεν περιορίζονται στη ζωή τους ως θλιβερή ανάμνηση, αλλά επιδρούν βαθιά στη γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική τους ανάπτυξη και για τον λόγο αυτό εκείνο που προέχει είναι η ψυχική τους ενδυνάμωση. Προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να βοηθήσουν προς αυτή την κατεύθυνση οφείλουν πρώτα απ' όλα να τους συμπεριφέρονται ισότιμα με τους Έλληνες μαθητές, να εντοπίζουν τα ενδιαφέροντα τους, να ενισχύουν τα όποια ταλέντα τους και γενικότερα να υποστηρίζουν τη μοναδικότητα του χαρακτήρα και της προσωπικής τους ταυτότητας. Με ιδιαίτερη αναφορά στο μαθησιακό σκέλος, η εκπαιδευτικός συμπληρώνει ότι η βελτίωση της σχολικής τους επίδοσης συμβάλλει επίσης στην ψυχική τους ενδυνάμωση και για τον σκοπό αυτό οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να μεριμνούν ώστε να προσαρμόζουν τη διδασκαλία στο επίπεδο των γνώσεων και των ικανοτήτων τους, να κλιμακώνουν τον βαθμό δυσκολίας των έργων που τους αναθέτουν με ρυθμό στον οποίο οι πρόσφυγες μαθητές μπορούν να ανταποκριθούν, να τους προσφέρουν απλόχερα από τον διδακτικό χρόνο για να εξωτερικεύσουν τις σκέψεις ή τους προβληματισμούς τους, να εκφράζουν την εμπιστοσύνη στα πρόσωπά τους και φυσικά να επιβραβεύουν τις προσπάθειες τους.

4.2 2^{ος} θεματικός άξονας: η ενσωμάτωση των προσφύγων μαθητών μέσα από την εφαρμογή των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Ο Διευθυντής και οι εκπαιδευτικοί του 9^{ου} Πειραματικού Δημοτικού Σχολείου Ιωαννίνων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης κλήθηκαν μεταξύ άλλων να καταθέσουν τις απόψεις τους σχετικά με το αν θεωρούν ότι οι Έλληνες μαθητές έχουν αποδεχθεί τη διαφορετικότητα των προσφύγων συμμαθητών τους, ανεξάρτητα αν πρόκειται για γλωσσική, πολιτισμική, θρησκευτική ή οποιουδήποτε άλλους είδους διαφορετικότητα. Ο Διευθυντής του σχολείου αναγνωρίζει πως η αποδοχή των προσφύγων μαθητών από τους Έλληνες συμμαθητές τους είναι μια διαδικασία που

χρειάζεται χρόνο για να υιοθετηθεί καθώς τα διάφορα προβλήματα που προκύπτουν λόγω των πολιτισμικών διαφορών και των παγιωμένων στη συνείδηση αντιλήψεων λειτουργούν ως πρόσκομμα στις μεταξύ τους σχέσεις. Χαρακτηριστικά αναφέρει: «...μικροπροβλήματα υπάρχουν από τις πολιτισμικές διαφορές και από τα προβλήματα τα οποία μεταφέρουν τα παιδιά λόγω της αλλαγής περιβάλλοντος, της βίαιης αυτής αλλαγής. Αυτά, όμως, ξεπερνιούνται με τον καιρό. Οι οικογένειες των προσφύγων είναι αλλιώς δομημένες. Στην οικογένεια αυτή, τα αρσενικά έχουν μεγαλύτερη αξία και μετράνε περισσότερο και τα κορίτσια, τα θηλυκά-δηλαδή- οι αδερφές τους, οι μανάδες τους έρχονται σε δεύτερη μοίρα. Αυτό προσπάθησαν και μέσα στο σχολείο να το περάσουν με τα δικά μας παιδιά αλλά και με τους δικούς τους συγγενείς. Εμείς σιγά-σιγά, όμως, προσπαθούμε να τους δείξουμε ότι όλα τα παιδιά έχουν την ίδια αξία, αγόρια και κορίτσια, και ότι αξίζουν να τους δώσουμε την πρέπουσα σημασία. Αλλά αυτό βέβαια γίνεται με προσπάθεια».

Οι τρεις από τις τέσσερις εκπαιδευτικούς υποστηρίζουν ότι οι Έλληνες μαθητές έχουν αποδεχθεί τους πρόσφυγες συμμαθητές τους. Η εκπαιδευτικός 1, ωστόσο, εντοπίζει πως υφίσταται ενός είδους προκατάληψη απέναντι στους πρόσφυγες μαθητές στις μικρές τάξεις καθώς σε αυτές οι Έλληνες μαθητές λόγω της μικρής τους ηλικίας δεν μπορούν να αντιδράσουν με ενσυναίσθηση ή ωριμότητα σε συμπεριφορές των προσφύγων συμμαθητών τους. Έτσι, εκφράζουν τη δυσανασχέτησή τους σε συμπεριφορές των προσφύγων μαθητών τις οποίες δεν επικροτούν, απομονώνοντας τους από τις παρέες τους. Η εκπαιδευτικός 3 θεωρεί ότι η αποδοχή των προσφύγων μαθητών από τους Έλληνες συμμαθητές τους έχει επιτευχθεί και αναφέρει ως παραδείγματα την ώρα της προσευχής όπου οι τελευταίοι φαίνεται να δείχνουν κατανόηση για το γεγονός ότι οι πρόσφυγες συμμαθητές τους δεν κάνουν τον σταυρό τους και τις δράσεις Erasmus+ κατά τις οποίες όλοι οι μαθητές τραγουδούν με προθυμία τραγούδια στη γλώσσα των προσφύγων μαθητών. Το γεγονός ότι κατά την υλοποίηση σχολικών δράσεων οι μαθητές τραγουδούν στη γλώσσα ή στις γλώσσες των προσφύγων συμμαθητών τους αποτελεί και για την εκπαιδευτικό του τμήματος υποδοχής αποδεικτικό στοιχείο της αποδοχής της διαφορετικότητας των προσφύγων μαθητών από τους Έλληνες συμμαθητές τους. Παρόλα αυτά επισημαίνει ότι «...Οι Έλληνες μαθητές του σχολείου αποδέχονται απόλυτα όλους τους συμμαθητές τους ανεξαρτήτως καταγωγής και κοινωνικού πολιτισμικού ή θρησκευτικού υποβάθρου. Αυτό μπορεί να το συνειδητοποιήσει κανείς,

βλέποντας τα παιδιά να επικοινωνούν μεταξύ τους, να παίζουν και να συνεργάζονται, όταν αυτό είναι απαραίτητο».

Αξιίζει να σημειωθεί ότι η εκπαιδευτικός 2, παρότι έχει τις ίδιες προσλαμβάνουσες αφού διδάσκει στο ίδιο σχολείο με τις συναδέλφους της, παρουσιάζει μια εντελώς διαφορετική εκδοχή σύμφωνα με την οποία οι Έλληνες μαθητές δεν έχουν αποδεχθεί τους πρόσφυγες συμμαθητές τους παρά μόνο «συγκρατούνται» στο να μην εκδηλώνουν ακραία την αρνητική τους στάση εξαιτίας του γεγονότος ότι φοιτούν σε ένα διαπολιτισμικό σχολείο. Ενδεικτικά και σύμφωνα με τα λεγόμενά της «...Γενικά, τα ελληνόπουλα δε θέλουν να τα ακούσουν, δε θέλουν να κάθονται μαζί, δηλαδή περισσότερο βλέπεις έναν τρόπο αντίληψης περισσότερο αποστασιοποιημένο, προτιμούν να μένουν αμέτοχοι και σε απόσταση παρά να τους πλησιάσουν, να τους αγγίζουν, να μοιραστούν κάτι κοινό μαζί, ακόμα και να κάνουν μια εργασία μαζί, μια χειροτεχνία, κάτι. Και συνήθως αποφεύγουν και στο διάλειμμα να παίζουν μαζί τους. Εδώ στο σχολείο, επειδή είναι διαπολιτισμικό, είναι λίγο διαφορετικά τα πράγματα και τα παιδιά πιο πολύ νιώθουν ότι αναγκάζονται να παίζουν μαζί τους αλλά δεν το προτιμούν».

Στο ίδιο ακριβώς πλαίσιο οι Έλληνες μαθητές κλήθηκαν να απαντήσουν κατά πόσο θεωρούν ότι σέβονται τη διαφορετικότητα των προσφύγων συμμαθητών τους, με ποιους τρόπους εκφράζουν την αποδοχή τους και κατά πόσο θεωρούν ότι οι πρόσφυγες συμμαθητές τους έχουν ή πρέπει να έχουν ίσα δικαιώματα με τους ίδιους τόσο στο σχολείο όσο και στη ζωή τους γενικότερα. Ο έλληνας μαθητής 1 θεωρεί ότι αποδέχεται τη διαφορετικότητα των προσφύγων συμμαθητών του παρότι δεν τους το δείχνει με κάποιον συγκεκριμένο τρόπο, ενώ επίσης θεωρεί ότι έχουν τα ίδια δικαιώματα με τους Έλληνες μαθητές γιατί «...Πρέπει όλοι να είμαστε ίσοι». Ο έλληνας μαθητής 2 ξεκαθαρίζει ότι παρότι δεν τον ενοχλεί ο διαφορετικός θρησκευτικός προσανατολισμός των προσφύγων συμμαθητών του δεν τους αποδέχεται ως άτομα ίσης αξίας με τους Έλληνες, πόσο μάλλον ως φίλους του, και επιρρίπτει την ευθύνη της δικής του στάσης στους ίδιους, καθώς όπως αναφέρει «...Δε μου αρέσει που μιλάνε άλλη γλώσσα, γιατί βρίζουνε στη γλώσσα τους χωρίς να το ξέρεις. Μας βρίζουν και δεν καταλαβαίνουμε τι μας λένε. Δε με ενοχλούν τα άλλα παιδιά του σχολείου που μιλάνε άλλες γλώσσες, όμως αυτά τα παιδιά από τη Συρία όταν τσακωνόμαστε αρχίζουν και μιλάνε αραβικά και μας βρίζουν». Σχετικά με τα δικαιώματα των προσφύγων μαθητών ενώ αναγνωρίζει ότι πρέπει να έχουν τα ίδια

δικαιώματα με τους υπόλοιπους σημειώνει ότι «...στα μαθήματα όχι, δεν μπορούν να κάνουν τα ίδια με εμένα».

Η μαθήτρια 3 αναφέρει ότι όχι μόνο σέβεται τους πρόσφυγες συμμαθητές της αλλά παρακολουθεί με ενδιαφέρον όσα της μεταφέρουν για τις διαφορετικές τους θρησκείες. Αισθάνεται λύπη για όσα βίωσαν οι πρόσφυγες συμμαθητές της, θεωρεί ότι πρέπει να έχουν τα ίδια δικαιώματα με τους υπόλοιπους και ακόμη περισσότερο να τους παρέχεται βοήθεια για τη διασφάλισή τους. Οι μαθήτριες 3, 4 και 5 τεκμηριώνουν τη θέση τους ότι οι πρόσφυγες μαθητές δεν έχουν ίσα δικαιώματα με τους υπόλοιπους στο γεγονός ότι οι πρόσφυγες συμμαθήτριες τους υποχρεώνονται να φορούν «μαντήλα» και μάλιστα η μαθήτρια 5 υποστηρίζει ότι πρόκειται για μια παράδοση που δεν θα έπρεπε να τηρούν σε μια χώρα όπου επικρατούν άλλοι νόμοι. Ενδεικτικά ορισμένα από τα λεγόμενά τους παρουσιάζονται ακολούθως:

- Μαθήτρια 3: «...Εκτός από κάποιες παραδόσεις που έχουν, όπως το να φοράνε μαντήλα, θεωρώ ότι έχουν τα ίδια δικαιώματα με εμάς. Εμείς λέμε στην, τώρα που είναι εδώ στην Ελλάδα να τη βγάλει τη μαντήλα αλλά μας λέει ότι δε γίνεται»,
- Μαθήτρια 4: «...Όχι ακριβώς. Γιατί για παράδειγμα για εμάς δικαίωμα είναι να μπορούμε να φοράμε ό, τι θέλουμε, αν το θέλουμε ενώ εκείνοι όχι. Οι κοπέλες πρέπει να φοράνε αυτή τη μαντήλα».
- Μαθήτρια 5: «Ναι... Βασικά όχι. Είναι πιο πίσω από μας λίγο, πιο πίσω το επίπεδό τους. Πρέπει και να φοράνε οι κοπέλες συγκεκριμένα ρούχα. Αλλά, αφού τώρα είναι στην Ελλάδα, δεν μπορούν να βγάλουν τη μαντήλα και να φοράνε ό, τι θέλουν; Αφού εδώ έχουμε άλλους νόμους!»

Τέλος, η μαθήτρια 6 υποστηρίζει ότι σέβεται τους πρόσφυγες μαθητές και την αξία της μοναδικής ύπαρξης του καθενός και θεωρεί ότι από τη στιγμή που έχουν τη δυνατότητα να μορφώνονται όπως και οι υπόλοιποι μαθητές, έχουν ίσα δικαιώματα τόσο στο σχολείο όσο και στην κοινωνία.

Οι πρόσφυγες μαθητές κλήθηκαν με τη σειρά τους να εκφράσουν τις θέσεις ή/και τα συναισθήματά τους αναφορικά με τον σεβασμό και την εκτίμηση που εισπράττουν ή όχι από τους δασκάλους και τους Έλληνες συμμαθητές τους. Ο πρόσφυγας μαθητής 1 εισπράττει ξεκάθαρα από τους Έλληνες συμμαθητές τους μια άσχημη αντιμετώπιση, αποκαλύπτει ότι έχει υπάρξει θύμα βίαιων συμπεριφορών, ενώ σε ερώτηση της συνεντεύκτριας σχετικά με το αν θεωρεί ότι οι λόγοι που πυροδοτούν

την αρνητική συμπεριφορά των συμμαθητών του σχετίζονται με τη διαφορετική θρησκεία ή τη διαφορετική καταγωγή του, αναφέρει ότι δεν είναι σε θέση να γνωρίζει. Παρότι παραδέχεται ότι μέσα στην τάξη συνεργάζεται με τους Έλληνες συμμαθητές του υπονοεί ότι αυτό γίνεται μάλλον καθαρά διαδικαστικά αφού κατά την όποια συνεργασία τους δεν αισθάνεται ισότιμο μέλος τους και όπως χαρακτηριστικά αναφέρει: «....Ναι, συνεργαζόμαστε. Δε νιώθω ίσος με αυτούς... Γιατί νομίζω ότι κανένας δε με αγαπάει, επειδή με χτυπάνε και μου λένε άσχημες λέξεις.... Βασικά κάποιες φορές κλαίω μέσα στην τάξη. Βάζω το μπουφάν μπροστά (για να μη με βλέπουν) και κλαίω». Η συμπεριφορά των Ελλήνων συμμαθητών του παραμένει απόμακρη και κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων, με ορισμένους από αυτούς να είναι αδιάφοροι απέναντι του και άλλους να τον ενοχλούν.

Η πρόσφυγας μαθήτρια 2 διαχωρίζει τους δασκάλους από τους Έλληνες συμμαθητές της καθώς όπως αναφέρει οι δάσκαλοι φαίνεται να σέβονται τη διαφορετικότητά της ενώ οι Έλληνες συμμαθητές της φαίνεται να ενοχλούνται απ' αυτή. Η ίδια μαθήτρια αναφέρει ότι συνεργάζεται με τους Έλληνες συμμαθητές της μόνο στα διαλλείματα, κυρίως μέσω του παιχνιδιού, αλλά ποτέ μέσα στην τάξη. Σχεδόν αντίθετη είναι η διάκριση μεταξύ των Ελλήνων συμμαθητών της και της δασκάλας της για την πρόσφυγα μαθήτρια 3 καθώς όπως υποστηρίζει αναφορικά με τον σεβασμό που εισπράττει «....Όχι! Και δε θέλω αυτή την κυρία, θέλω μια άλλη κυρία, γιατί αυτή η κυρία δε μας αγαπάει.... Τα παιδιά με βοηθάνε, αλλά η κυρία δε με βοηθάει». Ακόμη πιο επώδυνες καταστάσεις φαίνεται να βιώνει ο πρόσφυγας μαθητής 4, αφού σύμφωνα με τις εμπειρίες και τις προσλαμβάνουσες από τη σχολική του καθημερινότητα, δεν αισθάνεται να τον σέβονται και να τον εκτιμούν ούτε οι συμμαθητές τους, ούτε η πλειοψηφία των δασκάλων, ούτε ο Διευθυντής του σχολείου. Συγκεκριμένα έχει καταγραφεί ο εξής διάλογος:

Συνεντεύτρια: Θεωρείς ότι οι συμμαθητές και οι δάσκαλοί σου σέβονται τη γλώσσα, τον πολιτισμό, τη θρησκεία σου; Αν ναι, με ποιόν τρόπο σου το δείχνουν;

Μαθητής: Όχι! Όχι! Γιατί δε μας αγαπάνε (οι δάσκαλοι) γιατί είμαστε από άλλη χώρα. Όταν τους λέμε κάτι, μας λένε «ψέματα, ψέματα, φουλ ψέματα» δε μας πιστεύουν. Όχι όλοι οι δάσκαλοι, κάποιοι.

Συνεντεύτρια: Τα υπόλοιπα παιδιά νιώθεις ότι σας σέβονται;

Μαθητής: Καθόλου, καθόλου, καθόλου!

Συνεντεύτρια: Πώς το καταλαβαίνεις αυτό;

Μαθητής: Από τα μάτια τους. Μας λένε «φύγε, φύγε, φύγε»

Συνεντεύκτρια: Μέσα στην τάξη συνεργάζεσαι με τους Έλληνες συμμαθητές σου; Αν ναι, όταν αυτό συμβαίνει αισθάνεσαι να εκτιμούν τις απόψεις σου; Αν όχι, τι ακριβώς εισπράττεις από τη συμπεριφορά τους;

Μαθητής: Καθόλου. Δε με εκτιμούν, δε με θέλουνε, δεν ακούνε την άποψή μου. Ούτε ο Διευθυντής.

Ελαφρώς καλύτερα αισθάνεται κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων καθώς παρότι όπως αναφέρει η συναναστροφή του με τους Έλληνες συμμαθητές του είναι ελάχιστη, συμμετέχει σε ομαδικά παιχνίδια και κυρίως στο ποδόσφαιρο.

Παρόμοια είναι και η τοποθέτηση του πρόσφυγα μαθητή 5 καθώς ως απάντηση στην ερώτηση αν θεωρεί ότι οι δάσκαλοι και οι Έλληνες συμμαθητές του σέβονται τη γλώσσα, τη θρησκεία και τον πολιτισμό του αναφέρει πως κάτι τέτοιο δεν ισχύει αφενός γιατί οι συμμαθητές του τον εμπαίζουν σε καθημερινή βάση και ορισμένες φορές τον χτυπούν και αφετέρου γιατί οι δάσκαλοι μονίμως τον επιπλήττουν. Σε ερώτηση σχετικά με το αν μέσα στην τάξη συνεργάζεται με τους συμμαθητές τους και αν αυτό συμβαίνει κατά πόσο αισθάνεται ότι οι απόψεις του εκτιμώνται ο μαθητής αποκαλύπτει ότι «...Όχι. Η δασκάλα με βάζει με τα άλλα παιδιά αλλά αυτά δε θέλουν». Αναφέρει, επίσης, ότι στα διαλλείματα παίζει κυρίως με άλλους αλλοδαπούς μαθητές, ενώ η αλληλεπίδραση με τους Έλληνες είναι σχεδόν μηδαμινή και όταν αυτή συμβαίνει είναι, ως επί το πλείστον δυσάρεστη, αφού όπως υποστηρίζει: «...Παίζουμε με τα άλλα παιδιά από τη Συρία και την Αλβανία και με κάποιους Έλληνες, όμως συνέχεια τσακωνόμαστε με τους Έλληνες και μας βρίζουν. Δεν αισθάνομαι ίσος».

Η πρόσφυγας που φοιτά στην Α΄ δημοτικού δηλώνει ξεκάθαρα ότι δεν αισθάνεται να τη σέβονται ούτε οι δάσκαλοι ούτε οι συμμαθητές της ενώ αναφορικά με τη μεταξύ τους συνεργασία μέσα στην τάξη ενώ παραδέχεται ότι η εκπαιδευτικός προσπαθεί να την εντάξει σε ομαδικές εργασίες η ίδια δεν θέλει να συμμετέχει καθώς αντιλαμβάνεται ότι οι Έλληνες συμμαθητές της εκνευρίζονται ή δυσανασχετούν εξαιτίας της μεταξύ τους δύσκολης επικοινωνίας. Η μηδαμινή γνώση της ελληνικής γλώσσας αποτελεί σύμφωνα με την άποψή της αιτία του γεγονότος ότι οι Έλληνες συμμαθητές της δεν τη συναναστρέφονται ούτε κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων.

Προκειμένου να καλυφθεί όσο το δυνατόν πιο ικανοποιητικά η διερεύνηση της εφαρμογής των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ως απαραίτητης προϋπόθεσης για την ενσωμάτωση των προσφύγων μαθητών, οι εκπαιδευτικοί και ο Διευθυντής του σχολείου κλήθηκαν να απαντήσουν κατά πόσο έχουν γίνει αυτόπτες ή

αυτήκοες μάρτυρες ρατσιστικών συμπεριφορών απέναντι στους εν λόγω μαθητές, προερχόμενων είτε από τους Έλληνες συμμαθητές τους, είτε ακόμη και από τους συναδέλφους τους. Η ίδια ερώτηση ετέθη στους Έλληνες μαθητές ενώ στους πρόσφυγες απεφεύχθη συνειδητά ο χαρακτηρισμός της συμπεριφοράς ως «ρατσιστικής», ώστε να μην ενισχύσουν στη συνείδησή τους την αρνητική χροιά που ορισμένα πρόσωπα εξακολουθούν να αποδίδουν στη διαφορετικότητά τους, και κλήθηκαν να απαντήσουν κατά πόσο έχουν υποστεί συμπεριφορές, είτε από τους δασκάλους, είτε από τους Έλληνες συμμαθητές τους, που τους προκάλεσαν αμηχανία, απογοήτευση, θλίψη.

Ο Διευθυντής και οι τρεις από τις τέσσερις εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα δηλώνουν ότι στο συγκεκριμένο σχολείο δεν έχουν σημειωθεί περιστατικά ρατσισμού μεταξύ των Ελλήνων και των προσφύγων μαθητών και μόνο η εκπαιδευτικός 2 απαντά καταφατικά αναφερόμενη, μάλιστα, σε πολύ συγκεκριμένες συνθήκες. Παρότι οι πρώτοι τέσσερις εκπαιδευτικοί συμφωνούν ως προς την απουσία ρατσιστικών φαινομένων στη σχολική μονάδα, ο καθένας φαίνεται να αντιμετωπίζει, και επομένως και να αξιολογεί, την κατάσταση διαφορετικά. Για παράδειγμα, ο Διευθυντής αναφέρει ότι «*μικροπροβλήματα*» πάντα υφίστανται και ότι, επίσης, «*έχουν ειπωθεί κουβέντες*», χωρίς ωστόσο να θεωρεί ότι τα συγκεκριμένα περιστατικά θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν ως ρατσιστικές επιθέσεις εις βάρος των προσφύγων μαθητών. Η εκπαιδευτικός 1 παρότι ξεκαθαρίζει ότι δεν έχουν υποπέσει στην αντίληψή της τέτοιου είδους περιστατικά, διευκρινίζει ότι υπάρχουν περιπτώσεις που οι Έλληνες μαθητές διαπληκτίζονται έντονα με συγκεκριμένους πρόσφυγες μαθητές. Θεωρεί δε τους τελευταίους υπαίτιους, αφού όπως χαρακτηριστικά αναφέρει «*κάποιες φορές τα παιδιά αυτά έχουν επιθετική συμπεριφορά*».

Η εκπαιδευτικός 3 δηλώνει με σαφήνεια ότι οι Έλληνες μαθητές δεν φέρονται στους πρόσφυγες συμμαθητές τους με προκατάληψη και θεωρεί τη στάση τους απόρροια της αγωγής που έχουν εισπράξει από τους γονείς τους καθώς όπως αναφέρει όσοι γονείς επιλέγουν να φοιτήσουν τα παιδιά τους σε ένα διαπολιτισμικό σχολείο αναγνωρίζουν και σέβονται τις αρχές που το διέπουν. Στο ίδιο πλαίσιο, η εκπαιδευτικός του τμήματος υποδοχής υποστηρίζει ότι παρότι συχνά παρατηρούνται προστριβές μεταξύ Ελλήνων και προσφύγων μαθητών, στη διάρκεια της δικής της θητείας στο συγκεκριμένο σχολείο φαινόμενα ρατσισμού δεν έχουν εκδηλωθεί. Στην αντίπερα όχθη, η εκπαιδευτικός 2 είναι απόλυτη σχετικά με την περιθωριοποίηση που

υφίστανται οι πρόσφυγες μαθητές και υπογραμμίζει πως οι περισσότεροι σκληρές ρατσιστικές συμπεριφορές απέναντι τους προέρχονται από τους δασκάλους και όχι από τους συμμαθητές τους. Η περιγραφή της είναι χαρακτηριστική: «...υπάρχουν εκπαιδευτικοί που περιθωριοποιούν τους πρόσφυγες. Τους βάζουν στα τελευταία θρανία πίσω μόνα τους, γιατί δεν μπορούν να καταλάβουν και δε θέλουν να προσπαθήσουν να τους βοηθήσουν να καταλάβουν, η ακόμα και αν μπορούν να είναι καλοί μαθητές τους βάζουν πίσω για να έχουν την ησυχία τους, ή τους βάζουν απλά να ζωγραφίζουν. Αυτό είναι ένα πολύ χαρακτηριστικό παράδειγμα που υπάρχει γενικά στις τάξεις. Στους συμμαθητές το βλέπουμε στο διάλειμμα, προτιμούν να παίζουν μόνοι τους».

Η οπτική των Ελλήνων μαθητών είναι εκ διαμέτρου αντίθετη από εκείνη του Διευθυντή και των τριών εκπαιδευτικών αφού οι πέντε από τους έξι μαθητές αναφέρουν ότι έχουν υπάρξει αυτόπτες μάρτυρες όχι μόνο ρατσιστικών αλλά σε ορισμένες περιπτώσεις και κακοποιητικών συμπεριφορών απέναντι στους πρόσφυγες μαθητές. Μεταξύ άλλων αναφέρουν:

Μαθητής 1: «...Ήμουν μπροστά για παράδειγμα όταν κοροϊδεύαν κάποιους πρόσφυγες. Γενικά, συχνά κοροϊδεύουν τους πρόσφυγες».

Μαθήτρια 3: «...Ήμουν μια μέρα στην αυλή και ένα παιδάκι μιλούσε άλλη γλώσσα ή γαλλικά ή αραβικά δε θυμάμαι και άρχισαν να το ρίχνουν κάτω τα ελληνάκια και να το βαράνε και τους ρώτησα «γιατί το κάνετε αυτό;» και μου είπαν «εε, αφού είναι πρόσφυγας», και ήταν και οι δάσκαλοι μπροστά».

Μαθήτρια 4: «...Μια φορά ένας πρόσφυγας έκανε και καλά για πλάκα ότι χτυπούσε ένα παιδί και μετά ένα παιδί, πήγε και είπε στον κύριο ότι χτυπούσε σοβαρά εκείνο το παιδί και ότι το είχε ρίξει κάτω, ενώ ο φίλος του ήταν μια χαρά και μετά κανείς δεν πίστευε τον πρόσφυγα και στο άλλο διάλειμμα τον περικύκλωσαν κάποια παιδιά που ήταν από Ελλάδα και άρχισαν να του φωνάζουν και να τον σπρώχνουν και αυτός δεν πήγε να το πει στους δασκάλους γιατί, δεν ξέρω γιατί, φοβόταν, ντρεπόταν, δεν ξέρω».

Μαθήτρια 6: «...Έχω δει που χτυπιούνται με παιδιά από την Ελλάδα και που τα παιδιά από την Ελλάδα καμιά φορά τα βρίζουν και τα κοροϊδεύουν που είναι από άλλη χώρα».

Υπάρχει, ωστόσο, και η αντίθετη άποψη την οποία εκφράζει ένας Έλληνας μαθητής. Ο ίδιος δηλώνει ότι οι Έλληνες μαθητές δεν συμπεριφέρονται με άσχημο τρόπο στους πρόσφυγες συμμαθητές τους και υποστηρίζει ότι οι τελευταίοι εκδηλώνουν επιθετική συμπεριφορά απέναντί τους.

Αναφορικά με τις απόψεις των προσφύγων μαθητών, δύο κορίτσια που φοιτούν στην Α΄ και Β΄ τάξη Δημοτικού δεν έχουν εισπράξει από τους Έλληνες συμμαθητές τους κάποια συμπεριφορά που τους προκάλεσε δυσάρεστα συναισθήματα, ένα κορίτσι της Στ΄ τάξης ξεκαθαρίζει ότι αισθάνεται ότι δεν έχει γίνει αποδεκτή από τους συμμαθητές της, γεγονός που της προκαλεί λύπη, ενώ οι υπόλοιποι τρεις πρόσφυγες μαθητές περιγράφουν με γλαφυρό τρόπο περιστατικά στα οποία οι ίδιοι ή/και οι ομογενείς συμμαθητές τους υπήρξαν θύματα ρατσιστικών επιθέσεων, λεκτικά και σωματικά. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρουν:

Πρόσφυγας μαθητής 1: *«...Με χτυπάνε και με βρίζουν (τα παιδιά). Τους δασκάλους τους ενοχλεί που είμαι από τη Συρία. Το ξέρω. Κάποιες φορές που τσακωνόμαστε και χτυπιόμαστε με τα άλλα παιδιά, οι δάσκαλοι λένε πάντα ότι εγώ φταίω και ότι εγώ το ξεκίνησα και βάζουν εμένα τιμωρία».*

Πρόσφυγας μαθητής 4: *«...Κάποιοι δάσκαλοι μου φωνάζουν συνέχεια και με βάζουν τιμωρία χωρίς να έχω κάνει κάτι, μόνο εμένα, όχι τα άλλα παιδιά και δε με πιστεύουν όταν τους λέω ότι δεν έκανα κάτι. Τα παιδιά με βρίζουν, βρίζουν τον πατέρα και τη μάνα και με θυμώνουν. Και παίζουμε συνέχεια ξύλο».*

Πρόσφυγας μαθητής 5: *«...Τα παιδιά με βρίζουν και παίζουμε ξύλο και δε μου αρέσει. Οι δάσκαλοι πάντα κατηγορούν εμένα και με βάζουν τιμωρία μαζί με τον, ενώ τους άλλους όχι. Πάντα φωνάζουν σε εμάς πρώτα».*

Η ερώτηση «Πιστεύεις ότι οι δάσκαλοι δείχνουν περισσότερο ενδιαφέρον στους Έλληνες μαθητές σε σύγκριση με τους πρόσφυγες;» ετέθη αυτούσια τόσο στους Έλληνες όσο και στους πρόσφυγες μαθητές και οι απαντήσεις που καταγράφηκαν είναι εξαιρετικά ενδιαφέρουσες. Σε ό,τι αφορά στους Έλληνες μαθητές είναι αξιοσημείωτο ότι οι πέντε στους έξι ενώ διακρίνουν το ενδιαφέρον των δασκάλων τους για τη γνωστική ανάπτυξη των προσφύγων μαθητών και υποστηρίζουν ότι για την επίτευξη αυτού του σκοπού αφιερώνουν συχνά αξιόλογο χρόνο στο να τους βοηθούν με τα μαθήματα, παράλληλα αναγνωρίζουν ότι όταν πρόκειται για την επιβολή της πειθαρχίας ή για τη διαχείριση συγκρούσεων, τείνουν να συμπεριφέρονται με επιείκεια στους Έλληνες μαθητές και να επιπλήττουν τους πρόσφυγες. Η μαθήτρια 5, μάλιστα, αναφέρεται σε ξεκάθαρο διαχωρισμό μεταξύ των Ελλήνων και προσφύγων μαθητών. Ενδεικτικά τέσσερις μαθήτριες αναφέρουν:

Μαθήτρια 3: *«...Όσους δασκάλους είχαμε τους έδιναν πολλή σημασία για να μάθουν και να τα βοηθήσουν. Όμως, κάποιες φορές νομίζω ότι τους φωνάζουν πιο πολύ από ότι στους μαθητές που είναι από Ελλάδα».*

Μαθήτρια 4: «...Η κυρία μας δίνει περισσότερο χρόνο στα παιδιά, τους βάζει ασκήσεις και τα βοηθάει. Νομίζω γενικά οι δάσκαλοι όμως είναι πιο καλοί με τα παιδιά από Ελλάδα, δηλαδή τα φωνάζουν λιγότερο σε σχέση με τους πρόσφυγες και δεν τα βάζουν τιμωρία όπως εκείνα».

Μαθήτρια 5: «...Όχι. Προσπαθούν να τους βοηθήσουν. Για παράδειγμα, εμάς στην τάξη η κυρία μάς φωνάζει ομάδα Α που είναι οι Έλληνες και ομάδα Β που είναι οι πρόσφυγες. Όμως, κάποιοι δάσκαλοι δείχνουν περισσότερο ενδιαφέρον στα παιδιά από Ελλάδα. Είναι κάπως μοιρασμένοι οι δάσκαλοι. Και αν κάνει κάτι ένας Έλληνας και ένας πρόσφυγας δεν αντιδράνε το ίδιο, είναι πιο καλοί με τους Έλληνες».

Μαθήτρια 6: «...εννοώ ότι τους βοηθάνε πολύ με τα μαθήματα και θέλουν να μάθουν, αλλά όταν είναι ζωνρά και κάνουν φασαρία τα φωνάζουν περισσότερο από εμάς που είμαστε από την Ελλάδα».

Από την άλλη πλευρά, το σύνολο των προσφύγων μαθητών, σε απόλυτη σύμπνοια υποστηρίζει ότι οι εκπαιδευτικοί συμπεριφέρονται στους Έλληνες μαθητές με περισσότερη επιείκεια, ευγένεια και καλοσύνη, ενώ δύο αγόρια αισθάνονται ότι πέραν των προαναφερθέντων, οι Έλληνες μαθητές εισπράττουν περισσότερη αγάπη από τους δασκάλους τους. Αντίθετα, οι πρόσφυγες μαθητές γίνονται αποδέκτες μιας σκληρής προκατάληψης. Οι απαντήσεις τους είναι σαφείς:

Πρόσφυγας μαθητής 1: «...Ναι. Είναι πιο καλοί μαζί τους και δε τους φωνάζουν συνέχεια όπως εμάς. Νομίζουν ότι εμείς πάντα φταίμε.»

Πρόσφυγας μαθήτρια 2: «...Ναι. Τους μιλάνε περισσότερο ευγενικά και δεν τους φωνάζουν όσο σε εμάς».

Πρόσφυγας μαθήτρια 3: «...Ναι. Ειδικά η κυρία μας αλλά και οι περισσότεροι δάσκαλοι. Αν κάνουμε κάτι εμείς και κάνουν κάτι και οι Έλληνες δε φωνάζουν τους Έλληνες, φωνάζουν μόνο εμάς».

Πρόσφυγας μαθητής 4: «...Ναι, ναι, σίγουρα. Τους Έλληνες τους αγαπάνε, εμάς όχι. Εμείς φταίμε πάντα άμα κάνουμε κάτι και μας φωνάζουν και δε μας πιστεύουν».

Πρόσφυγας μαθητής 5: «...Ναι. Αγαπάνε πιο πολύ τα παιδιά που είναι από την Ελλάδα. Δεν τους φωνάζουν τόσο όπως εμάς, τους μιλάνε καλύτερα και διαφορετικά».

Πρόσφυγας μαθήτρια 6: «...Ναι. Μου φέρονται πολύ καλά αλλά προσέχουν αλλιώς τα παιδιά που είναι από Ελλάδα».

Σε συνέχεια των ανωτέρω ερωτημάτων ο Διευθυντής και οι εκπαιδευτικοί του σχολείου καλούνται να διατυπώσουν τις απόψεις τους αναφορικά με το αν θεωρούν ότι οι πρόσφυγες μαθητές αισθάνονται συναισθηματικά ασφαλείς και κοινωνικά

αποδεκτοί. Στο σύνολο τους αισθάνονται βέβαιοι ότι οι πρόσφυγες μαθητές αισθάνονται συναισθηματικά ασφαλείς και κοινωνικά αποδεκτοί στον χώρο του σχολείου με την εκπαιδευτικό 2 να υπογραμμίζει ότι στην πραγματικότητα αισθάνονται περισσότερο ασφαλείς στο σχολείο σε σύγκριση με άλλους χώρους. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι εκπαιδευτικοί τεκμηριώνουν τη θέση τους με επιχειρήματα όπως «...αυτό μπορεί να το δει κάποιος παρατηρώντας τους μαθητές να παίζουν χαρούμενοι στο διάλειμμα, να μιλάνε, να ακολουθούν το πρόγραμμα που ακολουθούν και οι Έλληνες συμμαθητές τους».

Στη συνέχεια αντιπαραβάλλονται οι απαντήσεις των ελλήνων μαθητών στις ερωτήσεις «Υπάρχουν κάποια στοιχεία που οι πρόσφυγες συμμαθητές σου φέρουν μαζί τους από την πρότερη ζωή τους και σου προκαλούν το ενδιαφέρον;» και «Υπάρχουν κάποια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των προσφύγων συμμαθητών σου που σου προκαλούν δυσaréσκεια ή αμηχανία;», με τις απαντήσεις των προσφύγων μαθητών στην ερώτηση «Πιστεύεις ότι οι διαφορετικές εμπειρίες της ζωής μεταξύ των προσφύγων και Ελλήνων μαθητών μπορούν να λειτουργήσουν ως ευκαιρία για ανταλλαγή απόψεων, ιδεών και μέσω αυτών για τη διαμόρφωση ειλικρινών διαπροσωπικών σχέσεων;», με σκοπό τη διερεύνηση των στάσεων τους αναφορικά με τον ρόλο που διαδραματίζει η διασταύρωση και αλληλεπίδραση των διαφορετικών πολιτισμών, παραδόσεων, ηθών και αξιών στην αρμονική τους συνύπαρξη.

Οι Έλληνες μαθητές εκφράζουν ιδιαίτερο ενθουσιασμό για τις διατροφικές συνήθειες, τις θρησκευτικές παραδόσεις και τους κανόνες των προσφύγων συμμαθητών τους, όπως η πρωινή προσευχή, το ραμαζάνι και η ένδυση των προσφύγων μαθητριών με τη χαρακτηριστική μαντήλα, ενώ ένας μαθητής εστιάζει στις συνθήκες πολέμου που επικρατούν στη χώρα καταγωγής τους και στο γεγονός ότι οι συμμαθητές του έχουν έρθει αντιμέτωποι με μια τόσο επώδυνη εμπειρία. Σε σχέση με εκείνα τα χαρακτηριστικά που τους προκαλούν δυσaréσκεια ή αμηχανία, στην πλειοψηφία τους αναφέρονται στη συμπεριφορά τους και όχι σε κάποια θρησκευτική, πολιτισμική ιδιαιτερότητα κ.ο.κ. Για παράδειγμα, η μαθήτρια 3 αναφέρει: «...Εμένα μου αρέσει πολύ που φοράνε μαντήλα, είναι πολύ ωραίο στυλ, θα μου άρεσε κι εμένα αλλά όχι για συνέχεια. Η για παράδειγμα, φοράει πολλά διαφορετικά χρώματα και μπλούζες μακριές πάνω από το παντελόνι και τα βάφει κιόλας μόνη της τα ρούχα, μου αρέσει πολύ. Επίσης, μερικές φορές τρώνε και περίεργα φαγητά στο σχολείο που τους κάνουν οι μαμάδες τους που δε θυμάμαι πως τα λένε. Και ένα άλλο είναι που ο έκανε πέρυσι Ραμαζάνι και δεν μπορούσε να

φάει και εμείς τον λυπόμασταν γιατί πεινούσε όλη μέρα», ενώ η μαθήτρια 5 σημειώνει ότι «Κάποιες φορές μας κοιτάνε λίγο έντονα όταν νευριάζουν και δεν νιώθω ωραία, είναι λίγο επιθετικοί...».

Δύο πρόσφυγες μαθητές θεωρούν ότι οι διαφορετικές εμπειρίες της ζωής μεταξύ αυτών και των Ελλήνων συμμαθητών τους μπορούν να λειτουργήσουν ως διάυλος επικοινωνίας, τρεις μαθητές υποστηρίζουν ότι αυτό δεν είναι δυνατόν να συμβεί γιατί οι Έλληνες συμμαθητές τους δεν επιδεικνύουν την παραμικρή διάθεση να γνωρίσουν τη ζωή, την ιστορία ή τις συνήθειες τους και μια μαθήτρια διακρίνει το ενδιαφέρον των ελληνίδων συμμαθητριών της για τη διαφορετική θρησκεία και τον πολιτισμό των προσφύγων και αισθάνεται ότι αυτή η ανταλλαγή πληροφοριών, απόψεων και ιδεών μπορεί να συμβάλλει στην αρμονική τους συνύπαρξη.

Μετά από τις παραπάνω τοποθετήσεις των πρωταγωνιστών του 9^{ου} Πειραματικού Δημοτικού Σχολείου Ιωαννίνων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης που αναδεικνύουν, έστω και στο πλαίσιο του συγκεκριμένου μικρόκοσμου, το επίπεδο της υιοθέτησης των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ο Διευθυντής και οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν κατά πόσο η λειτουργία του σχολείου ως «διαπολιτισμικού» έχει συμβάλλει στην κοινωνικό-συναισθηματική ενδυνάμωση των προσφύγων μαθητών και οι μαθητές, Έλληνες και πρόσφυγες, εκφράζουν το κατά πόσο είναι χαρούμενοι που φοιτούν σε αυτόν τον τύπο σχολείου.

Ο Διευθυντής του σχολείου υποστηρίζει ότι ένα διαπολιτισμικό σχολείο και δη το συγκεκριμένο που κατέχει μια πολύτιμη εμπειρία σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, χάρη στη λειτουργία του για περισσότερα από 40 έτη, συμβάλλει στη συναισθηματική και κοινωνική ενδυνάμωση των προσφύγων μαθητών. Η εκπαιδευτικός 2, από την άλλη πλευρά, δεν τοποθετείται επ' αυτού αλλά εστιάζει στους Έλληνες μαθητές και στην ενδεχόμενη εξοικείωση που νιώθουν με τους πρόσφυγες συμμαθητές τους λόγω της συνειδητοποίησης του γεγονότος ότι φοιτούν σε ένα σχολείο όπου οι Έλληνες και οι αλλοδαποί μαθητές είναι σχεδόν ισάριθμοι, ενώ οι υπόλοιπες εκπαιδευτικοί υπογραμμίζουν ότι η ενδυνάμωση των προσφύγων μαθητών σε ένα σχολείο διαπολιτισμικό είναι διασφαλισμένη εξαιτίας του γεγονότος ότι δεν αισθάνονται μόνοι ως προς τη διαφορετικότητά τους. Ενδεικτικά παρουσιάζονται οι εξής τοποθετήσεις:

Εκπαιδευτικός 1: «... Ναι, γιατί βλέπουν κι άλλους συμμαθητές που είναι από τις ίδιες ή από χώρες διαφορετικές από την Ελλάδα και νιώθουν ότι αυτό το σχολείο είναι γι' αυτά τα παιδιά, ότι αγκαλιάζει τους πρόσφυγες, τους Αλβανούς, τους Ρομά. Άρα ναι, το

διαπολιτισμικό σχολείο συμβάλλει στην κοινωνικοποίηση και στην ψυχική τους ενδυνάμωση»

Εκπαιδευτικός 2: «... *Ναι Γνωρίζουν από πριν ότι πρόκειται για Διαπολιτισμικό σχολείο. Δηλαδή, είναι παιδιά από πολλές διαφορετικές χώρες. Για παράδειγμα, από Αφγανιστάν, από Συρία, αλλά και από άλλες χώρες, Αλβανία, Βουλγαρία, οπότε ομαδοποιούνται, βλέπουν και λένε είναι και αυτός είναι και ο άλλος. Πιστεύω είναι διαφορετικό από το να πάνε σε ένα άλλο σχολείο μη διαπολιτισμικό που θα είναι μόνο 4-5*».

Οι τέσσερις από τους έξι Έλληνες μαθητές δηλώνουν ότι τους αρέσει που φοιτούν σε ένα διαπολιτισμικό σχολείο με τη μαθήτριά 4 να αναφέρει «*Ναι. Μου φαίνεται λίγο περίεργο, γιατί μέχρι πέρυσι ήμουν σε κανονικό σχολείο, Γενικό, αλλά μου αρέσει*». Ο μαθητής 1 αναφέρει ότι δεν τον ενοχλεί το ότι βρίσκεται σε ένα διαπολιτισμικό σχολείο αλλά θα προτιμούσε να φοιτούν σε αυτό περισσότεροι Έλληνες και λιγότεροι μαθητές από διαφορετικές χώρες, ενώ ο μαθητής 2 δηλώνει ότι αισθάνεται δυσάρεστα για το γεγονός ότι συναναστρέφεται με μια συγκεκριμένη ομάδα αλλοδαπών μαθητών. Συγκεκριμένα αναφέρει: «*...Όχι πολύ. Θα προτιμούσα να μην είχαμε Συριάκια, να μην είχαμε τον και τον ή τον Μόνο τα Συριάκια μας πειράζουν, τα άλλα όχι. Ο και τα άλλα αγόρια μας ενοχλούν, για παράδειγμα στο ποδόσφαιρο έρχονται και μας ενοχλούν, μας σπρώχνουν, θέλουν συνέχεια να παίζουμε ξύλο και μετά μας λένε εμάς ότι το αρχίσαμε και ότι τους βάρουμε. Εγώ φταίω μετά; Και δεν τους βάζουν πάντα τιμωρία όπως πρέπει*».

Τέλος, οι πέντε από τους έξι πρόσφυγες μαθητές δηλώνουν ότι αισθάνονται χαρούμενοι που φοιτούν σε ένα διαπολιτισμικό σχολείο, ενώ ένα αγόρι της Στ' Δημοτικού δηλώνει πως «*Όχι. Γιατί με χτυπάνε τα άλλα παιδιά και με βρίζουν. Αυτό μου είναι κακό*».

4.3 3^{ος} θεματικός άξονας: η ενσωμάτωση των προσφύγων μαθητών και ο ρόλος των γονέων τους στην εν λόγω διαδικασία

Όπως έχει ήδη αναφερθεί σημαντικό πυλώνα στη διαδικασία ενσωμάτωσης των προσφύγων μαθητών στο σχολείο αποτελεί η στάση, ο ρόλος, ο βαθμός εμπλοκής των γονέων τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Με γνώμονα τη συγκεκριμένη συνθήκη ο Διευθυντής και οι εκπαιδευτικοί της σχολικής μονάδας κλήθηκαν να εκφράσουν τις απόψεις τους σχετικά με το αν η εμπλοκή των γονέων

των προσφύγων μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία συμβάλλει στην ακαδημαϊκή επιτυχία και στην ομαλή τους ένταξη στο σχολείο και στην κοινωνία ή αντιθέτως λειτουργεί ως πρόσκομμα, εξαιτίας αντικειμενικών δυσκολιών που οι περισσότεροι παρουσιάζουν, όπως ο διαφορετικός γλωσσικός κώδικας. Αντίστοιχα, οι Έλληνες και πρόσφυγες μαθητές κλήθηκαν να επιβεβαιώσουν ή να διαψεύσουν την εκδήλωση ενδιαφέροντος από πλευράς των δασκάλων για την προσέγγιση και διαμόρφωση μια συστηματικής επικοινωνίας και ειλικρινούς σχέσης με τους γονείς των προσφύγων μαθητών.

Σε θεωρητικό επίπεδο τόσο ο Διευθυντής όσο και οι τέσσερις εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ότι η εμπλοκή των γονέων των προσφύγων μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία διευκολύνει την ένταξη και ενσωμάτωσή τους και για τον λόγο αυτό την κρίνουν απαραίτητη. Σε πρακτικό επίπεδο, ωστόσο, τα πράγματα είναι διαφορετικά. Ο Διευθυντής αξιολογεί τη συμμετοχή των γονέων των προσφύγων μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία από ελάχιστη έως μηδαμινή και επισημαίνει ότι παρά τις όποιες προσπάθειες γίνονται από πλευράς του σχολείου με τη βοήθεια των μεταφραστών, η ανταπόκριση των γονέων δεν είναι η ενδεδεδιγμένη. Τόσο αυτός όσο και οι εκπαιδευτικοί που μετέχουν στην έρευνα κρίνουν ως βασικές αιτίες της συγκεκριμένης στάσης των γονέων, την αδύναμη επικοινωνία τους στην ελληνική γλώσσα, το χαμηλό μορφωτικό τους επίπεδο και την απουσία εκείνης της νοοτροπίας που αναδεικνύει τη σπουδαιότητα της εμπλοκής τους στις εκπαιδευτικές διαδικασίες. Ο Διευθυντής διευκρινίζει επιπλέον, ότι η κουλτούρα των συγκεκριμένων γονέων, υιοθετημένη από τις χώρες καταγωγής τους και παγιωμένη πλέον στις συνειδήσεις τους, η οποία θέτει τη γυναίκα σε υποδεέστερο ρόλο από εκείνον του άντρα, υποχρεώνει τις μητέρες των προσφύγων μαθητών να παραμένουν αμέτοχες σε ζητήματα που σχετίζονται με την εκπαίδευση και δη με τη μόρφωση των παιδιών τους.

Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει: «...Η εμπλοκή των γονέων προσφύγων είναι μέτρια, θα λέγαμε, ως καθόλου. Αυτό, βέβαια, έχει σχέση με το ότι οι γονείς δεν μπορούν ή δεν γνωρίζουν τη γλώσσα και δεν μπορούν να ανταποκριθούν πολύ καλά στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Δεν έχουν μάθει, άλλωστε, να συμμετέχουν στο εκπαιδευτικό σύστημα ούτε της πατρίδας τους ούτε εδώ, οι περισσότεροι από αυτούς είναι χαμηλού μορφωτικού και κοινωνικού επιπέδου, οπότε δεν μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σχολείου. Υπάρχουν κάποιες συναντήσεις που γίνονται με μεταφραστές, από κει και πέρα όμως δεν μπορεί να αλλάξει η κουλτούρα

της οικογένειας, τα χαρακτηριστικά που έχουν από τη χώρα από την οποία προήλθαν μέσα σε μικρό χρονικό διάστημα, θέλουν αρκετό χρονικό διάστημα ώστε να νιώσουν και αυτοί ότι μπορούν να συνεισφέρουν.... Οι μητέρες είναι σε δευτερότερη μοίρα, γιατί είναι ακριβώς ο ρόλος ο οποίος έπαιζαν στη δική τους κοινωνία που ήταν δευτερεύον, οπότε ναι μεν και αυτές θέλουν, αλλά δεν μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά».

Αξίζει να σημειωθεί ότι η εκπαιδευτικός 2 διαχωρίζει τους γονείς των προσφύγων μαθητών σε δύο κατηγορίες, σε εκείνους που διαμένουν στα camp και σε εκείνους που διαμένουν σε ενοικιαζόμενες κατοικίες, σε κοντινή απόσταση από το σχολείο. Συσχετίζει, μάλιστα, τον εν λόγω διαχωρισμό με τη στάση τους απέναντι στην εκπαίδευση των παιδιών τους και του δικού τους ρόλου σε αυτή. Επισημαίνει ότι οι γονείς της πρώτης κατηγορίας οι οποίοι και δεν έχουν τη δυνατότητα, λόγω προφανώς της μακρινής απόστασης, να επισκέπτονται το σχολείο και να συμμετέχουν στις προγραμματισμένες συναντήσεις γονέων και εκπαιδευτικών, δείχνουν αδιάφοροι για την προετοιμασία των παιδιών τους αναφορικά με τις υποχρεώσεις τους για την επόμενη ημέρα και γενικότερα για τη σχολική τους επίδοση, σε αντίθεση με τους γονείς που διαμένουν στην πόλη, οι οποίοι εκδηλώνουν μια διαφορετική διάθεση. Ως μια, επίσης, σημαντική αιτία της ελάχιστης έως μηδαμινής εμπλοκής των γονέων των προσφύγων μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία η εκπαιδευτικός αναφέρει την προσωρινή διάσταση της διαμονή τους στην Ελλάδα. Συγκεκριμένα υποστηρίζει ότι: «...Αλλά, παίζει σημαντικό λόγο κιόλας, αν θέλουν να μείνουν εδώ. Δηλαδή, οι περισσότεροι δε δείχνουν διάθεση να μάθουν τα παιδιά τους πράγματα, γιατί έχουν στο μυαλό τους ότι θα φύγουν και θα πάνε σε άλλη χώρα. Αυτοί που θέλουν να μείνουν εδώ, βλέπεις ότι υπάρχει διαφορετική αντιμετώπιση και από τα παιδιά».

Οι δύο από τους Έλληνες μαθητές θεωρούν ότι οι δάσκαλοί τους ενδιαφέρονται για τη προσέγγιση και εμπλοκή των γονέων των προσφύγων μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία, με τη μια μαθήτρια της Στ' τάξης να μην τεκμηριώνει με συγκεκριμένο τρόπο τη θέση της, τη δεύτερη μαθήτρια της ίδιας τάξης να εστιάζει στη διαμεσολάβηση της μεταφράστριας ως συνδετικού κρίκου των δασκάλων και των γονέων των προσφύγων μαθητών και την τρίτη μαθήτρια να δηλώνει ότι η προσέγγιση των δασκάλων αφορά στην ενημέρωση των γονέων των προσφύγων μαθητών πρωτίστως για τη συμπεριφορά και δευτερευόντως για τη μαθησιακή πορεία των παιδιών τους. Οι τρεις Έλληνες μαθητές οι οποίοι θεωρούν ότι οι δάσκαλοι δεν ενδιαφέρονται για τη διαμόρφωση μιας ειλικρινούς σχέσης με τους γονείς των

προσφύγων μαθητών είναι περισσότερο κατατοπιστικοί στις απαντήσεις τους, αφού όπως δηλώνουν:

Έλληνας μαθητής 1: «...Όχι, δε νομίζω. Δε γνωρίζω, αλλά πιστεύω όχι. Πιστεύω ότι οι δάσκαλοι παίρνουν τηλέφωνο τους γονείς τους μόνο αν έχουν κάνει κάτι κακό στο σχολείο για να τους το πουν».

Έλληνας μαθητής: «...Όχι. Μόνο αν δεν κάθονται καλά στο σχολείο τότε πηγαίνουν και τους παίρνουν τηλέφωνο».

Έλληνας μαθητής 5: «...Δε νομίζω. Δε νομίζω ότι έχουν καλές σχέσεις, γιατί και στα παιδιά φωνάζουν αρκετά και άμα κάνουν κάτι και τα Ελληνάκια και οι πρόσφυγες πρώτα φωνάζουν στους πρόσφυγες και τους βάζουν τιμωρία»

Οι πέντε από τους έξι πρόσφυγες μαθητές απαντούν καταφατικά στη σχετική ερώτηση, χωρίς ωστόσο να αιτιολογούν την άποψη τους, ενώ μόνο ο πρόσφυγας 1 έχει αντίθετη άποψη και συγκεκριμένα αναφέρει: «Όχι. Δεν ρωτάνε ούτε εμάς κάτι για τους γονείς μας».

4.4 4^{ος} θεματικός άξονας: η ενσωμάτωση των προσφύγων μαθητών και ο ρόλος της κοινωνίας στην εν λόγω διαδικασία

Η τελευταία ερώτηση απευθυνόμενη με τρόπο διαφορετικό στον Διευθυντή, και στις εκπαιδευτικούς από τη μια πλευρά και στους Έλληνες και πρόσφυγες μαθητές του σχολείου από την άλλη, εστιάζει στη διερεύνηση του ρόλου της ευρύτερης κοινότητας στην ενσωμάτωση των προσφύγων μαθητών, μέσα από τη στάση των μελών της. Πιο συγκεκριμένα, ο Διευθυντής και οι εκπαιδευτικοί καλούνται να διατυπώσουν την άποψη τους σχετικά με το αν κρίνουν τη στάση της κοινότητας υποστηρικτική στο έργο της ενσωμάτωσης των προσφύγων μαθητών στο ελληνικό σχολείο και οι μαθητές καλούνται να καταθέσουν τις εμπειρίες τους αναφορικά με τη στάση των Ελλήνων γονέων, των μαθητών και των εκπαιδευτικών τους, ως φέροντες ο καθένας την ιδιότητα του μέλους μιας τοπικής κοινότητας, απέναντι στη συμμετοχή των προσφύγων μαθητών σε δράσεις της κοινότητας, καλλιτεχνικές, αθλητικές, κ.ο.κ.

Τόσο ο Διευθυντής όσο και οι εκπαιδευτικοί του 9^{ου} Πειραματικού Δημοτικού Σχολείου Ιωαννίνων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης υποστηρίζουν ότι η τοπική κοινότητα στηρίζει το έργο τους και ότι υπάρχει μια αγαστή συνεργασία μεταξύ της

σχολικής μονάδας και του Δήμου. Ο Διευθυντής, ειδικότερα, εστιάζει στη βοήθεια που παρέχεται από τον Δήμο μέσω της χρηματοδότησης σε αυτό, της στελέχωσής του με κατάλληλο και επαρκές εκπαιδευτικό προσωπικό και της διαμεσολάβησης του για συμμετοχή της σχολικής μονάδας σε προγράμματα του Πανεπιστημίου της πόλης και για τη συνεισφορά των φοιτητών στο εκπαιδευτικό έργο. Η εκπαιδευτικός 2 αναγνωρίζει, τη βοήθεια που τους παρέχεται από συγκεκριμένες Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις και οι εκπαιδευτικοί 1 και 3 επισημαίνουν τη σημαντική συμβολή του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων, με την εκπαιδευτικό 3 να επισημαίνει ότι η κοινότητα θα μπορούσε να συνδράμει περισσότερο στην προσπάθεια ενσωμάτωσης των προσφύγων μαθητών μέσω της διαμεσολάβησης της στον συντονισμό και στην οργάνωση των διαδικασιών επικοινωνίας των εκπαιδευτικών με τους γονείς των προσφύγων μαθητών.

Οι τέσσερις από τους έξι Έλληνες μαθητές αναφέρουν πως παρότι οι εκπαιδευτικοί συμπεριλαμβάνουν πάντα τους πρόσφυγες μαθητές σε εκδηλώσεις που οργανώνει το σχολείο και πως προσκαλούνται σε δράσεις της ευρύτερης κοινότητας, τις περισσότερες φορές εκείνοι και οι οικογένειές τους δεν εμφανίζονται. Ενδεικτικά ο μαθητής 1 αναφέρει: «...*Νομίζω ότι έχουμε κάνει αρκετές δραστηριότητες που δεν έρχονται πολλά προσφυγάκια. Νομίζω ότι οι δάσκαλοι τους λένε κανονικά να έρχονται αλλά εκείνοι τις περισσότερες φορές δεν έρχονται. Ας πούμε, τώρα είχαμε μια εκδήλωση και ο ενώ ήταν στις πρόβες δεν ήρθε εκεί στην εκδήλωση*». Ένας μαθητής της Ε΄ Δημοτικού επιβεβαιώνει ότι οι δάσκαλοι ενθαρρύνουν τους πρόσφυγες μαθητές να συμμετέχουν σε δράσεις της κοινότητας και μια μαθήτριά της Στ΄ δημοτικού υπογραμμίζει πως όταν οι πρόσφυγες και οι γονείς τους συμμετέχουν, έστω με τη παρουσία τους, σε δράσεις της κοινότητας, αισθάνεται ότι διακατέχονται από αίσθημα ντροπής, πιθανά επειδή δεν γνωρίζουν την ελληνική γλώσσα. Τα λεγόμενα της είναι χαρακτηριστικά: «...*Ναι, τους λέμε κανονικά και έρχονται. Απλά στις εκδηλώσεις ντρέπονται και να έρθουν και ντρέπονται και οι γονείς τους επειδή δε μιλάνε ελληνικά και είναι ανάμεσα σε Έλληνες*».

Οι πρόσφυγες μαθητές στο σύνολο τους απαντούν καταφατικά στη σχετική ερώτηση με τους πέντε από αυτούς να μην τεκμηριώνουν τη θέση τους και το κορίτσι της Β΄ Δημοτικού να αναφέρει: «...*Όχι... Ναι. Πηγαίνουμε εκδρομές με το σχολείο*».

Κεφάλαιο 5^ο: Συμπεράσματα – Συζήτηση

5.1 Ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνας

Η ενσωμάτωση των προσφύγων μαθητών στην εκπαίδευση αποτελεί μια διαδικασία πολυσύνθετη και δύσκολα επιτεύξιμη καθώς σε αυτή εμπλέκονται οι ίδιοι οι πρόσφυγες μαθητές με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που διαμορφώνουν την προσωπικότητά τους, οι γονείς και γενικότερα το οικογενειακό και κοινωνικό πλαίσιο που επηρεάζουν τη γνωστική, συναισθηματική, ηθική και κοινωνική τους ανάπτυξη, οι εκπαιδευτικοί που με εντελώς διαφορετικές εμπειρίες ζωής καλούνται να διαχειριστούν μαθητές με διαφορετικές ιστορικές, θρησκευτικές, πολιτισμικές «αποσκευές», οι συμμαθητές τους, η κοινωνία στο σύνολο της και ο τρόπος που έμαθε να συμπεριφέρεται στους φιλοξενούμενούς της, τρόπος άρρηκτα συνδεδεμένος με τη στάση της απέναντι στη νέα πολυπολιτισμική πραγματικότητα.

Όπως αναφέρθηκε εκτενώς στο θεωρητικό μέρος της παρούσας εργασίας τα προσφυγόπαιδα αποτελούν μια ιδιαίτερη κατηγορία ανθρώπων, η διαφορετικότητα της οποίας δεν έγκειται σε κάποια ηθελημένη προσπάθεια διαχωρισμού τους από το ευρύτερο σύνολο, αλλά στην αναπόφευκτη διαμόρφωση προσωπικοτήτων δομημένων υπό τις συνθήκες του φόβου για τη ζωή, την ασφάλεια και την ελευθερία, της αναγκαστικής εγκατάλειψης της πατρίδας, της απότομης αποσύνδεσης από οικεία πρόσωπα, πολλές φορές και από τους ίδιους τους γονείς τους, της στέρησης των βασικών υλικών και πνευματικών αγαθών. Αυτά τα παιδιά αναζητούν διέξοδο στις εξαιρετικά επώδυνες συνθήκες στις οποίες βρέθηκαν ερήμην τους και οι χώρες φιλοξενίας ή διαμονής οφείλουν να ανταποκριθούν στις ανάγκες τους, να τους προσεγγίσουν, να τους παρέχουν ανθρωπιστική βοήθεια, να τους προσφέρουν συναισθηματική ασφάλεια, να τους βοηθήσουν να ξανακερδίσουν τη χαμένη τους αξιοπρέπεια και τη δυνατότητα διεκδίκησης ποιότητας στη ζωή τους. Και επειδή αναφερόμαστε σε παιδιά, μεταξύ όσων αναφέρθηκαν πρέπει να διαφυλαχθεί στο έπακρο η σημαντική ιδιότητα τους ως μαθητών ή διαφορετικά το αναφαίρετο δικαίωμά τους στην εκπαίδευση.

Σε αυτό το πλαίσιο και με γνώμονα ότι πρωταρχικός σκοπός της εκπαίδευσης δεν είναι η στείρα μετάδοση γνώσης αλλά η ολιστική μόρφωση του ανθρώπου, εκείνη που θα του προσφέρει ψυχική ισορροπία, πνευματική ανάταση και κοινωνική επάρκεια, η εκπαίδευση των προσφύγων μεταναστών δεν είναι δυνατόν να επιτευχθεί

αν πρώτα και πάνω απ' όλα δεν προάγει την κοινωνική τους ενσωμάτωση. Βάσει των επιστημονικών θεωριών που κατά καιρούς έχουν διατυπωθεί για τη συγκεκριμένη έννοια πρόκειται για μια συνθήκη άρρηκτα συνυφασμένη με έννοιες όπως η πολυπολιτισμικότητα και με εφαρμογές όπως εκείνη της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, αφού «ενσωμάτωση» χωρίς αποδοχή της διαφορετικότητας, σεβασμού στον κάθε πολιτισμό, στην κάθε θρησκεία, καταγωγή και ιστορία, χωρίς αλληλεπίδραση των διαφορετικών εμπειριών, αντιλήψεων και ιδεών δεν μπορεί να υπάρξει. Η εν λόγω διαπίστωση είναι δεδομένη και το ζητούμενο αφορά πλέον στο κατά πόσο η θεωρία μετουσιώνεται σε πράξη.

Στην παρούσα εργασία η διερεύνηση του βαθμού ενσωμάτωσης των προσφύγων μαθητών στο ελληνικό σχολείο επιχειρήθηκε με τη μελέτη περίπτωσης και συγκεκριμένα με την προσπάθεια αποτύπωσης του επιπέδου κοινωνικής ενσωμάτωσης των προσφύγων μαθητών που φοιτούν στο 9^ο Πειραματικό Δημοτικό Σχολείο Ιωαννίνων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Παρότι πρόκειται για μια μεμονωμένη περίπτωση και ως εκ τούτου τα όποια συμπεράσματα δεν μπορούν να γενικευθούν, εν τούτοις μπορούν να προσφέρουν σημαντικές πληροφορίες για συνθήκες, στάσεις και συμπεριφορές που σε ένα σχολείο και δη πολιτισμικό μπορεί να λειτουργήσουν υποστηρικτικά ή επιβαρυντικά στην κοινωνική ενσωμάτωση των προσφύγων μαθητών. Τα αποτελέσματα της παρούσας προσπάθειας, όπως αυτά αποτυπώθηκαν μετά την ανάλυση ατομικών συνεντεύξεων με τον Διευθυντή, εκπαιδευτικούς, Έλληνες και πρόσφυγες μαθητές της προαναφερθείσας σχολικής μονάδας κρίνονται επαρκή, ποσοτικά και ποιοτικά, για την εξαγωγή των διαπιστώσεων που ακολουθούν.

Σε πλήρη ταύτιση με το θεωρητικό υπόβαθρο σχετικά με τις μεθόδους και τεχνικές διδασκαλίας που διευκολύνουν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, ο Διευθυντής και οι εκπαιδευτικοί της σχολικής μονάδας αναφέρουν ότι στη διδακτική πρακτική ως μοντέλο ικανό να προωθήσει την κοινωνική ενσωμάτωση των προσφύγων μαθητών το διαπολιτισμικό μοντέλο, ως κατάλληλες μεθόδους τη διαφοροποιημένη, την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία αλλά και τη μέθοδο Akelius και ως τεχνικές εκείνες που αξιοποιούν τα οφέλη της μουσικής, της θεατρικής αγωγής και του παιχνιδιού και γενικά κάθε δραστηριότητα η οποία ενθαρρύνει την αλληλεπίδραση και συνεργασία των Ελλήνων και προσφύγων μαθητών, την ανταλλαγή γνώσεων για τους διαφορετικούς τους πολιτισμούς, τις παραδόσεις, τα ήθη και τις θρησκείες, την ανταλλαγή ιδεών και αντιλήψεων. Επιβεβαιώνουν με αυτόν τον τρόπο παλαιότερες

έρευνες που υποστηρίζουν ότι η χρήση της τεχνολογίας, η αξιοποίηση του παιχνιδιού και η έμφαση στην αλληλεπίδραση των μαθητών με διαφορετικό γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο συντελούν στην ομαλή κοινωνική ένταξη των μαθητών που ανήκουν σε μειονοτικές ομάδες.

Η σημασία της διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας επιβεβαιώνεται από το σύνολο των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα ενώ επισημαίνουν αφενός ότι οι σχολικές επιδόσεις των προσφύγων μαθητών επηρεάζουν τη στάση των ημεδαπών συμμαθητών τους και αφετέρου ότι η βελτίωση της μαθησιακής τους πορείας συμβάλλει σημαντικά στην τόνωση της αυτοπεποίθησης και αυτοεκτίμησης τους και μέσω αυτών στη διάθεση για συμμετοχή και ενεργό εμπλοκή στην εκπαιδευτική διαδικασία και εν τέλει στην ομαλή κοινωνική τους ενσωμάτωση. Ωστόσο, οι απόψεις των Ελλήνων και προσφύγων μαθητών επί των συγκεκριμένων ζητημάτων δεν είναι ξεκάθαρες αφού υπάρχουν Έλληνες μαθητές που υποστηρίζουν ότι η σχολική επίδοση των προσφύγων συμμαθητών τους επηρεάζει τη στάση απέναντι τους και άλλοι που δηλώνουν ότι αυτή δεν αποτελεί λόγο αποδοχής τους στις παρέες τους, όπως επίσης υπάρχουν πρόσφυγες μαθητές που θεωρούν ότι οι Έλληνες μαθητές δεν επηρεάζονται από την επίδοσή τους και άλλοι οι οποίοι αναγνωρίζουν ως αιτία της άσχημης συμπεριφοράς που εισπράττουν από τους Έλληνες συμμαθητές τους, τη χαμηλή σχολική τους επίδοση. Σε συμφωνία με τις απόψεις των εκπαιδευτικών τόσο οι έλληνες όσο και οι πρόσφυγες μαθητές αναγνωρίζουν τη συμβολή της διδασκαλίας της Ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας ως καθοριστικής στη μεταξύ τους επικοινωνία, επομένως και στη διευκόλυνση της κοινωνικής τους ενσωμάτωσης, με την πλειοψηφία των Ελλήνων μαθητών να υποστηρίζει ότι το επίπεδο γνώσης της ελληνικής γλώσσας από τους πρόσφυγες μαθητές δεν επηρεάζει αρνητικά ή θετικά τη στάση που διατηρούν απέναντι τους.

Αναφορικά με την αδήριτη ανάγκη για την κοινωνικοσυναισθηματική υποστήριξη των προσφύγων μαθητών, το σύνολο των εκπαιδευτικών φαίνεται να την αναγνωρίζει ως βασικό πυλώνα στη διαδικασία της ενσωμάτωσης τους και μάλιστα διατυπώνει τρόπους καλλιέργειας των συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων τους. Μεταξύ αυτών προτάσσει την ένταξη του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία, την ανάθεση ομαδικών εργασιών οι οποίες απαιτούν τη σύνθεση πολιτισμικά ετερογενών ομάδων μαθητών και τη μεταξύ τους συνεργασία, την ενθάρρυνση για ανάληψη πρωτοβουλιών εκ μέρους των προσφύγων μαθητών, την

ισότιμη ανάθεση καθηκόντων μεταξύ Ελλήνων και προσφύγων μαθητών, την αξιοποίηση του διαλλείματος ως κατάλληλου τόπου και χρόνο για τη συναισθηματική προσέγγιση των μαθητών και την παρότρυνση εξωτερίκευσης των όποιων προβλημάτων ή παραπόνων τους, με σκοπό όχι μόνο την αναζήτηση λύσεων αλλά κυρίως την ψυχολογική συμπαράσταση και συναισθηματική υποστήριξη.

Στο σύνολο τους, Διευθυντής και εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν πως η θέση και ο ρόλος τους είναι οι πλέον αρμόδιοι ώστε να τονώσουν χαρακτηριστικά των προσφύγων μαθητών όπως η συναισθηματική ρύθμιση, η θετική αυτοεικόνα, κ.α., τα οποία με τη σειρά τους θα συμβάλλουν στην κοινωνικοσυναισθηματική τους επάρκεια. Υποστηρίζουν, μάλιστα, ότι η ενίσχυση των συγκεκριμένων χαρακτηριστικών προωθείται μέσω της εμπλοκής των προσφύγων μαθητών σε ομαδικές εργασίες και δράσεις, της καλλιέργειας δεξιοτήτων συναισθηματικής νοημοσύνης, της παρότρυνσης εξωτερίκευσης των προσωπικών τους βιωμάτων, σκέψεων και πεποιθήσεων αλλά και της εστίασης στη διαπαιδαγώγηση των Ελλήνων μαθητών αναφορικά με την αποδοχή της διαφορετικότητας των προσφύγων συμμαθητών τους και τον σεβασμό στα δικαιώματά τους.

Σε αντίθεση με τον πρώτο θεματικό άξονα των συνεντεύξεων ο οποίος αφορούσε στον τρόπο που κυρίως οι εκπαιδευτικοί, και λιγότερο οι μαθητές, αντιλαμβάνονται τη συμβολή της γνωστικής και κοινωνικοσυναισθηματικής ανάπτυξης των προσφύγων μαθητών στην κοινωνική τους ενσωμάτωση, στον οποίο υπήρξε ταύτιση απόψεων, στον δεύτερο και τρίτο θεματικό άξονα τα αποτελέσματα είναι αντιφατικά. Πιο συγκεκριμένα, στην πλειοψηφία των περιπτώσεων παρατηρείται η αποτύπωση μιας σχετικά ειδυλλιακής εικόνας από την πλευρά του Διευθυντή και της πλειοψηφίας των εκπαιδευτικών, μιας ρεαλιστικής αντιμετώπισης της κατάστασης από την πλευρά των Ελλήνων μαθητών και μιας, κατά κύριο λόγο, δυσάρεστης πραγματικότητας από την πλευρά των προσφύγων μαθητών.

Αναφορικά, λοιπόν, με τον δεύτερο θεματικό άξονα ο οποίος και διερευνά τη συμβολή της εφαρμογής των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην ενσωμάτωση των προσφύγων μαθητών αξίζει να επισημανθούν οι εκ διαμέτρου αντίθετες τοποθετήσεις μεταξύ εκπαιδευτικών, Ελλήνων και προσφύγων μαθητών σε ό,τι αφορά στην αποδοχή της διαφορετικότητας των τελευταίων και στην αναγνώριση των ίσων, με τους Έλληνες μαθητές, δικαιωμάτων τους. Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας όπως και οι τρεις από τις τέσσερις εκπαιδευτικούς, θεωρεί ότι η αποδοχή των προσφύγων μαθητών έχει πλήρως επιτευχθεί και περιορίζεται να επισημάνει ότι

η ενσωμάτωση είναι μια διαδικασία που απαιτεί χρόνο. Μόνο μια από τις συνεντευξιαζόμενες εκπαιδευτικούς υποστηρίζει ότι οι πρόσφυγες μαθητές δεν έχουν γίνει αποδεκτοί από τους Έλληνες συμμαθητές τους και επισημαίνει ότι οι τελευταίοι τους φέρονται τύποις ευγενικά μόνο και μόνο επειδή αυτό «προστάζει» η συνύπαρξη σε ένα διαπολιτισμικό σχολείο, αδιαφορώντας, ωστόσο για τη διαμόρφωση ειλικρινών σχέσεων μαζί τους.

Προς επίρρωση των θέσεων της, οι Έλληνες μαθητές φαίνεται να είναι αποστασιοποιημένοι πρακτικά και συναισθηματικά από τους πρόσφυγες συμμαθητές τους. Πιο συγκεκριμένα, οι απαντήσεις τους αναφορικά με το αν αποδέχονται τους πρόσφυγες συμμαθητές τους και αν θεωρούν ότι έχουν τα ίδια δικαιώματα με αυτούς είναι ενδεικτικές του τρόπου που αντιλαμβάνονται την έννοια του «δικαιώματος» αλλά και της «άγουρης» επαφής τους με τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, της σύγχυσης που προκαλούν τα «πρέπει» που δεν έχουν γίνει συνείδηση στο νου και στην ψυχή των ανθρώπων, στερεοτυπικές αντιλήψεις αλλά και αυθόρμητα συναισθήματα, είτε θετικά, είτε αρνητικά. Από την άλλη πλευρά, οι απαντήσεις των προσφύγων μαθητών αναφορικά με το αν αισθάνονται αποδέκτες του σεβασμού των δασκάλων και των συμμαθητών τους είναι τουλάχιστον απογοητευτικές καθώς αφενός στο σύνολό τους αναφέρουν βιώματα που αποδεικνύουν τον αποκλεισμό, την κοινωνική απομόνωση που υφίστανται από τους συμμαθητές τους έως και την εκδήλωση επιθετικών συμπεριφορών και αφετέρου ορισμένοι εξ αυτών υποστηρίζουν ότι ακόμη και οι δάσκαλοι στερούνται της στοιχειώδους ενσυναίσθησης, εμφορούνται από στερεότυπα και προκαταλήψεις, διαψεύδουν την όποια ελπίδα είχαν εναποθέσει στα πρόσωπά τους για την ισότιμη μεταχείρισή τους, την ψυχική τους ανάταση και τη βελτίωση της ποιότητας στη ζωή τους.

Όπως ακριβώς και στην προηγούμενη ερώτηση έτσι και σε αυτή στην οποία ζητείται από τον Διευθυντή και τις εκπαιδευτικούς να αναφέρουν αν έχουν γίνει ποτέ μάρτυρες ρατσιστικών συμπεριφορών εις βάρος των προσφύγων μαθητών, ξεκαθαρίζουν ότι στο συγκεκριμένο σχολείο δεν έχουν σημειωθεί περιστατικά ρατσισμού, χωρίς ωστόσο κανείς από τους τέσσερις να είναι απόλυτος. Τουναντίον, στις απαντήσεις τους διαφαίνεται μια προσπάθεια «λείανσης» συγκεκριμένων στάσεων και συμπεριφορών. Ο Διευθυντής αναφέρεται σε «μικροπροβλήματα», η εκπαιδευτικός του τμήματος υποδοχής σε «προστριβές» μεταξύ των Ελλήνων και προσφύγων μαθητών και η εκπαιδευτικός 1 σε «διαπληκτισμούς», για τους οποίους μάλιστα έχει ήδη αποφανθεί ότι ευθύνεται η επιθετικότητα των προσφύγων μαθητών.

Δυστυχώς η εικόνα που παρουσιάζεται από το εκπαιδευτικό προσωπικό καταρρίπτεται από τα λεγόμενα της πλειοψηφίας των Ελλήνων μαθητών αφού οι πέντε από τους έξι δηλώνουν ότι έχουν υπάρξει μάρτυρες ρατσιστικών συμπεριφορών και, μάλιστα, αναφέρονται σε περιγραφές που φανερώνουν όχι απλά την έλλειψη σεβασμού στα πρόσωπα των προσφύγων μαθητών αλλά συμπεριφορές που ξεπερνούν τα όρια της σωματικής και συναισθηματικής κακοποίησης, συμπεριφορές που δεν νοείται να υπάρχουν στη σύγχρονη πραγματικότητα και πόσο μάλλον να επιτρέπονται σε έναν θεσμό που προάγει τις πανανθρώπινες αξίες. Ακόμη και η άποψη του ενός από τους έξι μαθητές σύμφωνα με την οποία οι πρόσφυγες συμμαθητές τους εκδηλώνουν επιθετική συμπεριφορά απέναντι στους Έλληνες φανερώνει ότι η μεταξύ τους σχέση δομείται σε αρνητικά συναισθήματα, σε εκατέρωθεν έλλειψη κατανόησης και ενσυναίσθησης, στην αντιπαλότητα, κ.ο.κ..

Παρότι οι τρεις από τους έξι πρόσφυγες μαθητές δεν αναφέρονται σε περιστατικά ρατσισμού στο πρόσωπό τους ή στα πρόσωπα άλλων προσφύγων μαθητών, η λύπη που διακατέχει τη μια πρόσφυγα μαθήτρια εξαιτίας του γεγονότος ότι δεν αισθάνεται αποδεκτή από τους συμμαθητές της, δεν ανήκει ούτε σε εκείνα τα συναισθήματα που προωθεί η διαπολιτισμική εκπαίδευση ούτε στους στόχους που οφείλει να θέτει το σχολείο αναφορικά με τη συναισθηματική ανάπτυξη και υποστήριξη των μαθητών. Οι περιγραφές δε των τριών προσφύγων μαθητών είναι ενδεικτικές μιας εκπαιδευτικής πραγματικότητας που απέχει αισθητά από την καλλιέργεια εκείνης της νοοτροπίας που θα διαπνέεται από τις αξίες της ισότητας, της αποδοχής της διαφορετικότητας, του σεβασμού στην ανθρώπινη αξία. Και είναι ακόμη περισσότερο απογοητευτικό το γεγονός ότι το σχολείο έχει αποτύχει να εμφυσήσει τις ιδέες της διαπολιτισμικότητας στους μαθητές του γιατί οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί δεν εμφορούνται από αυτές.

Πρόκειται, εξάλλου για μια διαπίστωση που επιβεβαιώνεται από τις θέσεις των μαθητών, Ελλήνων και προσφύγων, αναφορικά με τον διαχωρισμό τους από τους δασκάλους. Οι Έλληνες μαθητές παρότι στην πλειοψηφία τους υποστηρίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί ενδιαφέρονται για τη γνωστική καλλιέργεια των προσφύγων συμμαθητών τους, αναγνωρίζουν ότι πέραν των διδακτικών τους καθηκόντων, η συμπεριφορά τους ως παιδαγωγών διαφέρει μεταξύ των δύο ομάδων μαθητών. Σε πλήρη συμφωνία με τους πρόσφυγες συμμαθητές τους δηλώνουν ότι οι ίδιοι είναι αποδέκτες μιας ευνοϊκότερης συμπεριφοράς και ότι οι εκπαιδευτικοί συμπεριφέρονται με προκατάληψη στους πρόσφυγες μαθητές. Οι τελευταίοι δε

προσθέτουν στις εν λόγω συμπεριφορές την «έλλειψη αγάπης» από πλευράς των δασκάλων τους.

Παρότι οι Έλληνες μαθητές στην ερώτηση σχετικά με εκείνα τα χαρακτηριστικά των προσφύγων συμμαθητών τους που τους προκαλούν αμηχανία ή δυσαρέσκεια επιμένουν σε αναφορές για επιθετική συμπεριφορά, αξίζει να αναφερθεί ότι υπάρχουν και στοιχεία του πολιτισμού, της θρησκείας, των συνηθειών και των παραδόσεων των προσφύγων συμμαθητών τους που τους προκαλούν το ενδιαφέρον. Γίνεται, ωστόσο, αντιληπτό ότι παρά το ειλικρινές ενδιαφέρον, οι Έλληνες μαθητές αδυνατούν να αντιληφθούν τα μηνύματα που ενυπάρχουν σε συγκεκριμένες συμπεριφορές των συμμαθητών τους, είτε με αυτές εκφράζουν την πίστη τους στη θρησκεία, είτε συμβολίζουν τη θρησκευτική τους ελευθερία (ή καταπίεση).

Οι απόψεις των προσφύγων μαθητών, από την άλλη πλευρά, αναφορικά με τη δυναμική της ανταλλαγής των γνώσεων των διαφορετικών πολιτισμών ποικίλουν. Τρεις από αυτούς υποστηρίζουν ότι η αλληλεπίδραση των πολιτισμικά ετερογενών ομάδων μαθητών, η ανταλλαγή βιωμάτων και πεποιθήσεων μπορεί να συμβάλει στην ενίσχυση της κοινωνικοποίησης του συνόλου των μαθητών και στην κοινωνική ενσωμάτωση των προσφύγων και μάλιστα μια πρόσφυγας μαθήτρια αναφέρει ότι έχει εισπράξει από τους Έλληνες συμμαθητές της το ενδιαφέρον τους για τις συνθήκες ζωής, τις παραδόσεις και γενικότερα τη κουλτούρα του λαού της. Από την άλλη, αντίθετα είναι τα λεγόμενα των υπολοίπων τριών προσφύγων μαθητών αφού σύμφωνα με τις δικές τους εμπειρίες από τον χώρο του σχολείου, οι Έλληνες μαθητές δεν εκδηλώνουν την παραμικρή διάθεση να γνωρίσουν, είτε μέσα από τις διηγήσεις των προσφύγων συμμαθητών, είτε μέσα από εκπαιδευτικές δραστηριότητες, τον τρόπο ζωής, τα ήθη και έθιμα, τις αξίες τους.

Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να μην έχουν επίγνωση των όσων εισπράττουν και βιώνουν οι πρόσφυγες μαθητές καθώς σε ερώτηση σχετικά με το αν θεωρούν ότι εκείνοι αισθάνονται συναισθηματικά ασφαλείς οι απαντήσεις του Διευθυντή και του συνόλου των εκπαιδευτικών είναι καταφατικές. Μόνο μια εξ αυτών διευκρινίζει ότι η ασφάλεια που ενδεχομένως αισθάνονται οι πρόσφυγες μαθητές σχετίζεται κυρίως με την προστασία που τους παρέχει το περιβάλλον του σχολείου σε σχέση με άλλα πλαίσια στα οποία οι συμπεριφορές και οι κανόνες είναι περισσότερο ανεξέλεγκτες, όπως επί παραδείγματι στα camp, για όσους διαβιούν σε αυτά, ή στις γειτονιές, για όσους βρίσκονται σε ενοικιαζόμενους χώρους.

Ο χαρακτηρισμός ενός σχολείου ως διαπολιτισμικού υποδεικνύει την τήρηση μιας σειράς παραμέτρων που πληρούνται σύμφωνα με τις κείμενες διατάξεις, όπως επί παραδείγματι η αναλογία των ημεδαπών και αλλοδαπών μαθητών, η εφαρμογή τμημάτων υποδοχής, κ.α.. Προϋποθέτει, επίσης, την εφαρμογή των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, τον σεβασμό στη διαφορετικότητα και την προώθηση της πολυπολιτισμικότητας. Επειδή, ωστόσο, σε αντίθεση με την πρώτη περίπτωση όπου οι αριθμοί εύκολα μπορούν να επιβεβαιωθούν ή να διαψευθούν, η αξιολόγηση του βαθμού επίτευξης των παραπάνω συνθηκών δεν είναι εφικτό να μετρηθεί, επιχειρείται η εκτίμησή τους μέσα από τις απόψεις των πρωταγωνιστών της σχετικά με την παροχή ίσων ευκαιριών εκπαίδευσης σε όλους τους μαθητές και ειδικότερα με τη διασφάλιση της γνωστικής, πνευματικής και συναισθηματικής τους ανάπτυξης, την ανάδειξη της σημασίας του κάθε πολιτισμού, την προώθηση της διαπολιτισμικής αγωγής.

Σε αυτό το πλαίσιο ο Διευθυντής και οι εκπαιδευτικοί του 9^{ου} Πειραματικού Δημοτικού Σχολείου Ιωαννίνων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης κλήθηκαν να διατυπώσουν τις απόψεις τους σχετικά με την επίδραση της λειτουργίας της σχολικής μονάδας ως διαπολιτισμικής στη συναισθηματική και κοινωνική ενδυνάμωση των προσφύγων μαθητών και από την άλλη πλευρά οι Έλληνες και πρόσφυγες μαθητές κλήθηκαν να εκφράσουν τα συναισθήματα που τους γεννά η φοίτηση σε αυτού του τύπου σχολείο. Ο Διευθυντής θεωρεί ότι οι πρόσφυγες μαθητές που φοιτούν σε ένα διαπολιτισμικό σχολείο θα μπορούσαν να θεωρηθούν ευνοημένοι σε σχέση με τους ομογενείς τους καθώς απολαμβάνουν τα οφέλη της εμπειρίας του εκπαιδευτικού προσωπικού σε θέματα διαπολιτισμικής αγωγής, ενώ μια εκπαιδευτικός υπερασπίζεται τη θετική επίδραση των διαπολιτισμικών σχολείων στην ψυχοσυναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των προσφύγων μαθητών εξαιτίας της εξοικείωσης των ημεδαπών μαθητών με την παρουσία τους και την ομαλότερη αποδοχή που αυτή η εξοικείωση επιφέρει. Οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί, περιορίζοντας ασφυκτικά το περιεχόμενο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, υποστηρίζουν ότι η κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των προσφύγων μαθητών σε ένα διαπολιτισμικό σχολείο πρέπει να θεωρείται δεδομένη, όχι λόγω της συνύπαρξης, της αλληλοκατανόησης και της αλληλεπίδρασης των διαφορετικών πολιτισμικών, θρησκευτικών, γλωσσικών, ιστορικών, κτλ., υποβάθρων των μαθητών, αλλά λόγω του ότι η παρουσία σε αυτό πολλών ομογενών τούς προσφέρει συναισθηματική

ασφάλεια, ενίσχυση της αίσθησης του «ανήκειν» σε μια ομάδα με κοινά χαρακτηριστικά και άμβλυνση του αισθήματος της μοναξιάς.

Σε σχέση με τις απαντήσεις των μαθητών, είναι αξιοσημείωτο το γεγονός ότι ενώ η συντριπτική πλειοψηφία των προσφύγων εκφράζει θετικά συναισθήματα για τη φοίτηση στο διαπολιτισμικό σχολείο, οι Έλληνες μαθητές διατηρούν μια στάση ανεκτικότητας ή αδιαφορίας.

Από τις απαντήσεις του δείγματος στον τρίτο θεματικό άξονα των συνεντεύξεων στον οποίο διερευνώνται αφενός οι θέσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τον ρόλο της γονεϊκής εμπλοκής των προσφύγων μαθητών στην ακαδημαϊκή επίδοση των παιδιών τους και στη διευκόλυνση της κοινωνικής τους ενσωμάτωσης και αφετέρου η ενθάρρυνση της εμπλοκής τους στην εκπαιδευτική διαδικασία προκύπτουν σαφή συμπεράσματα. Τόσο ο Διευθυντής όσο και οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν στο σύνολό τους τη θετική επίδραση της συμμετοχής των γονέων των προσφύγων μαθητών σε εκφάνσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όπως επίσης και τον σημαντικό δοαμεσολαβητικό ρόλο των διερμηνέων-μεταφραστών και σε πλήρη ταύτιση με τη σχετική βιβλιογραφία αναδεικνύουν τα σημαντικότερα εμπόδια που δυσχεραίνουν τη γονεϊκή εμπλοκή και πιο συγκεκριμένα τον διαφορετικό γλωσσικό κώδικα επικοινωνίας, το χαμηλό μορφωτικό υπόβαθρο, την περιορισμένη ελευθερία κινήσεων των μητέρων εξαιτίας του υποτιμημένου ρόλου τους και την προσωρινή διάσταση της εγκατάστασή τους στη χώρα φιλοξενίας.

Από τις τοποθετήσεις των Ελλήνων μαθητών προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται ως πλεονέκτημα την παρουσία μεταφραστή στο σχολείο και ενδιαφέρονται να επικοινωνούν στους πρόσφυγες γονείς τα μηνύματά τους μέσω αυτού. Από την άλλη πλευρά, το συγκεκριμένο ενδιαφέρον φαίνεται να περιορίζεται στη διευκόλυνσή τους σε ζητήματα, ως επί το πλείστον, πολύ συγκεκριμένα αφού όπως αναφέρει η πλειοψηφία των Ελλήνων μαθητών, οι εκπαιδευτικοί προσεγγίζουν τους γονείς των προσφύγων μαθητών κυρίως για να τους ενημερώσουν για την αρνητική συμπεριφορά των παιδιών τους και πολύ λιγότερο για την επισήμανση των ταλέντων ή αδυναμιών τους ή για τη σχολική τους πρόοδο. Οι πρόσφυγες μαθητές απαντώντας καταφατικά στην ερώτηση σχετικά με το ενδιαφέρον των δασκάλων τους να διαμορφώσουν μια σχέση συνεργασίας με τους γονείς τους θα μπορούσαν να αναδείξουν μια θετικότερη κατάσταση αλλά το γεγονός ότι κανένας από αυτούς δεν τεκμηριώνει τη θέση του δημιουργεί εύλογα επιφυλάξεις για την ισχύ όσων μονολεκτικά εκφράζουν.

Τέλος, από τις απαντήσεις του δείγματος στον τέταρτο θεματικό άξονα ο οποίος επικεντρωνόταν στη στάση της κοινότητας απέναντι στην κοινωνική ενσωμάτωση των προσφύγων μαθητών συμπεραίνεται, για μια ακόμη φορά, η διαφορετική οπτική των εκπαιδευτικών, των Ελλήνων και των προσφύγων μαθητών. Οι τελευταίοι, για παράδειγμα, στο ίδιο μοτίβο με την ερώτηση αναφορικά με την εμπλοκή των γονέων τους στην εκπαιδευτική διαδικασία, παρότι απαντούν ότι η κοινότητα στην οποία διαβιούν ενδιαφέρεται για την ομαλή τους ένταξη, δεν επιχειρηματολογούν σχετικά. Αντιθέτως, οι Έλληνες μαθητές αναφέρουν μεν ότι η κοινότητα ενδιαφέρεται για την ενσωμάτωση των προσφύγων μαθητών σε αυτή αλλά αφενός φαίνεται να ταυτίζουν τη διαδικασία της ενσωμάτωσης με τη συμμετοχή των προσφύγων συμμαθητών τους σε δραστηριότητες και δράσεις του σχολείου και αφετέρου υποστηρίζουν ότι στις περιπτώσεις που αυτή δεν επιτυγχάνεται υπαίτιοι είναι οι ίδιοι λόγω του αισθήματος ντροπής ή κατωτερότητας που αισθάνονται και όχι η αδύναμη προσπάθεια από την πλευρά της κοινότητας.

Είναι τουλάχιστον ενθαρρυντικό ότι τόσο ο Διευθυντής του σχολείου όσο και οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα επισημαίνουν την υποστηρικτική στάση της κοινότητας στο έργο τους αναφορικά με την ολιστική προσέγγιση και ειδικότερα με την κοινωνική ενσωμάτωση των προσφύγων μαθητών και φιλοδοξούν η συνεργασία αυτή να διατηρηθεί, ακόμη και να βελτιωθεί.

5.2 Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Η παρούσα εργασία εστίασε στην καταγραφή και ανάλυση των απόψεων εκπαιδευτικών και μαθητών (Ελλήνων και προσφύγων) αναφορικά με ζητήματα που αποκαλύπτουν την επίτευξη ή μη της κοινωνικής ενσωμάτωσης των προσφύγων μαθητών στο ελληνικό σχολείο. Από τα συμπεράσματα που προέκυψαν γεννάται η ανάγκη για περαιτέρω έρευνα μιας σειράς ζητημάτων, όπως:

- Διερεύνηση στην τάξη της αποτελεσματικότητας μεθόδων όπως η διαφοροποιημένη, η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και η αξιοποίηση της θεατρικής, φυσικής και μουσικής αγωγής στην κοινωνική ενσωμάτωση των προσφύγων μαθητών,
- Διερεύνηση του τρόπου που η σχολική επίδοση των προσφύγων μαθητών επηρεάζει τις στάσεις των ημεδαπών συμμαθητών τους και αναζήτηση

εναλλακτικών μεθόδων αποτύπωσής της, ώστε η αξιολόγησή τους να μην ενισχύει τις διακρίσεις εις βάρος τους.

- Διαμόρφωση προγραμμάτων σταδιακής επανάκτησης της ομαλότητας της ζωής των προσφύγων μαθητών και ενίσχυσης της κοινωνικοσυναισθηματικής τους ανάπτυξης.
- Αξιοποίηση των στρατηγικών διαγλωσσικότητας με σκοπό την γλωσσική ανάπτυξη και την ενίσχυση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των προσφύγων μαθητών.
- Δημιουργία προγραμμάτων αξιοποίησης της μητρικής γλώσσας των προσφύγων μαθητών με σκοπό την καλλιέργεια της διαπολιτισμικής επίγνωσης των Ελλήνων μαθητών.
- Διαχείριση σε επίπεδο εκπαίδευσης και κοινωνικών παροχών των αντικειμενικών δυσκολιών των γονέων οι οποίες αποτρέπουν την ουσιαστική εμπλοκή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία.

5.3 Περιορισμοί της έρευνας

Όπως συμβαίνει σε κάθε έρευνα, έτσι και στην παρούσα, υπήρξαν ορισμένοι παράγοντες, οι οποίοι δεν ήταν εφικτό να μελετηθούν επαρκώς, έτσι ώστε τα αποτελέσματα που θα προέκυπταν να θεωρηθούν περισσότερο αξιόπιστα. Οι περιορισμοί της έρευνας αφορούσαν στο ερευνητικό της μέρος και ειδικότερα στο δείγμα που συμμετείχε σε αυτή και στην αποτύπωση των ποιοτικών δεδομένων. Ως προς το πρώτο σκέλος αξίζει να επισημανθεί ότι υπήρξε ιδιαίτερη δυσκολία αναφορικά με τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην έρευνα, καθώς παρότι στις αρχικές συναντήσεις της ερευνήτριας με το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου, η πλειοψηφία του έδειξε ενθουσιασμό και ιδιαίτερη προθυμία να συμμετάσχει σε αυτή, τελικά ένα σημαντικό ποσοστό αυτών προτίμησε να απέχει. Ως προς το δεύτερο σκέλος η δυσκολία αφορούσε στην εγγενή αδυναμία των προσφύγων μαθητών να κατανοήσουν την ελληνική γλώσσα και να εκφραστούν κατάλληλα σε αυτή, με αποτέλεσμα αφενός την ανάγκη επανάληψης των ερωτήσεων και αφετέρου την απόδοση, σε αρκετές περιπτώσεις, μονολεκτικών απαντήσεων, συνήθως της μορφής «ναι» ή «όχι». Τέλος, η μικρή ηλικία των μαθητών και η ανάλογη γνωστική και συναισθηματική τους ανάπτυξη είχε ως συνέπεια ορισμένοι από αυτούς να δίνουν αντιφατικές απαντήσεις μεταξύ των διαφόρων ερωτημάτων και άλλοι να καταθέτουν το συναίσθημά τους χωρίς ωστόσο να είναι σε θέση να το τεκμηριώσουν.

Παρότι οι εν λόγω συνθήκες σε συνδυασμό με την επικέντρωση της ερευνητικής προσπάθειας σε ένα μόνο διαπολιτισμικό σχολείο δεν αφήνουν περιθώρια γενίκευσης των αποτελεσμάτων της έρευνας, θεωρούμε ότι θέτουν, ωστόσο, μια ενδιαφέρουσα σκιαγράφιση της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής πραγματικότητας, κατάλληλης ως έναυσμα για περαιτέρω μελέτη.

Επίλογος

Εν κατακλείδι, με την παρούσα προσπάθεια επιχειρήθηκε να διερευνηθεί ο βαθμός επίτευξης της κοινωνικής ενσωμάτωσης των προσφύγων μαθητών στο ελληνικό σχολείο και μέσω αυτού στην κοινωνία ως προαπαιτούμενης για την ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους, τη διασφάλιση της ψυχικής τους ισορροπίας, την ενίσχυση της ψυχικής τους ανθεκτικότητας, την εξέλιξη και πρόοδό τους σε επίπεδο προσωπικό, διαπροσωπικό, κοινωνικό, κ.ο.κ.. Η εκτενής θεωρητική μελέτη του προσφυγικού φαινομένου και των διαστάσεων του όπως επίσης και η προσέγγιση της πολυπολιτισμικότητας των σύγχρονων κοινωνιών και της ανάγκης αποδοχής, αναγνώρισης της αξίας τους και προσαρμογής των ανθρώπων στις νέες συνθήκες που διαμόρφωθηκαν, κατέδειξε μεταξύ άλλων ότι η κοινωνική ενσωμάτωση αυτής της ιδιαίτερης ομάδας μαθητών είναι εφικτή μόνο όταν υπάρχει ειλικρινές ενδιαφέρον και μέριμνα για την παροχή ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση, για τη διαφύλαξη των δικαιωμάτων τους, για την εξάλειψη οποιασδήποτε μορφής προκατάληψης και ρατσιστικής συμπεριφοράς στα πρόσωπά τους. Με άλλα λόγια, η κοινωνική ενσωμάτωση των προσφύγων μαθητών προϋποθέτει την υιοθέτηση των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αλλά και την έμπρακτη και ηθική υποστήριξη των γονέων τους, την αποδοχή τους από την κοινότητα στην οποία διαβιούν και την ενθάρρυνσή τους για πρόοδο μέσα σε αυτή.

Οι τοποθετήσεις και πιο συγκεκριμένα η διάσταση των απόψεων και κυρίως η αντίφαση των συναισθημάτων μεταξύ των εκπαιδευτικών, των Ελλήνων και των προσφύγων μαθητών του 9^{ου} Πειραματικού Δημοτικού Σχολείου Ιωαννίνων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, παρότι αποτελούν μια μεμονωμένη περίπτωση μελέτης, είναι ενδεικτικές της μεγάλης απόστασης που πρέπει να διανυθεί ώστε η θεωρία να μετουσιωθεί σε πράξη και η εκπαίδευση να λειτουργήσει επί της ουσίας υπό τις αρχές της διαπολιτισμικότητας. Μόνο τότε θα επιτευχθεί η κοινωνική ενσωμάτωση των προσφύγων μαθητών και μέσω αυτής θα αποκτήσουν ίσα

δικαιώματα στην εκπαίδευση και στη ζωή, ίσες ευκαιρίες για κατάκτηση της προόδου και της ευτυχίας τους.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αρμανίδου, Κ. (χ.χ.). Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τις στρατηγικές μάθησης, την εκπαιδευτική διαδικασία και τα αποτελέσματα της τυπικής εκπαίδευσης των παιδιών προσφύγων. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Αρχάκης, Α., Κονδύλη, Μ. (2011). Εισαγωγή σε ζητήματα κοινωνιογλωσσολογίας (3^η εκδ.). Αθήνα: Νήσος
- Αναγνώστου, Ν. & Νικόλοβα, Μ. (2017). Η ενσωμάτωση των προσφύγων στο εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα: Πολιτική και διαχείριση σε «κινούμενη άμμο», διαθέσιμο online στο: https://www.eliamep.gr/wp-content/uploads/2017/10/84_2017_-WORKING-PAPER-_B1.pdf
- Ασκούνη, Ν. & Ανδρούσου, Αλ. (2001). Οι «άλλοι» μαθητές στο σχολείο: από την αφομοίωση των διαφορών στη «διαπολιτισμική» αναζήτηση. Στο Αλ. Ανδρούσου, Ν. Ασκούνη, Κ. Μάγος & Σ. Χρηστίδου-Λιοναράκη (Επιμ.), Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες: Εθνοπολιτισμικές Διαφορές και Εκπαίδευση (σσ. 13-45). Τόμος Β'. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Banks, J. A. (1997). «Η πολυπολιτισμική εκπαίδευση και οι κριτικές της: Βρετανία και Ηνωμένες πολιτείες», στο: S. Modgil, G. Verma, K. Mallick, C. Modgil, (επιμ.), *Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση: Προβληματισμοί και προοπτικές*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Banks, J. A. (2004). Εισαγωγή στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση. Αθήνα: Παπαζήση
- Bora, M., Z. (2010). Η Εκπαίδευση των ανήλικων και ασυνόδευτων ανήλικων προσφύγων στην Ελλάδα. Μεταπτυχιακή εργασία. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. ΑΠΘ.
- Bryman, A. (2017). Μέθοδοι Κοινωνικής Έρευνας. Αθήνα: Gutenberg.
- Γεωργογιάννης, Π. (1999). *Θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γεωργογιάννης, Π. (2006). *Βηματισμοί για μια αλλαγή στην Εκπαίδευση, Εκπαιδευτική, Διαπολιτισμική Επάρκεια και Ετοιμότητα Εκπαιδευτικών Α/βάθμιας και Β/βάθμιας Εκπαίδευσης*. Πάτρα: Typocenter.
- Γεωργούλας, Σ. (2001). Νέα Μεταναστευτική κοινωνική πολιτική στην Ελλάδα και νομιμοποίησή της. στο συλλογικό τόμο *Μετανάστες στην Ελλάδα*, επιμ. Α. Μαρβάκης, Δ. Παρσάνογλου, Μ. Παύλου. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

- Γεώργιας Κ. (2007). *Μετανάστευση και κοινωνική συνοχή*. Αθήνα: Εθνική Σχολή Τοπικής Αυτοδιοίκησης
- Γιαβρίμης, Π. (2022). Απόψεις εκπαιδευτικών για την ένταξη των μεταναστών και προσφύγων και την ελληνική εκπαιδευτική πολιτική. *Παιδαγωγικός Λόγος* 1/2022.
- Γκόβαρης, Χρ. (2000α). Διαπολιτισμική εκπαίδευση και το δίλημμα των «πολιτισμικών διαφορών». *Παιδαγωγικός Λόγος*, 3, 23-30.
- Γκόβαρης, Χρ., Νιώτη, Ν. & Σταμάτης, Π. (2003). Προκαταλήψεις και στερεότυπα στο πολυπολιτισμικό νηπιαγωγείο. Θέσεις για την αποδυνάμωσή τους από τη σκοπιά της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. *Παιδαγωγικός Λόγος* 1, 7-20.
- Γκόβαρης, Χ., (2004). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, Αθήνα: Ατραπός.
- Γκότοβος, Ε. Α. (2002). *Εκπαίδευση και Ετερότητα: Ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Cole M. & Cole, S. (2000). *Η Ανάπτυξη των Παιδιών: Η Αρχή της Ζωής*. Αθήνα: Τυπωθήτω
- Cummins, J. (2003). Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση-Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της ετερότητας. Σκούρτου. Ε. (επιμ.), Β΄ Έκδοση, Αθήνα: Gutenberg.
- Δαμανάκης, Μ. (1998). *Η εκπαίδευση των Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα*. Διαπολιτισμική Προσέγγιση. Αθήνα: Gutenberg.
- Δαμανάκης, Μ. (2005). *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα: Διαπολιτισμική Προσέγγιση- Διαπολιτισμική Παιδαγωγική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Dietrich, I. (2006), «Παιδεία και πολυπολιτισμικότητα- η μεταβολή των αιτημάτων προς τα σχολεία», στο: Χατζηδήμου, Δ./Χ. Βιτσιλάκη (επιμ.), Το σχολείο στην κοινωνία της πληροφορίας και της πολυπολιτισμικότητας, Πρακτικά ΙΑ΄ Διεθνούς Συνεδρίου, Ρόδος 21, 22 και 23 Οκτωβρίου 2005, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης, 45-60.
- Ευαγγέλου, Ο. (2007). *Διαπολιτισμικά Αναλυτικά Προγράμματα*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Gallant, Th. (2017). *Νεότερη Ελλάδα. Από τον πόλεμο της Ανεξαρτησίας μέχρι τις μέρες μας*. Αθήνα: Πεδίο
- Kalantzis, M. (2011). *Νέες Εποχές, Νέες Υποκειμενικότητες και Νέα Μάθηση* στο: Ανδρούτσου Α. & Ασκούνη, Ν. (επιμ.). (2011), *Πολιτισμική ετερότητα και ανθρώπινα δικαιώματα: προκλήσεις για την εκπαίδευση*, Συλλογικός τόμος, Αθήνα: Μεταίχμιο
- Καμτσή, Γ. (2021). *Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα ως πρακτική ένταξης προσφύγων και μεταναστών στο ελληνικό νηπιαγωγείο: Ουτοπία ή πραγματικότητα; Πτυχιακή εργασία. Σχολή Επιστημών Αγωγής. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.*

- Καρασαββίδου, Ε. (2020). *Παιδική λογοτεχνία και ετερότητα: Η εικόνα του «άλλου» στην ελληνική παιδική λογοτεχνία*. Θεσσαλονίκη: Μπαρμπουνάκη.
- Κασιμάτη, Ε. & Παναγιωτοπούλου, Ρ. (2018). Μεταναστευτικό και προσφυγικό ζήτημα στην Ελλάδα την περίοδο 2015-2017: Ζητήματα ενσωμάτωσης και κοινωνικής αποδοχής. Ευρωπαϊκό Κέντρο Αριστείας Jean Monnet. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Κάτσικας, Χ., - Πολίτου, Ε. (1999). Εκτός «Τάξης» το «Διαφορετικό». Αθήνα: Gutenberg.
- Κεσίδου, Α. (2008). Διαπολιτισμική εκπαίδευση: μια εισαγωγή. Στο Δ. Κ. Μαυροσκούφης (Επιμ.) & Ζ. Παπαναούμ (επιστ. υπεύθ.), Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο (γυμνάσιο): Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή (σσ. 21-36). Θεσσαλονίκη: ΥΠ.Ε.Π.Θ
- Κοζμίδου, Μ. (2021). Διαπολιτισμική εκπαίδευση και θρησκεία: σχέσεις μεταξύ χριστιανών και μουσουλμάνων μαθητών/τριών στη Δυτική Θράκη. Διπλωματική εργασία. Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών. «Πολιτική, Γλώσσα και Διαπολιτισμική Επικοινωνία». Σχολή Ιστορίας και Μετάφρασης – Διερμηνείας Τμήμα Ξένων Γλωσσών, Μετάφρασης και Διερμηνείας. Ιόνιο Πανεπιστήμιο
- Κοροντζής, Τ. (2017). *Οργανωμένο έγκλημα και παράνομη μετανάστευση*. Αθήνα: Bookstars-Γιωγγαράς.
- Κουτίβα Αν. (2009). «Η συμβολή των Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης στη διαπολιτισμική ετοιμότητα και επάρκεια των μελλοντικών δασκάλων- Μελέτη περίπτωσης του ΠΤΔΕ Πάτρας.» Διπλωματική εργασία. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Koser, K. (2019). Διεθνής Μετανάστευση. Μια συνοπτική εισαγωγή. Αθήνα: Επίκεντρο.
- Κυπριανού, Δ. (2011). *Παιδιά Μεταναστών σε Ελλάδα και Κύπρο: Υποκειμενικότητα και Υποκειμενοποίηση ως αποτέλεσμα διαμεσολαβητικών διαδικασιών σε συνθήκες μετανάστευσης*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Κωνσταντίνου, Ι., Χ. (2015). Το καλό σχολείο, ο ικανός εκπαιδευτικός και η κατάλληλη αγωγή ως παιδαγωγική θεωρία και πράξη.
- Κωστούλα – Μακράκη, Ν. (2001). Γλώσσα και κοινωνία. Βασικές έννοιες. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κωτούλας, Ι. (2011). *Μετανάστευση & κυρίαρχη εθνική κουλτούρα*. Αθήνα: Παπαζήση
- Λαζαρίδης, Γ. (2001). *Διαστάσεις της μετανάστευσης στην Ελλάδα*. Αθήνα: Παπαζήση
- Λιακοπούλου, Μ. (2010). *Η Παιδαγωγική Επάρκεια των Εκπαιδευτικών: Προϋποθέσεις & Αξιολόγηση*. Θεσσαλονίκη: Ζήτη

- Μάγος, Κ. (2005). Προσεγγίζοντας τον Άλλο: Εκπαίδευση Ενηλίκων και διαπολιτισμική ικανότητα. Στο Θ. Καραλής, Σ. Παπαδάκης & Ι. Φραγκούλης (Επιμ.), *Πρακτικά 2^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου «Εκπαίδευση Ενηλίκων και Κοινωνικές Δεξιότητες»* (σσ. 199-208). Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Έρευνας Φυσικών Επιστημών «Δημόκριτος».
- Μάρκου, Γ. (1996). Προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας και η διαπολιτισμική εκπαίδευση – Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης.
- Μάρκου, Γ. (1996). Η πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας, η διαδικασία διεθνοποίησης και η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης.
- Μάρκου, Γ. (1997). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Ελληνική και Διεθνής Εμπειρία*. Αθήνα: Ηλεκτρονικές Τέχνες.
- Μάρκου, Γ. (2001). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση: Ελληνική και Διεθνής Εμπειρία*. Αθήνα: Αυτοέκδοση
- Μάρκου, Γ. (1998), *Η πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας, η διαδικασία διεθνοποίησης και η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ/ΓΓΛΕ.
- Μάρκου, Γ. & Παρθένης, Χ. (2011). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση: θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Ε.Κ.Π.Α
- Μησιάκα, Μ-Ν. (2019). «Απόψεις γονέων μεταναστών για την ένταξη των παιδιών τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα». Διπλωματική εργασία. Θεσσαλονίκη. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης.
- Μητσάκη, Κ. (2018). Ένταξη και ενσωμάτωση προσφυγόπαιδων στην εκπαίδευση: Απόψεις και στάσεις εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Ευβοίας. Διπλωματική εργασία. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών.
- Μήτσης, Ν. (2004). Στοιχειώδεις αρχές και μέθοδοι της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας. Εισαγωγή στη Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης (ή Ξένης) Γλώσσας. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπαμπινιώτης, Γ., (1998). Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας, Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.
- Μπεζεβέγκης, Η., & Παυλόπουλος, Β. (2008). Στρατηγικές επιπολιτισμού και προσαρμογή των μεταναστών. Στο Τζ. Καβουνίδη, Β. Καρύδη, Η. Νικολακοπούλου-Στεφάνου,

- Μ-Γ. Λίλυ Στυλιανούδη (Επιμ.), *Μετανάστευση στην Ελλάδα: Εμπειρίες – Πολιτικές – Προοπτικές* (Τομ. Β', σελ. 142-161). Αθήνα: Ινστιτούτο Μεταναστευτικής Πολιτικής. ΥΠ.ΕΣ.Α.Η.Δ.
- Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και Εκπαίδευση των Αλλοδαπών Μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο: Από την «ομοιογένεια» στην πολυπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Νικολάου, Γ. (2005). *Διαπολιτισμική Διδακτική. Το νέο περιβάλλον. Βασικές αρχές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Νικολάου, Γ. (2011). *Διαπολιτισμική διδακτική: Το νέο περιβάλλον- Βασικές αρχές*. Αθήνα: Πεδίο.
- Ξωχέλλης, Π. (2006). *Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο. Ο ρόλος και το επαγγελματικό προφίλ σήμερα, η εκπαίδευση και η αποτίμηση του έργου του*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Παπαγιάννη, Β. (2001). Εκπαίδευση προσφύγων: Μια διαπολιτισμική πρόκληση. Ανακοίνωση στο Διεθνές Συμπόσιο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης: Ομάδες με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, Θεσσαλονίκη.
- Παπαδόπουλος, Ρ. Κ. (2012). Αποδημία, νόστος και τραύμα. Στο Α. Παπαστυλιανού (Επιμ.), *Διαπολιτισμικές διαδρομές: Παλιννόστηση και ψυχοκοινωνική προσαρμογή* (σελ. 319-360). Αθήνα: Gutenberg.
- Παπαδοπούλου, Δ., (2009), Ιθαγένεια και ενσωμάτωση των μεταναστών: Κριτική θεώρηση, στο Κόντης, Α. (Επιμ.). *Ζητήματα Κοινωνικής Ένταξης Μεταναστών* (σσ. 77-125), Αθήνα: Παπαζήση.
- Παπαδοπούλου, Δ., (2011), Κοινωνική ενσωμάτωση των μεταναστών στην Ελλάδα: Θεωρητικές προσεγγίσεις και εμπειρικές διαπιστώσεις. στο Μουσιδής, Α. & Παπαδοπούλου Δ. (Επιμ.). *Κοινωνική Ενσωμάτωση των Μεταναστών στην Ελλάδα* (σσ. 19-49), Αθήνα: Κριτική.
- Παπάς, Α. (1998). *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική και Διδακτική*. Αθήνα.
- Παπαστυλιανού, Α. (2012). Γιατί παλιννοστούντες, γιατί Έλληνες; Στο Α. Παπαστυλιανού (Επιμ.), *Διαπολιτισμικές διαδρομές: Παλιννόστηση και ψυχοκοινωνική προσαρμογή* (σελ. 17-44). Αθήνα: Gutenberg.
- Παυλόπουλος, Β., Ντάλλα, Μ., Καλογήρου, Σ., Θεοδώρου, Ρ., & Μόττη-Στεφανίδη, Φ. (2009). Επιπολιτισμός και προσαρμογή μεταναστών εφήβων στο σχολικό πλαίσιο. *Ψυχολογία*, 16(3), 400-421. Αθήνα: Πεδίο

- Παυλόπουλος, Β. (2011). Το [μεγάλο] πεδίο της μετανάστευσης. Στο: Π. Κορδούτης & Β. Παυλόπουλος (Επιμ.), *Πεδία έρευνας στην Κοινωνική Ψυχολογία* (σελ.84-88). Αθήνα: Διάδραση.
- Παυλόπουλος, Β., Ντάλλα, Μ., Μόττη-Στεφανίδη, Φ. (2015). Μετανάστευση. Στο Φ. Μόττη-Στεφανίδη (Επιμ.). (2015). *Παιδιά και έφηβοι σε έναν κόσμο που αλλάζει: Προκλήσεις, προσαρμογή και ανάπτυξη* (σελ. 77-128). Αθήνα: Βιβλιοπωλείον της Εστίας.
- Παλαιολόγου, Ν., & Ευαγγέλου, Ο. (2003). *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική. Εκπαιδευτικές, διδακτικές και ψυχολογικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Ατραπός.
- Παπαζώη, Θ.(2016). Ευρωπαϊκή πολιτική για την εκπαίδευση των μεταναστών και η πολιτική της Ελλάδας «Οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας για την εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Ελληνικό Δημοτικό Σχολείο» Διπλωματική εργασία. Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ
- Παπάς, Α. (1998). *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική και Διδακτική*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Πλάκα, Αι. (2019). Διαπολιτισμικός Διάλογος και Πολιτιστική Πολιτική ως μέσα Κοινωνικής Ενσωμάτωσης Προσφύγων και Μεταναστών. Μελέτη Παραδείγματος: ''Σχολείο Farzad Kamangar'', ''Εργαστήρι Πολιτισμού'', ''Κέντρο Ένταξης Μεταναστών Δήμου Αθηναίων'', ''Μέλισσα''. Διπλωματική εργασία. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Σχολή Κοινωνικών Επιστήμων.
- Πλαστήρα, Μ. (2018-2019). Καταγραφή απόψεων εκπαιδευτικών και γονέων για ζητήματα ένταξης και εκπαίδευσης των προσφύγων μαθητών. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Πόρποδας, Κ. (2001). Ανάπτυξη Προγράμματος Σπουδών και Παραγωγή Εκπαιδευτικού Υλικού για τα Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης των Πανεπιστημίων Πατρών και Αιγαίου. Πάτρα Πανεπιστήμιο Πατρών, ΠΤΔΕ, ΕΠΕΑΕΚ, Παράρτημα Δ2-Δ3,Επ. Υπεύθυνος έργου. Κων. Πόρποδας
- Σαμπατάκου, Ε-Α. (2010). *Ερμηνεύοντας την εξέλιξη της κοινής μεταναστευτικής πολιτικής της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Νομοθετική, θεσμική, επιχειρησιακή εξέλιξη. Δρώντες, Δομές και Διάδραση*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Σπυροπούλου Γ. και Χριστόπουλος Δ. (2016). *Προσφυγικό: Θα τα καταφέρουμε»; Ένας απολογισμός διαχείρισης και προτάσεις διεξόδου*, Σειρά: Δοκίμια για την Πολιτική και το Σύνταγμα, Αθήνα: ΠΑΠΑΖΗΣΗ ΑΕΒΕ
- Σταμέλλος, Γ. (1999). *Τα πανεπιστημιακά παιδαγωγικά τμήματα. Καταβολές, Παρούσα κατάσταση, Προοπτικές*. Αθήνα: Gutenberg.

- Στεργίου, Α. & Σιμόπουλος, Γ. (2019). *Μετά το κοντέινερ οι πρόσφυγες*. Αθήνα: Gutenberg
- Συνήγορος του Πολίτη. (2017). *Η πρόσβαση των παιδιών προσφύγων στην εκπαίδευση στη Λέσβο. Έκθεση ενεργειών, διαπιστώσεων και προτάσεων Συνηγόρου του Πολίτη στο πλαίσιο της αποστολής του ως συνηγόρου του παιδιού. Επίσκεψη στη Λέσβο, 10-13 Φεβρουαρίου 2017*.
- Τζωρτζοπούλου Μ., & Κοτζαμάνη Α. (2008). Η εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών : διερεύνηση των προβλημάτων και της προοπτικής επίλυσης τους: κείμενα Εργασίας 2008/19. Αθήνα : Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών.
- Τουλιάς, Η. (2005). *Η Διαπολιτισμική και Πολυπολιτισμική Αγωγή στην Ελλάδα. Μύθος και πραγματικότητα*. Αθήνα: Διόνικος.
- Τσιάκαλος, Γ. (2000). *Οδηγός Αντιρατσιστικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τσιρώνης, Χ. (2003). *Κοινωνικός αποκλεισμός και εκπαίδευση στην ύστερη νεωτερικότητα: Προκλήσεις στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Φώτου, Γ. (2002). *Πολυπολιτισμική εκπαιδευτική πραγματικότητα*. Αθήνα: Έλλην.
- Χατζησωτηρίου, Χ. (2014). Από τη μονοπολιτισμικότητα στη διαπολιτισμικότητα»: κρατική πολιτική, σχολείο και σχολική τάξη. Στο Χ. Χατζησωτηρίου & Κ. Ξενοφώντος (Επιμ.), *Διαπολιτισμική εκπαίδευση. Προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις* (σσ. 14- Διαπολιτισμική εκπαίδευση και κοινωνική ένταξη παιδιών-προσφύγων 129 42). Καβάλα: Σαΐτα.
- Χρηστέλλη, Π. (2017). «Η φοίτηση των παιδιών των προσφύγων στα ελληνικά σχολεία». Διπλωματική εργασία. Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Επιστήμες της Αγωγής –Εκπαίδευση με χρήση νέων τεχνολογιών». Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Χρυσόχου, Ξ. (2011). *Πολυπολιτισμική πραγματικότητα. Οι κοινωνιοψυχολογικοί προσδιορισμοί της πολιτισμικής πολλαπλότητας*. Αθήνα: Πεδίο.

Ξενόγλωσση

- Alexandridis, A. & Dalkiran, M. (2017). Routes change, migration persists: the effects of EU policy on migratory routes, Al Sharq Forum, Istanbul.
- Arnot, M. & Pirson, H. (2005). *The Education of Asylum- Seeker and Refugee Children. A study of LEA and School Values Policies and Practices*. Cambridge, UK: Faculty of Education, University of Cambridge.
- Banks, J. A. (2009). Dimensions and paradigms. *The Routledge International Companion to Multicultural Education*. Abingdon and New York, NY: Routledge. 9- 32.

- Bernstein, B. (1971). *Class, Codes and Control, Vol.1: Theoretical Studies towards a Sociology of Language*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Brunning, R.H., Schraw, G.L. & Ronning, R.R.(1999). *Cognitive psychology and instruction (3rd ed.)*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Dimakos, I. & Tasiopoulou, K. (2003). ‘Attitudes towards Migrants: what do Greek students think about their immigrant classmates? *Intercultural Education*, 14 (3),pp 307-16.
- Dooly, M. & Villanueva, M.. (2006). Internationalisation as a key dimension to teacher education, *European Journal of Teacher Education*, 29 (2), pp 223-240
- Elliott, S. N., Kratochwill, T. R., Cook, J. L., & Travers, J. F. (2008). *Educational Psychology*. Translated & Edited by M. Solman, F. Kalyva, A. Leontari, & E. Syggolitu. Athens: Gutenberg.
- Essinger, H.(1991), Interkulturelle Erziehung in multiethnischen Gesellschaften. In: Marburger, Helga (Hrsg.): *Schule in der multikulturellen Gesellschaft. Ziele, Aufgaben und Wege interkultureller Erziehung*, Frankfurt a. M., 3-18
- Gay, G. (1985). Why Multicultural Education in Teacher Preparation Programmes, *Contemporary Education*, Vol. 28, pp. 79-85.
- Giddens, A. (1990). *The consequences of Modernity*, Polity Press.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and Self Identity*, California: Stanford University Press
- Gill, D., Mayor, B., Blair, M. (1992). *Racism and education: structures and strategies*, California: Sage Publications.
- Goffman, E. (1974) *Frame Analysis: An Essay on the Organization of Experience*. New York, NY: Harper and Row
- Goleman. D. (2000). Leadership that gets results. *Harvard Business Review*, March - April, pp:78-90.
- Hayward, M. (2017). Teaching as a primary therapeutic intervention for learners from refugee backgrounds, *Intercultural Education*, 28(2), 165-181, DOI:10.1080/14675986.2017.1294391.
- Hall, S. (1990). “*Cultural Identity and Diaspora*”, *Identity: Community, Culture, Difference*”, Edited by J. Rutherford, Lawrence & Wishart, London.
- Hill, A. (2007). *Restyling Factual TV*, London, Routledge.
- Jacobsen, K. (2012). The Economic Security of Refugees: Social Capital, Remittances, and Humanitarian Assistance. *Global Migration*, pp: 65-85.
- Leicester, M. (1989). *Multicultural Education: From theory to Practice*. Windsor, Berkshire, England: Nfer-Nelson.

- Milner, H.R., Flowers, L. A., Moore, E., Moore, J., Flowers, T. (Oct/Nov 2003). Preservice Teacher's Awareness of Multiculturalism and Diversity. *The High School Journal*
- Morley, D., & Robins, K., (1995). *Spaces of Identity*, Routledge, London
- Mullard, Ch. (1991). Ein Beitrag zur Antirassistischen Erziehung: Die Gesamtschule. In Ph. Essed & Ch. Mullard (Eds.), *Antirassistische Erziehung. Grundlagen und Ueberlegungen fuer eine antirassistische Erziehungstheorie*. Felsberg.
- Nieto, S. (2005) (Ed.). *Why we teach*. New York: Teachers College Press.
- Parekh, B. (1986). The meaning of multicultural aducation. In S. Modgil, G. Verma, K. Mallick & C. Modgil (Eds.) *Multicultural Education, The interminable debate* (pp 44-65). UK: Taylor and Francis Group, Ltd.
- Pastoor, L.d.W.(2017). Reconcept ualising refugee education exploring the diverse learning contexts of unaccompanied young refugees upon resettlement. *Intercultural Education*, 28(2), 143-164
- Russel, J. (1994). *The Myth of Multiculturalism*. New Left Review I/208, November.
- Sarup, M. (1991), *Education and the ideologies of racism*, Trentham books. UNHCR (2010). *Convention and protocol relating to the status of published by refugees*. UNHCR: Geneva Switzerland.
- Taylor, S. & Sidhu, R. K. (2012). Supporting refugee students in schools: what constitutes inclusive education? Vol. 16.
- Trouki, E. (2012). The Challenge of Cultural Diversity in Greece: Reflections on “Intercultural Education Schools” (IES) Strategy for Creating Inclusive Learning Environments. *Power and Education*, 4(2), 219-229.
- Tsaliki, E. (2016). Presentation of the intercultural schools in Greece: Promoting intercultural and citizenship issues? *Journal Plus Education*, 14(1), 357-374.
- Van Der Linde, C. (1997). ‘Intercultural Communication within Multicultural Schools. Educational Management Insights’, *Education*, Vol. 118, No.2, p.p. 191-204
- Vigliante, T. (2007). Social justice through effective antiracism education: a survey of preservice teachers. *The Journal of Educational Enquiry*, 7(1).
- Vygotsky, L. S. (1997). *Educational Psychology*. Florida: St. Lucie Press.

www.unhcr.org - UNHCR - Report of the United Nations High Commissioner for Refugees.

(United Nations, (2013). Report of the United Nations High Commissioner for Refugees, Part II Strategic Review pursuant to General Assembly Resolution 58/153, (68ed.), No. 12. New York.). Ανακτήθηκε στις 30/11/2022.

www.unhcr.org - Ο πόλεμος, η βία και οι διώξεις οδηγούν σε άνευ προηγουμένου αύξηση του εκτοπισμού – UNHCR Greece. Ανακτήθηκε στις 30/11/2022.

www.unhcr.org - [ΣΥΜΒΑΣΗ ΤΟΥ 1951 ΓΙΑ ΤΟ ΚΑΘΕΣΤΩΣ ΤΩΝ ΠΡΟΣΦΥΓΩΝ \(unhcr.org\)](http://www.unhcr.org)

<https://eur-lex.europa.eu/> - EUR-Lex - 52010XG0504(01) - EN - EUR-Lex (europa.eu) - Το Πρόγραμμα της Στοκχόλμης — Μια ανοικτή και ασφαλής Ευρώπη που εξυπηρετεί και προστατεύει τους πολίτες, Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Ανακτήθηκε στις 08/12/2022.

www.minedu.gov.gr - ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ & ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ - Προσφυγικό και Εκπαίδευση. Ανακτήθηκε στις 09/12/2022

Άλλες πηγές

Νόμος 2101/1992 (ΦΕΚ 192/Α/2-12-1992): Κύρωση της Διεθνούς Σύμβασης για τα δικαιώματα τον παιδιού.

Νόμος 2452/1996 (ΦΕΚ 283/Α/31.12.1996): Ρύθμιση θεμάτων προσφύγων κατά τροποποίηση των διατάξεων του Ν. 1975/1991 και άλλες διατάξεις.

Νόμος 2413/1996 (ΦΕΚ 124/Α/17-6-1996): Η ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις.

Νόμος 3879/2010 (ΦΕΚ 163/Α/21-9-2010): Ανάπτυξη της Δια Βίου Μάθησης και Λοιπές διατάξεις.

Νόμος 4415/2016 (ΦΕΚ 159/Α/6-9-2016): Ρυθμίσεις για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση, τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις

Προεδρικό Διάταγμα 61/1999 (ΦΕΚ 63, τ. Α'): Διαδικασία αναγνώρισης αλλοδαπού πρόσφυγα, ανάκληση της αναγνώρισης και απέλαση αυτού, έγκριση εισόδου των μελών της οικογένειάς του και τρόπος συνεργασίας με τον εκπρόσωπο της Ύπατης Αρμοστείας του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες στην Ελλάδα

Προεδρικό Διάταγμα 189/1998 –(ΦΕΚ Α-140/25-6-1998) Προϋποθέσεις και διαδικασία παροχής άδειας εργασίας ή άλλης βοήθειας για επαγγελματική αποκατάσταση των

αναγνωρισμένων από την πολιτεία ως προσφύγων, των αιτούντων άσυλο και των προσωρινά διαμενόντων για ανθρωπιστικούς λόγους.

Προεδρικό Διάταγμα 266/1999 (ΦΕΚ 217, τ. Α΄) Διοικητική υπαγωγή και λειτουργία του υφισταμένου στο Λαύριο Αττικής Κέντρου Προσφύγων και κοινωνική προστασία των αναγνωρισμένων προσφύγων, των αιτούντων άσυλο και των παραμενόντων για ανθρωπιστικούς λόγους.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι: ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΩΝ

Έντυπο συναίνεσης/συγκατάθεσης συμμετοχής στην έρευνα

Αξιότιμε/η Διευθυντά / συνάδελφε / γονέα-κηδεμόνα

Ονομάζομαι Πάτση Γλυκερία και είμαι μεταπτυχιακή φοιτήτρια στο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών με τίτλο «Πολιτική, Γλώσσα και Διαπολιτισμική Επικοινωνία» του Τμήματος Ξένων γλωσσών, Μετάφρασης και Διερμηνείας του Ιόνιου Πανεπιστημίου. Στο πλαίσιο των μεταπτυχιακών μου σπουδών εκπονώ διπλωματική εργασία με θέμα «Η ενσωμάτωση των προσφύγων μαθητών στο ελληνικό σχολείο ως αποτέλεσμα του έργου της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Η περίπτωση του 9^{ου} Πειραματικού Δημοτικού Σχολείου Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Ιωαννίνων, μέσα από τις απόψεις των πρωταγωνιστών του».

Σκοπό της έρευνας αποτελεί η διερεύνηση του επιπέδου επίτευξης της ενσωμάτωσης των προσφύγων μαθητών που φοιτούν στο 9^ο Πειραματικό Δημοτικό Σχολείο Ιωαννίνων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στο ελληνικό σχολείο και μέσω αυτού στην κοινωνία. Η καταγραφή των απόψεων του Διευθυντή της σχολικής μονάδας, εκπαιδευτικών του σχολείου και Ελλήνων και προσφύγων μαθητών θα συμβάλλει στην κατανόηση του περιεχομένου που αποδίδει στην έννοια της ενσωμάτωσης των προσφύγων μαθητών ο κάθε ένας από τους παραπάνω μετέχοντες στη σχολική κοινότητα, βάσει της προσωπικής του ιδιότητας και του ρόλου που του αναλογεί στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Για την πραγματοποίηση της έρευνας θα διεξαχθεί ατομική συνέντευξη στον χώρο του 9^{ου} Πειραματικού Δημοτικού Σχολείου Ιωαννίνων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Θα προηγηθεί επικοινωνία με τον Διευθυντή του σχολείου ώστε να καθοριστούν οι ημερομηνίες και ώρες κατά τις οποίες οι συμμετέχοντες στην έρευνα θα μπορούν να διαθέσουν τον απαιτούμενο χρόνο, χωρίς να διαταράσσεται η εύρυθμη λειτουργία του σχολείου.

Επισημαίνεται ότι οποιοσδήποτε συμμετέχοντας στην έρευνα έχει δικαίωμα υπαναχώρησης τόσο στην έναρξη όσο και κατά τη διάρκεια αυτής, εφόσον για προσωπικούς του λόγους το επιθυμεί, ενώ αξίζει, επίσης, να σημειωθεί ότι μετά τη

διεξαγωγή του συνόλου των συνεντεύξεων, μπορεί να έχει πρόσβαση στον τρόπο καταγραφής των προσωπικών του θέσεων αλλά και στα αποτελέσματα της έρευνας. Για οποιαδήποτε διευκρίνιση η ερευνήτρια είναι στη διάθεση σας.

Παρακαλώ εφόσον συναινείτε να συμμετέχετε στην παρούσα έρευνα ή δίνετε τη συγκατάθεση της ως γονέας/κηδεμόνας του μαθητή να συμμετέχει σε αυτή, υπογράψτε παρακάτω. Σας ενημερώνουμε ότι θα διασφαλιστεί στο ακέραιο η ανωνυμία των συμμετεχόντων στην έρευνα και τα αποτελέσματά της θα αξιοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς. Κατά την έναρξη της συνέντευξης θα παραλάβετε αντίγραφο του εντύπου συναίνεσης/συγκατάθεσης.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη διάθεση και τον χρόνο σας.

Η Ερευνήτρια

Ο-Η Συμμετέχων-ουσα / Ο γονέας-
κηδεμόνας

Πάτση Γλυκερία

.....

(υπογραφή)

.....

(υπογραφή)

Ιωάννινα, 2022

ΕΝΤΥΠΟ 1: Συνέντευξη με τον Διευθυντή του 9^{ου} Πειραματικού Δημοτικού Σχολείου Ιωαννίνων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

«Η ενσωμάτωση των προσφύγων μαθητών στο ελληνικό σχολείο ως αποτέλεσμα του έργου της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Η περίπτωση του 9^{ου} Πειραματικού Δημοτικού Σχολείου Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Ιωαννίνων, μέσα από τις απόψεις των πρωταγωνιστών του».

Πρωτόκολλο συνέντευξης

Τόπος: 9^ο Πειραματικό Δημοτικό Σχολείο Ιωαννίνων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

Ημερομηνία:

Ιδιότητα συνεντευξιαζόμενου:

- Διευθυντής 9^{ου} Πειραματικού Δημοτικού Σχολείου Ιωαννίνων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης
- Εκπαιδευτικός 9^{ου} Πειραματικού Δημοτικού Σχολείου Ιωαννίνων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης
- Έλληνας μαθητής 9^{ου} Πειραματικού Δημοτικού Σχολείου Ιωαννίνων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης
- Πρόσφυγας μαθητής 9^{ου} Πειραματικού Δημοτικού Σχολείου Ιωαννίνων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

Αξιότιμε κ. Διευθυντά

Όπως σας έχω ήδη ενημερώσει, η συμμετοχή σας στην έρευνα είναι ιδιαίτερως σημαντική καθώς η καταγραφή των απόψεων σας θα συμβάλλει στη διερεύνηση του επιπέδου ενσωμάτωσης των προσφύγων μαθητών στο ελληνικό σχολείο και μακροπρόθεσμα στην κοινωνία. Σε περίπτωση που χρειάζεστε την οποιαδήποτε διευκρίνιση επί των ερωτήσεων παρακαλώ μη διστάσετε να τη διατυπώσετε. Σας ευχαριστώ για τον χρόνο σας.

Δημογραφικά στοιχεία συνέντευξης:

- Ονοματεπώνυμο: (προαιρετικό)
- Ηλικία:
- Φύλο: ☐ Άρρεν ☐ Θήλυ ☐ Άλλο
- Έτη διδασκαλίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση:
- Έτη διδασκαλίας σε διαπολιτισμικά σχολεία, σε τάξεις υποδοχής ή σε δομές προσφύγων:
- Οικογενειακή κατάσταση: ☐ Άγαμος/η ☐ Έγγαμος/η / Σύμφωνο συμβίωσης
☐ Διαζευγμένος/η ☐ Χήρος/α
- Επίπεδο σπουδών:
 - ☐ Επιμόρφωση ΣΕΛΔΕ
 - ☐ Μεταπτυχιακό δίπλωμα
 - ☐ Διδακτορικό δίπλωμα
 - ☐ Άλλο:
- Έτη κατοχής της θέσης του Διευθυντή του 9^{ου} Πειραματικού Δημοτικού Σχολείου Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης:
- Επιμόρφωση σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης: ☐ Ναι ☐ Όχι

Ερωτήσεις συνέντευξης

Βάσει της θέσης που κατέχετε, της εμπειρίας σας και της παρακολούθησης του διδακτικού και παιδαγωγικού έργου που συντελείτε στο σχολείο σας, σας παρακαλώ να αναπτύξετε τις θέσεις σας στα παρακάτω ερωτήματα:

1. Ποιά μοντέλα, μεθόδους και τεχνικές διδασκαλίας κρίνετε καταλληλότερα για τους πρόσφυγες μαθητές ώστε να μπορέσουν να αμβλύνουν τα εγγενή εμπόδια που εμφανίζονται κατά την κατάκτηση της γνώσης, λόγω της διαφορετικής τους γλώσσας, πολιτισμικού, θρησκευτικού υποβάθρου, κτλ. ;
2. Θεωρείτε ότι οι πρόσφυγες μαθητές που εμφανίζουν καλές σχολικές επιδόσεις γίνονται πιο εύκολα αποδεκτοί από τους Έλληνες συμμαθητές τους σε σχέση με τους πρόσφυγες μαθητές που εμφανίζουν χαμηλές επιδόσεις; Θεωρείτε ότι

υπάρχουν Έλληνες συμμαθητές των προσφύγων μαθητών που τους υποτιμούν εξαιτίας των γνωστικών τους ελλειμμάτων ;

3. Με ποιόν τρόπο η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας θεωρείτε ότι βοηθά στην ενσωμάτωση των προσφύγων μαθητών στο ελληνικό σχολείο ;
4. Θεωρείτε ότι οι εκπαιδευτικοί συνάδελφοί σας έχουν τη δυνατότητα κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας ή και σε λοιπά πλαίσια της σχολικής ζωής, όπως επί παραδείγματι κατά τα διαλλείματα ή κατά τη διάρκεια σχολικών εκδηλώσεων, να βοηθήσουν τους πρόσφυγες μαθητές να αισθανθούν ισότιμα μέλη με τους Έλληνες συμμαθητές τους; Αν ναι, με ποιούς τρόπους;
5. Πώς θα μπορούσαν οι εκπαιδευτικοί συνάδελφοί σας να ενισχύσουν χαρακτηριστικά των προσφύγων μαθητών, όπως η αυτοεκτίμηση, η αυτοπεποίθηση, η ψυχική ενδυνάμωση, κα.;
6. Πιστεύετε ότι οι Έλληνες μαθητές έχουν αποδεχθεί τη διαφορετικότητα των προσφύγων μαθητών, ως προς τη γλώσσα, τη θρησκεία και τον πολιτισμό τους; Αν ναι, θα μπορούσατε να μας αναφέρετε κάποιο περιστατικό που συνέβαλε στη διαμόρφωση της άποψής σας;
7. Έχουν υποπέσει στην αντίληψή σας ρατσιστικές συμπεριφορές απέναντι στους πρόσφυγες μαθητές, είτε από τους συμμαθητές τους, είτε ακόμη και από τους εκπαιδευτικούς; Αν ναι, θα μπορούσατε να μας αναφέρετε ένα σχετικό περιστατικό;
8. Θεωρείτε ότι οι πρόσφυγες μαθητές στο σχολείο σας αισθάνονται συναισθηματικά ασφαλείς και κοινωνικά αποδεκτοί; Που στηρίζετε την άποψή σας;
9. Θεωρείτε ότι η λειτουργία του σχολείου ως «διαπολιτισμικού» έχει συμβάλλει στην κοινωνικό-συναισθηματική ενδυνάμωση των προσφύγων μαθητών και αν ναι με ποιόν τρόπο;
10. Θεωρείτε ότι η εμπλοκή των γονέων προσφύγων μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να συμβάλλει στην ακαδημαϊκή τους επιτυχία και στην ομαλή ένταξη στο σχολείο και στην κοινωνία ή αντιθέτως μπορεί να λειτουργήσει ως πρόσκομμα, εξαιτίας αντικειμενικών δυσκολιών που οι περισσότεροι παρουσιάζουν, όπως ο διαφορετικός γλωσσικός κώδικας.
11. Θεωρείτε ότι η τοπική κοινότητα στηρίζει το έργο σας; Αν ναι, με ποιούς τρόπους;

ΕΝΤΥΠΟ 2: Συνέντευξη με εκπαιδευτικούς του 9^{ου} Πειραματικού Δημοτικού Σχολείου Ιωαννίνων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

«Η ενσωμάτωση των προσφύγων μαθητών στο ελληνικό σχολείο ως αποτέλεσμα του έργου της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Η περίπτωση του 9^{ου} Πειραματικού Δημοτικού Σχολείου Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Ιωαννίνων, μέσα από τις απόψεις των πρωταγωνιστών του».

Πρωτόκολλο συνέντευξης

Τόπος: 9^ο Πειραματικό Δημοτικό Σχολείο Ιωαννίνων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

Ημερομηνία:

Ιδιότητα συνεντευξιαζόμενου:

- Διευθυντής 9^{ου} Πειραματικού Δημοτικού Σχολείου Ιωαννίνων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης
- Εκπαιδευτικός 9^{ου} Πειραματικού Δημοτικού Σχολείου Ιωαννίνων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης
- Έλληνας μαθητής 9^{ου} Πειραματικού Δημοτικού Σχολείου Ιωαννίνων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης
- Πρόσφυγας μαθητής 9^{ου} Πειραματικού Δημοτικού Σχολείου Ιωαννίνων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

Αγαπητέ συνάδελφε

Όπως σας έχω ήδη ενημερώσει, η συμμετοχή σας στην έρευνα είναι ιδιαίτερος σημαντική καθώς η καταγραφή των απόψεων σας θα συμβάλλει στη διερεύνηση του επιπέδου ενσωμάτωσης των προσφύγων μαθητών στο ελληνικό σχολείο και μακροπρόθεσμα στην κοινωνία. Σε περίπτωση που χρειάζεστε την οποιαδήποτε διευκρίνιση επί των ερωτήσεων παρακαλώ μη διστάσετε να τη διατυπώσετε. Σας ευχαριστώ για τον χρόνο σας.

Δημογραφικά στοιχεία συνέντευξης:

- Ηλικία:
- Φύλο: ☐ Άρρεν ☐ Θήλυ ☐ Άλλο
- Έτη διδασκαλίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση:
- Έτη διδασκαλίας σε διαπολιτισμικά σχολεία, σε τάξεις υποδοχής ή σε δομές προσφύγων:
- Οικογενειακή κατάσταση: ☐ Άγαμος/η ☐ Έγγαμος/η / Σύμφωνο συμβίωσης
☐ Διαζευγμένος/η ☐ Χήρος/α
- Επίπεδο σπουδών:
 - ☐ Επιμόρφωση ΣΕΛΔΕ
 - ☐ Μεταπτυχιακό δίπλωμα
 - ☐ Διδακτορικό δίπλωμα
 - ☐ Άλλο:
- Έτη διδασκαλίας στο 9^ο Πειραματικό Δημοτικό Σχολείο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης:
- Επιμόρφωση σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης: ☐ Ναι ☐ Όχι

Ερωτήσεις συνέντευξης

Βάσει της θέσης που κατέχετε, της εμπειρίας σας και της παρακολούθησης του διδακτικού και παιδαγωγικού έργου που συντελείτε στο σχολείο σας, σας παρακαλώ να αναπτύξετε τις θέσεις σας στα παρακάτω ερωτήματα:

1. Ποιά μοντέλα, μεθόδους και τεχνικές διδασκαλίας κρίνετε καταλληλότερα για τους πρόσφυγες μαθητές ώστε να μπορέσουν να αμβλύνουν τα εγγενή εμπόδια που εμφανίζονται κατά την κατάκτηση της γνώσης, λόγω της διαφορετικής τους γλώσσας, πολιτισμικού, θρησκευτικού υποβάθρου, κτλ. ;
2. Θεωρείτε ότι οι πρόσφυγες μαθητές που εμφανίζουν καλές σχολικές επιδόσεις γίνονται πιο εύκολα αποδεκτοί από τους Έλληνες συμμαθητές τους σε σχέση με τους πρόσφυγες μαθητές που εμφανίζουν χαμηλές επιδόσεις; Θεωρείτε ότι υπάρχουν Έλληνες συμμαθητές των προσφύγων μαθητών που τους υποτιμούν εξαιτίας των γνωστικών τους ελλειμμάτων ;

3. Με ποιόν τρόπο η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας θεωρείτε ότι βοηθά στην ενσωμάτωση των προσφύγων μαθητών στο ελληνικό σχολείο ;
4. Θεωρείτε ότι έχετε τη δυνατότητα κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας ή και σε λοιπά πλαίσια της σχολικής ζωής, όπως επί παραδείγματι κατά τα διαλλείματα ή κατά τη διάρκεια σχολικών εκδηλώσεων, να βοηθήσετε τους πρόσφυγες μαθητές σας να αισθανθούν ισότιμα μέλη με τους Έλληνες συμμαθητές τους; Αν ναι, με ποιούς τρόπους;
5. Πώς θα μπορούσατε να ενισχύσετε χαρακτηριστικά των προσφύγων μαθητών, όπως η αυτοεκτίμηση, η αυτοπεποίθηση, η ψυχική ενδυνάμωση, κα.;
6. Πιστεύετε ότι οι Έλληνες μαθητές έχουν αποδεχθεί τη διαφορετικότητα των προσφύγων μαθητών, ως προς τη γλώσσα, τη θρησκεία και τον πολιτισμό τους; Αν ναι, θα μπορούσατε να μας αναφέρετε κάποιο περιστατικό που συνέβαλε στη διαμόρφωση της άποψής σας;
7. Έχουν υποπέσει στην αντίληψή σας ρατσιστικές συμπεριφορές απέναντι στους πρόσφυγες μαθητές, είτε από τους συμμαθητές τους, είτε ακόμη και από τους εκπαιδευτικούς; Αν ναι, θα μπορούσατε να μας αναφέρετε ένα σχετικό περιστατικό;
8. Θεωρείτε ότι οι πρόσφυγες μαθητές στο σχολείο σας αισθάνονται συναισθηματικά ασφαλείς και κοινωνικά αποδεκτοί; Που στηρίζετε την άποψή σας;
9. Θεωρείτε ότι η λειτουργία του σχολείου ως «διαπολιτισμικού» έχει συμβάλλει στην κοινωνικό-συναισθηματική ενδυνάμωση των προσφύγων μαθητών και αν ναι με ποιόν τρόπο;
10. Θεωρείτε ότι η εμπλοκή των γονέων προσφύγων μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να συμβάλλει στην ακαδημαϊκή τους επιτυχία και στην ομαλή τους ένταξη στο σχολείο και στην κοινωνία ή αντιθέτως μπορεί να λειτουργήσει ως πρόσκομμα, εξαιτίας αντικειμενικών δυσκολιών που οι περισσότεροι παρουσιάζουν, όπως ο διαφορετικός γλωσσικός κώδικας.
11. Θεωρείτε ότι η τοπική κοινότητα στηρίζει το έργο σας; Αν ναι, με ποιούς τρόπους;

ΕΝΤΥΠΟ 3: Συνέντευξη με Έλληνες μαθητές του 9^{ου} Πειραματικού Δημοτικού Σχολείου Ιωαννίνων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

«Η ενσωμάτωση των προσφύγων μαθητών στο ελληνικό σχολείο. Οι απόψεις του Διευθυντή, εκπαιδευτικών και Ελλήνων και προσφύγων μαθητών του 9^{ου} Πειραματικού Δημοτικού Σχολείου Ιωαννίνων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης».

Πρωτόκολλο συνέντευξης

Τόπος: 9^ο Πειραματικό Δημοτικό Σχολείο Ιωαννίνων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

Ημερομηνία:

Ιδιότητα συνεντευξιαζόμενου:

- Διευθυντής 9^{ου} Πειραματικού Δημοτικού Σχολείου Ιωαννίνων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης
- Εκπαιδευτικός 9^{ου} Πειραματικού Δημοτικού Σχολείου Ιωαννίνων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης
- Έλληνας μαθητής 9^{ου} Πειραματικού Δημοτικού Σχολείου Ιωαννίνων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης
- Πρόσφυγας μαθητής 9^{ου} Πειραματικού Δημοτικού Σχολείου Ιωαννίνων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

Αγαπημένε μου

Όπως σε έχει ήδη ενημερώσει ο δάσκαλος και η οικογένειά σου, η κατάθεση των προσωπικών σου απόψεων σχετικά με τον τρόπο που αντιλαμβάνεσαι εσύ και οι συμμαθητές σου τη θέση των προσφύγων συμμαθητών σου το σχολείο θα καθοδηγήσει όλους εμάς τους ενήλικες στη διαμόρφωση εκείνων των συνθηκών που θα βοηθήσουν όλους τους μαθητές να αισθανθείτε ένα ισχυρό και ενιαίο κρίκος μιας θερμής αλυσίδας, εκείνης που ανεξαιρέτως χρώματος, φυλής, οικονομικού, πολιτισμικού, γλωσσικού ή άλλου υποβάθρου, θα σας οδηγήσει στην ενήλικη ζωή σας με γνώμονα ανυπέρβλητες αξίες όπως ο σεβασμός, η δικαιοσύνη, η ενσυναίσθηση, η αλληλεγγύη, κ.α.

Δημογραφικά στοιχεία

- Ηλικία:
- Φύλο: ☐ Αγόρι ☐ Κορίτσι ☐ Άλλο
- Τάξη:

Ερωτήσεις συνέντευξης

1. Σου αρέσει που βρίσκεσαι σε ένα διαπολιτισμικό σχολείο;
2. Θεωρείς ότι σέβεται τη γλώσσα, τον πολιτισμό, τη θρησκεία των προσφύγων συμμαθητών σου; Αν ναι, με ποιόν τρόπο τους το δείχνεις;
3. Θεωρείς ότι οι πρόσφυγες συμμαθητές σου έχουν ίδια δικαιώματα με εσένα στη μάθηση και στη ζωή γενικότερα;
4. Αισθάνεσαι ότι επηρεάζεσαι από την καλή ή κακή σχολική επίδοση των προσφύγων συμμαθητών σου στο να τους αποδεχτείς ως συμμαθητές ή/και φίλους σου;
5. Συναναστρέφεται με περισσότερη διάθεση εκείνους τους πρόσφυγες συμμαθητές σου που γνωρίζουν αρτιότερα την ελληνική γλώσσα;
6. Υπάρχουν κάποια στοιχεία που οι πρόσφυγες συμμαθητές σου φέρουν μαζί τους από την πρότερη ζωή τους και σου προκαλούν το ενδιαφέρον;
7. Υπάρχουν κάποια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των προσφύγων συμμαθητών σου που σου προκαλούν δυσσέσκεια ή αμηχανία;
8. Πιστεύεις ότι οι δάσκαλοι δείχνουν περισσότερο ενδιαφέρον στους Έλληνες μαθητές σε σύγκριση με τους πρόσφυγες;
9. Έχεις υπάρξει ποτέ μάρτυρας ρατσιστικής συμπεριφοράς σε πρόσφυγα συμμαθητή σου στον χώρο του σχολείου σας;
10. Θεωρείς ότι οι δάσκαλοι σας ενδιαφέρονται να αναπτύξουν μια συστηματική επικοινωνία και ειλικρινή σχέση με τους γονείς των προσφύγων μαθητών;
11. Θεωρείς ότι οι Έλληνες μαθητές, οι γονείς τους και οι εκπαιδευτικοί, ως μέλη μιας ευρύτερης κοινότητας, ενθαρρύνετε τους πρόσφυγες μαθητές να συμμετέχουν σε πολιτιστικές δραστηριότητες, όπως σε αθλητικές διοργανώσεις, σε καλλιτεχνικές εκδηλώσεις, κλπ.;

ΕΝΤΥΠΟ 4: Συνέντευξη με πρόσφυγες μαθητές του 9^{ου} Πειραματικού Δημοτικού Σχολείου Ιωαννίνων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

«Η ενσωμάτωση των προσφύγων μαθητών στο ελληνικό σχολείο. Οι απόψεις του Διευθυντή, εκπαιδευτικών και Ελλήνων και προσφύγων μαθητών του 9^{ου} Πειραματικού Δημοτικού Σχολείου Ιωαννίνων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης».

Πρωτόκολλο συνέντευξης

Τόπος: 9^ο Πειραματικό Δημοτικό Σχολείο Ιωαννίνων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

Ημερομηνία:

Ιδιότητα συνεντευξιζόμενου:

- Διευθυντής 9^{ου} Πειραματικού Δημοτικού Σχολείου Ιωαννίνων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης
- Εκπαιδευτικός 9^{ου} Πειραματικού Δημοτικού Σχολείου Ιωαννίνων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης
- Έλληνας μαθητής 9^{ου} Πειραματικού Δημοτικού Σχολείου Ιωαννίνων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης
- **Πρόσφυγας μαθητής 9^{ου} Πειραματικού Δημοτικού Σχολείου Ιωαννίνων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης**

Αγαπημένε μου

Όπως σε έχει ήδη ενημερώσει ο δάσκαλος και η οικογένειά σου, η κατάθεση των προσωπικών σου απόψεων σχετικά με τον τρόπο που αντιλαμβάνεσαι τη θέση σου στο σχολείο θα καθοδηγήσει εμάς τους ενήλικες στη διαμόρφωση εκείνων των συνθηκών που θα βοηθήσουν όλους τους μαθητές να αισθανθείτε ένα ισχυρό και ενιαίο κρίκος μιας θερμής αλυσίδας, εκείνης που ανεξαιρέτως χρώματος, φυλής, οικονομικού, πολιτισμικού, γλωσσικού ή άλλου υποβάθρου, θα σας οδηγήσει στην ενήλικη ζωή σας με γνώμονα ανυπέρβλητες αξίες όπως ο σεβασμός, η δικαιοσύνη, η ενσυναίσθηση, η αλληλεγγύη, κ.α.

Δημογραφικά στοιχεία

- Όνομα:
- Ηλικία:
- Φύλο: ☐ Αγόρι ☐ Κορίτσι ☐ Άλλο
- Τάξη: Β'
- Πόσο χρονών ήσουν όταν ήρθες να μείνεις στην Ελλάδα; 6

Ερωτήσεις συνέντευξης

1. Χαίρεσαι που πηγαίνεις στο σχολείο;
2. Θεωρείς ότι οι συμμαθητές και οι δάσκαλοί σου σέβονται τη γλώσσα, τον πολιτισμό, τη θρησκεία σου; Αν ναι, με ποιόν τρόπο σου το δείχνουν;
3. Πιστεύεις ότι η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας είναι σημαντική για την ομαλή ένταξη σου στο σχολείο και την κοινωνία γενικότερα;
4. Μέσα στην τάξη συνεργάζεσαι με τους Έλληνες συμμαθητές σου; Αν ναι, όταν αυτό συμβαίνει αισθάνεσαι να εκτιμούν τις απόψεις σου; Αν όχι, τι ακριβώς εισπράττεις από τη συμπεριφορά τους;
5. Νιώθεις ότι το πόσο καλός ή όχι είσαι στα μαθήματα επηρεάζει θετικά ή αρνητικά αντίστοιχα τη συμπεριφορά των Ελλήνων συμμαθητών σου απέναντί σου;
6. Στα διαλείμματα κάνεις παρέα με Έλληνες μαθητές; Αν ναι, αισθάνεσαι να σε θεωρούν ισότιμο μέλος;
7. Έχει υπάρξει κάποια συμπεριφορά από την πλευρά των Ελλήνων συμμαθητών σου ή ακόμη και των δασκάλων σου που σε έκανε να αισθανθείς αμήχανα, στενοχώρια, θλίψη, απογοήτευση;
8. Πιστεύεις ότι οι διαφορετικές εμπειρίες της ζωής μεταξύ των προσφύγων και Ελλήνων μαθητών μπορούν να λειτουργήσουν ως ευκαιρία για ανταλλαγή απόψεων, ιδεών και μέσω αυτών για τη διαμόρφωση καλύτερων και πιο ειλικρινών διαπροσωπικών σχέσεων;
9. Πιστεύεις ότι οι δάσκαλοι δείχνουν περισσότερο ενδιαφέρον στους Έλληνες μαθητές σε σύγκριση με τους πρόσφυγες;

10. Οι δάσκαλοί σου ενδιαφέρονται να αναπτύξουν μια συστηματική επικοινωνία και ειλικρινή σχέση με τους γονείς σου;
11. Αισθάνεσαι ότι σε ενθαρρύνουν οι εκπαιδευτικοί ή/και οι συμμαθητές σου να συμμετέχεις σε πολιτιστικές δραστηριότητες, όπως σε αθλητικές διοργανώσεις, σε καλλιτεχνικές εκδηλώσεις, κλπ.;

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ II: ΑΠΟΜΑΓΝΗΤΟΦΩΝΗΣΕΙΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΩΝ

1. Συνέντευξη με τον Διευθυντή του 9^{ου} Πειραματικού Δημοτικού Σχολείου Ιωαννίνων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

Δημογραφικά στοιχεία συνέντευξης:

- Ονοματεπώνυμο:
- Ηλικία: **58**
- Φύλο: ☐ Άρρεν ☐ Θήλυ ☐ Άλλο
- Έτη διδασκαλίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: **32**
- Έτη διδασκαλίας σε διαπολιτισμικά σχολεία, σε τάξεις υποδοχής ή σε δομές προσφύγων: **0**
- Οικογενειακή κατάσταση: ☐ Άγαμος/η ☐ Έγγαμος/η / Σύμφωνο συμβίωσης
☐ Διαζευγμένος/η ☐ Χήρος/α
- Επίπεδο σπουδών:
 - ☐ Επιμόρφωση ΣΕΛΔΕ
 - ☐ **Μεταπτυχιακό δίπλωμα**
 - ☐ Διδακτορικό δίπλωμα
 - ☐ Άλλο:
- Έτη κατοχής της θέσης του Διευθυντή του 9^{ου} Πειραματικού Δημοτικού Σχολείου Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης: **5**
- Επιμόρφωση σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης: ☐ **Ναι** ☐ Όχι

1. Ποιά μοντέλα, μεθόδους και τεχνικές διδασκαλίας κρίνετε καταλληλότερα για τους πρόσφυγες μαθητές ώστε να μπορέσουν να αμβλύνουν τα εγγενή εμπόδια που εμφανίζονται κατά την κατάκτηση της γνώσης, λόγω της διαφορετικής τους γλώσσας, πολιτισμικού, θρησκευτικού υποβάθρου, κτλ. ;

«Εμείς χρησιμοποιούμε τη διαφοροποιημένη διδασκαλία όσον αφορά την εκπαίδευση προσφύγων και μεταναστών και, ταυτόχρονα, παρακολουθώντας την πρόοδο των μαθητών αυτών κάνουμε συνεχώς τροποποιήσεις ώστε να μπορούμε να ανταποκριθούμε στα διαφορετικά πολιτισμικά χαρακτηριστικά όπως είναι η γλώσσα, η θρησκεία και διάφορα άλλα κοινωνικά στοιχεία που κουβαλούν μαζί τους αυτοί οι μαθητές».

2.Θεωρείτε ότι οι πρόσφυγες μαθητές που εμφανίζουν καλές σχολικές επιδόσεις γίνονται πιο εύκολα αποδεκτοί από τους Έλληνες συμμαθητές τους σε σχέση με τους πρόσφυγες μαθητές που εμφανίζουν χαμηλές επιδόσεις; Θεωρείτε ότι υπάρχουν Έλληνες συμμαθητές των προσφύγων μαθητών που τους υποτιμούν εξαιτίας των γνωστικών τους ελλειμμάτων;

«Υπάρχουν μαθητές οι οποίοι ήδη έχουν φοιτήσει στις χώρες από τις οποίες προήλθαν και έχουν ένα επίπεδο και μπορούν να παρακολουθήσουν πιο καλά τα μαθήματα στο σχολείο μας. Υπάρχουν, όμως, και μαθητές που δεν έχουν παρακολουθήσει καθόλου καμία βαθμίδα εκπαίδευσης και με αυτούς είναι λίγο πιο δύσκολα. Αυτό επηρεάζει και τις σχέσεις με τους άλλους μαθητές, εμείς όμως το ξεπερνάμε γιατί έχουμε τις τάξεις υποδοχής όπου εκεί προσπαθούμε μέσω της διδασκαλίας να μπορέσουν να ανταποκριθούν στα γλωσσικά μαθήματα και σε επίπεδο Μαθηματικής σκέψης. Τα υπόλοιπα μαθήματα τα παρακολουθούν στην τάξη με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους.»

3.Με ποιόν τρόπο η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας θεωρείτε ότι βοηθά στην ενσωμάτωση των προσφύγων μαθητών στο ελληνικό σχολείο;

«Προσπαθώντας να διδάξουμε στα παιδιά την ελληνική σαν δεύτερη ξένη γλώσσα υπάρχουν κάποιες δυσκολίες γιατί υπάρχουν μαθητές οι οποίοι πήγαν σε άλλες χώρες πριν έλθουν στην Ελλάδα όπου και εκεί χρειάστηκε να μάθουν τη γλώσσα, οπότε δυσκολεύονται να καταλάβουν τη γραμματική της γλώσσας. Τα παιδιά μπορούν να μιλήσουν αλλά δεν μπορούν να καταλάβουν τη σημασία πολλές φορές των εννοιών. Εμείς όμως και πάλι προσπαθούμε με διάφορους τρόπους και με

έντυπα και με ηλεκτρονικά μέσα να κατακτήσουν την ελληνική γλώσσα γιατί μέσω της εκμάθησης της ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας μπορούν να ενσωματωθούν καλύτερα στο σχολείο αλλά και στην κοινωνία.»

4.Θεωρείτε ότι οι εκπαιδευτικοί συνάδελφοί σας έχουν τη δυνατότητα κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας ή και σε λοιπά πλαίσια της σχολικής ζωής, όπως επί παραδείγματι κατά τα διαλείμματα ή κατά τη διάρκεια σχολικών εκδηλώσεων, να βοηθήσουν τους πρόσφυγες μαθητές να αισθανθούν ισότιμα μέλη με τους Έλληνες συμμαθητές τους; Αν ναι, με ποιούς τρόπους;

«Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου μας είναι εκπαιδευτικοί αυξημένων προσόντων και ασχολούνται πάρα πολλά χρόνια με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Σε όλες τις διδακτικές ώρες και κατά την ώρα του διαλείμματος και κατά τις διάφορες εκδηλώσεις βοηθούν τους πρόσφυγες μαθητές οι οποίοι συμμετέχουν ισότιμα ώστε να μην αισθάνονται μειονεκτικά. Στο σχολείο κάνουμε πάρα πολλές δραστηριότητες οι οποίες εντάσσουν τους μαθητές αυτούς ώστε να συμμετέχουν ισότιμα στις δράσεις του σχολείου.»

5.Πώς θα μπορούσαν οι εκπαιδευτικοί συνάδελφοί σας να ενισχύσουν χαρακτηριστικά των προσφύγων μαθητών, όπως η αυτοεκτίμηση, η αυτοπεποίθηση, η ψυχική ενδυνάμωση, κα.;

«Υποδεχόμαστε τους μαθητές, τους βάζουμε μέσα στις τάξεις μας, συμμετέχουν στις δράσεις που κάνει κάθε τάξη και αυτό βοηθάει στην αυτοεκτίμηση και την αυτοπεποίθηση των μαθητών. Όποια προβλήματα δημιουργούνται προσπαθούμε μέσα από την δουλειά να μπορέσουν να ξεπεραστούν και να μειωθούν οι οποιεσδήποτε δυσλειτουργίες που παρατηρούνται.»

6.Πιστεύετε ότι οι Έλληνες μαθητές έχουν αποδεχθεί τη διαφορετικότητα των προσφύγων μαθητών, ως προς τη γλώσσα, τη θρησκεία και τον πολιτισμό τους; Αν ναι, θα μπορούσατε να μας αναφέρετε κάποιο περιστατικό που συνέβαλε στη διαμόρφωση της άποψης σας;

«Όσον αφορά τη διαφορετικότητα των προσφύγων αυτών και την αποδοχή, υπάρχουν σίγουρα προβλήματα τα οποία το προηγούμενο διάστημα ήταν μεγαλύτερα. Με την πάροδο, όμως, του χρόνου και η εκπαιδευτική κοινότητα και οι εκπαιδευτικοί του σχολείου μας και οι γονείς των μαθητών έχουν αποδεχθεί αυτή τη

διαφορετικότητα όσον αφορά τη γλώσσα, τη θρησκεία και τον πολιτισμό και βλέποντας ότι οι μαθητές αυτοί δεν διαφέρουν από τους υπόλοιπους μαθητές του σχολείου τους αποδέχονται. Βέβαια, μικροπροβλήματα υπάρχουν από τις πολιτισμικές διαφορές και από τα προβλήματα τα οποία μεταφέρουν τα παιδιά λόγω της αλλαγής περιβάλλοντος, της βίαιης αυτής αλλαγής. Αυτά, όμως, ξεπερνιούνται με τον καιρό. Οι οικογένειες των προσφύγων είναι αλλιώς δομημένες. Στην οικογένεια αυτή, τα αρσενικά έχουν μεγαλύτερη αξία και μετράνε περισσότερο και τα κορίτσια, τα θηλυκά-δηλαδή- οι αδερφές τους, οι μανάδες τους έρχονται σε δεύτερη μοίρα. Αυτό προσπάθησαν και μέσα στο σχολείο να το περάσουν με τα δικά μας παιδιά αλλά και με τους δικούς τους συγγενείς. Εμείς σιγά-σιγά, όμως, προσπαθούμε να τους δείξουμε ότι όλα τα παιδιά έχουν την ίδια αξία, αγόρια και κορίτσια, και ότι αξίζουν να τους δώσουμε την πρέπουσα σημασία. Αλλά αυτό βέβαια γίνεται με προσπάθεια.»

7.Έχουν υποπέσει στην αντίληψή σας ρατσιστικές συμπεριφορές απέναντι στους πρόσφυγες μαθητές, είτε από τους συμμαθητές τους, είτε ακόμη και από τους εκπαιδευτικούς; Αν ναι, θα μπορούσατε να μας αναφέρετε ένα σχετικό περιστατικό;

«Δεν αντιμετωπίσαμε κάποιο τέτοιο περιστατικό, επειδή ακριβώς είμαστε πάνω στα παιδιά. Δεν αντιμετωπίσαμε κάποιο ιδιαίτερο περιστατικό ρατσιστικό θα λέγαμε. Έχουν ειπωθεί κουβέντες, έχουν συζητηθεί πράγματα στις ομάδες παιδιών και τις παρέες τους, αλλά εμείς είμαστε δίπλα στα παιδιά αυτά, προσπαθούμε αυτές τις περιπτώσεις να τις μειώσουμε ώστε να μην γιγαντωθούν και να μη δημιουργούνται προβλήματα. Μικροπροβλήματα, όμως, υπάρχουν πάντα.»

8.Θεωρείτε ότι οι πρόσφυγες μαθητές στο σχολείο σας αισθάνονται συναισθηματικά ασφαλείς και κοινωνικά αποδεκτοί; Που στηρίζετε την άποψή σας;

«Οι πρόσφυγες στο σχολείο μας, μιας και το σχολείο μας έχει μαθητές από διάφορες εθνικότητες, αισθάνονται καλά. Αυτός, άλλωστε, ήταν ο σκοπός μας, τα παιδιά πρώτα να κοινωνικοποιηθούν, πρώτα να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση και μετά να πάμε στο μαθησιακό επίπεδο όπου εκεί τα πράγματα είναι λίγο διαφορετικά. Όμως, σιγά-σιγά με την πάροδο του χρόνου, οι μαθητές αυτοί γίνονται αποδεκτοί και μπορούμε να λειτουργήσουμε και πάνω στον παιδαγωγικό τομέα.»

9.Θεωρείτε ότι η λειτουργία του σχολείου ως «διαπολιτισμικού» έχει συμβάλλει στην κοινωνικό-συναισθηματική ενδυνάμωση των προσφύγων μαθητών και αν ναι με ποιόν τρόπο;

«Σήμερα όλα τα σχολεία είναι εν δυνάμει διαπολιτισμικά. Εμείς, όμως, σαν σχολείο έχουμε την εμπειρία από το 1980 που λειτούργησε ως διαπολιτισμικό το σχολείο και υποδεχόμενοι πάρα πολλούς αλλοδαπούς μαθητές από διάφορες χώρες του κόσμου να μπορούμε να ανταποκριθούμε ώστε οι μαθητές αυτοί να έχουν συναισθηματική ενδυνάμωση όσο γίνεται περισσότερη. Εμείς λειτουργούμε σαν ένα σχολείο όπου από δω ξεκινάει η εκπαίδευση των μαθητών αυτών και μπορούμε να δώσουμε και τα φώτα μας και σε άλλα σχολεία.»

10.Θεωρείτε ότι η εμπλοκή των γονέων προσφύγων μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να συμβάλλει στην ακαδημαϊκή τους επιτυχία και στην ομαλή ένταξη στο σχολείο και στην κοινωνία ή αντιθέτως μπορεί να λειτουργήσει ως πρόσκομμα, εξαιτίας αντικειμενικών δυσκολιών που οι περισσότεροι παρουσιάζουν, όπως ο διαφορετικός γλωσσικός κώδικας.

«Η εμπλοκή των γονέων προσφύγων είναι μέτρια, θα λέγαμε, ως καθόλου. Αυτό, βέβαια, έχει σχέση με το ότι οι γονείς δεν μπορούν ή δεν γνωρίζουν τη γλώσσα και δεν μπορούν να ανταποκριθούν πολύ καλά στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Δεν έχουν μάθει, άλλωστε, να συμμετέχουν στο εκπαιδευτικό σύστημα ούτε της πατρίδας τους ούτε εδώ, οι περισσότεροι από αυτούς είναι χαμηλού μορφωτικού και κοινωνικού επιπέδου, οπότε δεν μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σχολείου. Υπάρχουν κάποιες συναντήσεις που γίνονται με μεταφραστές, από κει και πέρα όμως δεν μπορεί να αλλάξει η κουλτούρα της οικογένειας, τα χαρακτηριστικά που έχουν από τη χώρα από την οποία προήλθαν μέσα σε μικρό χρονικό διάστημα, θέλουν αρκετό χρονικό διάστημα ώστε να νιώσουν και αυτοί ότι μπορούν να συνεισφέρουν. Όσο μπορούν να μας βοηθήσουν μας βοηθούν και αυτό συμβάλλει πράγματι στην καλύτερη ακαδημαϊκή πορεία των παιδιών. Θέλουν να βοηθήσουν, όπως για παράδειγμα, ο πατέρας του Τζιχάντ και της Χούντα είναι θετικός να πάνε τα παιδιά σχολείο, να μην κάνουν φασαρία, να μάθουν γράμματα, ενώ οι μητέρες είναι σε δευτερότερη μοίρα, γιατί είναι ακριβώς ο ρόλος ο οποίος έπαιζαν στη δική τους κοινωνία που ήταν δευτερεύον, οπότε ναι μεν και αυτές θέλουν, αλλά δεν μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά».

11.Θεωρείτε ότι η τοπική κοινότητα στηρίζει το έργο σας; Αν ναι, με ποιούς τρόπους;

«Η τοπική κοινωνία στηρίζει το έργο μας. Ο Δήμος στηρίζει το έργο μας με πάρα πολλούς τρόπους. Επανδρώνουν τα σχολεία με κατάλληλο προσωπικό, μας δίνουν χρήματα για να μπορούμε να ανταπεξέλθουμε, συμμετέχουμε σε προγράμματα του Πανεπιστημίου που έρχονται Πανεπιστημιακοί εδώ και μας κάνουν διάφορες δράσεις, στέλνουν φοιτητές εδώ, οι οποίοι έρχονται και μας βοηθούν και, γενικά, μας βοηθούν με οποιονδήποτε τρόπο ό,τι κι αν ζητήσουμε».

2. Συνέντευξη με εκπαιδευτικό του 9^{ου} Πειραματικού Δημοτικού Σχολείου Ιωαννίνων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Εκπαιδευτικός 1)

Δημογραφικά στοιχεία συνέντευξης:

- Ηλικία: **47**
- Φύλο: ☐ Άρρεν ☒ Θήλυ ☐ Άλλο
- Έτη διδασκαλίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: **21**
- Έτη διδασκαλίας σε διαπολιτισμικά σχολεία, σε τάξεις υποδοχής ή σε δομές προσφύγων: **1**
- Οικογενειακή κατάσταση: ☐ Άγαμος/η ☐ Έγγαμος/η / Σύμφωνο συμβίωσης
☐ Διαζευγμένος/η ☐ Χήρος/α
- Επίπεδο σπουδών:
 - ☐ Επιμόρφωση ΣΕΛΔΕ
 - ☒ Μεταπτυχιακό δίπλωμα
 - ☐ Διδακτορικό δίπλωμα
 - ☐ Άλλο:
- Έτη διδασκαλίας στο 9^ο Πειραματικό Δημοτικό Σχολείο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης: **1**

- Επιμόρφωση σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης: ☐ Ναι ☐ Όχι

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ

1. *Ποιά μοντέλα, μεθόδους και τεχνικές διδασκαλίας κρίνετε καταλληλότερα για τους πρόσφυγες μαθητές ώστε να μπορέσουν να αμβλύνουν τα εγγενή εμπόδια που εμφανίζονται κατά την κατάκτηση της γνώσης, λόγω της διαφορετικής τους γλώσσας, πολιτισμικού, θρησκευτικού υποβάθρου, κτλ.;*

Μία μέθοδο που χρησιμοποιώ είναι η μέθοδος Akelius, η οποία παρέχει στους δασκάλους οπτικοακουστικό υλικό και τα παιδιά μαθαίνουν μέσα από τα tablet γραμματική, ξένες γλώσσες, Γλώσσα, Μαθηματικά κ.α. Ακούνε τις λέξεις, επαναλαμβάνουν, μαθαίνουν τη γλώσσα, κάνουν πράξεις στα μαθηματικά κ.λπ.

2. *Θεωρείτε ότι οι πρόσφυγες μαθητές που εμφανίζουν καλές σχολικές επιδόσεις γίνονται πιο εύκολα αποδεκτοί από τους Έλληνες συμμαθητές τους σε σχέση με τους πρόσφυγες μαθητές που εμφανίζουν χαμηλές επιδόσεις; Θεωρείτε ότι υπάρχουν Έλληνες συμμαθητές των προσφύγων μαθητών που τους υποτιμούν εξαιτίας των γνωστικών τους ελλειμμάτων;*

Δεν επηρεάζει τους Έλληνες μαθητές η επίδοση των προσφυγόπουλων για να τους κάνουν παρέα. Υπάρχει μία σχέση αγάπης και συνεργασίας μεταξύ τους και, κυρίως, στην ΣΤ΄ δημοτικού που διδάσκω εγώ, τα παιδιά είναι πιο ώριμα και καταλαβαίνουν ότι τα προσφυγόπουλα δυσκολεύονται στα μαθήματα επειδή δεν ξέρουν τη γλώσσα αλλά και επειδή μπορεί να αντιμετωπίζουν άλλες δυσκολίες στη χώρα μας. Στις μικρότερες τάξεις, όμως, που τα παιδιά ακόμα δεν καταλαβαίνουν τόσο καλά και τα βλέπουν πιο ανταγωνιστικά, εκεί μπορεί να επηρεαστεί η συμπεριφορά των ελλήνόπουλων ανάλογα με την επίδοση που παρουσιάζουν οι πρόσφυγες μαθητές στα μαθήματα.

3. *Με ποιόν τρόπο η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας θεωρείτε ότι βοηθά στην ενσωμάτωση των προσφύγων μαθητών στο ελληνικό σχολείο;*

Τα βοηθάει καλύτερα στη συνεννόησή τους τόσο σε σχέση με τους δασκάλους όσο και με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους, στη συνεργασία και το παιχνίδι, στο

να κατανοήσουν καλύτερα έννοιες που διδάσκουμε αλλά, κυρίως, να νιώθουν ότι ενσωματώνονται σε ένα πλαίσιο στο οποίο καταλαβαίνουν τους κανόνες και το πώς λειτουργεί το σχολείο.

4. *Θεωρείτε έχετε τη δυνατότητα κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας ή και σε λοιπά πλαίσια της σχολικής ζωής, όπως επί παραδείγματι κατά τη διαλείμματα ή κατά τη διάρκεια σχολικών εκδηλώσεων, να βοηθήσετε τους πρόσφυγες μαθητές σας να αισθανθούν ισότιμα μέλη με τους Έλληνες συμμαθητές τους; Αν ναι, με ποιούς τρόπους;*

Βέβαια. Οι δάσκαλοι τους ενθαρρύνουμε, τους μαθαίνουμε τρόπους και κανόνες συμπεριφοράς που ισχύουν για όλα τα παιδιά ώστε να μην αισθάνονται ότι έχουν διαφορετική μεταχείριση και γενικώς προσπαθούμε να τους φερόμαστε όπως σε όλους τους μαθητές. Οι ίδιοι, όμως, οι πρόσφυγες μαθητές θεωρώ ότι αισθάνονται κατώτεροι. Για παράδειγμα, παραπονιούνται και θέλουν να κάνουν ακριβώς τις ίδιες ασκήσεις με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους γιατί δε θέλουν να νιώθουν ότι δεν μπορούν. Φαίνεται ότι θέλουν να κάνουν πιο πολλά, αλλά δεν μπορούν.

5. *Πώς θα μπορούσατε να ενισχύσετε χαρακτηριστικά των προσφύγων μαθητών, όπως η αυτοεκτίμηση, η αυτοπεποίθηση, η ψυχική ενδυνάμωση, κα;*

Τα ενθαρρύνουμε να συμμετέχουν σε ό, τι κάνουμε, μοιράζονται τις δραστηριότητες με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους και συμμετέχουν σε ομαδικές εργασίες, κάνουμε δραστηριότητες συναισθηματικής νοημοσύνης και με τη συμπεριφορά μας προσπαθούμε να τους κάνουμε να νιώσουν ίσοι και άξιοι, ότι δεν έχουν να ζηλέψουν τίποτα από τους Έλληνες συμμαθητές τους.

6. *Πιστεύετε ότι οι Έλληνες μαθητές έχουν αποδεχθεί τη διαφορετικότητα των προσφύγων μαθητών, ως προς τη γλώσσα, τη θρησκεία και τον πολιτισμό τους; Αν ναι, θα μπορούσατε να μας αναφέρετε κάποιο περιστατικό που συνέβαλε στη διαμόρφωση της άποψης σας;*

Τους έχουν αποδεχτεί ναι. Όπως είπαμε παραπάνω, παίζει ρόλο η ηλικία, όσο πιο ώριμα είναι τα παιδιά τόσο καλύτερα τα αποδέχονται. Στις μικρότερες τάξεις τα απομονώνουν, αν είναι και λίγο επιθετικά (εννοεί τα προσφυγόπουλα) δεν τα θέλουν καθόλου. Γενικά όλα τα παιδιά, για παράδειγμα όμως, παίζουν μεταξύ τους στα διαλείμματα χωρίς ιδιαίτερα προβλήματα.

7. Έχουν υποπέσει στην αντίληψή σας ρατσιστικές συμπεριφορές απέναντι στους πρόσφυγες μαθητές, είτε από τους συμμαθητές τους, είτε ακόμη και από τους εκπαιδευτικούς; Αν ναι, θα μπορούσατε να μας αναφέρετε ένα σχετικό περιστατικό;

Όχι δεν έχουν υποπέσει στην αντίληψή μου τέτοιες συμπεριφορές. Μόνο καμιά φορά μπορεί να φωνάζουν ή να τσακωθούν με τον Χουσεΐν ή τον Τζιχάντ και να κάνουν παράπονα ότι τους ενοχλεί, κυρίως επειδή κάποιες φορές τα παιδιά αυτά έχουν επιθετική συμπεριφορά, αλλά δεν έχει πέσει στην αντίληψή μου κάτι άλλο. Οι εκπαιδευτικοί φέρονται όλοι σα να είναι παιδιά τους. Δεν έχω δει κάποιον εκπαιδευτικό που να μην αγαπάει αυτά τα παιδιά όπως πρέπει.

8. Θεωρείτε ότι οι πρόσφυγες μαθητές στο σχολείο σας αισθάνονται συναισθηματικά ασφαλείς και κοινωνικά αποδεκτοί; Που στηρίζετε την άποψή σας;

Και βέβαια αισθάνονται ασφαλείς και αποδεκτοί. Τους φερόμαστε όλοι και οι εκπαιδευτικοί και ο διευθυντής με τον καλύτερο τρόπο, τους μαθαίνουμε τους κανόνες, συμμετέχουν σε προγράμματα, σε δράσεις, όπως αυτή η πρόσφατη που έγινε στα «Σφαγεία» για το Πρόγραμμα Erasmus+ και γενικά σε όποια εκδήλωση πραγματοποιεί το σχολείο.

9. Θεωρείτε ότι η λειτουργία του σχολείου ως «διαπολιτισμικού» έχει συμβάλλει στην κοινωνικό-συναισθηματική ενδυνάμωση των προσφύγων μαθητών και αν ναι με ποιόν τρόπο;

Ναι, γιατί βλέπουν κι άλλους συμμαθητές που είναι από τις ίδιες ή από χώρες διαφορετικές από την Ελλάδα και νιώθουν ότι αυτό το σχολείο είναι γι' αυτά τα παιδιά, ότι αγκαλιάζει τους πρόσφυγες, τους Αλβανούς, τους Ρομά. Άρα ναι, το διαπολιτισμικό σχολείο συμβάλλει στην

10. Θεωρείτε ότι η εμπλοκή των γονέων προσφύγων μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να συμβάλλει στην ακαδημαϊκή τους επιτυχία και στην ομαλή τους ένταξη στο σχολείο και στην κοινωνία ή αντιθέτως μπορεί να λειτουργήσει ως πρόσκομμα, εξαιτίας αντικειμενικών δυσκολιών που οι περισσότεροι παρουσιάζουν, όπως ο διαφορετικός γλωσσικός κώδικας.

Ναι, άμα είναι θετικοί οι γονείς και βέβαια επηρεάζεται η ένταξη και η επιτυχία, άμα υπάρχει συνεργασία μεταξύ γονέων και δασκάλων είναι καλύτερη η έκβαση στο σχολείο και των μαθητών και η συνεργασία μεταξύ δασκάλων και γονέων. Εγώ ενώ κάλεσα σε συνάντηση τους γονείς όλων των μαθητών να συζητήσουμε, δεν έχουν έρθει ακόμα οι γονείς των προσφύγων μαθητών. Απλά, μου κάνει εντύπωση γιατί δεν έρχονται να ρωτήσουν για τα παιδιά, δεν ξέρω γιατί, ενώ από εμάς είναι θεμιτό. Δυσκολεύονται επειδή δε μιλάνε ελληνικά. Υπάρχει μία μεταφράστρια η οποία λειτουργεί ως διαμεσολαβήτρια, ως συνδετικός κρίκος μεταξύ εκπαιδευτικών-διευθυντή και προσφύγων γονέων. Αυτή κάποιες φορές ρωτάει για το πώς πάνε τα παιδιά και όταν θέλουμε κάτι σε αυτήν απευθυνόμαστε για να μας φέρει σε επαφή με τους γονείς. Γενικά, πάντως, δεν είχαμε κάποιο πρόβλημα στη συνεργασία μας απλά δεν είναι ίδια επαφή όπως με τους Έλληνες γονείς.

11. Θεωρείτε ότι η τοπική κοινότητα στηρίζει το έργο σας; Αν ναι, με ποιούς τρόπους;

Ο Δήμος χρηματοδοτεί γενικά τα Διαπολιτισμικά σχολεία και όποτε θέλουμε κάτι, ειδικά για τα Προγράμματα που κάνουμε δεν είχαμε ποτέ πρόβλημα. Έχουμε, επίσης, πολύ μεγάλη στήριξη από τον Σύλλογο Γονέων.

3. Συνέντευξη με εκπαιδευτικό του 9^{ου} Πειραματικού Δημοτικού Σχολείου Ιωαννίνων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Εκπαιδευτικός 2)

Δημογραφικά στοιχεία συνέντευξης:

- Ονοματεπώνυμο: **Εύη**
- Ηλικία: **4**
- Φύλο: ☐ Άρρεν ☒ **Θήλυ** ☐ Άλλο
- Έτη διδασκαλίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: **20**
- Έτη διδασκαλίας σε διαπολιτισμικά σχολεία, σε τάξεις υποδοχής ή σε δομές προσφύγων: **4**
- Οικογενειακή κατάσταση: ☐ Άγαμος/η ☐ **Έγγαμος/η / Σύμφωνο συμβίωσης**

☐ Διαζευγμένος/η ☐ Χήρος/α

- Επίπεδο σπουδών:
- ☐ Επιμόρφωση ΣΕΛΔΕ
 - ☐ **Μεταπτυχιακό δίπλωμα**
 - ☐ Διδακτορικό δίπλωμα
 - ☐ Άλλο:
- Έτη διδασκαλίας στο 9^ο Πειραματικό Δημοτικό Σχολείο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης: **4**
- Επιμόρφωση σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης: ☐ Ναι ☒ **Όχι**

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ

1. *Ποιά μοντέλα, μεθόδους και τεχνικές διδασκαλίας κρίνετε καταλληλότερα για τους πρόσφυγες μαθητές ώστε να μπορέσουν να αμβλύνουν τα εγγενή εμπόδια που εμφανίζονται κατά την κατάκτηση της γνώσης, λόγω της διαφορετικής τους γλώσσας, πολιτισμικού, θρησκευτικού υποβάθρου, κτλ. ;*

Διαφοροποιημένη διδασκαλία και ομαδοσυνεργατική και μπορούμε να κάνουμε πολλά πράγματα και μέσα από τη μουσική, το θέατρο, τη θεατρική αγωγή και τη γυμναστική.

2. *Θεωρείτε ότι οι πρόσφυγες μαθητές που εμφανίζουν καλές σχολικές επιδόσεις γίνονται πιο εύκολα αποδεκτοί από τους Έλληνες συμμαθητές τους σε σχέση με τους πρόσφυγες μαθητές που εμφανίζουν χαμηλές επιδόσεις; Θεωρείτε ότι υπάρχουν Έλληνες συμμαθητές των προσφύγων μαθητών που τους υποτιμούν εξαιτίας των γνωστικών τους ελλειμμάτων;*

Ναι, επηρεάζει ναι. Και βλέπουμε τη θετική ανταπόκριση όταν βλέπουν οι γηγενείς μαθητές τους πρόσφυγες ότι κατανοούν και καταλαβαίνουν και μπορούν να ανταποκριθούν σε πράγματα μαθησιακού περιεχομένου πάντα και παραξενεύονται κιόλας, λένε “ααα, κοίτα μπορούν”.

Πολλές φορές, όμως, τους υποτιμούν και λόγω του διαφορετικού πολιτισμικού υπόβαθρου και της διαφορετικής νοοτροπίας και λόγω μαθησιακών ελλειμμάτων.

3. *Με ποιόν τρόπο η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας θεωρείτε ότι βοηθά στην ενσωμάτωση των προσφύγων μαθητών στο ελληνικό σχολείο;*

Ναι, γιατί γίνονται πιο εύκολα κατανοητοί και μπορούν να συνεννοηθούν καλύτερα. Έχουν υπάρξει περιπτώσεις που μόνο με μιμητική και κίνηση βγάζουν συνεννόηση αλλά αυτό μόνο στο παιχνίδι.

4. *Θεωρείτε έχετε τη δυνατότητα κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας ή και σε λοιπά πλαίσια της σχολικής ζωής, όπως επί παραδείγματι κατά τη διαλείμματα ή κατά τη διάρκεια σχολικών εκδηλώσεων, να βοηθήσετε τους πρόσφυγες μαθητές σας να αισθανθούν ισότιμα μέλη με τους Έλληνες συμμαθητές τους; Αν ναι, με ποιούς τρόπους;*

Σίγουρα και στο διάλειμμα αλλά και μέσα στην τάξη ακόμα και ο τρόπος που θα σε βοηθήσουν και θα μούνε μέσα ομαδικά στην ίδια ομάδα χωρίς να νιώσουν απομόνωση δηλαδή μέσα στην τάξη αλλά να 'ρθουν να καθίσουν όλα μαζί τα παιδιά. Και έξω στα διαλείμματα φυσικά και στο να τα βάλουμε στη διαδικασία να παίξουν κάτι ομαδικό, ένα παιχνίδι μαζί ακόμα περισσότερο και σε εκδηλώσεις, στις σχολικές εκδηλώσεις όταν κάνουμε ένα θέατρο, για παράδειγμα, που μπορούν να πάρουν και κάποιο κομμάτι που να αφορά τους ίδιους. Δηλαδή τώρα τα Χριστούγεννα, ας πούμε, εμείς θα τους δώσουμε να πούνε κάτι από τη δική τους τη χώρα και το τι τους αρέσει την Πρωτοχρονιά που γιορτάζουν, οπότε θα τα εντάξουμε κάνοντας τη γιορτή με το δικό τους το κομμάτι. Πάντα μπορείς να κάνεις πράγματα για να νιώθουν οι μαθητές ίσοι.

5. *Πώς θα μπορούσατε να ενισχύσετε χαρακτηριστικά των προσφύγων μαθητών, όπως η αυτοεκτίμηση, η αυτοπεποίθηση, η ψυχική ενδυνάμωση, κα;*

Για να ενισχύσουμε τώρα την αυτοεκτίμησή τους, τα κάνουμε να νιώθουν πιο σημαντικά και ότι είναι σπουδαία. Τους λέμε να πουν πράγματα από τη χώρα τους, να δείξουν πράγματα από τις χώρες τους στους υπόλοιπους

μαθητές, να μπουν μέσα στην τάξη και να παρουσιάσουν πράγματα από αυτούς πόσο έχουν υποφέρει, πόσο έχουν δυσκολευτεί, να μας δείξουν ήθη και έθιμα των περιοχών τους, στην ουσία να τους γνωρίσουμε ουσιαστικά περισσότερο και αυτό είναι ένα κίνητρο για να κατανοήσουν και οι υπόλοιποι μαθητές τα χαρακτηριστικά τους και να αναπτυχθεί η ενσυναίσθηση και από τις δύο πλευρές.

6. *Πιστεύετε ότι οι Έλληνες μαθητές έχουν αποδεχθεί τη διαφορετικότητα των προσφύγων μαθητών, ως προς τη γλώσσα, τη θρησκεία και τον πολιτισμό τους; Αν ναι, θα μπορούσατε να μας αναφέρετε κάποιο περιστατικό που συνέβαλε στη διαμόρφωση της άποψης σας;*

Όχι, όχι, δυστυχώς όχι. Και φαίνεται αυτό, παρ' ότι είμαστε κι εμείς εδώ σε ένα διαπολιτισμικό σχολείο, είναι για να μην πω ρατσιστές επειδή είναι λίγο βαριά η λέξη, θα πω ότι είναι πιο μαζεμένοι. Μόνο μία φορά μου έχει τύχει που μπόρεσαν και αποδέχτηκαν οι μαθητές μια πιτσιρίκα Αφγανή, η οποία τώρα έχει φύγει είναι στην Ελβετία, η οποία ήταν πολύ προσεγμένη από την οικογένεια, την είχαν εντάξει στην ομάδα και την καλούσαν και στα πάρτυ και πήγε δηλαδή σε ένα πάρτυ παιδικό και ήταν όλη η τάξη πολύ χαρούμενη. Και αυτό δείχνει πόσο σημαντική είναι η ουσιαστική ένταξη και η δημιουργία σχέσεων.

Γενικά, τα ελληνόπουλα δε θέλουν να τα ακούσουν, δε θέλουν να κάθονται μαζί, δηλαδή περισσότερο βλέπεις έναν τρόπο αντίληψης περισσότερο αποστασιοποιημένο, προτιμούν να μένουν αμέτοχοι και σε απόσταση παρά να τους πλησιάσουν, να τους αγγίζουν, να μοιραστούν κάτι κοινό μαζί, ακόμα και να κάνουν μια εργασία μαζί, μια χειροτεχνία, κάτι. Και συνήθως αποφεύγουν και στο διάλειμμα να παίζουν μαζί τους. Εδώ στο σχολείο, επειδή είναι διαπολιτισμικό, είναι λίγο διαφορετικά τα πράγματα και τα παιδιά πιο πολύ νιώθουν ότι αναγκάζονται να παίζουν μαζί τους αλλά δεν το προτιμούν.

7. *Έχουν υποπέσει στην αντίληψή σας ρατσιστικές συμπεριφορές απέναντι στους πρόσφυγες μαθητές, είτε από τους συμμαθητές τους, είτε ακόμη και από τους εκπαιδευτικούς; Αν ναι, θα μπορούσατε να μας αναφέρετε ένα σχετικό περιστατικό;*

Ναι. Για παράδειγμα, δηλαδή υπάρχουν εκπαιδευτικοί που περιθωριοποιούν τους πρόσφυγες. Τους βάζουν στα τελευταία θρανία πίσω μόνα τους, γιατί δεν μπορούν να καταλάβουν και δε θέλουν να προσπαθήσουν να τους βοηθήσουν να καταλάβουν, η ακόμα και αν μπορούν να είναι καλοί μαθητές τους βάζουν πίσω για να έχουν την ησυχία τους, ή τους βάζουν απλά να ζωγραφίζουν. Αυτό είναι ένα πολύ χαρακτηριστικό παράδειγμα που υπάρχει γενικά στις τάξεις. Στους συμμαθητές το βλέπουμε στο διάλειμμα, προτιμούν να παίζουν μόνοι τους.

8. *Θεωρείτε ότι οι πρόσφυγες μαθητές στο σχολείο σας αισθάνονται συναισθηματικά ασφαλείς και κοινωνικά αποδεκτοί; Που στηρίζετε την άποψή σας;*

Νομίζω ότι είναι καλύτερα, εδώ μπορεί να νιώθουν λίγο καλύτερα επειδή έχουμε αρκετούς πρόσφυγες, οπότε βάζοντάς τους λίγο μέσα στην ομάδα και προσπαθώντας να παίξουν και να συμμετέχουν σε όλες τις δραστηριότητες αισθάνονται μία ασφάλεια. Κάποιες φορές, νομίζω, νιώθουν μεγαλύτερη ασφάλεια μέσα στο σχολείο γιατί εδώ δεν πρόκειται να τα πειράξουμε, να τα μαλώσουμε για μία αποκλίνουσα συμπεριφορά, οπότε νομίζω ότι νιώθουν καλύτερα. Αυτό το βλέπεις και στο πρόσωπό τους, πόσο χαίρονται- δηλαδή- που έρχονται σχολείο.

9. *Θεωρείτε ότι η λειτουργία του σχολείου ως «διαπολιτισμικού» έχει συμβάλλει στην κοινωνικό-συναισθηματική ενδυνάμωση των προσφύγων μαθητών και αν ναι με ποιόν τρόπο;*

Ίσως, με την έννοια ότι εμείς είμαστε εξοικειωμένοι με αυτό. Ως δάσκαλοι το θεωρούμε ότι είναι αυτονόητο. Και οι μαθητές οι γηγενείς που έρχονται εδώ, γνωρίζουν ότι έρχονται σε ένα διαπολιτισμικό σχολείο, οπότε καταλαβαίνουν ότι θα συναντήσουν και θα αντιμετωπίσουν “προβλήματα” και θα συνεργαστούν με πρόσφυγες μαθητές, οπότε ούτως ή άλλως είναι εξοικειωμένοι ή προετοιμασμένοι γι’ αυτό.

10. *Θεωρείτε ότι η εμπλοκή των γονέων προσφύγων μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να συμβάλλει στην ακαδημαϊκή τους επιτυχία και στην ομαλή τους ένταξη στο σχολείο και στην κοινωνία ή αντιθέτως μπορεί να λειτουργήσει*

ως πρόσκομμα, εξαιτίας αντικειμενικών δυσκολιών που οι περισσότεροι παρουσιάζουν, όπως ο διαφορετικός γλωσσικός κώδικας.

Ναι. Βοηθάει πάρα πολύ γιατί όταν έρχονται οι γονείς και γνωρίζουν το χώρο του σχολείου, τους λέμε λίγο τους κανόνες, δείχνουμε το πόσο νοιαζόμαστε για τα παιδιά, βλέπουμε και μια άλλη διάθεση από τους ίδιους τους μαθητές μας μετά. Ενώ, στην περίπτωση που δεν έρχονται, αυτό συνήθως συμβαίνει με τους πρόσφυγες που μένουν στα camp και οι γονείς δεν έχουν τη δυνατότητα να έρθουν εδώ γιατί είναι μακριά, υπάρχει μία κάπως αδιαφορία, δεν τους νοιάζει τόσο πολύ, δεν ασχολούνται με το τα παιδιά να ετοιμάσουν τις εργασίες τους για την άλλη μέρα, όσοι όμως μένουν σε σπίτια και έφερναν- ειδικά- οι ίδιοι τα παιδιά τους εδώ, βλέπουμε άλλη διάθεση. Αλλά, παίζει σημαντικό λόγο κιόλας, αν θέλουν να μείνουν εδώ. Δηλαδή, οι περισσότεροι δε δείχνουν διάθεση να μάθουν τα παιδιά τους πράγματα, γιατί έχουν στο μυαλό τους ότι θα φύγουν και θα πάνε σε άλλη χώρα. Αυτοί που θέλουν να μείνουν εδώ, βλέπεις ότι υπάρχει διαφορετική αντιμετώπιση και από τα παιδιά.

11. *Θεωρείτε ότι η τοπική κοινότητα στηρίζει το έργο σας; Αν ναι, με ποιούς τρόπους;*

Λόγω της όλης κατάστασης και της κρίσης που υπάρχει δεν υπάρχουν πόροι πολλές φορές. Εν μέρει στηρίζουν όσο μπορούν, αλλά θα μπορούσαν να κάνουν περισσότερα πράγματα. Ίσως κι εμείς θα μπορούσαμε να κάνουμε περισσότερα πράγματα, δηλαδή σαν σχολείο να ζητούσαμε περισσότερα πράγματα βλέποντας την όλη κατάσταση που επικρατεί. Αλλά ακόμα και τα σχολικά γεύματα, για παράδειγμα, βοηθάνε. Δεν ξέρω τι θα μπορούσε η τοπική κοινότητα να κάνει διαφορετικά για την ένταξη των προσφύγων στα σχολεία. Δράσεις ομαλής συμπερίληψης των προσφύγων μαθητών μέσα στα σχολεία, ή τρόπους εύρεσης εργασίας, ώστε να μείνουν και αυτές οι οικογένειες στη χώρα μας; Διάθεση γενικά βλέπουμε ότι υπάρχει, αλλά βλέπουμε δυσκολίες πολλές, από οικονομική άποψη περισσότερο. Επίσης, υπάρχει θέληση και στήριξη από διάφορες Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις.

4. Συνέντευξη με εκπαιδευτικό του 9^{ου} Πειραματικού Δημοτικού Σχολείου Ιωαννίνων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Εκπαιδευτικός 3)

Δημογραφικά στοιχεία συνέντευξης:

- Ονοματεπώνυμο: **Αννέτα**
- Ηλικία: **43**
- Φύλο: ☐ Άρρεν ☒ **Θήλυ** ☐ Άλλο
- Έτη διδασκαλίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: 19

- Έτη διδασκαλίας σε διαπολιτισμικά σχολεία, σε τάξεις υποδοχής ή σε δομές προσφύγων: 5

- Οικογενειακή κατάσταση: ☐ Άγαμος/η ☐ **Έγγαμος/η / Σύμφωνο συμβίωσης**
☐ Διαζευγμένος/η ☐ Χήρος/α

- Επίπεδο σπουδών:
 - ☐ Επιμόρφωση ΣΕΛΔΕ
 - ☒ **Μεταπτυχιακό δίπλωμα**
 - ☐ Διδακτορικό δίπλωμα
 - ☐ Άλλο:

- Έτη διδασκαλίας στο 9^ο Πειραματικό Δημοτικό Σχολείο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης: 5

- Επιμόρφωση σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης: ☐ **Ναι** ☐ Όχι

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ

1. *Ποιά μοντέλα, μεθόδους και τεχνικές διδασκαλίας κρίνετε καταλληλότερα για τους πρόσφυγες μαθητές ώστε να μπορέσουν να αμβλύνουν τα εγγενή εμπόδια που εμφανίζονται κατά την κατάκτηση της γνώσης, λόγω της διαφορετικής τους γλώσσας, πολιτισμικού, θρησκευτικού υποβάθρου, κτλ.;*

Εμείς χρησιμοποιούμε, κυρίως, την ομαδοσυνεργατική μέθοδο, αυτή αποδίδει πιο πολύ. Βέβαια, όταν τα παιδιά έρχονται Α' δημοτικού, τα οποία δεν ξέρουν τη γλώσσα, προσπαθούμε εξατομικευμένα να τα βοηθήσουμε να ενταχθούν και μέσα από διάφορες τεχνικές, είτε μέσω διαδικτύου, δηλαδή προσπαθούμε με διάφορα διαδραστικά παιχνίδια να έρθουν σε μία επαφή με τη γλώσσα, γιατί τα περισσότερα που έρχονται δεν ξέρουν ελληνικά, επομένως είναι δύσκολο το πώς θα αρχίσεις να τους μαθαίνεις. Χρησιμοποιούμε την ολική και την αναλυτική μέθοδο. Εγώ προσπαθώ με διαδραστικά περισσότερα παιχνίδια μέσω υπολογιστή και γενικά χρησιμοποιώ παιγνιώδη τρόπο.

2. *Θεωρείτε ότι οι πρόσφυγες μαθητές που εμφανίζουν καλές σχολικές επιδόσεις γίνονται πιο εύκολα αποδεκτοί από τους Έλληνες συμμαθητές τους σε σχέση με τους πρόσφυγες μαθητές που εμφανίζουν χαμηλές επιδόσεις; Θεωρείτε ότι υπάρχουν Έλληνες συμμαθητές των προσφύγων μαθητών που τους υποτιμούν εξαιτίας των γνωστικών τους ελλειμμάτων;*

Ισχύει. Όσο καλύτερη είναι η επίδοση των προσφύγων, γίνονται πιο αποδεκτοί. Εδώ παίζει, όμως, πολύ σημαντικό ρόλο και η συμπεριφορά. Δηλαδή, μπορεί να είναι άριστος μαθητής, αλλά να μην έχει καλή συμπεριφορά, επομένως τον απομονώνουν. Είναι λίγο αλληλένδετο αυτό. Υπάρχουν, όμως, Έλληνες μαθητές που υποτιμούν κάποιον μόνο λόγω των γνωστικών του επιδόσεων, όχι όμως, σε μεγάλη κλίμακα, είναι περιορισμένα τα περιστατικά αυτά.

3. *Με ποιόν τρόπο η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας θεωρείτε ότι βοηθά στην ενσωμάτωση των προσφύγων μαθητών στο ελληνικό σχολείο;*

Είναι πολύ βασικό. Γιατί μπορείς και συνεννοείσαι και σε καταλαβαίνουν και ενσωματώνονται πιο γρήγορα. Καταλαβαίνουν τους κανόνες, καταλαβαίνουν πώς θα συμπεριφέρονται. Όταν δε γνωρίζουν καθόλου τα ελληνικά, γιατί είναι κάποιοι που δε γνωρίζουν ούτε ελληνικά ούτε αγγλικά, επομένως είναι πολύ δύσκολο να συνεννοηθείς και, άρα, να μάθουν, τι πρέπει και τι δεν πρέπει να κάνουν. Δηλαδή, είναι απαραίτητο να μάθουν την ελληνική.

4. *Θεωρείτε έχετε τη δυνατότητα κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας ή και σε λοιπά πλαίσια της σχολικής ζωής, όπως επί παραδείγματι κατά τη διαλείμματα ή κατά τη διάρκεια σχολικών εκδηλώσεων, να βοηθήσετε τους πρόσφυγες μαθητές σας να αισθανθούν ισότιμα μέλη με τους Έλληνες συμμαθητές τους; Αν ναι, με ποιούς τρόπους;*

Ναι, υπάρχουν τρόποι. Για παράδειγμα, στα διαλείμματα μέσα από τα παιχνίδια. Βάζουμε τα προσφυγάκια και τα Ελληνάκια να συνεργαστούν και να παίζουν μαζί. Επίσης, στις εκδηλώσεις αναθέτουμε ισόποσα έργα, ευθύνες και πρωτοβουλίες τόσο στα Ελληνόπουλα όσο και στα προσφυγάκια.

5. *Πώς θα μπορούσατε να ενισχύσετε χαρακτηριστικά των προσφύγων μαθητών, όπως η αυτοεκτίμηση, η αυτοπεποίθηση, η ψυχική ενδυνάμωση, κα.;*

Αυτό είναι πολύ σημαντικό, γιατί είναι παιδάκια που έχουν χαμηλή αυτοπεποίθηση επειδή δε θεωρούν ότι γίνονται αποδεκτά από τα ελληνάκια. Εδώ τι κάνουμε; Προσπαθούμε τα Ελληνάκια πρώτα να καταλάβουν ότι έρχονται σε ένα διαπολιτισμικό σχολείο, οπότε συναναστρέφονται αυτά τα παιδιά, οπότε περνάμε σε αυτό πρώτα, ότι τα παιδιά αυτά πρέπει να γίνονται αποδεκτά, να καταλάβουν ότι αυτά τα παιδιά έρχονται από μία άλλη χώρα για τον χ,ψ λόγο και χρειάζονται να γίνουν αποδεκτά και χρειάζονται ασφάλεια. Και μετά, προσπαθούμε να ενδυναμώσουμε τη σχέση μεταξύ των μαθητών. Για παράδειγμα, μέσα στην τάξη, με δραστηριότητες για την ενσυναίσθηση μέσω παιχνιδιών.

6. *Πιστεύετε ότι οι Έλληνες μαθητές έχουν αποδεχθεί τη διαφορετικότητα των προσφύγων μαθητών, ως προς τη γλώσσα, τη θρησκεία και τον πολιτισμό τους; Αν ναι, θα μπορούσατε να μας αναφέρετε κάποιο περιστατικό που συνέβαλε στη διαμόρφωση της άποψης σας;*

Πιστεύω πως ναι, αποδέχονται την διαφορετικότητα, τη θρησκεία και τον πολιτισμό, για παράδειγμα όσον αφορά την προσευχή, ξέρουν ότι τα προσφυγόπουλα έχουν διαφορετική θρησκεία και δεν τους φαίνεται περίεργο που δεν κάνουν τον σταυρό τους. Ή επίσης, όταν κάνουμε δράσεις Erasmus+, λέμε τραγούδια στη γλώσσα των προσφύγων τα οποία μαθαίνουν και τα ελληνάκια και αντίστροφα.

7. Έχουν υποπέσει στην αντίληψή σας ρατσιστικές συμπεριφορές απέναντι στους πρόσφυγες μαθητές, είτε από τους συμμαθητές τους, είτε ακόμη και από τους εκπαιδευτικούς; Αν ναι, θα μπορούσατε να μας αναφέρετε ένα σχετικό περιστατικό;

Όχι, ρατσιστική συμπεριφορά όχι. Θεωρώ ότι, επειδή εδώ οι γονείς γνωρίζουν ότι έρχονται σε ένα διαπολιτισμικό σχολείο, είναι πιο συνειδητοποιημένοι σε σχέση με τα άλλα σχολεία που δεν είναι ο αριθμός των αλλοδαπών μαθητών τόσο μεγάλος, εδώ πλέον είναι σχεδόν ισάριθμος

8. Θεωρείτε ότι οι πρόσφυγες μαθητές στο σχολείο σας αισθάνονται συναισθηματικά ασφαλείς και κοινωνικά αποδεκτοί; Που στηρίζετε την άποψή σας;

Ναι, το πιστεύω αυτό και το στηρίζω στο ότι εμείς οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί στο σχολείο προσπαθούμε να τους κάνουμε να αισθανθούν έτσι και δεν τα αφήνουμε στην άκρη. Δεν αδιαφορούμε, προσπαθούμε να τα ενσωματώσουμε στην ομάδα τόσο στις γιορτές όσο και στις εκδηλώσεις, στα παιχνίδια, στη γυμναστική και παντού όσο και στο μαθησιακό. Δηλαδή, κάτι το οποίο μαθαίνουμε στην τάξη προσπαθούμε με άλλους τρόπους να το εξηγήσουμε και στα προσφυγόπουλα ώστε να μην είναι αποκομμένοι.

9. Θεωρείτε ότι η λειτουργία του σχολείου ως «διαπολιτισμικού» έχει συμβάλλει στην κοινωνικό-συναισθηματική ενδυνάμωση των προσφύγων μαθητών και αν ναι με ποιόν τρόπο;

Ναι. Γνωρίζουν από πριν ότι πρόκειται για Διαπολιτισμικό σχολείο. Δηλαδή, είναι παιδιά από πολλές διαφορετικές χώρες. Για παράδειγμα, από Αφγανιστάν, από Συρία, αλλά και από άλλες χώρες, Αλβανία, Βουλγαρία, οπότε ομαδοποιούνται, βλέπουν και λένε είναι και αυτός είναι και ο άλλος. Πιστεύω είναι διαφορετικό από το να πάνε σε ένα άλλο σχολείο μη διαπολιτισμικό που θα είναι μόνο 4-5.

10. Θεωρείτε ότι η εμπλοκή των γονέων προσφύγων μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να συμβάλλει στην ακαδημαϊκή τους επιτυχία και στην ομαλή τους ένταξη στο σχολείο και στην κοινωνία ή αντιθέτως μπορεί να

λειτουργήσει ως πρόσκομμα, εξαιτίας αντικειμενικών δυσκολιών που οι περισσότεροι παρουσιάζουν, όπως ο διαφορετικός γλωσσικός κώδικας.

Ναι. Είναι πάρα πολύ σημαντικό οι γονείς να εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία, να υπάρχει μία επαφή, να μπορούμε να συνεννοηθούμε για πράγματα τόσο μαθησιακά όσο και συμπεριφοράς, αλλά είναι πολύ δύσκολο, δηλαδή δεν συμβαίνει τις περισσότερες φορές. Για παράδειγμα, είναι φορές που προσπαθούμε να έρθουμε σε επαφή και παρ' ότι υπάρχουν και συντονιστές και μεταφραστές δεν τα καταφέρνουμε, δεν είναι δηλαδή μόνο η γλώσσα εμπόδιο αλλά και το ότι αρκετοί δεν ενδιαφέρονται ή δεν μπορείς να τους βρεις εύκολα. Θεωρώ πολύ σημαντικό να υπάρχει συνεργασία μεταξύ των γονέων των προσφύγων και των εκπαιδευτικών. Πάντως, οι γονείς θέλουν να ενσωματωθούν τα παιδιά τους στο σχολικό περιβάλλον, ποιος δεν θα ήθελε να ενταχθεί και να ενσωματωθεί το παιδί του ομαλά; Όμως, για μας η εμπλοκή των γονέων δεν είναι όπως θα θέλαμε και βλέπουμε ότι αυτό επηρεάζει και τους ίδιους τους μαθητές στο πόσο σοβαρά λαμβάνουν κάποια πράγματα. Για παράδειγμα, σε διάφορες δράσεις που κάνουμε και θέλουμε να δείξουμε το ότι το σχολείο μας είναι διαπολιτισμικό, δεν συμμετέχουν εύκολα τα προσφυγόπουλα, κυρίως γιατί πολλά μένουν στις δομές και δεν μπορούμε να επικοινωνήσουμε εύκολα με τους γονείς και να τα φέρουνε, δε δίνουν σημασία στα πράγματα που βοηθούν την ένταξη και πλαισιώνουν την εκπαιδευτική διαδικασία.

11. *Θεωρείτε ότι η τοπική κοινότητα στηρίζει το έργο σας; Αν ναι, με ποιούς τρόπους;*

Η τοπική κοινωνία βοηθάει ναι. Πρώτα ο Σύλλογος Γονέων που ό, τι χρειαστούμε μας βοηθάει αλλά και η τοπική κοινωνία προσφέρει γενικά. Δεν έχουμε περιστατικά περιθωριοποίησης. Και με τον Δήμο, υπάρχει πολύ καλή συνεργασία και θέληση. Εγώ, εκεί που εντοπίζω το μελανό σημείο, είναι η επικοινωνία με τους γονείς, που δυσκολευόμαστε να τους βρούμε και να έρθουμε σε επαφή, αυτό θα ήθελα να γίνει πιο οργανωμένα.

5. Συνέντευξη με εκπαιδευτικό του 9^{ου} Πειραματικού Δημοτικού Σχολείου Ιωαννίνων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Εκπαιδευτικός Τμήματος Υποδοχής)

Δημογραφικά στοιχεία συνέντευξης:

- Ονοματεπώνυμο: **Χριστίνα**
- Ηλικία: **27**
- Φύλο: ☐ Άρρεν ☒ **Θήλυ** ☐ Άλλο
- Έτη διδασκαλίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: **2**
- Έτη διδασκαλίας σε διαπολιτισμικά σχολεία, σε τάξεις υποδοχής ή σε δομές προσφύγων: **1**
- Οικογενειακή κατάσταση: ☐ **Άγαμος/η** ☐ Έγγαμος/η / Σύμφωνο συμβίωσης
☐ Διαζευγμένος/η ☐ Χήρος/α
- Επίπεδο σπουδών:
 - ☐ Επιμόρφωση ΣΕΛΔΕ
 - ☒ **Μεταπτυχιακό δίπλωμα**
 - ☐ Διδακτορικό δίπλωμα
 - ☐ Άλλο:
- Έτη διδασκαλίας στο 9^ο Πειραματικό Δημοτικό Σχολείο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης: **1**
- Επιμόρφωση σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης: ☐ Ναι ☒ **Όχι**

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ

1. *Ποιά μοντέλα, μεθόδους και τεχνικές διδασκαλίας κρίνετε καταλληλότερα για τους πρόσφυγες μαθητές ώστε να μπορέσουν να αμβλύνουν τα εγγενή εμπόδια που εμφανίζονται κατά την κατάκτηση της γνώσης, λόγω της διαφορετικής τους γλώσσας, πολιτισμικού, θρησκευτικού υποβάθρου, κτλ. ;*

Το μοντέλο που προτάσσεται στη σημερινή πολυπολιτισμική πραγματικότητα του σύγχρονου σχολείου είναι αυτό της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Μέσω αυτής της εκπαίδευσης επιχειρείται στην πραγματικότητα η διαμόρφωση

προσωπικοτήτων ενός πολυπολιτισμικού υποβάθρου. Έτσι, λοιπόν, οι εγγενείς διαφορές που φέρουν οι μαθητές λόγω διαφορετικού κοινωνικό πολιτισμικού και γλωσσικού υποβάθρου δεν θα αποτελούν εμπόδιο αλλά στοιχείο αξιοποίησης αρχικά στο μικροεπίπεδο του σχολείου και ακολούθως στο μακροεπίπεδο της κοινωνίας. Για να επιτευχθεί κάτι τέτοιο είναι αναγκαίο το σχολικό πλαίσιο να σέβεται τον πολιτισμό των μαθητών μεταναστευτικής ή προσφυγικής βιογραφίας. Επιπλέον, σε κάθε περίπτωση ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να αποφεύγει να υιοθετεί τη θεωρία του «ελλείμματος» και να συνειδητοποιήσει ότι οι συγκεκριμένοι μαθητές φέρουν απλώς διαφορετικό -και όχι κατώτερο- πολιτισμικό κεφάλαιο, το οποίο θα πρέπει μάλιστα να γνωρίσουν, να το προσεγγίσουν και να επιχειρήσουν τέλος να το αξιοποιήσουν στην εκπαιδευτική πράξη. Αναφορικά με τις τεχνικές που κρίνω ως καταλληλότερες για τη διδασκαλία προσφύγων μαθητών αυτές θα πρέπει να έχουν ως βάση τους τη δημιουργία στενής και ουσιαστικής σχέσης συνεργασίας και εμπιστοσύνης μεταξύ των μαθητών και του εκπαιδευτικού. Οι μαθητές θα πρέπει να νιώθουν πως γίνονται αποδεκτοί από τους εκπαιδευτικούς τους. Μόνο τότε θα είναι επιτυχής η διαδικασία μάθησης.

2. *Θεωρείτε ότι οι πρόσφυγες μαθητές που εμφανίζουν καλές σχολικές επιδόσεις γίνονται πιο εύκολα αποδεκτοί από τους Έλληνες συμμαθητές τους σε σχέση με τους πρόσφυγες μαθητές που εμφανίζουν χαμηλές επιδόσεις; Θεωρείτε ότι υπάρχουν Έλληνες συμμαθητές των προσφύγων μαθητών που τους υποτιμούν εξαιτίας των γνωστικών τους ελλειμμάτων ;*

Η φιλοσοφία του σχολείου είναι τέτοια που οι Έλληνες μαθητές όχι μόνο έχουν συνηθίσει την παρουσία παιδιών μεταναστευτικής ή προσφυγικής βιογραφίας αλλά τη θεωρούν και αναγκαίο συστατικό της ταυτότητας του σχολείου τους. Νομίζω ότι τα παιδιά δεν βλέπουν τις διαφορές που βλέπουμε εμείς οι μεγάλοι. Ορισμένες φορές είναι απίστευτος ο τρόπος που τα παιδιά επικοινωνούν μεταξύ τους αίροντας οποιοδήποτε γλωσσικό εμπόδιο. Συνεπώς, η κατηγοριοποίηση που γίνεται κάποιες φορές ανάμεσα σε καλούς, μέτριους και όχι τόσο καλούς μαθητές δεν θεωρώ ότι γίνεται στο συγκεκριμένο σχολείο. Σε αυτό έχουν συμβάλει σε τεράστιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί του σχολείου που έχουν καλλιεργήσει τον αμοιβαίο σεβασμό στη μοναδικότητα και τη διαφορετικότητα του κάθε παιδιού.

3. *Με ποιόν τρόπο η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας θεωρείτε ότι βοηθά στην ενσωμάτωση των προσφύγων μαθητών στο ελληνικό σχολείο;*

Αναμφίβολα η γλώσσα είναι η βασική δίοδος επικοινωνίας και συνεπώς η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ξένης για τα παιδιά προσφυγικής ή μεταναστευτικής βιογραφίας κατέχει πρωταρχικό μέσο στην επιδίωξη της ένταξης αυτών των μαθητών τόσο στο μικροεπίπεδο του σχολείου όσο και στα μακροεπίπεδο της κοινωνίας. Μαθαίνοντας τη γλώσσα, οι μαθητές θα είναι σε θέση να επικοινωνήσουν πιο άμεσα και αποτελεσματικά τα μηνύματά τους αλλά και να κατανοήσουν τα μηνύματα των υπολοίπων συμμαθητών τους. Θα καταστεί πιο εύκολη η συνεργασία μεταξύ των μαθητών και τέλος θα προαχθεί ουσιαστικά η ενσωμάτωσή τους στο ελληνικό σχολείο.

4. *Θεωρείτε έχετε τη δυνατότητα κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας ή και σε λοιπά πλαίσια της σχολικής ζωής, όπως επί παραδείγματι κατά τη διαλείμματα ή κατά τη διάρκεια σχολικών εκδηλώσεων, να βοηθήσετε τους πρόσφυγες μαθητές σας να αισθανθούν ισότιμα μέλη με τους Έλληνες συμμαθητές τους; Αν ναι, με ποιούς τρόπους;*

Το σχολείο έχει επενδύσει σε δράσεις που λαμβάνουν χώρα εκτός του σχολικού πλαισίου και προάγουν το σεβασμό και την αποδοχή της διαφορετικότητας. Στο επίκεντρο μάλιστα αυτών των δράσεων βρίσκεται η παραδοχή της ισότητας όλων των μαθητών. Πέραν των δράσεων που με μεράκι υλοποιούν οι εκπαιδευτικοί, θεωρώ ότι οι μαθητές μπορούν ανά πάσα στιγμή να απευθυνθούν στον οποιοδήποτε εκπαιδευτικό για να αντιμετωπίσουν οποιοδήποτε πρόβλημα τυχόν προκύψει. Προσωπικά, θεωρώ ότι η ώρα του διαλείμματος είναι μια πολύ καλή αφορμή να έρθω σε επαφή με τους μαθητές και να τους καταλάβω καλύτερα, αφού έχουν μεγαλύτερη ελευθερία κινήσεων και χρόνο να εκφραστούν όπως αυτοί επιθυμούν. Το προφανέστερο μέσο για να γίνει κάτι τέτοιο είναι το παιχνίδι, που αναμφίβολα φέρνει κοντά όλα τα παιδιά και τους δίνει τη δυνατότητα να αισθανθούν ισότιμα μέλη της σχολικής πραγματικότητας. Το παιχνίδι άλλωστε είναι ένας καθολικός τρόπος επικοινωνίας όλων των μαθητών. Τέλος, κάθε δραστηριότητα που λαμβάνει χώρα στο σχολείο και προάγει τη συνεργασία, όπως είναι για παράδειγμα τα μαθήματα εικαστικών και μουσικής, θεωρώ πως προάγουν το σεβασμό και την αποδοχή της διαφορετικότητας.

5. *Πώς θα μπορούσατε να ενισχύσετε χαρακτηριστικά των προσφύγων μαθητών, όπως η αυτοεκτίμηση, η αυτοπεποίθηση, η ψυχική ενδυνάμωση, κα.;*

Γνωρίζοντάς τους και δίνοντάς τους χώρο να εκφραστούν. Τα παιδιά αυτά είναι άξια θαυμασμού εκ των πραγμάτων. Όσο φιλόξενος και αν είναι ο χώρος που τα υποδέχεται, τα βιώματα που έχουν και η ανασφάλεια που τα συνοδεύει δύσκολα μπορούν να αποσοβηθούν. Συνεπώς ρόλος του σχολείου και των εκπαιδευτικών είναι και η ψυχική ενδυνάμωση αυτών των μαθητών. Βασικό στοιχείο προς αυτό το σκοπό είναι να καταστεί σαφές σε αυτούς τους μαθητές ότι είναι αποδεκτά και ισότιμα μέλη της σχολικής κοινότητας. Ο εκπαιδευτικός της τάξης αλλά και ο εκπαιδευτικός του τμήματος υποδοχής οφείλουμε να εντοπίζουμε τα ενδιαφέροντα των μαθητών μας και να τα ενισχύουμε όσο γίνεται περισσότερο. Κάθε παιδί είναι μοναδικό, εμείς μπορούμε σαν εκπαιδευτικοί να αναδείξουμε την μοναδικότητά του και να το κάνουμε να νιώσει αυτοπεποίθηση. Όσον αφορά το μαθησιακό κομμάτι, προκειμένου οι μαθητές να αισθανθούν ικανοί να ανταποκριθούν στις μαθησιακές απαιτήσεις, αυτές θα πρέπει να προσαρμοσμένες στο επίπεδό τους και να κλιμακώνονται σταδιακά, ώστε να βιώνουν το αίσθημα της επιτυχίας που θα τους δίνει επιπλέον κίνητρο για να συνεχίσουν την προσπάθειά τους.

6. *Πιστεύετε ότι οι Έλληνες μαθητές έχουν αποδεχθεί τη διαφορετικότητα των προσφύγων μαθητών, ως προς τη γλώσσα, τη θρησκεία και τον πολιτισμό τους; Αν ναι, θα μπορούσατε να μας αναφέρετε κάποιο περιστατικό που συνέβαλε στη διαμόρφωση της άποψης σας;*

Οι Έλληνες μαθητές του σχολείου αποδέχονται απόλυτα όλους τους συμμαθητές τους ανεξαρτήτως καταγωγής και κοινωνικό πολιτισμικού ή θρησκευτικού υποβάθρου. Αυτό μπορεί να το συνειδητοποιήσει κανείς, βλέποντας τα παιδιά να επικοινωνούν μεταξύ τους, να παίζουν και να συνεργάζονται, όταν αυτό είναι απαραίτητο. Και, ασφαλώς ένα ακόμη στοιχείο που το αποδεικνύει είναι ότι οι μαθητές έχουν μάθει να μοιράζονται. Στο σημείο αυτό θα μπορούσα να αναφέρω μια ακόμη δράση του σχολείου που έλαβε χώρα στο προαύλιο και στην οποία έλαβαν μέρος όλοι οι μαθητές και τραγούδησαν όλοι μαζί χωρίς η γλώσσα να στέκεται εμπόδιο. Ήταν μια πραγματικά πολύ όμορφη εκδήλωση!

7. Έχουν υποπέσει στην αντίληψή σας ρατσιστικές συμπεριφορές απέναντι στους πρόσφυγες μαθητές, είτε από τους συμμαθητές τους, είτε ακόμη και από τους εκπαιδευτικούς; Αν ναι, θα μπορούσατε να μας αναφέρετε ένα σχετικό περιστατικό;

Μεταξύ των παιδιών δεν γίνεται να μην υπάρξουν ποτέ προστριβές. Αρκετές φορές λοιπόν οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να επέμβουμε για τη λήξη κάποιας παρεξήγησης μεταξύ των μαθητών. Σε καμία όμως από αυτές τις παρεξηγήσεις η αιτία δεν υπήρξε ρατσιστική. Από τη μεριά των εκπαιδευτικών και τη φιλοσοφία που διαπνέει το σχολείο, οι πρόσφυγες μαθητές αντιμετωπίζονται απόλυτα ως ισότιμα μέλη της σχολικής κοινότητας και γίνεται τεράστια προσπάθεια ώστε τα παιδιά να νιώσουν ασφάλεια και να έχουν καλές σχολικές επιδόσεις.

8. Θεωρείτε ότι οι πρόσφυγες μαθητές στο σχολείο σας αισθάνονται συναισθηματικά ασφαλείς και κοινωνικά αποδεκτοί; Που στηρίζετε την άποψή σας;

Κάθε δράση που λαμβάνει χώρα στο σχολείο έχει στο επίκεντρό της τους μαθητές, Έλληνες και πρόσφυγες. Η κουλτούρα του σχολείου, των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε αυτό καθώς και των μαθητών του, διαπνέεται από τις αρχές τις διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Συνεπώς, θεωρώ ότι οι πρόσφυγες μαθητές αισθάνονται συναισθηματικά ασφαλείς και αποδεκτοί από τον κοινωνικό περίγυρο. Αυτό μπορεί να το δει κάποιος παρατηρώντας τους μαθητές να παίζουν χαρούμενοι στο διάλειμμα, να μιλάνε, να ακολουθούν το πρόγραμμα που ακολουθούν και οι Έλληνες συμμαθητές τους αλλά και να υπάρχει ειδική μέριμνα για αυτούς παρακολουθώντας το τμήμα υποδοχής.

9. Θεωρείτε ότι η λειτουργία του σχολείου ως «διαπολιτισμικού» έχει συμβάλλει στην κοινωνικό-συναισθηματική ενδυνάμωση των προσφύγων μαθητών και αν ναι με ποιόν τρόπο;

Η λειτουργία του σχολείου υπό τον τίτλο του «διαπολιτισμικού» δεν έχει συμβάλλει μόνο τυπικά ως προς τη φοίτηση αλλοδαπών μαθητών σε αυτό αλλά ουσιαστικά ως προς την πλήρη αποδοχή της διαφορετικότητάς τους και της κοινωνικό συναισθηματικής τους ενδυνάμωσης. Οι μαθητές προσφυγικής ή μεταναστευτικής βιογραφίας δεν αισθάνονται απομονωμένοι καθώς στο σχολείο τους φοιτούν και άλλοι μαθητές πρόσφυγες. Επιπλέον υπάρχει ειδική μέριμνα για αυτούς

με τη λειτουργία των τάξεων υποδοχής ενώ ταυτόχρονα γίνονται μάρτυρες της συνεργασία του συνόλου των εκπαιδευτικών για την προώθηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο σχολείο. Συνεπώς ο τίτλος «Διαπολιτισμικό» δεν μπορεί να θεωρηθεί απλά μια ετικέτα αλλά ένας επί της ουσίας τίτλος που συμβάλλει στην κοινωνικό συναισθηματική ενδυνάμωση των μαθητών.

10. Θεωρείτε ότι η εμπλοκή των γονέων προσφύγων μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να συμβάλλει στην ακαδημαϊκή τους επιτυχία και στην ομαλή τους ένταξη στο σχολείο και στην κοινωνία ή αντιθέτως μπορεί να λειτουργήσει ως πρόσκομμα, εξαιτίας αντικειμενικών δυσκολιών που οι περισσότεροι παρουσιάζουν, όπως ο διαφορετικός γλωσσικός κώδικας.

Η ουσιαστική συνεργασία του σχολείου με την οικογένεια μόνο θετικά αποτελέσματα μπορεί να επιφέρει. Συνεπώς, πράγματι θεωρώ ότι η εμπλοκή των γονέων προσφύγων μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να συμβάλλει στην ακαδημαϊκή τους επιτυχία αλλά και στην ένταξή τους στο σχολείο. Σαφώς για να είναι αποτελεσματική μια τέτοια συνεργασία είναι απαραίτητο να τηρούνται κάποιες προϋποθέσεις, με κυριότερη την ύπαρξη διαμεσολαβητών που θα μεταφράζουν τα μηνύματα των δύο πλευρών αίροντας το γλωσσικό πρόσκομμα.

11. Θεωρείτε ότι η τοπική κοινότητα στηρίζει το έργο σας; Αν ναι, με ποιούς τρόπους;

Η τοπική κοινότητα στην πλειονότητά της θεωρώ πως έχει δεχτεί την ύπαρξη προσφύγων και έχει συντελέσει στην αποδοχή και την ένταξή τους. Μάλιστα, έχει ενισχύσει κατά πολύ το έργο μας μέσα από τις δράσεις και τις πρωτοβουλίες που έχει αναλάβει ως προς την ένταξη των προσφύγων.

6. Συνέντευξη με έλληνα μαθητή του 9^{ου} Πειραματικού Δημοτικού Σχολείου Ιωαννίνων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Έλληνας μαθητής 1)

Δημογραφικά στοιχεία

- Όνομα: **Μάριος**
- Ηλικία: **10**
- Φύλο: ☐ Αγόρι ☐ Κορίτσι ☐ Άλλο
- Τάξη: **Δ'**

Ερωτήσεις συνέντευξης

1. Σου αρέσει που βρίσκεσαι σε ένα διαπολιτισμικό σχολείο;

Όχι. Ναι... Δε με πειράζει κάτι. Θα μου άρεσε να ήμουν σε ένα σχολείο που δεν έχει τόσα παιδιά από άλλες χώρες.

2. Θεωρείς ότι σέβεται τη γλώσσα, τον πολιτισμό, τη θρησκεία των προσφύγων συμμαθητών σου; Αν ναι, με ποιόν τρόπο τους το δείχνεις;

Ναι.

3. Θεωρείς ότι οι πρόσφυγες συμμαθητές σου έχουν ίδια δικαιώματα με εσένα στη μάθηση και στη ζωή γενικότερα;

Ναι.

4. Αισθάνεσαι ότι επηρεάζεσαι από την καλή ή κακή σχολική επίδοση των προσφύγων συμμαθητών σου στο να τους αποδεχτείς ως συμμαθητές ή/και φίλους σου;

Όχι. Αλλά γενικά δεν κάνω παρέα με αυτά τα παιδιά, κάθονται με άλλα παιδιά. Γενικά, δεν κάνω πολύ παρέα μαζί τους, κάνω πιο πολύ με τα παιδιά που είναι από Ελλάδα.

5. Συναναστρέφεται με περισσότερη διάθεση εκείνους τους πρόσφυγες συμμαθητές σου που γνωρίζουν αρτιότερα την ελληνική γλώσσα;

Απλά μπορώ να συνεννοηθώ καλύτερα. Αλλά δε με πειράζει πολύ γιατί έτσι κι αλλιώς δεν κάνω παρέα μαζί τους. Πάντως αυτούς που γνωρίζουν ελληνικά τους καταλαβαίνεις καλύτερα και μέσα στην τάξη και στο διάλειμμα.

6. Υπάρχουν κάποια στοιχεία που οι πρόσφυγες συμμαθητές σου φέρουν μαζί τους από την πρότερη ζωή τους και σου προκαλούν το ενδιαφέρον;

Δεν μπορώ να σκεφτώ κάτι.

7. Υπάρχουν κάποια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των προσφύγων συμμαθητών σου που σου προκαλούν δυσανεμία ή αμηχανία;

Έχω παρατηρήσει ότι αυτά τα παιδιά βρίζουν και χτυπάνε πιο πολύ. Είναι πιο άτακτα και αυτό δε μου αρέσει.

8. Πιστεύεις ότι οι δάσκαλοι δείχνουν περισσότερο ενδιαφέρον στους Έλληνες μαθητές σε σύγκριση με τους πρόσφυγες;

Ντρέπομαι να πω. Δε θέλω να το πεις στους δασκάλους. Δεν ξέρω... Νομίζω ότι φαίνονται πιο γλυκά στους πρόσφυγες από ότι σε εμάς.

9. Έχεις υπάρξει ποτέ μάρτυρας ρατσιστικής συμπεριφοράς σε πρόσφυγα συμμαθητή σου στον χώρο του σχολείου σας;

Ήμουν μπροστά για παράδειγμα όταν κοροϊδεύαν κάποιους πρόσφυγες. Γενικά, συχνά κοροϊδεύουν τους πρόσφυγες.

10. Θεωρείς ότι οι δάσκαλοι σας ενδιαφέρονται να αναπτύξουν μια συστηματική επικοινωνία και ειλικρινή σχέση με τους γονείς των προσφύγων μαθητών;

Όχι, δε νομίζω. Δε γνωρίζω, αλλά πιστεύω όχι. Πιστεύω ότι οι δάσκαλοι παίρνουν τηλέφωνο τους γονείς τους μόνο αν έχουν κάνει κάτι κακό στο σχολείο για να τους το πουν.

11. Θεωρείς ότι οι Έλληνες μαθητές και οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνετε τους πρόσφυγες μαθητές να συμμετέχουν σε πολιτιστικές δραστηριότητες, όπως σε αθλητικές διοργανώσεις, σε καλλιτεχνικές εκδηλώσεις, κλπ.;

Νομίζω ότι έχουμε κάνει αρκετές δραστηριότητες που δεν έρχονται πολλά προσφυγάκια. Νομίζω ότι οι δάσκαλοι τους λένε κανονικά να έρχονται αλλά εκείνοι τις περισσότερες φορές δεν έρχονται. Ας πούμε, τώρα είχαμε μια εκδήλωση και ο Τζιχάντ ενώ ήταν στις πρόβες δεν ήρθε εκεί στην εκδήλωση.

7. Συνέντευξη με έλληνα μαθητή του 9^{ου} Πειραματικού Δημοτικού Σχολείου Ιωαννίνων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Έλληνας μαθητής 2)

Δημογραφικά στοιχεία

- Όνομα: **Κωνσταντίνος**
- Ηλικία: **11**
- Φύλο: ☐ Αγόρι ☐ Κορίτσι ☐ Άλλο

➤ Τάξη: Ε'

Ερωτήσεις συνέντευξης

1. Σου αρέσει που βρίσκεσαι σε ένα διαπολιτισμικό σχολείο;

Όχι πολύ. Θα προτιμούσα να μην είχαμε Συριάκια, να μην είχαμε τον Τζιχάντ και τον Μοχάμεντ ή τον Χουσεΐν. (Μόνο Συριάκια ή και παιδιά από άλλες χώρες, όπως Αφγανιστάν ή Αλβανία;) Όχι, μόνο τα Συριάκια μας πειράζουν, τα άλλα όχι. Ο Τζιχάντ και τα άλλα αγόρια μας ενοχλούν, για παράδειγμα στο ποδόσφαιρο έρχονται και μας ενοχλούν, μας σπρώχνουν, θέλουν συνέχεια να παίζουμε ξύλο και μετά μας λένε εμάς ότι το αρχίσαμε και ότι τους βαράμε. Εγώ φταίω μετά; Και δεν τους βάζουν πάντα τιμωρία όπως πρέπει.

2. Θεωρείς ότι σέβεσαι τη γλώσσα, τον πολιτισμό, τη θρησκεία των προσφύγων συμμαθητών σου; Αν ναι, με ποιόν τρόπο τους το δείχνεις;

Όχι. Δε μου αρέσει που μιλάνε άλλη γλώσσα, γιατί βρίζουνε στη γλώσσα τους χωρίς να το ξέρεις. Μας βρίζουν και δεν καταλαβαίνουμε τι μας λένε. Δε με ενοχλούν τα άλλα παιδιά του σχολείου που μιλάνε άλλες γλώσσες, όμως αυτά τα παιδιά από τη Συρία όταν τσακωνόμαστε αρχίζουν και μιλάνε αραβικά και μας βρίζουν. Μου φαίνεται περίεργο που έχουν άλλη θρησκεία, αλλά δε με πειράζει κιόλας.

3. Θεωρείς ότι οι πρόσφυγες συμμαθητές σου έχουν ίδια δικαιώματα με εσένα στη μάθηση και στη ζωή γενικότερα;

Στα μαθήματα όχι, δεν μπορούν να κάνουν τα ίδια με εμένα. Γενικά, όμως, έχουν τα ίδια δικαιώματα με εμένα. Όλοι έχουμε ίδια δικαιώματα.

4. Αισθάνεσαι ότι επηρεάζεσαι από την καλή ή κακή σχολική επίδοση των προσφύγων συμμαθητών σου στο να τους αποδεχτείς ως συμμαθητές ή/και φίλους σου;

Όχι. Είτε καλός είτε κακός το ίδιο είναι.

5. Συναναστρέφεσαι με περισσότερη διάθεση εκείνους τους πρόσφυγες συμμαθητές σου που γνωρίζουν αρτιότερα την ελληνική γλώσσα;

Όχι, το ίδιο είναι. Εμένα με νοιάζει ο χαρακτήρας τους. Ξέρω γω, αν ο ένας μιλάει καλά ελληνικά και ο άλλος δεν ξέρει, άμα αυτός που μιλάει καλά χτυπάει και βρίζει ενώ ο άλλος όχι, αυτό με ενδιαφέρει.

6. *Υπάρχουν κάποια στοιχεία που οι πρόσφυγες συμμαθητές σου φέρουν μαζί τους από την πρότερη ζωή τους και σου προκαλούν το ενδιαφέρον;*

Ναι. Αυτοί έχουν πόλεμο στην πατρίδα τους. Διαφορετικό είναι το μαντήλι που φοράνε τα κορίτσια.

7. *Υπάρχουν κάποια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των προσφύγων συμμαθητών σου που σου προκαλούν δυσαρέσκεια ή αμηχανία;*

Ναι. Ας πούμε, ο Τζιχάντ, ο Χουσεΐν και ο Μοχάμεντ, έχουν μάθει από πόλεμο. Χτυπάνε, αλλά δεν είναι οι πιο δυνατοί στον κόσμο όπως νομίζουν.

8. *Πιστεύεις ότι οι δάσκαλοι δείχνουν περισσότερο ενδιαφέρον στους Έλληνες μαθητές σε σύγκριση με τους πρόσφυγες;*

Όχι. Πιστεύω ότι δείχνουν το ίδιο και πιο πολύ στους πρόσφυγες, επειδή δεν ξέρουν ελληνικά.

9. *Έχεις υπάρξει ποτέ μάρτυρας ρατσιστικής συμπεριφοράς σε πρόσφυγα συμμαθητή σου στον χώρο του σχολείου σας;*

Όχι. Οι Έλληνες δεν τους πειράζουν. Αυτοί πάνε και μας πειράζουν, έρχονται και μας κατεβάζουν τα παντελόνια.

10. *Θεωρείς ότι οι δάσκαλοι σας ενδιαφέρονται να αναπτύξουν μια συστηματική επικοινωνία και ειλικρινή σχέση με τους γονείς των προσφύγων μαθητών;*

Όχι. Μόνο αν δεν κάθονται καλά στο σχολείο τότε πηγαίνουν και τους παίρνουν τηλέφωνο.

11. *Θεωρείς ότι οι Έλληνες μαθητές και οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνετε τους πρόσφυγες μαθητές να συμμετέχουν σε πολιτιστικές δραστηριότητες, όπως σε αθλητικές διοργανώσεις, σε καλλιτεχνικές εκδηλώσεις, κλπ.;*

Εγώ δεν θέλω να έρχονται και να συμμετέχουν όμως οι δάσκαλοι τους λένε να έρχονται.

8. Συνέντευξη με έλληνα μαθητή του 9^{ου} Πειραματικού Δημοτικού Σχολείου Ιωαννίνων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Έλληνας μαθητής 3)

Δημογραφικά στοιχεία

- Όνομα: **Νικολέτα**
- Ηλικία: **11**
- Φύλο: ☐ Αγόρι ☒ **Κορίτσι** ☐ Άλλο
- Τάξη: **ΣΤ'**

Ερωτήσεις συνέντευξης

1. Σου αρέσει που βρίσκεσαι σε ένα διαπολιτισμικό σχολείο;

Ναι.

2. Θεωρείς ότι σέβεται τη γλώσσα, τον πολιτισμό, τη θρησκεία των προσφύγων συμμαθητών σου; Αν ναι, με ποιόν τρόπο τους το δείχνεις;

Ναι. Εμένα δε με πειράζει που έχουν άλλη θρησκεία, εγώ διαβάζω για άλλες θρησκείες και υπάρχουν και άλλες ωραίες θρησκείες. Εγώ τους λυπάμαι, γιατί όπως τώρα που γίνεται πόλεμος στην Ουκρανία σκέφτομαι ότι και αυτοί έχουν έρθει εδώ επειδή στην πατρίδα τους γίνεται πόλεμος. Και αυτοί άνθρωποι είναι, τα ίδια δικαιώματα έχουμε και έρχονται εδώ και οι άνθρωποι δεν τους βοηθάνε.

3. Θεωρείς ότι οι πρόσφυγες συμμαθητές σου έχουν ίδια δικαιώματα με εσένα στη μάθηση και στη ζωή γενικότερα;

Εκτός από κάποιες παραδόσεις που έχουν, όπως το να φοράνε μαντήλα, θεωρώ ότι έχουν τα ίδια δικαιώματα με εμάς. Εμείς λέμε στην Χουντά, τώρα που είναι εδώ στην Ελλάδα να τη βγάλει τη μαντήλα αλλά μας λέει ότι δε γίνεται. Γιατί εγώ στη γειτονιά μου έχω δει μια γυναίκα που ήταν από κάποια από αυτές τις χώρες και στην αρχή φορούσε μαντήλα κ τώρα το καλοκαίρι φοράει σορτσάκια κ έχει βγάλει τη μαντήλα και το είπα στη Χουντά να το κάνει και αυτή. Έχουν όμως ίδια δικαιώματα, γιατί μπορούν να έρχονται σχολείο να μαθαίνουν και ας είναι από άλλη χώρα και να παίζουν ελεύθερα κανονικά.

4. *Αισθάνεσαι ότι επηρεάζεσαι από την καλή ή κακή σχολική επίδοση των προσφύγων συμμαθητών σου στο να τους αποδεχτείς ως συμμαθητές ή/και φίλους σου;*

Όχι. Κάνουμε το ίδιο παρέα άσχετα από το πόσο καλοί είναι στα μαθήματα.

5. *Συναναστρέφεσαι με περισσότερη διάθεση εκείνους τους πρόσφυγες συμμαθητές σου που γνωρίζουν αρτιότερα την ελληνική γλώσσα;*

Όχι. Το ίδιο με όλους. Στη γειτονιά μου έχω πρόσφυγες, μένουν κοντά στο σπίτι μου και δε μιλάνε ελληνικά, αλλά παίζουμε μαζί και προσπαθούμε να συνεννοηθούμε στα αγγλικά, κάνω παρέα μαζί τους κανονικά και τους έχουμε βάλει και σπίτι μας και είδαμε ταινία.

6. *Υπάρχουν κάποια στοιχεία που οι πρόσφυγες συμμαθητές σου φέρουν μαζί τους από την πρότερη ζωή τους και σου προκαλούν το ενδιαφέρον;*

Εμένα μου αρέσει πολύ που φοράνε μαντήλα, είναι πολύ ωραίο στυλ, θα μου άρεσε κι εμένα αλλά όχι για συνέχεια. Η Χουντά, για παράδειγμα, φοράει πολλά διαφορετικά χρώματα και μπλούζες μακριές πάνω από το παντελόνι και τα βάφει κιόλας μόνη της τα ρούχα, μου αρέσει πολύ. Μια φορά είχαμε πάει στο μπάνιο και μας έδειχνε πως τη φοράει και είδαμε πρώτη φορά πόσο μακριά μαλλιά έχει! Επίσης, μερικές φορές τρώνε και περίεργα φαγητά στο σχολείο που τους κάνουν οι μαμάδες τους που δε θυμάμαι πως τα λένε. Και χαχα, ένα άλλο είναι που ο Τζιχάντ έκανε πέρυσι Ραμαζάνι και δεν μπορούσε να φάει και εμείς τον λυπόμασταν γιατί πεινούσε όλη μέρα.

7. *Υπάρχουν κάποια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των προσφύγων συμμαθητών σου που σου προκαλούν δυσανεμία ή αμηχανία;*

Μμμ... Κάποιες φορές φαίνεται ότι θυμώνουν πολύ και είναι επιθετικοί αλλά ξέρω ότι δεν το κάνουν για κακό, κάπως τους βγαίνει. Ας πούμε, εγώ τον Τζιχάντ τον συμπαθώ πολύ και ας βαράει, είναι καλό παιδί.

8. *Πιστεύεις ότι οι δάσκαλοι δείχνουν περισσότερο ενδιαφέρον στους Έλληνες μαθητές σε σύγκριση με τους πρόσφυγες;*

Όχι. Όσους δασκάλους είχαμε τους έδιναν πολλή σημασία για να μάθουν και να τα βοηθήσουν. Όμως, κάποιες φορές νομίζω ότι τους φωνάζουν πιο πολύ από ότι στους μαθητές που είναι από Ελλάδα.

9. Έχεις υπάρξει ποτέ μάρτυρας ρατσιστικής συμπεριφοράς σε πρόσφυγα συμμαθητή σου στον χώρο του σχολείου σας;

Ναι. Ήμουν μια μέρα στην αυλή και ένα παιδάκι μιλούσε άλλη γλώσσα ή γαλλικά ή αραβικά δε θυμάμαι και άρχισαν να το ρίχνουν κάτω τα ελληνάκια και να το βαράνε και τους ρώτησα «γιατί το κάνετε αυτό;» και μου είπαν «εε, αφού είναι πρόσφυγας.» Και ήταν και οι δάσκαλοι μπροστά.

10. Θεωρείς ότι οι δάσκαλοι σας ενδιαφέρονται να αναπτύξουν μια συστηματική επικοινωνία και ειλικρινή σχέση με τους γονείς των προσφύγων μαθητών;

Οι περισσότεροι ναι. Ας πούμε, η κυρία μας παίρνει συνέχεια τους γονείς της Χουντά και του Τζιχάντ, κάθε Πέμπτη, για να τους εξηγήσει τι γίνεται στο σχολείο και είναι και μια κυρία που έρχεται στο σχολείο και ρωτάει και τα μεταφράζει μετά στον μπαμπά τους όταν έρχεται σχολείο, γιατί οι μαμάδες τους μένουν στο σπίτι.

11. Θεωρείς ότι οι Έλληνες μαθητές και οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνετε τους πρόσφυγες μαθητές να συμμετέχουν σε πολιτιστικές δραστηριότητες, όπως σε αθλητικές διοργανώσεις, σε καλλιτεχνικές εκδηλώσεις, κλπ.;

Ναι, τους λέμε κανονικά και έρχονται. Απλά στις εκδηλώσεις ντρέπονται και να έρθουν και ντρέπονται και οι γονείς τους επειδή δε μιλάνε ελληνικά και είναι ανάμεσα σε Έλληνες.

9. Συνέντευξη με έλληνα μαθητή του 9^{ου} Πειραματικού Δημοτικού Σχολείου Ιωαννίνων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Έλληνας μαθητής 4)

Δημογραφικά στοιχεία

- Όνομα: **Δανάη**
- Ηλικία: **11**
- Φύλο: ☐ Αγόρι ☒ **Κορίτσι** ☐ Άλλο
- Τάξη: **ΣΤ'**

Ερωτήσεις συνέντευξης

1. Σου αρέσει που βρίσκεσαι σε ένα διαπολιτισμικό σχολείο;

Ναι. Μου φαίνεται λίγο περίεργο, γιατί μέχρι πέρυσι ήμουν σε κανονικό σχολείο (Γενικό), αλλά μου αρέσει.

2.Θεωρείς ότι σέβεσαι τη γλώσσα, τον πολιτισμό, τη θρησκεία των προσφύγων συμμαθητών σου; Αν ναι, με ποιόν τρόπο τους το δείχνεις;

Ναι. Στο σχολείο έχω φίλες που είναι πρόσφυγες. Ειδικά όταν λείπουν οι καλές μου φίλες, επειδή είμαστε λίγα Ελληνάκια στο σχολείο και οι άλλοι είναι πρόσφυγες, αναγκαστικά κάνω και παρέα μαζί τους.

3.Θεωρείς ότι οι πρόσφυγες συμμαθητές σου έχουν ίδια δικαιώματα με εσένα στη μάθηση και στη ζωή γενικότερα;

Όχι ακριβώς. Γιατί για παράδειγμα εμάς δικαίωμα είναι να μπορούμε να φοράμε ό, τι θέλουμε, αν το θέλουμε ενώ εκείνοι όχι. Οι κοπέλες πρέπει να φοράνε αυτή τη μαντήλα.

4.Αισθάνεσαι ότι επηρεάζεσαι από την καλή ή κακή σχολική επίδοση των προσφύγων συμμαθητών σου στο να τους αποδεχτείς ως συμμαθητές ή/και φίλους σου;

Όχι. Έχω παρατηρήσει ότι υπάρχουν πρόσφυγες που είναι εδώ από την πρώτη τάξη και έχουν μάθει καλά τη γλώσσα, όμως τα ελληνάκια συνεχίζουν να μην τους θέλουν μόνο και μόνο επειδή για παράδειγμα είναι από τη Συρία. Τους κοροϊδεύουν, τους βρίζουν...

5.Συναναστρέφεσαι με περισσότερη διάθεση εκείνους τους πρόσφυγες συμμαθητές σου που γνωρίζουν αρτιότερα την ελληνική γλώσσα;

Όχι. Το ίδιο με όλους. Απλά είναι κάποια παιδιά που δεν ξέρουν και δεν θέλουν πολύ να μας μιλήσουν από μόνα τους, ενώ με κάποια άλλα που δεν ξέρουν ελληνικά μιλάμε στα αγγλικά.

6.Υπάρχουν κάποια στοιχεία που οι πρόσφυγες συμμαθητές σου φέρουν μαζί τους από την πρότερη ζωή τους και σου προκαλούν το ενδιαφέρον;

Ναι, ναι, ναι. Πέρυσι θυμάμαι ο Τζιχάντ που είχε πει στην κυρία ότι δεν μπορεί να τρώει όλη τη μέρα και μπορεί να τρώει μόνο το βράδυ, γιατί κάνανε, πώς το λένε, νηστεία. Και η Χουντά και οι άλλες κοπέλες που φοράνε μαντήλα, βλέπω τα χρώματα που αλλάζουν και είναι ωραίο.

7.Υπάρχουν κάποια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των προσφύγων συμμαθητών σου που σου προκαλούν δυσαρέσκεια ή αμηχανία;

Όχι. Ίσως κάποιες φορές τους βλέπω που χτυπιούνται μεταξύ τους και με τα αδέρφια τους και φωνάζουν πολύ και αυτό μου φαίνεται κάπως.

8.Πιστεύεις ότι οι δάσκαλοι δείχνουν περισσότερο ενδιαφέρον στους Έλληνες μαθητές σε σύγκριση με τους πρόσφυγες;

Όχι. Η κυρία μας δίνει περισσότερο χρόνο στα παιδιά, τους βάζει ασκήσεις και τα βοηθάει. Νομίζω γενικά οι δάσκαλοι όμως είναι πιο καλοί με τα παιδιά από Ελλάδα, δηλαδή τα φωνάζουν λιγότερο σε σχέση με τους πρόσφυγες και δεν τα βάζουν τιμωρία όπως εκείνα.

9.Έχεις υπάρξει ποτέ μάρτυρας ρατσιστικής συμπεριφοράς σε πρόσφυγα συμμαθητή σου στον χώρο του σχολείου σας;

Μια φορά ένας πρόσφυγας έκανε και καλά για πλάκα ότι χτυπούσε ένα παιδί και μετά ένα παιδί, πήγε και είπε στον κύριο ότι χτυπούσε σοβαρά εκείνο το παιδί και ότι το είχε ρίξει κάτω, ενώ ο φίλος του ήταν μια χαρά και μετά κανείς δεν πίστευε τον πρόσφυγα και στο άλλο διάλειμμα τον περικύκλωσαν κάποια παιδιά που ήταν από Ελλάδα και άρχισαν να του φωνάζουν και να τον σπρώχνουν και αυτός δεν πήγε να το πει στους δασκάλους γιατί, δεν ξέρω γιατί, φοβόταν, ντρεπόταν, δεν ξέρω.

10.Θεωρείς ότι οι δάσκαλοι σας ενδιαφέρονται να αναπτύξουν μια συστηματική επικοινωνία και ειλικρινή σχέση με τους γονείς των προσφύγων μαθητών;

Ναι.

11.Θεωρείς ότι οι Έλληνες μαθητές και οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνετε τους πρόσφυγες μαθητές να συμμετέχουν σε πολιτιστικές δραστηριότητες, όπως σε αθλητικές διοργανώσεις, σε καλλιτεχνικές εκδηλώσεις, κλπ.;

Ναι.

10. Συνέντευξη με έλληνα μαθητή του 9^{ου} Πειραματικού Δημοτικού Σχολείου Ιωαννίνων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Έλληνας μαθητής 5)

Δημογραφικά στοιχεία

- Όνομα: **Φλώρεα**
- Ηλικία: **11**
- Φύλο: ☐ Αγόρι ☒ **Κορίτσι** ☐ Άλλο
- Τάξη: **ΣΤ'**

Ερωτήσεις συνέντευξης

1.Σου αρέσει που βρίσκεσαι σε ένα διαπολιτισμικό σχολείο;

Ναι.

2.Θεωρείς ότι σέβεται τη γλώσσα, τον πολιτισμό, τη θρησκεία των προσφύγων συμμαθητών σου; Αν ναι, με ποιόν τρόπο τους το δείχνεις;

Ναι. Εμένα δε με πειράζουν οι πρόσφυγες. Δε με πειράζει που φοράνε μαντήλα ας πούμε, απλά καμιά φορά έχω την απορία άμα πλένουν τα μαλλιά τους. Εγώ, έχω δει κάποιες κοπέλες χωρίς μαντήλα και νομίζω δεν τα πλένουν.

3.Θεωρείς ότι οι πρόσφυγες συμμαθητές σου έχουν ίδια δικαιώματα με εσένα στη μάθηση και στη ζωή γενικότερα;

Ναι... Βασικά όχι. Είναι πιο πίσω από μας λίγο, πιο πίσω το επίπεδό τους. Πρέπει και να φοράνε οι κοπέλες συγκεκριμένα ρούχα. Αλλά, αφού τώρα είναι στην Ελλάδα, δεν μπορούν να βγάλουν τη μαντήλα και να φοράνε ό, τι θέλουν; Αφού εδώ έχουμε άλλους νόμους! Ας πούμε, δεν ξέρω αν τους αρέσει καν και αν είναι επιλογή τους. Νομίζω στην Χουντά (συμμαθήτρια) δεν της αρέσει και αναγκάζεται να φοράει. Αυτό είναι άδικο.

4.Αισθάνεσαι ότι επηρεάζεσαι από την καλή ή κακή σχολική επίδοση των προσφύγων συμμαθητών σου στο να τους αποδεχτείς ως συμμαθητές ή/και φίλους σου;

Όχι. Εγώ κάνω παρέα άσχετα από το πόσο καλοί είναι στα μαθήματα. Και πιστεύω ότι και τα άλλα παιδιά δεν τους νοιάζει αυτό. Τους νοιάζει περισσότερο η καταγωγή τους.

5.Συναναστρέφεται με περισσότερη διάθεση εκείνους τους πρόσφυγες συμμαθητές σου που γνωρίζουν αρτιότερα την ελληνική γλώσσα;

Όχι. Δε με πειράζει αν ξέρουν ελληνικά ή όχι. Είμαι το ίδιο με όλους.

6.Υπάρχουν κάποια στοιχεία που οι πρόσφυγες συμμαθητές σου φέρουν μαζί τους από την πρότερη ζωή τους και σου προκαλούν το ενδιαφέρον;

Η μαντήλα στην αρχή μου φαινόταν περίεργο πράγμα, αλλά τώρα μου αρέσει. Και ένα άλλο που ήταν περίεργο ήταν που ο Τζιχάντ πέρυσι δεν έπρεπε να τρώει όλη μέρα και έτρωγε μόνο το βράδυ και στα διαλείμματα μας πλησίαζε και κοιτούσε το φαγητό μας σαν λυσσασμένος.

7.Υπάρχουν κάποια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των προσφύγων συμμαθητών σου που σου προκαλούν δυσαρέσκεια ή αμηχανία;

Κάποιες φορές μας κοιτάνε λίγο έντονα όταν νευριάζουν και δε νιώθω ωραία, είναι λίγο επιθετικοί. Και παίζουν ξύλο με τα εκτάκια και τους φωνάζουν συνέχεια οι δάσκαλοι.

8.Πιστεύεις ότι οι δάσκαλοι δείχνουν περισσότερο ενδιαφέρον στους Έλληνες μαθητές σε σύγκριση με τους πρόσφυγες;

Όχι. Προσπαθούν να τους βοηθήσουν. Για παράδειγμα, εμάς στην τάξη η κυρία μας μας φωνάζει ομάδα Α που είναι οι Έλληνες και ομάδα Β που είναι οι πρόσφυγες. Όμως, κάποιοι δάσκαλοι δείχνουν περισσότερο ενδιαφέρον στα παιδιά από Ελλάδα. Είναι κάπως μοιρασμένοι οι δάσκαλοι. Και αν κάνει κάτι ένας Έλληνας και ένας πρόσφυγας δεν αντιδράνε το ίδιο, είναι πιο καλοί με τους Έλληνες.

9.Έχεις υπάρξει ποτέ μάρτυρας ρατσιστικής συμπεριφοράς σε πρόσφυγα συμμαθητή σου στον χώρο του σχολείου σας;

Ναι. Πέρυσι είχε γίνει αυτό. Ένα παιδάκι, δε θυμάμαι το όνομά του, ήταν πρόσφυγας όμως, το είχανε ρίξει κάτω και το χτυπούσαν, εδώ στο σχολείο.

10.Θεωρείς ότι οι δάσκαλοι σας ενδιαφέρονται να αναπτύξουν μια συστηματική επικοινωνία και ειλικρινή σχέση με τους γονείς των προσφύγων μαθητών;

Δε νομίζω. Δε νομίζω ότι έχουν καλές σχέσεις, γιατί και στα παιδιά φωνάζουν αρκετά και άμα κάνουν κάτι και τα Ελληνάκια και οι πρόσφυγες πρώτα φωνάζουν στους πρόσφυγες και τους βάζουν τιμωρία.

11.Θεωρείς ότι οι Έλληνες μαθητές και οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνετε τους πρόσφυγες μαθητές να συμμετέχουν σε πολιτιστικές δραστηριότητες, όπως σε αθλητικές διοργανώσεις, σε καλλιτεχνικές εκδηλώσεις, κλπ.;

Ναι, ναι. Τις προάλλες είχαμε μια εκδήλωση και κανονικά συμμετείχαν και οι πρόσφυγες.

11. Συνέντευξη με έλληνα μαθητή του 9^{ου} Πειραματικού Δημοτικού Σχολείου Ιωαννίνων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Έλληνας μαθητής 6)

Δημογραφικά στοιχεία

- Όνομα: **Μαρία**
- Ηλικία: **11**
- Φύλο: ☐ Αγόρι ☒ **Κορίτσι** ☐ Άλλο
- Τάξη: **ΣΤ'**

Ερωτήσεις συνέντευξης

1.Σου αρέσει που βρίσκεσαι σε ένα διαπολιτισμικό σχολείο;

Ναι.

2.Θεωρείς ότι σέβεται τη γλώσσα, τον πολιτισμό, τη θρησκεία των προσφύγων συμμαθητών σου; Αν ναι, με ποιόν τρόπο τους το δείχνεις;

Ναι. Είναι παιδιά όπως κι εμείς δεν έχει σημασία που έχουν άλλη θρησκεία και είναι από διαφορετική χώρα.

3.Θεωρείς ότι οι πρόσφυγες συμμαθητές σου έχουν ίδια δικαιώματα με εσένα στη μάθηση και στη ζωή γενικότερα;

Ναι, μπορούν να έρχονται σχολείο και να κάνουν ό, τι κάνουμε εμείς και να μορφώνονται, απλά δυσκολεύονται περισσότερο επειδή δεν ξέρουν τη γλώσσα.

4. Αισθάνεσαι ότι επηρεάζεσαι από την καλή ή κακή σχολική επίδοση των προσφύγων συμμαθητών σου στο να τους αποδεχτείς ως συμμαθητές ή/και φίλους σου;

Όχι. Δε μου κάνει καμία διαφορά αν είναι καλοί ή κακοί μαθητές, εγώ κάνω το ίδιο παρέα μαζί τους γιατί καταλαβαίνω ότι είναι από άλλη χώρα και δυσκολεύονται με τη γλώσσα και να μάθουν όπως εμείς που ξέρουμε τα ελληνικά. Και επίσης είναι δύσκολο να την μάθουν γρήγορα.

5. Συναναστρέφεσαι με περισσότερη διάθεση εκείνους τους πρόσφυγες συμμαθητές σου που γνωρίζουν αρτιότερα την ελληνική γλώσσα;

Όχι. Μπορεί να μπορώ να συνεννοηθώ καλύτερα με κάποια παιδιά που μιλάνε καλύτερα τα ελληνικά, αλλά το ίδιο κάνω παρέα με όλους και μου αρέσει που προσπαθούν να μάθουν ελληνικά.

6. Υπάρχουν κάποια στοιχεία που οι πρόσφυγες συμμαθητές σου φέρουν μαζί τους από την πρότερη ζωή τους και σου προκαλούν το ενδιαφέρον;

Τα κορίτσια που φοράνε τη μαντήλα. Είναι πολύ ωραία γιατί φαίνεται το πρόσωπο έντονα. Και τα φοράνε όλα τα κορίτσια και μικρά και μεγάλα. Επίσης, έχουμε κοπέλες που δε φοράνε τη μαντήλα με τον ίδιο τρόπο, μια κοπέλα από το Αφγανιστάν τη φοράει σαν, όχι όπως η Χουντά, αλλά πιο χαλαρά, σαν κασκόλ στο κεφάλι. Κάποιες φορές, επίσης, μας λένε ότι νυστάζουν γιατί σηκώνονται πολύ πρωί για να κάνουν προσευχή και δεν ξανακοιμούνται πάντα. Α! Και όταν έχουν Ραμαζάνι δεν κάνει να τρώμε και μια φορά τους είχαμε πει να τους δώσουμε κρυφά φαγητό και ότι δε θα το πούμε στους γονείς τους, γιατί ο Τζιχάντ ήταν έτοιμος να λιποθυμίσει.

7. Υπάρχουν κάποια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των προσφύγων συμμαθητών σου που σου προκαλούν δυσαρέσκεια ή αμηχανία;

Εεε... Η Χουντά καμιά φορά μας τραβάει και μας σπρώχνει όταν νευριάζει και δε μου αρέσει αυτό γιατί ξέρω ότι δεν το κάνει για κακό αλλά με ενοχλεί και όταν της το λέμε νευριάζει περισσότερο.

8. Πιστεύεις ότι οι δάσκαλοι δείχνουν περισσότερο ενδιαφέρον στους Έλληνες μαθητές σε σύγκριση με τους πρόσφυγες;

Πιστεύω πως ναι. Όχι ακριβώς περισσότερο ενδιαφέρον. Αλλά, εννοώ ότι τους βοηθάνε πολύ με τα μαθήματα και θέλουν να μάθουν, αλλά όταν είναι ζωνηρά

και κάνουν φασαρία τα φωνάζουν περισσότερο από εμάς που είμαστε από την Ελλάδα.

9.Έχεις υπάρξει ποτέ μάρτυρας ρατσιστικής συμπεριφοράς σε πρόσφυγα συμμαθητή σου στον χώρο του σχολείου σας;

Έχω δει που χτυπιούνται με παιδιά από την Ελλάδα και που τα παιδιά από την Ελλάδα καμιά φορά τα βρίζουν και τα κοροϊδεύουν που είναι από άλλη χώρα.

10.Θεωρείς ότι οι δάσκαλοι σας ενδιαφέρονται να αναπτύξουν μια συστηματική επικοινωνία και ειλικρινή σχέση με τους γονείς των προσφύγων μαθητών;

Ναι. Η κυρία ενημερώνει τους γονείς των προσφύγων όταν κάνουν κάτι κακό και γενικά τους λέει πώς τα πηγαίνουν στο σχολείο.

11.Θεωρείς ότι οι Έλληνες μαθητές και οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνετε τους πρόσφυγες μαθητές να συμμετέχουν σε πολιτιστικές δραστηριότητες, όπως σε αθλητικές διοργανώσεις, σε καλλιτεχνικές εκδηλώσεις, κλπ.;

Ναι. Σε κάθε εκδήλωση του σχολείου κανονικά συμμετέχουμε όλοι, απλά οι πρόσφυγες τις περισσότερες φορές δεν έρχονται τελικά.

12. Συνέντευξη με πρόσφυγα μαθητή του 9^{ου} Πειραματικού Δημοτικού Σχολείου Ιωαννίνων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Πρόσφυγας μαθητής 1)

Δημογραφικά στοιχεία

- Όνομα: **Μοχάμεντ**
- Ηλικία: **10**
- Φύλο: ☐ **Αγόρι** ☐ **Κορίτσι** ☐ **Άλλο**
- Τάξη: **Β'**
- Πόσο χρονών ήσουν όταν ήρθες να μείνεις στην Ελλάδα; **6**

Ερωτήσεις συνέντευξης

12. Χαίρεσαι που πηγαίνεις στο σχολείο;

Ναι. Μου αρέσει. Περνάω καλά.

13. Θεωρείς ότι οι συμμαθητές και οι δάσκαλοί σου σέβονται τη γλώσσα, τον πολιτισμό, τη θρησκεία σου; Αν ναι, με ποιόν τρόπο σου το δείχνουν;

Τα παιδιά κάποιες φορές έχουν πρόβλημα. Με χτυπάνε. (Τους πειράζει που είσαι από άλλη χώρα;) Εεε... δεν ξέρω. Μου λένε κακές λέξεις για τη Συρία και βρίζουν. (Τους πειράζει που πιστεύεις σε διαφορετικό Θεό από αυτούς;) Δεν ξέρω.

14. Πιστεύεις ότι η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας είναι σημαντική για την ομαλή ένταξη σου στο σχολείο και την κοινωνία γενικότερα;

Ναι. Έχουν παράξενους κανόνες και έννοιες δυσκολεύομαι να τους καταλάβω.

15. Μέσα στην τάξη συνεργάζεσαι με τους Έλληνες συμμαθητές σου; Αν ναι, όταν αυτό συμβαίνει αισθάνεσαι να εκτιμούν τις απόψεις σου; Αν όχι, τι ακριβώς εισπράττεις από τη συμπεριφορά τους;

Ναι, συνεργαζόμαστε. Δε νιώθω ίσος με αυτούς. (Γιατί;) Θα σου πω μόνο σε σένα. Γιατί νομίζω ότι κανένας δε με αγαπάει, επειδή με χτυπάνε και μου λένε άσχημες λέξεις. (Εδώ στο σχολείο;) Ναι. Βασικά κάποιες φορές κλαίω μέσα στην τάξη. Βάζω το μπουφάν μπροστά (για να μη με βλέπουν) και κλαίω. Δε θέλω να με βλέπουν να κλαίω. (Στο σπίτι κλαις;) Ναι, αλλά ούτε εκεί με βλέπουν, γιατί κρύβομαι. Δεν μπορεί κάποιος να με δει να κλαίω.

16. Νιώθεις ότι το πόσο καλός ή όχι είσαι στα μαθήματα επηρεάζει θετικά ή αρνητικά αντίστοιχα τη συμπεριφορά των Ελλήνων συμμαθητών σου απέναντί σου;

Ναι, τους νοιάζει. Πολλές φορές στα διαλείμματα δέχονται να παίξουν με παιδιά που είναι καλοί μαθητές και αρνούνται να παίξουν με όσους δεν είμαστε και τόσο.

17. Στα διαλείμματα κάνεις παρέα με Έλληνες μαθητές; Αν ναι, αισθάνεσαι να σε θεωρούν ισότιμο μέλος;

Όχι. (Θεωρείς ότι αυτοί δεν σε θέλουν στην παρέα τους;) Ναι. (Σε στεναχωρεί εσένα αυτό;) Ναι. (Γιατί πιστεύεις ότι δεν σε θέλουνε;) Γιατί είμαι από την Συρία και τους πειράζει. Κάποιοι Έλληνες είναι καλοί και κάποιοι όχι.

18. Έχει υπάρξει κάποια συμπεριφορά από την πλευρά των Ελλήνων συμμαθητών σου ή ακόμη και των δασκάλων σου που σε έκανε να αισθανθείς αμήχανα, στενοχώρια, θλίψη, απογοήτευση;

Με χτυπάνε και με βρίζουν (τα παιδιά). Τους δασκάλους τους ενοχλεί που είμαι από τη Συρία. Το ξέρω. Κάποιες φορές που τσακωνόμαστε και χτυπιόμαστε με τα άλλα παιδιά, οι δάσκαλοι λένε πάντα ότι εγώ φταίω και ότι εγώ το ξεκίνησα και βάζουν εμένα τιμωρία. (Σου έχει μιλήσει άσχημα κάποιος δάσκαλος;) Όχι.

19. Πιστεύεις ότι οι διαφορετικές εμπειρίες της ζωής μεταξύ των προσφύγων και Ελλήνων μαθητών μπορούν να λειτουργήσουν ως ευκαιρία για ανταλλαγή απόψεων, ιδεών και μέσω αυτών για τη διαμόρφωση καλύτερων και πιο ειλικρινών διαπροσωπικών σχέσεων;

Ναι.

20. Πιστεύεις ότι οι δάσκαλοι δείχνουν περισσότερο ενδιαφέρον στους Έλληνες μαθητές σε σύγκριση με τους πρόσφυγες;

Ναι. Είναι πιο καλοί μαζί τους και δε τους φωνάζουν συνέχεια όπως εμάς. Νομίζουν ότι εμείς πάντα φταίμε.

21. Οι δάσκαλοί σου ενδιαφέρονται να αναπτύξουν μια συστηματική επικοινωνία και ειλικρινή σχέση με τους γονείς σου;

Όχι.

22. Αισθάνεσαι ότι σε ενθαρρύνουν οι εκπαιδευτικοί ή/και οι συμμαθητές σου να συμμετέχεις σε πολιτιστικές δραστηριότητες, όπως σε αθλητικές διοργανώσεις, σε καλλιτεχνικές εκδηλώσεις, κλπ.;

Ναι.

13. Συνέντευξη με πρόσφυγα μαθητή του 9^{ου} Πειραματικού Δημοτικού Σχολείου Ιωαννίνων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Πρόσφυγας μαθητής 2)

Δημογραφικά στοιχεία

- Όνομα: **Ενκιάντ**
- Ηλικία: **7**
- Φύλο: ☐ Αγόρι **Κορίτσι** ☐ Άλλο
- Τάξη: **Β'**
- Πόσο χρονών ήσουν όταν ήρθες να μείνεις στην Ελλάδα; **6**

Ερωτήσεις συνέντευξης

1. *Χαίρεσαι που πηγαίνεις στο σχολείο;*

Ναι. Περνάω καλά.

2. *Θεωρείς ότι οι συμμαθητές και οι δάσκαλοί σου σέβονται τη γλώσσα, τον πολιτισμό, τη θρησκεία σου; Αν ναι, με ποιόν τρόπο σου το δείχνουν;*

(Απαντάει χαμηλόφωνα) Οι δάσκαλοι ναι. Οι συμμαθητές μου όχι, δεν τους αρέσει που είμαι από άλλη χώρα. (Από πού το καταλαβαίνεις αυτό;) Δεν ξέρω. (Μήπως κάνουν κάτι που σε ενοχλεί;) Όχι.

3. *Πιστεύεις ότι η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας είναι σημαντική για την ομαλή ένταξη σου στο σχολείο και την κοινωνία γενικότερα;*

Ναι. Με βοηθάνε τα ελληνικά. Μιλάω με τους δασκάλους και με τα άλλα παιδιά, μπορώ να μιλάω και με άλλους Έλληνες έξω από το σχολείο.

4. *Μέσα στην τάξη συνεργάζεσαι με τους Έλληνες συμμαθητές σου; Αν ναι, όταν αυτό συμβαίνει αισθάνεσαι να εκτιμούν τις απόψεις σου; Αν όχι, τι ακριβώς εισπράττεις από τη συμπεριφορά τους;*

Μέσα στην τάξη όχι, στα διαλείμματα ναι.

5. *Νιώθεις ότι το πόσο καλός ή όχι είσαι στα μαθήματα επηρεάζει θετικά ή αρνητικά αντίστοιχα τη συμπεριφορά των Ελλήνων συμμαθητών σου απέναντι σου;*

Όχι.

6. Στα διαλείμματα κάνεις παρέα με Έλληνες μαθητές; Αν ναι, αισθάνεσαι να σε θεωρούν ισότιμο μέλος;

Ναι. Παίζουμε μαζί με όλα τα παιδιά.

7. Έχει υπάρξει κάποια συμπεριφορά από την πλευρά των Ελλήνων συμμαθητών σου ή ακόμη και των δασκάλων σου που σε έκανε να αισθανθείς αμήχανα, στενοχώρια, θλίψη, απογοήτευση;

Όχι, δε μου έχουν κάτι που δεν είναι ωραίο. Ούτε οι δάσκαλοι ούτε τα παιδιά.

Στα διαλείμματα παίζουμε και μπορεί να χτυπάμε ο ένας τον άλλον αλλά για παιχνίδι.

8. Πιστεύεις ότι οι διαφορετικές εμπειρίες της ζωής μεταξύ των προσφύγων και Ελλήνων μαθητών μπορούν να λειτουργήσουν ως ευκαιρία για ανταλλαγή απόψεων, ιδεών και μέσω αυτών για τη διαμόρφωση καλύτερων και πιο ειλικρινών διαπροσωπικών σχέσεων;

Όχι. (Γιατί;) Γιατί δε θέλω να λέω τις εμπειρίες μου.

9. Πιστεύεις ότι οι δάσκαλοι δείχνουν περισσότερο ενδιαφέρον στους Έλληνες μαθητές σε σύγκριση με τους πρόσφυγες;

Ναι.

10. Οι δάσκαλοί σου ενδιαφέρονται να αναπτύξουν μια συστηματική επικοινωνία και ειλικρινή σχέση με τους γονείς σου;

Ναι.

11. Αισθάνεσαι ότι σε ενθαρρύνουν οι εκπαιδευτικοί ή/και οι συμμαθητές σου να συμμετέχεις σε πολιτιστικές δραστηριότητες, όπως σε αθλητικές διοργανώσεις, σε καλλιτεχνικές εκδηλώσεις, κλπ.;

Όχι... Ναι. Πηγαίνουμε εκδρομές με το σχολείο.

14. Συνέντευξη με πρόσφυγα μαθητή του 9^{ου} Πειραματικού Δημοτικού Σχολείου Ιωαννίνων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Πρόσφυγας μαθητής 3)

Δημογραφικά στοιχεία

➤ Όνομα: **Χουντά**

➤ Ηλικία: **12**

- Φύλο: ☐ Αγόρι **Κορίτσι** ☐ Άλλο
- Τάξη: **ΣΤ'**
- Πόσο χρονών ήσουν όταν ήρθες να μείνεις στην Ελλάδα; **8**

Ερωτήσεις συνέντευξης

1.Χαίρεσαι που πηγαίνεις στο σχολείο;

Ναι. Απλά δε μου αρέσει που κάνω μάθημα (γελάει).

2.Θεωρείς ότι οι συμμαθητές και οι δάσκαλοί σου σέβονται τη γλώσσα, τον πολιτισμό, τη θρησκεία σου; Αν ναι, με ποιόν τρόπο σου το δείχνουν;

Όχι! Και δε θέλω αυτή την κυρία, θέλω μια άλλη κυρία, γιατί αυτή η κυρία δε μας αγαπάει. (Τα υπόλοιπα παιδιά νιώθεις ότι σας σέβονται;) Όχι. Δε μας θέλουν.

3.Πιστεύεις ότι η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας είναι σημαντική για την ομαλή ένταξη σου στο σχολείο και την κοινωνία γενικότερα;

Ναι. Με δυσκολεύει να θυμάμαι τη γραμματική αλλά με έχουν βοηθήσει στο να μπορώ να παίζω με τα άλλα παιδιά.

4.Μέσα στην τάξη συνεργάζεσαι με τους Έλληνες συμμαθητές σου; Αν ναι, όταν αυτό συμβαίνει αισθάνεσαι να εκτιμούν τις απόψεις σου; Αν όχι, τι ακριβώς εισπράττεις από τη συμπεριφορά τους;

Ναι. Τα παιδιά με βοηθάνε, αλλά η κυρία δε με βοηθάει.

5.Νιώθεις ότι το πόσο καλός ή όχι είσαι στα μαθήματα επηρεάζει θετικά ή αρνητικά αντίστοιχα τη συμπεριφορά των Ελλήνων συμμαθητών σου απέναντι σου;

Πιστεύω δεν τους νοιάζει για τα μαθήματα.

6.Στα διαλείμματα κάνεις παρέα με Έλληνες μαθητές; Αν ναι, αισθάνεσαι να σε θεωρούν ισότιμο μέλος;

Ναι. Δεν έχω κάποιο πρόβλημα. Έχω φίλες και τα κορίτσια που είναι στην τάξη μου. Όμως, κάποιες κοπέλες δε με θέλουν καθόλου και μια μέρα ήρθε μια

κοπέλα και λέει στις άλλες κοπέλες να μη με κάνουν παρέα και ήρθε μια μέρα και μου λέει «φύγε, δε θα σε κάνουμε παρέα».

7.Έχει υπάρξει κάποια συμπεριφορά από την πλευρά των Ελλήνων συμμαθητών σου ή ακόμη και των δασκάλων σου που σε έκανε να αισθανθείς αμήχανα, στενοχώρια, θλίψη, απογοήτευση;

Όχι. Κάποιοι δάσκαλοι είναι καλοί και κάποιοι όχι. Στεναχωριέμαι κάποιες φορές αλλά μετά το ξεχνάω. Και με πειράζει όταν κάποια παιδιά δε θέλουν να μας κάνουν παρέα ή ακόμα και όταν παίζουμε μαζί είναι σα να μη θέλουν και το κάνουν με το ζόρι.

8.Πιστεύεις ότι οι διαφορετικές εμπειρίες της ζωής μεταξύ των προσφύγων και Ελλήνων μαθητών μπορούν να λειτουργήσουν ως ευκαιρία για ανταλλαγή απόψεων, ιδεών και μέσω αυτών για τη διαμόρφωση καλύτερων και πιο ειλικρινών διαπροσωπικών σχέσεων;

Ναι. Τα κορίτσια με έχουν ρωτήσει για το χιτζάμπ (μαντήλα) και τους έχω πει πως ήρθαμε στην Ελλάδα με την οικογένειά μου.

9.Πιστεύεις ότι οι δάσκαλοι δείχνουν περισσότερο ενδιαφέρον στους Έλληνες μαθητές σε σύγκριση με τους πρόσφυγες;

Ναι. Ειδικά η κυρία μας αλλά και οι περισσότεροι δάσκαλοι. Αν κάνουμε κάτι εμείς και κάνουν κάτι και οι Έλληνες δε φωνάζουν τους Έλληνες, φωνάζουν μόνο εμάς.

10.Οι δάσκαλοί σου ενδιαφέρονται να αναπτύξουν μια συστηματική επικοινωνία και ειλικρινή σχέση με τους γονείς σου;

Ναι.

11.Αισθάνεσαι ότι σε ενθαρρύνουν οι εκπαιδευτικοί ή/και οι συμμαθητές σου να συμμετέχεις σε πολιτιστικές δραστηριότητες, όπως σε αθλητικές διοργανώσεις, σε καλλιτεχνικές εκδηλώσεις, κλπ.;

Ναι

**15.Συνέντευξη με πρόσφυγα μαθητή του 9^{ου} Πειραματικού Δημοτικού Σχολείου
Ιωαννίνων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Πρόσφυγας μαθητής 4)**

Δημογραφικά στοιχεία

- Όνομα: **Τζιχάντ**
- Ηλικία: **12**
- Φύλο: ☐ Αγόρι ☐ Κορίτσι ☐ Άλλο
- Τάξη: **ΣΤ'**
- Πόσο χρονών ήσουν όταν ήρθες να μείνεις στην Ελλάδα; **7**

Ερωτήσεις συνέντευξης

1.Χαίρεσαι που πηγαίνεις στο σχολείο;

Όχι. Γιατί με χτυπάνε τα άλλα παιδιά και με βρίζουν. Αυτό μου είναι κακό.

2.Θεωρείς ότι οι συμμαθητές και οι δάσκαλοί σου σέβονται τη γλώσσα, τον πολιτισμό, τη θρησκεία σου; Αν ναι, με ποιόν τρόπο σου το δείχνουν;

Όχι! Όχι! Γιατί δε μας αγαπάνε (οι δάσκαλοι) γιατί είμαστε από άλλη χώρα. Όταν τους λέμε κάτι, μας λένε «ψέματα, ψέματα, φουλ ψέματα» δε μας πιστεύουν. Όχι όλοι οι δάσκαλοι, κάποιοι. *(Τα υπόλοιπα παιδιά νιώθεις ότι σας σέβονται;)* Καθόλου, καθόλου, καθόλου! *(Πώς το καταλαβαίνεις αυτό;)* Από τα μάτια τους. Μας λένε «φύγε, φύγε, φύγε»

3.Πιστεύεις ότι η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας είναι σημαντική για την ομαλή ένταξη σου στο σχολείο και την κοινωνία γενικότερα;

Ναι. Είναι σημαντική γιατί μπορώ να κάνω δουλειές και να βοηθάω τους γονείς μου που ξέρουν χειρότερα ελληνικά από εμένα. Εγώ βοηθάω στα ψώνια και συνεννοούμαι με τη γειτονιά.

4.Μέσα στην τάξη συνεργάζεσαι με τους Έλληνες συμμαθητές σου; Αν ναι, όταν αυτό συμβαίνει αισθάνεσαι να εκτιμούν τις απόψεις σου; Αν όχι, τι ακριβώς εισπράττεις από τη συμπεριφορά τους;

Καθόλου. Δε με εκτιμούν, δε με θέλουνε, δεν ακούνε την άποψή μου. Ούτε ο διευθυντής.

5.Νιώθεις ότι το πόσο καλός ή όχι είσαι στα μαθήματα επηρεάζει θετικά ή αρνητικά αντίστοιχα τη συμπεριφορά των Ελλήνων συμμαθητών σου απέναντι σου;

Όχι, δεν επηρεάζει.

6.Στα διαλείμματα κάνεις παρέα με Έλληνες μαθητές; Αν ναι, αισθάνεσαι να σε θεωρούν ισότιμο μέλος;

Λίγο, πολύ λίγο. Παίζουμε μαζί. Ναι, νιώθω ίσος, παίζουμε μαζί ποδόσφαιρο. Η Χουντά δεν έχει καλές φίλες όμως.

7.Έχει υπάρξει κάποια συμπεριφορά από την πλευρά των Ελλήνων συμμαθητών σου ή ακόμη και των δασκάλων σου που σε έκανε να αισθανθείς αμήχανα, στενοχώρια, θλίψη, απογοήτευση;

Ναι. Κάποιοι δάσκαλοι με φωνάζουν συνέχεια και με βάζουν τιμωρία χωρίς να έχω κάνει κάτι, μόνο εμένα, όχι τα άλλα παιδιά και δε με πιστεύουν όταν τους λέω ότι δεν έκανα κάτι. Τα παιδιά με βρίζουν, βρίζουν τον πατέρα και τη μάνα και με θυμώνουν. Και παίζουμε συνέχεια ξύλο.

8.Πιστεύεις ότι οι διαφορετικές εμπειρίες της ζωής μεταξύ των προσφύγων και Ελλήνων μαθητών μπορούν να λειτουργήσουν ως ευκαιρία για ανταλλαγή απόψεων, ιδεών και μέσω αυτών για τη διαμόρφωση καλύτερων και πιο ειλικρινών διαπροσωπικών σχέσεων ;

Μάλλον ναι.

9.Πιστεύεις ότι οι δάσκαλοι δείχνουν περισσότερο ενδιαφέρον στους Έλληνες μαθητές σε σύγκριση με τους πρόσφυγες;

Ναι, ναι, σίγουρα. Τους Έλληνες τους αγαπάνε, εμάς όχι. Εμείς φταίμε πάντα άμα κάνουμε κάτι και μας φωνάζουν και δε μας πιστεύουν.

10.Οι δάσκαλοί σου ενδιαφέρονται να αναπτύξουν μια συστηματική επικοινωνία και ειλικρινή σχέση με τους γονείς σου;

Ναι.

11. Αισθάνεσαι ότι σε ενθαρρύνουν οι εκπαιδευτικοί ή/και οι συμμαθητές σου να συμμετέχεις σε πολιτιστικές δραστηριότητες, όπως σε αθλητικές διοργανώσεις, σε καλλιτεχνικές εκδηλώσεις, κλπ.;

Ναι.

16. Συνέντευξη με πρόσφυγα μαθητή του 9^{ου} Πειραματικού Δημοτικού Σχολείου Ιωαννίνων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Πρόσφυγας μαθητής 5)

Δημογραφικά στοιχεία

- Όνομα: **Χουσεϊν**
- Ηλικία: **9**
- Φύλο: ☐ Αγόρι ☐ Κορίτσι ☐ Άλλο
- Τάξη: **Β'**
- Πόσο χρονών ήσουν όταν ήρθες να μείνεις στην Ελλάδα; **8**

*Το παιδί αυτό δεν μιλάει καλά ελληνικά. Η συνέντευξη έγινε με τη βοήθεια άλλου παιδιού για μετάφραση.

Ερωτήσεις συνέντευξης

1. Χαίρεσαι που πηγαίνεις στο σχολείο;

Ναι.

2. Θεωρείς ότι οι συμμαθητές και οι δάσκαλοί σου σέβονται τη γλώσσα, τον πολιτισμό, τη θρησκεία σου; Αν ναι, με ποιόν τρόπο σου το δείχνουν;

Όχι. Με κοροϊδεύουν (τα παιδιά) και παίζουμε ξύλο. Οι δάσκαλοι με φωνάζουν συνέχεια.

3. Πιστεύεις ότι η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας είναι σημαντική για την ομαλή ένταξη σου στο σχολείο και την κοινωνία γενικότερα;

Ναι. Συνεννοούμαι καλύτερα με όλους.

4.Μέσα στην τάξη συνεργάζεσαι με τους Έλληνες συμμαθητές σου; Αν ναι, όταν αυτό συμβαίνει αισθάνεσαι να εκτιμούν τις απόψεις σου; Αν όχι, τι ακριβώς εισπράττεις από τη συμπεριφορά τους;

Όχι. Η δασκάλα με βάζει με τα άλλα παιδιά αλλά αυτά δε θέλουν.

5.Νιώθεις ότι το πόσο καλός ή όχι είσαι στα μαθήματα επηρεάζει θετικά ή αρνητικά αντίστοιχα τη συμπεριφορά των Ελλήνων συμμαθητών σου απέναντι σου;

Ναι.

6.Στα διαλείμματα κάνεις παρέα με Έλληνες μαθητές; Αν ναι, αισθάνεσαι να σε θεωρούν ισότιμο μέλος;

Παίζουμε με τα άλλα παιδιά από τη Συρία και την Αλβανία και με κάποιους Έλληνες, όμως συνέχεια τσακωνόμαστε με τους Έλληνες και μας βρίζουν. Δεν αισθάνομαι ίσος.

7.Έχει υπάρξει κάποια συμπεριφορά από την πλευρά των Ελλήνων συμμαθητών σου ή ακόμη και των δασκάλων σου που σε έκανε να αισθανθείς αμήχανα, στενοχώρια, θλίψη, απογοήτευση;

Τα παιδιά με βρίζουν και παίζουμε ξύλο και δε μου αρέσει. Οι δάσκαλοι πάντα κατηγορούν εμένα και με βάζουν τιμωρία μαζί με τον Μοχάμεντ, ενώ τους άλλους όχι. Πάντα φωνάζουν σε εμάς πρώτα.

8.Πιστεύεις ότι οι διαφορετικές εμπειρίες της ζωής μεταξύ των προσφύγων και Ελλήνων μαθητών μπορούν να λειτουργήσουν ως ευκαιρία για ανταλλαγή απόψεων, ιδεών και μέσω αυτών για τη διαμόρφωση καλύτερων και πιο ειλικρινών διαπροσωπικών σχέσεων;

Όχι.

9.Πιστεύεις ότι οι δάσκαλοι δείχνουν περισσότερο ενδιαφέρον στους Έλληνες μαθητές σε σύγκριση με τους πρόσφυγες;

Ναι. Αγαπάνε πιο πολύ τα παιδιά που είναι από την Ελλάδα. Δεν τους φωνάζουν τόσο όπως εμάς, τους μιλάνε καλύτερα και διαφορετικά.

10.Οι δάσκαλοί σου ενδιαφέρονται να αναπτύξουν μια συστηματική επικοινωνία και ειλικρινή σχέση με τους γονείς σου;

Ναι.

11.Αισθάνεσαι ότι σε ενθαρρύνουν οι εκπαιδευτικοί ή/και οι συμμαθητές σου να συμμετέχεις σε πολιτιστικές δραστηριότητες, όπως σε αθλητικές διοργανώσεις, σε καλλιτεχνικές εκδηλώσεις, κλπ.;

Ναι.

17.Συνέντευξη με πρόσφυγα μαθητή του 9^{ου} Πειραματικού Δημοτικού Σχολείου Ιωαννίνων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Πρόσφυγας μαθητής 6)

Δημογραφικά στοιχεία

- Όνομα: **Μαχαμπά**
- Ηλικία: **6**
- Φύλο: ☐ Αγόρι **Κορίτσι** ☐ Άλλο
- Τάξη: **Α'**
- Πόσο χρονών ήσουν όταν ήρθες να μείνεις στην Ελλάδα; **5**

*Το κορίτσι αυτό δε μιλάει καθόλου ελληνικά. Για τη συνέντευξή της βοήθησε η μεγάλη της αδερφή που μετέφραζε τις ερωτήσεις. Είναι ένα πολύ ντροπαλό κορίτσι.

Ερωτήσεις συνέντευξης

1.Χαίρεσαι που πηγαίνεις στο σχολείο;

Ναι.

2.Θεωρείς ότι οι συμμαθητές και οι δάσκαλοί σου σέβονται τη γλώσσα, τον πολιτισμό, τη θρησκεία σου; Αν ναι, με ποιόν τρόπο σου το δείχνουν;

Όχι.

3.Πιστεύεις ότι η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας είναι σημαντική για την ομαλή ένταξη σου στο σχολείο και την κοινωνία γενικότερα;

Ναι.

4.Μέσα στην τάξη συνεργάζεσαι με τους Έλληνες συμμαθητές σου; Αν ναι, όταν αυτό συμβαίνει αισθάνεσαι να εκτιμούν τις απόψεις σου; Αν όχι, τι ακριβώς εισπράττεις από τη συμπεριφορά τους;

Η δασκάλα με βάζει σε ομάδες με τα άλλα παιδιά, όμως εγώ δεν μπορώ να κάτσω μαζί με τα άλλα παιδιά επειδή δε με καταλαβαίνουν.

5.Νιώθεις ότι το πόσο καλός ή όχι είσαι στα μαθήματα επηρεάζει θετικά ή αρνητικά αντίστοιχα τη συμπεριφορά των Ελλήνων συμμαθητών σου απέναντι σου;

Όχι.

6.Στα διαλείμματα κάνεις παρέα με Έλληνες μαθητές; Αν ναι, αισθάνεσαι να σε θεωρούν ισότιμο μέλος;

Δεν κάνω πολύ γιατί δε με καταλαβαίνουν (εννοεί τη γλώσσα που μιλάει).

7.Έχει υπάρξει κάποια συμπεριφορά από την πλευρά των Ελλήνων συμμαθητών σου ή ακόμη και των δασκάλων σου που σε έκανε να αισθανθείς αμήχανα, στενοχώρια, θλίψη, απογοήτευση;

Όχι.

8.Πιστεύεις ότι οι διαφορετικές εμπειρίες της ζωής μεταξύ των προσφύγων και Ελλήνων μαθητών μπορούν να λειτουργήσουν ως ευκαιρία για ανταλλαγή απόψεων, ιδεών και μέσω αυτών για τη διαμόρφωση καλύτερων και πιο ειλικρινών διαπροσωπικών σχέσεων;

Ναι.

9.Πιστεύεις ότι οι δάσκαλοι δείχνουν περισσότερο ενδιαφέρον στους Έλληνες μαθητές σε σύγκριση με τους πρόσφυγες;

Ναι. Μου φέρονται πολύ καλά αλλά προσέχουν αλλιώς τα παιδιά που είναι από Ελλάδα.

10.Οι δάσκαλοί σου ενδιαφέρονται να αναπτύξουν μια συστηματική επικοινωνία και ειλικρινή σχέση με τους γονείς σου;

Ναι.

11.Αισθάνεσαι ότι σε ενθαρρύνουν οι εκπαιδευτικοί ή/και οι συμμαθητές σου να συμμετέχεις σε πολιτιστικές δραστηριότητες, όπως σε αθλητικές διοργανώσεις, σε καλλιτεχνικές εκδηλώσεις, κλπ.;

Ναι.