

ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΜΕΣΟΓΕΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ ΥΓΕΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

«Η ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ ΤΩΝ ΑΝΗΛΙΚΩΝ
ΜΕΤΑΝΑΣΤΩΝ/ΠΡΟΣΦΥΓΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΟ
ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ. ΑΠΟΨΕΙΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΟ ΝΟΜΟ ΗΡΑΚΛΕΙΟΥ»

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: ΙΩΑΝΝΗΣ ΙΩΣΗΦΙΔΗΣ
ΣΠΟΥΔΑΣΤΡΙΕΣ: ΚΑΛΗΜΕΡΗ ΣΤΑΜΑΤΙΑ
ΤΣΟΥΚΑΛΑ ΑΡΓΥΡΩ

ΗΡΑΚΛΕΙΟ ΚΡΗΤΗΣ
ΝΟΕΜΒΡΙΟΣ 2021

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Ευχαριστούμε ιδιαίτερα τον επιβλέποντα καθηγητή μας, Ιωσηφίδη Ιωάννη, για την άψογη συνεργασία, την συνεχή καθοδήγηση καθ' όλη την διάρκεια εκπόνησης της συγκεκριμένης εργασίας και για την επιμέλεια και την συνέπειά του απέναντί μας. Στάθηκε δίπλα μας και ανταποκρίθηκε άμεσα στο χρονικό διάστημα που είχαμε εξαρχής ορίσει, για την ολοκλήρωση της εργασίας μας. Επίσης, αισθανόμαστε μεγάλη ευγνωμοσύνη απέναντι στους εκπαιδευτικούς που δέχθηκαν από την πρώτη μας επαφή να συμμετέχουν στην έρευνά μας και έδειξαν μεγάλη πρόθεση μέχρι το τέλος της λήψης των συνεντεύξεων.

Αφιερώνουμε την παρούσα Πτυχιακή Εργασία στις οικογένειές μας, που στάθηκαν δίπλα μας σε αυτή την προσπάθεια, δίνοντάς μας καθημερινά θάρρος να συνεχίζουμε ως προς την κατάκτηση του στόχου μας, όπως κάνουν, άλλωστε, από την αρχή του ακαδημαϊκού ταξιδιού. Ένα μεγάλο ευχαριστώ στους ανθρώπους που έφυγαν γρήγορα από την ζωή μας, αλλά βρίσκονται πάντα και για πάντα στην καρδιά μας, είναι νοητά παρόντες σε κάθε βήμα της ζωής μας, δίνοντάς μας δύναμη να κατακτάμε τα όνειρά μας. Ακόμη, ήταν πολύ σημαντική η στήριξη και η ενδυνάμωση που έδινε η μία στην άλλη, από την αρχή έως το τέλος και ιδιαίτερα κατά την διάρκεια των δυσκολιών που εμφανίζονταν και της συναισθηματικής και πνευματικής κόπωσης.

*«Κι αν είσαι στο σκαλί το πρώτο, πρέπει
νάσαι υπερήφανος κ' ευτυχισμένος.
Εδώ που έφθασες, λίγο δεν είναι
τόσο που έκαμες, μεγάλη δόξα»*

Κ.Π. Καβάφης

Το περιεχόμενο της συγκεκριμένης Πτυχιακής Εργασίας αποτελεί πνευματική ιδιοκτησία των φοιτητριών Καλημέρη Σταματίας και Τσουκαλά Αργυρώς, του επιβλέποντα καθηγητή Ιωσηφίδη Ιωάννη και του Τμήματος Κοινωνικής Εργασίας και προστατεύονται από τους νόμους περί πνευματικής ιδιοκτησίας (Νόμος 2121/1993 και τους κανόνες Διεθνούς Δικαίου, που ισχύουν στην Ελλάδα).

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός της συγκεκριμένης Πτυχιακής Εργασίας είναι να μελετήσει την ένταξη και την προσαρμογή των ανηλίκων προσφύγων/μεταναστών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, πώς αυτή περιγράφεται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς που έχουν αναλάβει την διδασκαλία τους και πώς διαμορφώνεται μέσω των διδακτικών μεθόδων που επιλέγουν να εφαρμόσουν στην τάξη. Στο πρώτο κεφάλαιο της εργασίας μας αναλύονται οι ορισμοί των βασικών εννοιών που θα απασχολήσουν το κύριο μέρος της μελέτης. Ακόμη, θα μελετηθεί το φαινόμενο της μεταναστευτικής/προσφυγικής ροής, αλλά και τα αίτια που οδηγούν σε αυτή, σε Ελλάδα και Ευρώπη. Στο δεύτερο κεφάλαιο θα εξεταστούν πλήρως οι συνθήκες διαβίωσης των μεταναστών και προσφύγων. Παράλληλα, θα γίνουν γνωστές και οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στους τομείς της καθημερινής τους ζωής στην Ελλάδα. Στο τελικό κεφάλαιο του θεωρητικού μας μέρους, θα μελετηθεί η λειτουργία των εκπαιδευτικών θεσμών των Τάξεων Υποδοχής και των Δομών Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων, ο βαθμός προσαρμογής των ανηλίκων προσφύγων και μεταναστών στο ελληνικό σχολικό περιβάλλον, καθώς και ο ρόλος που διαδραματίζουν οι εκπαιδευτικοί στην παραπάνω διαδικασία. Επίσης, θα παρουσιαστούν τα βασικά θεωρητικά μοντέλα προσαρμογής μεταναστών/προσφύγων μαθητών στα εκπαιδευτικά συστήματα, καθώς και οι αρχές και οι θεωρητικές τους παραδοχές.

Με βάση την παραπάνω ανάλυση θα διερευνήσουμε και θα αναζητήσουμε συσχετίσεις μεταξύ των δηλωμένων απόψεων, των επιλογών και των μεθόδων αντιμετώπισης των προσφύγων και μεταναστών μαθητών, που ακολουθούν οι συμμετέχοντες στην έρευνα, καθώς και των μοντέλων προσαρμογής τους, τα οποία αναλύονται στο θεωρητικό μέρος της εργασίας. Ως μέθοδο συλλογής δεδομένων επιλέξαμε την Ποιοτική Έρευνα μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων, ενώ η μέθοδος επεξεργασίας των δεδομένων που ακολουθήσαμε είναι η Ποιοτική Ανάλυση Περιεχομένου. Στόχος της παρούσας Πτυχιακής Εργασίας είναι να συμβάλει στην επιστημονική γνώση και στον επιστημονικό διάλογο επί του μεταναστευτικού/προσφυγικού ζητήματος και της αντιμετώπισής του από το θεσμό του επίσημου ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος με έμφαση στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση από την οποία προέρχεται και το δείγμα μας.

ABSTRACT

The purpose of this Dissertation is to study the integration and adaptation of refugee/migrant minors in the Greek educational system, how it is described by the teachers themselves who have undertaken their teaching and how it is shaped through the teaching methods they choose to apply in the classroom. The first chapter of our work analyzes the definitions of basic concepts that will employ the main part of the study. In addition, the phenomenon of migratory/refugee flow will also be studied, as well as the causes leading to it, in Greece and Europe. In the second chapter, the living conditions of migrants and refugees will be fully examined. At the same time, the difficulties encountered in the fields of everyday life in Greece will be known. In our final chapter of our theoretical part, the operation of the educational institutions of reception and reception and refugee structures, the degree of adaptation of minors and migrants to the Greek school environment, as well as the role played by teachers in the above procedure will be studied. Also, the basic theoretical migrant/refugee student adaptation models will be presented in education systems as well as their principles and theoretical assumptions.

Based on the above analysis, we will investigate and look for correlations between the stated views, the choices and methods of dealing with refugee and migrant students, followed by the participants in the survey, as well as their models of adaptation, which are analyzed in the theoretical part of the work. As a data collection method, we have chosen quality research through half-structured interviews, while the method of processing the data we followed is a qualitative content analysis. The aim of this dissertation is to contribute to scientific knowledge and scientific dialogue on the migratory / refugee issue and to address it from the institution of the official Greek education system with emphasis on primary education from which our sample comes from.

ΛΕΞΕΙΣ - ΚΛΕΙΔΙΑ: Μετανάστες, Πρόσφυγες, Ανήλικοι αλλοεθνείς μαθητές, Μοντέλα εκπαίδευσης, Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας, Εκπαίδευση προσφύγων/μεταναστών

KEYWORDS: Immigrants, Refugees, Minor foreign students, Education models, Educational priority zones, Refugee/migrant education

Περιεχόμενα

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ	2
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	4
ABSTRACT	5
ΛΕΞΕΙΣ - ΚΛΕΙΔΙΑ	5
KEYWORDS	5
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	8
1ο κεφάλαιο: Μεταναστευτικό – προσφυγικό ζήτημα στην σύγχρονη Ευρώπη και Ελλάδα	10
1.1 Ανάλυση ορισμών	10
1.2 Ιστορική Αναδρομή μεταναστευτικού – προσφυγικού ζητήματος στην Ελλάδα.....	15
1.3. Το μεταναστευτικό/προσφυγικό στην σύγχρονη εποχή- Αίτια φαινομένου	19
2ο κεφάλαιο: Παραμονή των μεταναστών – προσφύγων στην Ελλάδα του σήμερα	24
2.1. Συνθήκες διαβίωσης	24
2.2 Δυσκολίες στη νέα πραγματικότητα	32
3ο κεφάλαιο: Εκπαιδευτική πραγματικότητα και προσαρμογή των ανήλικων μεταναστών – προσφύγων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα	46
3.1. Μοντέλα Εκπαίδευσης	47
3.2. Ένταξη στον χώρο του σχολείου	57
3.3. Η εφαρμογή του προγράμματος Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας.....	63
3.3.1 Η λειτουργία των Τάξεων Υποδοχής ΖΕΠ.....	63
3.2.2. Η λειτουργία των Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων (ΔΥΕΠ) .	68
3.4. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στην εκπαιδευτική προσαρμογή των ανήλικων μεταναστών/προσφύγων μαθητών	71
3.5. Απόψεις εκπαιδευτικών ως προς την προσαρμογή των ανηλικών μεταναστών/προσφύγων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.....	74
4ο Κεφάλαιο: Μεθοδολογία Έρευνας	77
4.1. Σκοπός έρευνας.....	77
4.2. Διατύπωση ερευνητικών ερωτημάτων	77
4.3. Εργαλείο συλλογής δεδομένων	78
4.4. Περιγραφή Διαδικασίας Συλλογής Δεδομένων	79
4.5. Προφίλ Δείγματος	80
4.6. Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων	81
5ο Κεφάλαιο: Συμπεράσματα	83
5.1. Ρόλος εκπαιδευτικών και κυρίαρχο μοντέλο εκπαίδευσης.....	83

5.2. Απόψεις των συνεντευξιζόμενων σχετικά με την προσαρμογή των μεταναστών/ προσφύγων μαθητών στο χώρο του σχολείου	88
5.3. Σχέση οικογένειας προσφύγων/μεταναστών μαθητών με τη σχολική κοινότητα	94
Ηθικά ζητήματα.....	95
Δυσκολίες	96
Αναστοχασμός – Μελλοντικές ερευνητικές προτάσεις	97
Επίλογος	98
Βιβλιογραφία	99
Παραρτήματα	119
Εγκριτική απόφαση για την διεξαγωγή έρευνας	119
Ερωτήσεις συνεντεύξεων	120
Σύστημα κατηγοριών	123

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το μεταναστευτικό – προσφυγικό είναι ένα ζήτημα που απασχολεί πολύ έντονα την σύγχρονη Ελλάδα και Ευρώπη. Ανέκαθεν η Ελλάδα, ούσα σταυροδρόμι τριών ηπείρων, αποτελούσε την οδό για μεταναστευτικές και προσφυγικές ροές, από και προς αυτήν. Οι παράγοντες που σχετίζονται με τις μεταναστευτικές και προσφυγικές ροές είναι πολύπλοκοι και οι αιτίες συχνά σύνθετες. Πιο συγκεκριμένα, οι οικονομικές δυσκολίες, οι δημογραφικοί και περιβαλλοντικοί παράγοντες, καθώς και η ανάγκη για οικογενειακή επανένωση, ωθούν τους ανθρώπους να κατευθύνονται προς αυτή την πρακτική. Επίσης, οι συγκρούσεις εντός ενός κράτους που προκαλούν έναν εμφύλιο πόλεμο ή οι διαμάχες ανάμεσα σε δύο ή περισσότερα κράτη που δημιουργούν πολέμους, εξαναγκάζουν τους ανθρώπους να αναζητήσουν ένα λυτρωτικό και ασφαλή πεδίο (Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, 2020).

Οι μεταναστευτικές/προσφυγικές αφίξεις των τελευταίων χρόνων στην χώρα μας έχουν δημιουργήσει αρκετές προκλήσεις στην κοινωνία μας προς αντιμετώπιση. Οι συνθήκες διαβίωσης είναι ένα ζήτημα που ταλανίζει ιδιαίτερα την κοινότητά τους και χρήζει άμεσης επίλυσης από την Πολιτεία. Σταδιακά, οι άνθρωποι αυτοί εντάχθηκαν στο Ελληνικό σύστημα με την ταξινόμησή τους σε προγράμματα ένταξης, όπως το Εστία, το HELIOS κλπ. και τα παιδιά εγγράφηκαν στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Οι Τάξεις Υποδοχής των Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας δεν άργησαν να εμφανιστούν, ως μέριμνα της Πολιτείας για την κάλυψη των εκπαιδευτικών αναγκών των προσφύγων/μεταναστών μαθητών και τον περιορισμό της σχολικής διαρροής. Στο πρόγραμμα αυτό εντάχθηκαν και οι Δομές Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων, όπου βρίσκονται στους καταυλισμούς των προσφύγων/μεταναστών και είναι αρμόδιες για την εκμάθηση της Ελληνικής γλώσσας στους ανήλικους πρόσφυγες/μετανάστες, κατά τις απογευματινές ώρες για τα παιδιά που δεν μπορούν να πηγαίνουν το πρωί στο σχολείο.

Η Πτυχιακή μας Εργασία με τίτλο *«Η προσαρμογή των ανηλίκων μεταναστών/προσφύγων μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο νομό Ηρακλείου»*, πραγματεύεται την μελέτη της γνωστικής και κοινωνικής προσαρμογής, καθώς και τον ρόλο των εκπαιδευτικών και της οικογένειας στην διαδικασία ένταξης των αλλοεθνών μαθητών στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Η παρούσα Πτυχιακή Εργασία απαρτίζεται από το θεωρητικό και το ερευνητικό μέρος.

Το πρώτο κεφάλαιο του θεωρητικού μας μέρους εστιάζει στην αποσαφήνιση των βασικών ορισμών που σχετίζονται με το προσφυγικό/μεταναστευτικό ζήτημα, την ιστορική του εξέλιξη στην σύγχρονη Ελλάδα, καθώς και στους λόγους που ωθούν τους ανθρώπους στην αποδημία. Στο δεύτερο κεφάλαιο, αναλύονται οι συνθήκες διαβίωσης των προσφύγων/μεταναστών και οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στην εύρεση κατοικίας, στην εργασία, στην πρόσβαση στις υπηρεσίες υγείας και την ψυχαγωγία, στην νομιμοποίηση, την θρησκευτική έκφραση και γενικότερα προβλήματα της καθημερινότητας, ως απόρροια του φαινομένου του ρατσισμού. Ακόμη, στο τρίτο κεφάλαιο επεξηγούνται τα πέντε κυρίαρχα μοντέλα εκπαίδευσης που έχουν χρησιμοποιηθεί κατά καιρούς σε διάφορες χώρες υποδοχής μεταναστευτικών/προσφυγικών πληθυσμών, δηλαδή το Αφομοιωτικό, το μοντέλο Ενσωμάτωσης, το Πολυπολιτισμικό, το Αντιρατσιστικό και το Διαπολιτισμικό. Έπειτα, περιγράφεται ο τρόπος ένταξης και προσαρμογής των μεταναστών/προσφύγων μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μας τα τελευταία χρόνια, με έμφαση τόσο στο γνωστικό επίπεδο, όσο και στο κοινωνικό και συναισθηματικό. Αναλύεται ο θεσμός των Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας και η λειτουργία των Τάξεων Υποδοχής και των Δομών Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων. Επίσης, περιγράφεται ο ρόλος των εκπαιδευτικών που αναλαμβάνουν την διαδικασία της διδασκαλίας των αλλοεθνών μαθητών και συμβάλλει στην ένταξή τους.

Αναφορικά με το ερευνητικό μέρος της μελέτης μας, επιδιώκεται μέσω της διεξαγωγής ποιοτικής έρευνας με ημιδομημένες συνεντεύξεις να αναδυθούν και στην συνέχεια να αναλυθούν οι απόψεις εκπαιδευτικών, που έχουν αναλάβει τη διδασκαλία μεταναστών και προσφύγων μαθητών, σχετικά με την προσαρμογή των παιδιών αυτών στην ελληνική σχολική πραγματικότητα, τις επιδόσεις αυτών, καθώς και το ρόλο που διαδραματίζουν οι ίδιοι οι συνεντευξιαζόμενοι στην βελτίωση της ποιότητας ζωής των ανηλίκων αλλοεθνών μαθητών και τη συμβολή της οικογένειας των δευτέρων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ακόμη, μέσω της μελέτης του ερευνητικού μας υλικού (απομαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις) εξάγουμε συμπεράσματα για το/τα μοντέλο/α εκπαίδευσης που επιλέγει να υιοθετεί έκαστος εκπαιδευτικός. Τέλος, γίνεται προσπάθεια συσχέτισης των αποτελεσμάτων της έρευνάς μας με άλλες έρευνες, που έχουν αναφερθεί στο θεωρητικό μέρος της

εργασίας, ώστε να γίνει μια όσο το δυνατόν σφαιρικότερη παρουσίαση του όλου ζητήματος.

1ο κεφάλαιο: Μεταναστευτικό - προσφυγικό ζήτημα στην σύγχρονη Ευρώπη και Ελλάδα

1.1 Ανάλυση ορισμών

Μετανάστης

Σε διεθνές επίπεδο, δεν υπάρχει ένας οικουμενικά αποδεκτός προσδιορισμός της έννοιας του μετανάστη (Διεθνής Οργανισμός Μεταναστεύσεως, 2009). Ο όρος, σύμφωνα με το Υπουργείο Μετανάστευσης και Ασύλου Ελλάδος, αναφέρεται στο άτομο και τα μέλη της οικογένειας που μετακινούνται σε μια άλλη χώρα ή περιοχή για να αναζητήσουν καλύτερες υλικές και κοινωνικές συνθήκες, καθώς και για να βελτιώσουν την ποιότητα ζωής των ίδιων και των μελών των οικογενειών τους. Σύμφωνα μάλιστα με τον ορισμό που δίνει ο Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών (χ.χ.), *«απαραίτητη προϋπόθεση για να χαρακτηριστεί κάποιος ως μετανάστης είναι να διαμένει μακριά από τη χώρα που γεννήθηκε ή τη χώρα της οποίας έχει την εθνικότητα, για περισσότερους από 12 μήνες»*. Στην περίπτωση που βρίσκεται εντός των συνόρων της χώρας του λέγεται εσωτερικός μετανάστης, και στην περίπτωση που βρίσκεται εκτός της πατρίδας του λέγεται εξωτερικός μετανάστης.

Οι μετανάστες διακρίνονται σε νόμιμους και παράτυπους. Νόμιμοι μετανάστες είναι τα πρόσωπα τα οποία έχουν εισέλθει και εγκαθίστανται νόμιμα σε μια χώρα, η παρουσία τους έχει καταγραφεί από τις αρμόδιες αρχές και έχουν λάβει την απαιτούμενη άδεια παραμονής και εργασίας. Από την άλλη πλευρά, όσον αφορά τους παράτυπους μετανάστες, πρόκειται για αλλοδαπούς, οι οποίοι εισήλθαν στη χώρα δίχως τα απαραίτητα νομιμοποιητικά ταξιδιωτικά έγγραφα (Καρύδης, 1996).

Σύμφωνα με τον Τσαούση, η μετανάστευση διακρίνεται σε τρεις επιμέρους μορφές. *«Αρχικά, η εκούσια μετανάστευση αποτελεί προϊόν ελεύθερης απόφασης του μετακινούμενου ατόμου ή συνόλου, ενώ η αναγκαστική μετανάστευση προκαλείται από την ηθελημένη δημιουργία δυσμενών συνθηκών διαβίωσης σε βάρος ορισμένων κατηγοριών ατόμων ή μερίδας πληθυσμού. Απεναντίας, η βίαιη μετανάστευση είναι μία μορφή μετακίνησης που επιβάλλεται συνήθως από τις δημόσιες αρχές ενός κράτους και*

δεν αφήνει περιθώρια επιλογής στους μετακινούμενους. Στις περισσότερες περιπτώσεις τα άτομα αυτής της κατηγορίας χαρακτηρίζονται ως πρόσφυγες, εκτοπισμένα πρόσωπα ή αιτούντες άσυλο» (Τσαούσης, 2006).

Πρόσφυγας

Σύμφωνα με την Ύπατη Αρμοστεία των Ηνωμένων Εθνών για τους Πρόσφυγες (2016), πρόκειται για τον πληθυσμό που αναγκάζεται να εγκαταλείψει τη χώρα του «εξαιτίας φόβου δίωξης, σύρραξης, βίας ή άλλων καταστάσεων που έχουν διαταράξει σοβαρά τη δημόσια τάξη, και ο οποίος χρήζει «διεθνούς προστασίας», δηλαδή διασφάλιση των δικαιωμάτων. Η κατάσταση είναι συχνά τόσο επικίνδυνη και αφόρητη, με αποτέλεσμα οι πρόσφυγες να διασχίζουν εθνικά σύνορα για την αναζήτηση ασφάλειας σε γειτονικές χώρες κι έτσι να αναγνωρίζονται διεθνώς και να αποκτούν πρόσβαση σε βοήθεια από κράτη, την Ύπατη Αρμοστεία των Ηνωμένων Εθνών για τους Πρόσφυγες (UNHCR) και άλλες σχετικές οργανώσεις. Ορίζονται ως πρόσφυγες, επειδή ακριβώς είναι πολύ επικίνδυνο να επιστρέψουν στην πατρίδα τους και, ως εκ τούτου, χρειάζονται άσυλο σε κάποια άλλη χώρα. Η άρνηση ασύλου πιθανώς να έχει θανάσιμες συνέπειες για αυτούς».

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι χρειάζεται ξεχωριστή αναφορά για την κατηγορία αιτούντες άσυλο και το ελληνικό δίκαιο που διέπει αυτήν την μεγάλη ομάδα μεταναστών/προσφύγων που καταλήγουν στην ελληνική επικράτεια. Έτσι, «ο αιτών διεθνούς προστασίας» ή «αιτών άσυλο» ή «αιτών» είναι ο υπήκοος τρίτης χώρας ή ο ανιθαγενής, ο οποίος δηλώνει προφορικά ή εγγράφως ενώπιον οποιασδήποτε ελληνικής αρχής, στα σημεία εισόδου στην Ελληνική Επικράτεια ή εντός αυτής, ότι ζητά άσυλο ή επικουρική προστασία στη χώρα μας ή με οποιονδήποτε τρόπο ζητά να μην απελαθεί σε κάποια χώρα εκ φόβου δίωξης λόγω φυλής, θρησκείας, εθνικότητας, πολιτικών πεποιθήσεων ή συμμετοχής σε ιδιαίτερη κοινωνική ομάδα, σύμφωνα με τη Σύμβαση της Γενεύης ή επειδή κινδυνεύει να υποστεί σοβαρή βλάβη σύμφωνα με το άρθρο 15 και επί του αιτήματος του οποίου δεν έχει ληφθεί ακόμη τελεσίδικη απόφαση. Επίσης, αιτών διεθνούς προστασίας θεωρείται και ο υπήκοος τρίτης χώρας, ο οποίος υπέβαλε αίτηση διεθνούς προστασίας σε άλλο κράτος - μέλος της ΕΕ κατ' εφαρμογή του Κανονισμού (ΕΚ) αριθμ. 604/2013 του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 26ης Ιουνίου 2013, ή σε άλλο κράτος που δεσμεύεται από και εφαρμόζει τον ως

άνω Κανονισμό, και μεταφέρεται στην Ελλάδα βάσει των διατάξεων του ως άνω Κανονισμού» (Νόμος υπ' αριθμόν 4636/2019¹).

Οι αιτούντες άσυλο έχουν δικαιώματα και υποχρεώσεις στην χώρα υποδοχής. Δεν μπορούν να αποχωρήσουν από την Ελλάδα, έως ότου ολοκληρωθεί η εξέταση της αίτησής τους, με εξαίρεση ειδικές συνθήκες όταν ανακύπτουν σοβαροί ανθρωπιστικοί λόγοι. Επιτρέπεται η ελεύθερη μετακίνηση σε όλη την ενδοχώρα, εκτός και αν υπάρχει, σε κάποιες περιπτώσεις, γεωγραφικός περιορισμός. Ανάλογα την οικονομική κατάσταση, τους παρέχονται ειδικά επιδόματα. Ωστόσο, τα άτομα αυτά μπορούν να διαμένουν σε Δομές Φιλοξενίας κατά την διάρκεια εξέτασης ασύλου ή να ενταχθούν σε άλλα προγράμματα στέγασης. Μπορούν να εργαστούν, εφόσον έχουν περάσει έξι μήνες από την κατάθεση της αίτησής τους και έχουν τα ίδια ακριβώς δικαιώματα σαν εργαζόμενοι, όπως οι Έλληνες πολίτες. Υπάρχει δυνατότητα παροχής ιατροφαρμακευτικής περίθαλψης με την απόκτηση ενός προσωρινού αριθμού Ασφάλισης και Υγειονομικής Περίθαλψης Αλλοδαπού. Τα ανήλικα, ασυνόδευτα και μη, έχουν πρόσβαση στην δημόσια εκπαίδευση, όπως και οι ενήλικες μπορούν να συμμετέχουν στην δευτεροβάθμια ή τριτοβάθμια εκπαίδευση. Έχουν υποχρέωση να ενημερώνουν ανά πάσα στιγμή το Γραφείο Ασύλου για πιθανές αλλαγές της κατοικίας ή των στοιχείων επικοινωνίας. Τέλος, η ανανέωση του δελτίου τους πρέπει να γίνεται έγκαιρα, πριν την λήξη του (Υπουργείο Μετανάστευσης και Ασύλου, χ.χ.).

Η Σύμβαση του 1951 στην Γενεύη έθεσε τα θεμέλια για την προστασία των προσφύγων και των δικαιωμάτων τους, καθώς και την αξιολόγηση της αποδοτικότητας των κρατών, όσον αφορά τις υποχρεώσεις τους απέναντι στον πληθυσμό αυτό. Οι πρόσφυγες έχουν το δικαίωμα να αιτηθούν άσυλο στη χώρα υποδοχής, λόγω δίωξης και φόβου επιστροφής στην πατρίδα τους. Οι αιτούντες άσυλο μέσω αυτής της διαδικασίας επιδιώκουν την αναζήτηση ασφάλειας και προστασίας των δικαιωμάτων τους. Το αίτημά τους πρέπει να γίνεται αποδεκτό από τα κράτη, προκειμένου να αποφευχθεί ο κίνδυνος της απέλασης. *«Τα Κράτη φέρουν την πρωταρχική ευθύνη για την προστασία αυτή. Η Ύπατη Αρμοστεία συνεργάζεται*

¹ Νόμος υπ' αριθμ.4636/2019 - ΦΕΚ 169/Α/1-11-2019. Περί Διεθνούς Προστασίας και άλλες διατάξεις. Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας. Ανακτήθηκε από: <https://migration.gov.gr/wp-content/uploads/2020/05/%CE%9D.-4636.2019-%CE%A6%CE%95%CE%9A-169.%CE%91.1.11.2019.pdf>

στενά με τις κυβερνήσεις, τις συμβουλεύει και τις στηρίζει, όταν χρειάζεται για την εφαρμογή των ευθυνών τους» (UNHCR, 2016).

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι οι μετανάστες πολλές φορές συγχέονται με τους πρόσφυγες, όμως η διαφορά τους έγκειται στο γεγονός ότι οι μετανάστες προστατεύονται από την χώρα τους, αλλά προβαίνουν εκούσια στην αποχώρηση από αυτή, για να δημιουργήσουν καλύτερες συνθήκες διαβίωσης. Από την άλλη πλευρά, οι πρόσφυγες δεν επιλέγουν να εγκαταλείψουν τις χώρες τους, αλλά αναγκάζονται λόγω πολέμου ή φόβου δίωξης ή για θρησκευτικούς και πολιτικούς λόγους (Υπουργείο Μετανάστευσης και Ασύλου, 2019).

Στερεότυπα

Ο όρος στερεότυπα υποδηλώνει *«ένα σύνολο αρνητικών κυρίως γνωρισμάτων που αποδίδονται με τρόπο γενικό και αμερόληπτο στα μέλη μιας κατηγορίας προσώπων»* (Τσαούσης, 1989). Τα στερεότυπα δημιουργούνται από ένα σύνολο ατόμων που εναντιώνεται σε ένα άλλο σύνολο, εξαιτίας της υποψίας ότι κατέχει συγκεκριμένα διαφορετικά χαρακτηριστικά, επειδή ανήκει σε διαφορετική ομάδα. Η υποψία αυτή μπορεί να είναι λανθάνουσα, διότι *«τα στερεότυπα στην καλύτερή τους μορφή είναι υπεραπλουστεύσεις γεγονότων, που δε λαμβάνουν υπόψη τους τις ατομικές παραλλαγές και διαφορές»* (Γενική Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης, 2011). Ουσιαστικά, με το να αποδίδουν στερεοτυπικές αντιλήψεις απέναντι σε αυτούς τους ανθρώπους, παραβλέπουν τα πραγματικά χαρακτηριστικά τους και θέτουν την βάση για την δημιουργία «ταμπελών» ως προς την προσωπικότητα τους. Όταν κάποια χαρακτηριστικά δεν ταιριάζουν με τα δικά τους πιστεύω τους, προκαλείται σύγχυση και άρνηση ως προς το πρόσωπό τους. *«Η ανάπτυξη στερεοτύπων είναι αρκετά περίπλοκη, καθώς εισέρχονται έμμεσα, κατόπιν πολύπλοκων διαδικασιών, ιδεολογίες φορτισμένες και διαποτισμένες από πολιτικές, κοινωνικές και πολιτισμικές αξίες»* (Γενική Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης, 2011).

Ρατσισμός

Ο ρατσισμός ετυμολογικά προέρχεται από τη λέξη «ράτσα» που σημαίνει γένος, φυλή, σόι. Σύμφωνα με τον Mosse (1995), *«χαρακτηρίζεται από μια ολότητα. Καλύπτει ολόκληρη την ανθρώπινη προσωπικότητα, τα βλέμματα, την συμπεριφορά και την νοημοσύνη»*. Ο Τσιάκαλος (2005), υποστηρίζει ότι πρόκειται για *«ένα πλέγμα*

αντιλήψεων, στάσεων, συμπεριφορών ή θεσμικών δομών που εξαναγκάζει ανθρώπους σε υποτελή διαβίωση και αυτό μόνο και μόνο επειδή ανήκουν σε μια διακριτή ομάδα ανθρώπων».

Ο ρατσισμός χαρακτηρίζεται ως ένα κοινωνικό και πολιτικό φαινόμενο, που έχει συνδεθεί άρρηκτα με τις μειονότητες. Η Ελλάδα ως χώρα υποδοχής, εμφάνισε πρώιμα ρατσιστικές συμπεριφορές εναντίον των μεταναστών και προσφύγων, κυρίως λόγω των φυλετικών και πολιτισμικών διαφορών τους. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με την Δημάκη- Λαμπίρη (1998), *«ο ρατσισμός αποτελεί ένα σύνολο πεποιθήσεων, ιδεολογιών και διαδικασιών που εδραιώνουν διακρίσεις εναντίον άλλων ατόμων με βάση τη συμμετοχή τους σε ορισμένη ομάδα».*

Αποτελεί σημαντικό πρόβλημα, αφού, πολλές φορές, ωθεί τους ανθρώπους μιας συγκεκριμένης ομάδας σε ακραίες μορφές συμπεριφοράς, έναντι άλλων μειονοτικών ομάδων, έχοντας την ανάγκη να τονίζουν τα «μοναδικά» χαρακτηριστικά του δικού τους πολιτισμού, με αποτέλεσμα τη δημιουργία χάσματος μεταξύ τους. Είναι ένα φαινόμενο που μεταδίδεται από γενιά σε γενιά, παραβιάζοντας θεμελιώδη δικαιώματα, όπως αυτό της ανθρώπινης αξιοπρέπειας και ισότητας. Συχνά, ο ρατσισμός κάνει την εμφάνισή του στην καθημερινότητα των ανθρώπων, στην εργασία τους, στα εκπαιδευτικά προγράμματα ακόμα και σε πολιτικές του ίδιου του κράτους.

Κοινωνικός αποκλεισμός

Ο όρος αναδύθηκε την δεκαετία του 1960, ως ανάγκη να εκφραστεί η αδικία σε βάρος ορισμένων ανθρώπων. Η διαφορετικότητα μεταξύ πληθυσμιακών ομάδων αποτελεί βασικό στοιχείο για την ύπαρξη του κοινωνικού αποκλεισμού. Αυτό σημαίνει ότι *«ένα άτομο αποκλείεται κοινωνικά αρκεί και μόνον να ανήκει σε μια ομάδα με συγκεκριμένα και διαφορετικά χαρακτηριστικά, φυλετικά, κοινωνικά, οικονομικά, επαγγελματικά, ή επειδή πάσχει από οργανική, πνευματική ή ψυχική αρρώστια»* (Αλεξίου, 1999:25-30).

Σύμφωνα με τον Τσαούση (1998), ο κοινωνικός αποκλεισμός έχει πολυδιάστατο χαρακτήρα και διακρίνεται σε τρία επίπεδα. Αρχικά, όταν τα άτομα δεν μπορούν να συμμετέχουν στην αγορά εργασίας και να αποκτούν οικονομικά οφέλη, αποκλείονται από την οικονομία. Επίσης, στο νομικό επίπεδο, στερούνται νομικής

προστασίας και δικαιωμάτων. Τέλος, όσον αφορά την κοινωνική διάσταση του αποκλεισμού, επέρχεται ο στιγματισμός και συνακόλουθα η περιθωριοποίηση.

Κατά τη Μουσούρου (1998:73), «τα άτομα που αποκλείονται ή έχουν μεγάλη πιθανότητα να αποκλειστούν είναι κυρίως τα άτομα που έχουν εθνοπολιτισμικές διαφορές σε σχέση με την πλειοψηφία του πληθυσμού μιας κοινωνίας, όπως είναι οι μετανάστες». Αισθήματα ρατσισμού, ξενοφοβίας, στερεοτύπων και ευρύτερων διακρίσεων σε βάρος διαφορετικών εθνικών και πολιτισμικών ομάδων, οδηγούν στον κοινωνικό αποκλεισμό, εμποδίζοντας με αυτό τον τρόπο την κοινωνική ενσωμάτωση. Παραγκωνίζεται, δηλαδή, η συμμετοχή σε δραστηριότητες οικονομικού και πολιτικού χαρακτήρα, που έχει ως επακόλουθο τη στέρηση των κοινωνικών τους δικαιωμάτων. Πρόκειται για δικαιώματα αξιοπρέπειας, ισότητας, αλληλεγγύης, ιθαγένειας, δικαιώματα πολιτών και δικαιοσύνης (Κομπότη, 2013).

Η έννοια του κοινωνικού αποκλεισμού υπερβαίνει την έννοια της φτώχειας, καθώς η δεύτερη συνδέεται κυρίως με την στέρηση χαμηλού εισοδήματος, ενώ ο κοινωνικός αποκλεισμός θίγει άτομα και σύνολα, τα οποία γίνονται αντικείμενα αποξένωσης και απομόνωσης. Οι άνθρωποι που αναφέρονται ως κοινωνικά αποκλεισμένοι δεν είναι μόνο οικονομικά φτωχοί, αλλά ανήκουν και σε κοινωνικές ομάδες, οι οποίες, λόγω της εθνικότητας, της κουλτούρας ή της ταυτότητάς τους, αναγνωρίζονται ελάχιστα και ασκούν μικρή επιρροή στην κοινωνία (Παπαδοπούλου, 2002).

Σημαντικό στοιχείο που εντοπίζεται στον κοινωνικό αποκλεισμό είναι οι κοινωνικές σχέσεις και συγκεκριμένα η έλλειψη διαπροσωπικών σχέσεων, η χαμηλή συμμετοχικότητα και κατά συνέπεια η έλλειψη κοινωνικής συνοχής. Ουσιαστικά, ο κοινωνικός αποκλεισμός ξεκινά να υφίσταται όταν το άτομο και το κοινωνικό του περιβάλλον αρχίζουν να έρχονται σε σύγκρουση. Έχει επιπτώσεις στην ποιότητα ζωής του ατόμου, όσον αφορά την σωματική και ψυχική υγεία, καθώς και την έλλειψη σημαντικών αγαθών (Ινστιτούτο Κοινωνικής Καινοτομίας, 2004).

1.2 Ιστορική Αναδρομή μεταναστευτικού - προσφυγικού ζητήματος στην Ελλάδα

Το φαινόμενο της μετανάστευσης και της προσφυγιάς αποτελούν δύο από τα σημαντικότερα κοινωνικά προβλήματα. Πολλοί άνθρωποι καταφεύγουν στην ξενιτιά,

εγκαταλείποντας τη χώρα τους, έχοντας ως κίνητρο την αναζήτηση ενός καλύτερου μέλλοντος. Στην σύγχρονη εποχή, η Ελλάδα βρίσκεται ανάμεσα στις χώρες που υποδέχονται μεγάλο αριθμό μεταναστών και προσφύγων. Ο ρόλος της έχει τριπλό χαρακτήρα, καθώς αποτελεί χώρα υποδοχής για γειτονικούς και μη λαούς, χώρα αποστολής και χώρα διέλευσης μεταναστών και προσφύγων. Αυτό σημαίνει ότι ο λόγος εγκατάστασης στην Ελλάδα είναι είτε ο επαναπατρισμός των ατόμων με ελληνική υπηκοότητα είτε η υποδοχή και παραμονή μεταναστών και προσφύγων για οικονομικούς, πολιτικούς, πολιτισμικούς, κοινωνικούς και θρησκευτικούς λόγους.

«Παραδοσιακά ως χώρα εξαγωγής εργατικού δυναμικού η Ελλάδα, έχει μετατραπεί τα τελευταία χρόνια σε χώρα υποδοχής μεταναστών, οι οποίοι δεν επιδιώκουν πάντα την παραμονή στη χώρα μας, αλλά προσβλέπουν στη μετακίνησή τους προς άλλες χώρες με μεγαλύτερες ευκαιρίες απασχόλησης» (Μαυρέας, 1998:187).

Η μετακίνηση των Ελλήνων κατά τη νεότερη ιστορία της χώρας χωρίζεται σε οκτώ περιόδους. Αρχικά, η περίοδος πριν από το 1900, βρίσκει την μετανάστευση να κατευθύνεται κυρίως προς την Μεσόγειο, την Μαύρη Θάλασσα και την Αίγυπτο. Έπειτα, στην περίοδο του 1900-1921, παρατηρείται μεταναστευτική κίνηση με αποκλειστική, σχεδόν, κατεύθυνση τις Η.Π.Α. για λόγους κυρίως οικονομικούς. Το 1922, η Σμύρνη και τα παράλια της Μικράς Ασίας, όπου διέμεναν πολλοί Έλληνες Χριστιανοί, δέχθηκαν ένα ολοσχερές πλήγμα, μετά το ξέσπασμα της μεγάλης πυρκαγιάς από τον στρατό του Κεμάλ Μουσταφά. Τους δόθηκε προθεσμία από τις 16 έως τις 30 Σεπτεμβρίου να εγκαταλείψουν τις περιοχές αυτές και να στραφούν προς το εξωτερικό (Πετρόπουλος, 1989). Εικόνα χιλιάδων προσφύγων έμπαιναν σε λέμβους για να βρουν σωτηρία, ανάμεσα στους οποίους βρίσκονταν άτομα που είχε καταστραφεί η περιουσία τους παντελώς και είχαν υποστεί ψυχολογικές τραυματικές εμπειρίες. Έπειτα, τον Ιανουάριο του 1923 έρχεται στο φως η Συνθήκη της Λοζάνης με μια ειδική Σύμβαση περί Ανταλλαγής Πληθυσμών, για να πραγματοποιηθεί ομογενοποίηση, ανάμεσα στους Τούρκους και τους Έλληνες. Για πρώτη φορά προβλεπόταν η υποχρεωτική ανταλλαγή μεταξύ των Ελλήνων ορθόδοξων που διέμεναν μόνιμα στην Τουρκία και των Τούρκων Μουσουλμάνων κατοίκων της Ελλάδας. Από την ανταλλαγή αυτή εξαιρέθηκαν οι Έλληνες ορθόδοξοι της Κωνσταντινούπολης, της Ίμβρου και της Τενέδου και οι Μουσουλμάνοι της Δυτικής Θράκης. Στο διάστημα αυτό πραγματοποιήθηκε μαζική μετακίνηση πληθυσμού από

και προς την ελληνική επικράτεια². Με την απογραφή που πραγματοποιήθηκε το 1928, σύμφωνα με τα στατιστικά στοιχεία της ΕΛ.ΣΤΑΤ., εισήλθαν στην Ελλάδα 589.226 πρόσφυγες από την Μικρά Ασία (ΕΛ.ΣΤΑΤ., 1933). Την πενταετία του 1945 – 1950 υπήρξε υποχρεωτική μετακίνηση για πολιτικούς λόγους. Ένα εκατομμύριο περίπου Έλληνες εξαιτίας του εμφυλίου πολέμου μετακινήθηκαν προς τις γειτονικές χώρες, ενώ την ίδια περίοδο επιστρέφουν από τα Βαλκάνια δεκαπέντε χιλιάδες περίπου Έλληνες. Σε αυτή την χρονική περίοδο συνεχίζουν να υπάρχουν μετακινήσεις προς τις Η.Π.Α. (ΕΛ.ΣΤΑΤ., 2018). Στο διάστημα μεταξύ 1950 – 1960, Έλληνες μετανάστες λόγω της ανεργίας, της κατάρρευσης της αγροτικής οικονομίας και της υποαπασχόλησης στην χώρα, κατευθύνονται προς την Αμερική, την Αυστραλία και τον Καναδά. Το 1955 σημειώθηκε αυξημένη κίνηση προς τις δυτικές Ευρωπαϊκές χώρες, κυρίως στο Βέλγιο και την Δυτική Γερμανία. Υπολογίζεται ότι κατά την διάρκεια της δεκαετίας αυτής μετανάστευσαν συνολικά 312.000 Έλληνες, από τους οποίους 185.000 εκτός Ευρώπης (ΕΛ.ΣΤΑΤ., 2018). Οι πρώτοι Έλληνες μετανάστες της δεκαετίας του 1950-1960 ήταν κυρίως νέοι άνδρες, οι οποίοι έφευγαν από τη χώρα τους, με σκοπό να εργαστούν και να μπορέσουν να συντηρήσουν την οικογένεια που άφηναν πίσω. Ως επί το πλείστον ήταν αναλφάβητοι αγρότες και ανειδίκευτοι εργάτες. Κατά την περίοδο του 1961 – 1973, οι μετανάστες κατευθύνονται προς την Βορειοδυτική Ευρώπη. Από τους 965.000 Έλληνες που εγκατέλειψαν την χώρα, οι 650.000 οδηγήθηκαν κυρίως προς την Δυτική Γερμανία και κατόπιν στην Σουηδία και το Βέλγιο, αφενός λόγω οικονομικών συγκυριών και αφετέρου για την κάλυψη αναγκών σε εργατικό δυναμικό των χωρών αυτών (ΕΛ.ΣΤΑΤ., 2018). Η αποκατάσταση της δημοκρατίας το 1974, ήταν η αρχή της παλιννόστησης των Ελλήνων. Έως σήμερα έχει αποκλιμακωθεί ο αριθμός του εξερχόμενου πληθυσμού ενώ, αντίθετα παρατηρείται ολοένα αυξανόμενη επιστροφή των Ελλήνων στην γενέτειρά τους. Η Ελλάδα στην δεκαετία του 1980 και 1990, πριν δηλαδή παρουσιαστεί η οικονομική κρίση, είχε πολλά ελκυστικά χαρακτηριστικά ως χώρα υποδοχής μεταναστών/προσφύγων. Ήταν μία οικονομικά ανεπτυγμένη χώρα, συνεπώς υποσχόταν θέσεις εργασίας, όπως και υψηλά ημερομίσθια, τόσο στο γηγενή,

² Σύμβασις περί ανταλλαγής των Ελληνικών και Τουρκικών πληθυσμών και πρωτόκολλον υπογραφέντα τη 30 Ιανουαρίου 1923. Νομοθετικό διάταγμα υπ' αριθμ. 238/ΦΕΚ Α'/25 Αυγούστου 1923. Περί κυρώσεως της εν Λωζάνη συνομολογηθείσης Συνθήκης περί Ειρήνης. Ανακτήθηκε από: https://www.academia.edu/35403819/%CE%97_%CE%A3%CF%85%CE%BD%CE%B8%CE%AE%CE%BA%CE%B7_%CF%84%CE%B7%CF%82_%CE%9B%CF%89%CE%B6%CE%AC%CE%BD%CE%B7%CF%82_%CF%80%CE%BB%CE%AE%CF%81%CE%B5%CF%82_%CE%BA%CE%B5%CE%AF%CE%BC%CE%B5%CE%BD%CE%BF_pdf?email_work_card=view-paper

όσο στον εισερχόμενο πληθυσμό σε σχέση με την χώρα προέλευσής του. Επίσης, ήταν ένα κράτος δικαίου με θεσμούς και νόμους, μέλος της Ευρωπαϊκής Ένωσης, πράγμα που σημαίνει ότι ήταν σε θέση να εγγυηθεί σε έναν πρόσφυγα ή μετανάστη τα δικαιώματά του. Ωστόσο, αποτελούσε γειτονικό κράτος με την χώρα προέλευσης του εισερχόμενου πληθυσμού, με αποτέλεσμα το κόστος της μετακίνησης να είναι χαμηλότερο, αλλά και να υπάρχει η ελπίδα επιστροφής σε αυτή. Αξίζει να σημειωθεί ότι στην απογραφή του 1991, ο αριθμός των μεταναστών ήταν 167.000, ενώ σε 10 χρόνια εκτοξεύτηκε στους 800.000 (Παπακωνσταντής, 2013). Από τα μέσα της δεκαετίας του 1980, εξαιτίας πολιτικών διαφορών, φθάνουν στην Ελλάδα μετανάστες από την Πολωνία, τη Βουλγαρία και τη Ρουμανία. Ειδικότερα, δε, κατά τη δεκαετία του 1990, η Ελλάδα, με τη συνεχή οικονομική της ανάπτυξη και *«προκειμένου να καλύψει τα κενά και τις δυσλειτουργίες της εσωτερικής αγοράς εργασίας, μεταβάλλεται σε χώρα υποδοχής μεταναστών»* (Σούλης, 1985:278). Το άνοιγμα των συνόρων Ελλάδας – Αλβανίας στις αρχές του 1990, λόγω της διάσπασης της Σοβιετικής Ένωσης, οδήγησε ένα τεράστιο αριθμό μεταναστών στην χώρα μας. *«Αποτέλεσμα αυτού ήταν ότι ούτε η πολιτεία, ούτε η κοινωνία της Ελλάδος ήταν έτοιμες να διαχειριστούν ένα έντονο και εκτεταμένο φαινόμενο, διότι δεν υπήρχαν οι κατάλληλες συνθήκες και υποδομές»* (Πουλοπούλου – Έμκε, 2007). Την ίδια στιγμή ο πόλεμος στην πρώην Γιουγκοσλαβία, δημιούργησε προσφυγικές ροές προς τη χώρα μας. Πρόκειται για Ρωσοπόντιους παλιννοστούντες, Βορειοηπειρώτες, καθώς και κύματα από την Αφρική και την Ασία.

Στο παρελθόν η μετανάστευση πραγματοποιούνταν εξαιτίας της ανάγκης για εργασία, ενώ στην σύγχρονη εποχή οφείλεται στις συγκρούσεις, στην οικονομική εξαθλίωση και την φτώχεια. Επίσης, η γεωγραφική θέση της Ελλάδας, η οποία συνδυάζει βουνό και θάλασσα, καθώς και το μεσογειακό της κλίμα, αποτελεί πόλο έλξης για τον εισερχόμενο πληθυσμό. Η μετανάστευση σήμερα ξεκινά από τους νέους, οι οποίοι βλέποντας την Ελλάδα να βιώνει πολλές κρίσεις ταυτόχρονα, πολιτικές, οικονομικές, αναπτυξιακές, δε μπορούν να οραματιστούν το μέλλον τους και επιλέγουν να κάνουν το ξεκίνημά τους σε μία άλλη χώρα, που θα τους υποσχεθεί ένα καλύτερο αύριο (Λαμπριανίδης, 2011:169). Οι μετανάστες του 21^{ου} αιώνα είναι νέοι, οι οποίοι αναζητούν εκπαιδευτική και επαγγελματική κατάρτιση, έχοντας ήδη κατακτήσει μεταπτυχιακούς και διδακτορικούς τίτλους σπουδών.

Οι πόλεμοι στις χώρες της Μέσης Ανατολής, καθώς και η απειλή της ζώης, οδήγησαν μια τεράστια μάζα προσφύγων από το 2010 έως το 2016, «οι οποίοι αναζήτησαν την τύχη τους στην «απέναντι» όχθη, στις εύρωστες οικονομικά χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης» (Άσπρης, 2017). Οι βασικές αιτίες που οδήγησαν στην απότομη αύξηση του αριθμού των αναγκαστικά εκτοπισμένων το 2015 έως και σήμερα, είναι οι πόλεμοι και οι διώξεις. Πιο συγκεκριμένα, «οι συρράξεις στη Σομαλία ή το Αφγανιστάν διανύουν πλέον την τρίτη και την τέταρτη δεκαετία αντιστοίχως, ενώ όλο και συχνότερα ξεσπούν νέες δραματικές συγκρούσεις ή αναζωπυρώνονται παλαιότερες, με τη μεγαλύτερη στις μέρες μας να είναι αυτή που σημειώνεται στη Συρία, αλλά και τα τελευταία πέντε χρόνια στο Νότιο Σουδάν, στην Υεμένη, το Μπουρούντι, την Ουκρανία, την Κεντρική Αφρικανική Δημοκρατία» (UNHCR, 2016).

Καθώς η Ελλάδα θεωρείται σταυροδρόμι τριών ηπείρων, πολλοί παράτυποι μετανάστες άρχισαν να εισέρχονται από την Ασία, την Μέση Ανατολή και την Αφρική, μέσω των θαλάσσιων συνόρων, όπου εγκαθίστανται σε πρώτο στάδιο στα νησιά του Ανατολικού Αιγαίου. Πρόκειται για άτομα τα οποία δεν διαθέτουν τα απαραίτητα νομιμοποιητικά έγγραφα για την είσοδο τους στην χώρα μας και έχουν χαρακτηριστεί από την κοινή γνώμη ως «λαθρομετανάστες»³. Η αδυναμία ελέγχου των θαλάσσιων και χερσαίων συνόρων, η ανεπάρκεια του νομικού καθεστώτος που έχει ως αποτέλεσμα την απουσία ελέγχου των εισροών από τα εκτελεστικά όργανα της χώρας και οι παράνομες εκβιαστικές συμφωνίες των «βαρκάρηδων», κυρίως στα παράλια της Τουρκίας, ωθούν στην παράτυπη είσοδο των πληθυσμών αυτών.

1.3. Το μεταναστευτικό/προσφυγικό στην σύγχρονη εποχή- Αίτια φαινομένου

Η προσφυγιά και η μετανάστευση θεωρούνται δύο αλληλοσυμπληρούμενες έννοιες. Γι' αυτόν ακριβώς τον λόγο οι παράγοντες που προκαλούν και τα δύο φαινόμενα είναι όμοιοι, πολύπλευροι και οι αιτίες, κάποιες φορές, πολυσύνθετες. Πιο

³ Υπάρχει σύγχυση γύρω από την κατανόηση και αποδοχή του όρου αυτού. Αξίζει να σημειωθεί ότι από τις 26 Ιουλίου 2018, οι όροι «λαθρομετανάστες» και «λαθρομετανάστευση» δεν χρησιμοποιούνται σε επίσημα έγγραφα και γραπτά, με απόφαση της Εισαγγελέως Αρείου Πάγου. Η χρήση των συγκεκριμένων εννοιών μειώνει την προσωπικότητα και την ανθρώπινη υπόσταση των εισερχόμενων ατόμων. Ωστόσο, οι Έλληνες συνεχίζουν να τις χρησιμοποιούν κυρίως στον προφορικό λόγο.

<http://dipe.mes.sch.gr/autosch/joomla15/2018/September/07-eisaggelia-orologia-metanaston-12-09-2018.pdf>

συγκεκριμένα, οι οικονομικές δυσκολίες, οι δημογραφικοί και περιβαλλοντικοί παράγοντες, καθώς και η ανάγκη για οικογενειακή επανένωση, ωθούν τους ανθρώπους να κατευθύνονται προς αυτή την πρακτική. Ωστόσο, οι συγκρούσεις εντός ενός κράτους που προκαλούν έναν εμφύλιο πόλεμο ή οι διαμάχες ανάμεσα σε δύο ή περισσότερα κράτη που δημιουργούν πολέμους, εξαναγκάζουν τους ανθρώπους να αναζητήσουν ένα λυτρωτικό και ασφαλή πεδίο (Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, 2020). Επιπρόσθετα, άξια λόγου είναι και τα κοινωνικά αίτια που οδηγούν στην αποδημία, όπως ο τρόπος ζωής και οι συνθήκες διαβίωσης. Τέλος, αίτια μπορούν να θεωρηθούν τα φυσικά, που έχουν σχέση με τις περιβαλλοντικές συνθήκες, αλλά και οι θρησκευτικοί παράγοντες, που αφορούν κυρίως εκδιώξεις, λόγω διαφορετικού τρόπου λατρείας και πίστης. Βασικό κίνητρο σε κάθε περίπτωση αποτελεί η αναζήτηση ενός καλύτερου τρόπου ζωής.

Φυσικοί παράγοντες

Το περιβάλλον αποτελούσε ανέκαθεν ένα από τα βασικότερα αίτια που οδηγούσε τον πληθυσμό να μετακινείται. *«Μεταβολές στο φυσικό περιβάλλον, όπως η ξηρασία, οι πλημμύρες, οι τυφώνες και οι σεισμοί καθιστούν δύσκολη την επιβίωση. Η σημασία των παραγόντων αυτών είναι μεγαλύτερη όσο χαμηλότερο είναι το επίπεδο της τεχνολογίας και, επομένως, η εξάρτηση ενός πληθυσμού από τη φύση και την επιτόπια παραγωγή αυξάνεται»* (Τσαούσης, 2006). Η επιδείνωση των καιρικών φαινομένων οδηγεί όλο και μεγαλύτερο ποσοστό ανθρώπων να εγκαταλείπουν τον τόπο κατοικίας τους. Σύμφωνα με τον Διεθνή Οργανισμό Μετανάστευσης (2009), *«περιβαλλοντικοί μετανάστες είναι τα άτομα που, λόγω εξαναγκαστικών αιτιών, ξαφνικών ή σταδιακών αλλαγών στο περιβάλλον, οι οποίες επηρεάζουν δυσμενώς τις ζωές ή τις συνθήκες διαβίωσής τους, είναι υποχρεωμένα να εγκαταλείψουν τις εστίες τους ή το επιλέγουν - είτε προσωρινά, είτε μόνιμα- και τα οποία μετακινούνται μέσα στα όρια της χώρας τους ή διασυννοριακά»*.

Οικονομικοί παράγοντες

Το οικονομικό ζήτημα είναι παραδοσιακά ένας από τους σημαντικότερους λόγους που οδηγεί τους ανθρώπους στη μετανάστευση. Η παγκόσμια οικονομική κρίση, δημιούργησε συνθήκες φτώχειας, λόγω χαμηλού εισοδήματος, ανεργίας, έλλειψης επαρκών δυνατοτήτων απασχόλησης και είχε ως αποτέλεσμα την πτώση του βιοτικού επιπέδου μεταξύ υποανάπτυκτων και ανεπτυγμένων χωρών της Ευρώπης (Ρόμπολης,

2007). Χώρες με άθλιες οικονομικές συνθήκες, στις οποίες εντάσσονται τα υψηλά ποσοστά ανεργίας, οι χαμηλές οικονομικές απολαβές, η υποαπασχόληση και η άνιση κατανομή του εισοδήματος, οδηγούν σε χαμηλές ευκαιρίες επαγγελματικής και, κατά συνέπεια, οικονομικής ανέλιξης. Οι πολίτες, πολλές φορές, δεν μπορούν να διασφαλίσουν τα αναγκαία ως προς την επιβίωσή τους. Το αποτέλεσμα των παραπάνω δυσμενών συνθηκών, τους οδηγούν στην εξαναγκαστική επιλογή της μετανάστευσης, ώστε να μπορέσουν να εξασφαλίσουν στους ίδιους, αλλά και στις οικογένειές τους ένα καλύτερο μέλλον (Τσιάκαλος, 2000).

«Στους παράγοντες έλξης συμπεριλαμβάνονται οι υψηλότεροι μισθοί, οι καλύτερες ευκαιρίες απασχόλησης, το υψηλότερο βιοτικό επίπεδο και οι ευκαιρίες εκπαίδευσης. Εάν οι οικονομικές συνθήκες δεν είναι ευνοϊκές και κινδυνεύουν να υποχωρήσουν, ένας μεγαλύτερος αριθμός ατόμων ενδέχεται να μεταναστεύσει σε χώρες με καλύτερες προοπτικές» (Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, 2020). Το δημογραφικό πρόβλημα που οφείλεται, κυρίως, στην υπογεννητικότητα και στην συγκέντρωση ηλικιωμένων ατόμων σε μια περιοχή, οδηγεί τον νεανικό πληθυσμό στην μετανάστευση, καθώς υπάρχει μηδαμινή ή ανύπαρκτη παραγωγικότητα που έχει επιπτώσεις στην οικονομία.

Πολιτικοί, κοινωνικοί και νομικοί παράγοντες

«Σ' αυτή την κατηγορία εντάσσονται οι διώξεις λόγω φυλής, θρησκείας, εθνικότητας, κοινωνικής τάξης, πολιτικών ή άλλων πεποιθήσεων, καθώς και η διακριτική μεταχείριση που πολλές φορές ακολουθείται από το καθεστώς μίας χώρας σε βάρος μεμονωμένων ατόμων ή και συγκεκριμένης κατηγορίας ενός πληθυσμού. Είναι δυνατόν πολλές φορές ταυτόχρονα πολιτικοί και κοινωνικοί παράγοντες να ωθούν στη φυγή και τη μετανάστευση» (Τσαούσης, 2006). Πιο αναλυτικά, η εγκληματικότητα και η ανασφάλεια που επικρατεί σε κάποιες χώρες, σε συνδυασμό με τις εμφύλιες συγκρούσεις, εξαιτίας οικονομικών, κοινωνικών, πολιτισμικών και πολιτικών διαφορών, αναγκάζει ένα μέρος του πληθυσμού να εγκαταλείψει την πατρίδα του. Ένας ακόμη σημαντικός παράγοντας είναι ο πόλεμος και η δίωξη της κυβέρνησης. *«Όσοι αναγκάζονται να εγκαταλείψουν τη χώρα τους, λόγω ένοπλων συγκρούσεων, παραβιάσεων ανθρωπίνων δικαιωμάτων ή διώξεων, θεωρούνται πρόσφυγες. Τα άτομα αυτά είναι πιθανό να μεταβούν στην πλησιέστερη ασφαλή χώρα που δέχεται αιτούντες άσυλο»* (Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, 2020). Οι πολίτες που έρχονται αντιμέτωποι μ' ένα

αυταρχικό καθεστώς που ασκεί πλήρη εξουσία και υποτάσσει τους πολίτες του, έχει ως αποτέλεσμα την καταπάτηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, όπως το δικαίωμα στην ζωή, την δυνατότητα δημοκρατικής έκφρασης, την ελευθερία επιλογών, την ισότητα. Η καταπίεση και η έλλειψη ελευθερίας, τους κατευθύνουν προς στην αναζήτηση μιας νέας πατρίδας, στην οποία θα αισθάνονται ελεύθεροι και τα δικαιώματά τους θα γίνονται σεβαστά.

Επιπρόσθετα, η απουσία νομικού καθεστώτος υπεράσπισης δικαιωμάτων και, κυρίως, προθέσεων μειονοτικών ομάδων σε μια κοινωνία, τις ωθεί προς την επιλογή μιας άλλης χώρας, η οποία παρέχει προστασία και προάγει τα δικαιώματά τους, τα οποία μέχρι στιγμής δεν ήταν σεβαστά ή θεωρούνταν «μη φυσιολογικά» στη χώρα προέλευσης. Άξιο παράδειγμα λόγου σε αυτή την περίπτωση θεωρείται ο γάμος και η υιοθεσία από ομόφυλα ζευγάρια.

Εκπαιδευτικοί Παράγοντες

Πολλοί νέοι άνθρωποι μεταναστεύουν εξαιτίας των άσχημων εκπαιδευτικών συνθηκών, καθώς και της απογοήτευσης που νιώθουν, ως απόρροια αυτών. Σε πολλές χώρες, μάλιστα, η πρόσβαση στα πανεπιστημιακά ιδρύματα είναι αρκετά δύσκολη, είτε λόγω αυστηρών κριτηρίων εισαγωγής, είτε λόγω οικονομικών δυσκολιών των ενδιαφερόμενων, είτε λόγω έλλειψης προγραμμάτων εξειδίκευσης. Τα άτομα που μεταναστεύουν, επιθυμούν την εξεύρεση ενός καλύτερου πλαισίου σπουδών, που θα τους βοηθήσει να ενισχύσουν τις γνώσεις τους πάνω στο αντικείμενο που τους ενδιαφέρει. Η βελτίωση του εκπαιδευτικού επιπέδου και η καλύτερη ενημέρωση των ατόμων για ένα ανώτερο επίπεδο διαβίωσης, αποτελούν κίνητρο των μεταναστευτικών/προσφυγικών ροών προς αναζήτηση μιας καλύτερης ζωής (Πουλοπούλου – Έμκε, 2007). Το είδος της συγκεκριμένης μετανάστευσης έχει συχνά συγκεκριμένο χρονικό όριο.

Ψυχολογικοί παράγοντες

Πολλές φορές οι άνθρωποι ωθούνται προς τη μετανάστευση από το αίσθημα της αγάπης και της ανάγκης να ανακαλύπτουν νέους τόπους, νέους πολιτισμούς και κουλτούρες ή διαφορετικούς τρόπους ζωής. Μέσα από αυτή την πρακτική, τα άτομα αξιολογούν τις δικές τους αντιλήψεις για τη ζωή. Πρόκειται για το αίσθημα της φιλαποδημίας, ενώ τα άτομα αυτά χαρακτηρίζονται ως πολίτες του κόσμου.

Σημαντικός οικογενειακός και συνάμα ψυχολογικός παράγοντας είναι η ανάγκη για επανένωση της οικογένειας. Πολλά άτομα κατευθύνονται προς τη χώρα που έχει προσφύγει ένα ή περισσότερα σημαντικά πρόσωπα της οικογένειας, προκειμένου να ανταμώσουν ξανά. Επίσης, ένα μεγάλο ποσοστό επιλέγει τη μετανάστευση, ως αποτέλεσμα επιρροής από φίλους ή συγγενείς, οι οποίοι προηγουμένως είχαν στραφεί προς αυτή την πρακτική. Αυτό συνδέεται άμεσα με τις προσδοκίες που έχουν τα άτομα από τη χώρα υποδοχής και από τις ανάγκες που θέλουν να καλύψουν (Τσαούσης, 2006). Πιο συγκεκριμένα, η προσδοκία για μια νέα αρχή, αποτελεί σημαντικό ψυχολογικό κίνητρο.

Θρησκευτικοί και Πολιτισμικοί παράγοντες

Επιπροσθέτως, υπάρχουν και θρησκευτικά αίτια που σχετίζονται με την πίστη των ανθρώπων, αλλά και τα ήθη, τα έθιμα και τις παραδόσεις. Η απουσία ανεξιθρησκίας δημιουργεί τον ηθικό διωγμό των αλλόθρησκων που βιώνουν τον φόβο και την καταπίεση. Αποφασίζουν να μετακινηθούν, γιατί αν εκδηλώσουν την ιδεολογία και τα πιστεύω τους, θα έχουν άσχημες έως και καταστροφικές συνέπειες για τον εαυτό τους ή τους ανθρώπους που αγαπούν. Ο λιθοβολισμός ή η θανατική ποινή είναι συνέπειες ακραίου θρησκευτικού φανατισμού.

Συμπερασματικά, όταν οι άνθρωποι βρίσκονται σε καταστάσεις κρίσης που τους προκαλούν έντονες πιέσεις, βρίσκουν ως πρόσφορη λύση να εγκαταλείψουν τον τόπο κατοικίας τους, αφήνοντας πίσω συχνά την οικογένειά τους, την περιουσία τους και ό,τι έχουν χτίσει κατά την διάρκεια της ζωής τους. Πληθυσμοί που διώκονται από συγκρούσεις ή πολέμους, αιτούνται άσυλο σε μια άλλη χώρα, η οποία τους παρέχει αίσθημα ασφάλειας και κοινωνική, πολιτική, νομική και οικονομική προστασία. Αντίστοιχα, όταν ένα άτομο θεωρεί πως ο τρόπος σκέψης του διαφέρει από τον τρόπο ζωής της χώρας του, υπάρχει μεγαλύτερη πιθανότητα να ελκυστεί από την κουλτούρα μιας άλλης χώρας, που απορρέει την εγκατάστασή του σε αυτή.

2^ο κεφάλαιο: Παραμονή των μεταναστών – προσφύγων στην Ελλάδα του σήμερα

2.1. Συνθήκες διαβίωσης

Η έκταση που έχει λάβει το μεταναστευτικό/προσφυγικό ζήτημα είναι μεγάλη και οι συνθήκες διαβίωσης για τους μετακινούμενους πληθυσμούς δύσκολες και απάνθρωπες. Κατά το πρώτο 4μηνο του 2021 σημειώθηκαν 2.463 αφίξεις προσφύγων στην χώρα μας. Από την άλλη πλευρά οι νόμιμοι μετανάστες που διαμένουν στην Ελλάδα κατά το τελευταίο χρονικό διάστημα ανέρχονται στους 496.681 (Υπουργείο Μετανάστευσης και Ασύλου, 2021). Οι άνθρωποι αυτοί βιώνουν τον ξεριζωμό από την χώρα που γεννήθηκαν και έχτισαν την ζωή και την οικογένειά τους και φέρουν ψυχικά και σωματικά τραύματα στις χώρες υποδοχής. Ειδικά στη Ελλάδα καταφθάνουν πολλοί μετανάστες/πρόσφυγες με επιδεινωμένη σωματική και ψυχική υγεία, προερχόμενοι κυρίως από εμπόλεμες χώρες ή χώρες με μικρή ανάπτυξη, όπου επικρατεί η πενία και η εξαθλίωση. Ο εκπατρισμός και ο αποχωρισμός από τις οικογένειές τους, αποτελούν ιδιαίτερα επίπονες αποφάσεις, που διακατέχονται από αισθήματα λύπης, φόβου και άγχους για την εγκατάσταση στην ξενιτιά. Η ανάπτυξή τους οφείλεται στην έλλειψη χρόνου να προετοιμαστούν και να διαχειριστούν τις αιφνίδιες αλλαγές που βιώνουν και που επρόκειτο να επέλθουν. Το μακρύ ταξίδι προς μια άλλη χώρα εγκυμονεί κινδύνους για τη σωματική ακεραιότητα των μεταναστών/προσφύγων. Άλλοι πεθαίνουν κατά τη διάρκεια του ταξιδιού, ενώ άλλοι κινδυνεύουν να πνιγούν, παλεύοντας με τα κύματα της θάλασσας. Ακόμη, ένα μεγάλο ποσοστό (72%) έχει υποστεί σωματική βία κατά την διάρκεια του ταξιδιού του, όπου η μεγαλύτερη μερίδα αφορά άνδρες (Διεθνής Οργανισμός Μεταναστεύσεως, 2017).

Οι μετανάστες/πρόσφυγες φέρουν την δική τους πολιτιστική κληρονομιά και αυτό δυσκολεύει την προσαρμογή τους, τόσο ψυχολογικά όσο και κοινωνικά. Τα ήθη, τα έθιμα, η γλώσσα, η θρησκεία, ο τρόπος ζωής, οι κοινωνικές σχέσεις και οι τρόποι ψυχαγωγίας διαφέρουν από την κουλτούρα των χωρών υποδοχής και δημιουργούν εσωτερικές πιέσεις.

Η δυσκολία εκμάθησης της «νέας» γλώσσας στέκεται εμπόδιο στην ομαλή ένταξη και προσαρμογή στην χώρα υποδοχής. Έτσι, στην προσπάθειά τους να αισθανθούν ασφάλεια, δημιουργούν και διατηρούν κοινωνικές σχέσεις με ανθρώπους της ίδιας καταγωγής, ώστε να διαμορφώσουν μια κοινωνία όμοια με της πατρίδας

τους. Πιο συγκεκριμένα, η αδυναμία κατανόησης και ομιλίας της ελληνικής γλώσσας, αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα προβλήματα των μεταναστών/προσφύγων, καθώς καθίσταται δύσκολη η επαφή και η επικοινωνία με τις κοινωνικές υπηρεσίες. Ειδικά, σε περιπτώσεις που δεν ομιλείται ούτε η αγγλική γλώσσα, ο εισερχόμενος πληθυσμός αδυνατεί να γνωρίσει τις υπηρεσίες που τον προστατεύουν και θα βοηθήσουν την διαμονή του στη χώρα υποδοχής.

Οι μετανάστες, εισερχόμενοι στην χώρα υποδοχής, αντιμετωπίζουν πολλές δυσκολίες όσον αφορά την εύρεση κατοικίας. Αυτό συμβαίνει, είτε λόγω των υψηλών ενοικίων που δεν μπορούν να καταβάλλουν, είτε λόγω της ξενοφοβίας και του ρατσισμού που υφίστανται από τους ιδιοκτήτες των σπιτιών. Ακόμη και αν καταφέρουν να βρουν μια κατοικία, στερούνται βασικών παροχών, όπως ηλεκτροδότηση, ζεστό νερό και υγιές περιβάλλον (Γενική Διεύθυνση Δικαιοσύνης, Ελευθερίας και Ασφάλειας, 2007). Όσον αφορά τους πρόσφυγες, με την άφιξη τους στα νησιά και στα χερσαία σύνορα της Ελλάδας, συνοδεύονται από το Λιμενικό και τις Αστυνομικές Αρχές προς τα Κέντρα Υποδοχής και Ταυτοποίησης (Κ.Υ.Τ.), με απώτερο σκοπό να ελεγχθούν και να πιστοποιηθεί η ταυτότητά τους. Στα πλαίσια των Κ.Υ.Τ. παρέχονται υπηρεσίες ταυτοποίησης και εξακρίβωσης της ιθαγένειας, ενημέρωση για τα δικαιώματά τους, παροχή ιατρικού ελέγχου, ψυχοκοινωνικής στήριξης και συμβουλευτικής, καθώς και αυστηρή φύλαξη για την ασφάλεια των διαμενόντων. Τα άτομα αυτά τίθενται σε καθεστώς περιορισμού της ελευθερίας τους με ανώτατο όριο είκοσι πέντε μέρες, έως ότου υλοποιηθούν οι διαδικασίες ταυτοποίησης. Έπειτα της διαδικασίας ταυτοποίησης, οι πρόσφυγες μεταφέρονται σε Δομές Φιλοξενίας της ενδοχώρας. Στη συνέχεια, όσοι έχουν εκδηλώσει επιθυμία για αίτηση ασύλου, παραπέμπονται στο αρμόδιο Περιφερειακό Γραφείο Ασύλου ή Αυτοτελές Κλιμάκιο Ασύλου ή παραπέμπονται στις αρμόδιες υπηρεσίες για επανεισδοχή ή επιστροφή ή απέλαση στην περίπτωση μη υποβολής αιτήματος διεθνούς προστασίας⁴.

⁴ Άρθρο 39 του Νόμου υπ' αριθμόν 4636/2019 ΦΕΚ Α 169/2019. «Περί Διεθνούς Προστασίας και άλλες διατάξεις». Εφημερίδα της Κυβερνήσεως. Ελληνική Δημοκρατία. Ανακτήθηκε από: http://www.et.gr/idosc-nph/search/pdfViewerForm.html?args=5C7QrtC22wFqnM3eAbJzrXdtvSoClrL8GI-APRkFu5B5MXD0LzQTLWPU9yLzB8V68knBzLCmTXKaO6fpVZ6Lx3UnKl3nP8NxdnJ5r9cmWyJWelDvWS_18kAEhATUkj0x1LldQ163nV9K--td6SlueCMUzTsvyK02-qLNbPkk-pf6ZOZhvI93abl82bwsaY8

Στις Δομές Φιλοξενίας παρέχεται προσωρινή και ελεύθερη διαμονή, χωρίς περιοριστικούς κανόνες, αλλά με βασική προϋπόθεση την τήρηση των κανονισμών που έχουν οριστεί στις Δομές για την ομαλή λειτουργία τους. Φιλοξενούνται αιτούντες διεθνούς προστασίας, καθώς και μέλη των οικογενειών τους, ασυνόδευτοι και μη ανήλικες και άτομα που ανήκουν σε ευάλωτες ομάδες. Τους δίδεται προθεσμία τριάντα ημερών να αποχωρήσουν από τις Δομές, αφού εγκριθεί και δοθεί το άσυλο τους. *«Στην περίπτωση των ασυνόδευτων ανηλίκων η προαναφερόμενη προθεσμία ξεκινά από την ενηλικίωσή τους»* (Υπουργείο Μετανάστευσης και Ασύλου, χ.χ.). Τέλος, σύμφωνα με το άρθρο 18 του Νόμου υπ' αριθμόν 4540/2018⁵, η στέγαση των αναγνωρισμένων προσφύγων παρέχεται από διάφορα χρηματοδοτούμενα προγράμματα του ΕΣΠΑ, δημόσιων ή ιδιωτικών Μη Κερδοσκοπικών Οργανώσεων ή διεθνών οργανισμών και αφορά ιδιωτικές κατοικίες, διαμερίσματα ή δωμάτια ξενοδοχείων για την ασφαλή παραμονή τους.

Ο συνωστισμός των προσφύγων στους καταυλισμούς δημιουργεί, καθημερινά, έντονες διαμάχες και συγκρούσεις μεταξύ τους, εξαιτίας κυρίως της διαφορετικότητας απόψεων, ιδεολογιών, θρησκευτικού φανατισμού, αλλά και μικροπαρεξηγήσεων για ασήμαντους λόγους, που προκαλούνται από τις δυσκολίες διαχείρισης των άθλιων συνθηκών διαβίωσης. Χαρακτηριστικό παράδειγμα εκδήλωσης βίας μεταξύ των διαμενόντων στα Κέντρα Υποδοχής και Ταυτοποίησης είναι αυτό στη Μόρια, τον Αύγουστο του 2019, όπου τρεις έφηβοι τραυματίστηκαν, εκ των οποίων ο ένας θανάσιμα (UNHCR, 2019). Επίσης, το 2017, οι πρόσφυγες, έπειτα από διαμαρτυρία τους για τον εγκλωβισμό τους στη Λέσβο και για τις απελάσεις κάποιων από αυτούς στην Τουρκία έβαλαν φωτιά μέσα και έξω από το hotspot της Μόριας, ενώ δεν άφηναν κανέναν να πλησιάσει (ΣΚΑΙ, 2017). Σε πολλές περιπτώσεις η αστυνομική φύλαξη του καταυλισμού όταν ξεσπά κάποια σύγκρουση αποσύρεται, όπως έχει αναφερθεί από τους ίδιους τους πρόσφυγες. Ωστόσο, βασική

⁵ Άρθρο 18 του Νόμου υπ' αριθμόν 4540/2018. «Προσαρμογή της ελληνικής νομοθεσίας προς τις διατάξεις της Οδηγίας 2013/33/ΕΕ του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 26ης Ιουνίου 2013, σχετικά με τις απαιτήσεις για την υποδοχή των αιτούντων διεθνή προστασία (αναδιατύπωση, L 180/96/29.6.2013) και άλλες διατάξεις - Τροποποίηση του ν. 4251/2014 (Α' 80) για την προσαρμογή της ελληνικής νομοθεσίας στην Οδηγία 2014/66/ΕΕ της 15ης Μαΐου 2014 του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου σχετικά με τις προϋποθέσεις εισόδου και διαμονής υπηκόων τρίτων χωρών στο πλαίσιο ενδοεταίρικής μετάθεσης - Τροποποίηση διαδικασιών ασύλου και άλλες διατάξεις». Εφημερίδα της Κυβερνήσεως. Ελληνική Δημοκρατία. Ανακτήθηκε από: <https://www.synigoros.gr/resources/docs/n4540-2018.pdf>

δυσκολία στα hotspots αποτελεί η υποστελέχωση διαφόρων ειδικοτήτων, όπως γιατρών, νοσηλευτών, διερμηνέων, ψυχολόγων και κοινωνικών λειτουργών. «*Η υγειονομική περίθαλψη στα hotspots παρέχεται κυρίως από μη κυβερνητικούς οργανισμούς, συμπεριλαμβανομένων των Γιατρών του Κόσμου, του Praksis, του Ελληνικού Ερυθρού Σταυρού, της Ιατρικής Παρέμβασης, του Ιδρύματος Προσφύγων Σκαφών, καθώς και του ελληνικού στρατού*» (Frelick, 2016).

Όσον αφορά το κομμάτι της απασχόλησης, οι μετανάστες που βρίσκονται σε καθεστώς νομιμότητας, λόγω των διακρίσεων σε βάρος τους, δυσκολεύονται πάρα πολύ να βρουν εργασία, αλλά ακόμη και αν βρουν, πρόκειται για θέσεις απασχόλησης που δεν επιλέγουν οι ντόπιοι και χαρακτηρίζονται από χαμηλούς μισθούς, άσχημες συνθήκες, πολύωρη ενασχόληση και απουσία ασφάλισης (Βεντούρα, 2004). Βέβαια, αξίζει να σημειωθεί ότι για τους μετανάστες που διαμένουν μεγάλο χρονικό διάστημα στην Ελλάδα, παρατηρείται ότι οι συνθήκες εργασίας τους έχουν αλλάξει προς το καλύτερο. Πλέον, ασφαλίζονται από τους εργοδότες τους, ενώ ο μισθός τους έχει αυξηθεί και είναι ίσος με των γηγενών. Αυτό οφείλεται κυρίως στην εμπιστοσύνη που αποπνέουν προς τους εργοδότες τους. Στον αντίποδα, οι πρόσφυγες καθυστερούν να εργαστούν, λόγω της καθυστέρησης της νομιμοποίησης και της εγκατάστασης σε μόνιμες κατοικίες, από τα ειδικά προγράμματα (π.χ. προγράμματα Πλοηγού⁶). Ακόμα και οι πρόσφυγες που έχουν ξεκινήσει να εργάζονται, βιώνουν την ξеноφοβία και το ρατσισμό από τους γηγενείς, μέχρι να κερδίσουν την συμπάθεια και την εμπιστοσύνη τους.

Σε μία εξαιρετικά δυσχερή θέση βρίσκονται οι γυναίκες μετανάστριες/πρόσφυγες, διότι υφίστανται πολύπλευρη καταπίεση, αφενός λόγω του φύλου τους, αφετέρου εξαιτίας της ιδιότητάς τους. Οι ίδιες επιλέγονται κυρίως για οικοκυρικές εργασίες και όχι για ασχολίες και εργασίες που συνηθίζουν να έχουν οι ντόπιες γυναίκες. «*Τα εμπόδια στην ανάληψη αυτών των οικονομικών ρόλων οδηγούν στην ανικανότητα των γυναικών μεταναστριών/προσφύγων να στηρίζουν τους εαυτούς τους και τις οικογένειές τους, συμβάλλοντας έτσι στην πιθανή εκμετάλλευσή τους... Η σωματική τους ασφάλεια κινδυνεύει κατά τη διαφυγή αλλά και αφού έχουν βρει καταφύγιο*» (Υπατη Αρμοστεία των Ηνωμένων Εθνών για τους Πρόσφυγες, 1997).

⁶ Η Εκπαιδευτική Αναπτυξιακή Πλοηγός πραγματοποιεί μεταξύ άλλων και δράσεις κατά του κοινωνικού αποκλεισμού, που βιώνουν διάφορες ευάλωτες ομάδες μέσα στην κοινωνία (AMEA, μετανάστες/πρόσφυγες κλπ), συμβάλλοντας έτσι στην ομαλή ένταξή τους. Διαδικτυακή ιστοσελίδα: <https://www.ploigos-ea.gr/>.

Πολύ συχνά οι γυναίκες αυτές πέφτουν θύματα παράνομης διακίνησης και σωματεμπορίας (trafficking), λόγω ψευδούς υπόσχεσης ότι επρόκειτο να βγάλουν πολλά χρήματα. Ουκ ολίγες φορές ασκείται σωματική, σεξουαλική και ψυχολογική βία σε βάρος τους (Διεθνής Οργανισμός Μεταναστεύσεως, 2017).

Επιπλέον, πολλές γυναίκες πρόσφυγες έρχονται αντιμέτωπες με τον αποχωρισμό των παιδιών τους ή ακόμη, αναγκάζονται να μη μπορούν να τους προσφέρουν ένα ασφαλές περιβάλλον και μέλλον. Στα πλαίσια της οικογένειάς τους, πολλές γυναίκες υφίστανται βία, ψυχολογική, αλλά κυρίως σωματική και σεξουαλική. Αδυνατούν να αντιδράσουν, επειδή νιώθουν αβοήθητες και «ξένες» σε μια άγνωστη χώρα, μη γνωρίζοντας τα δικαιώματά τους και τις προσφερόμενες υπηρεσίες. Στις περισσότερες περιπτώσεις οι γυναίκες θεωρούνται υποδεέστερες του άντρα, εξαιτίας της πολιτισμικής και θρησκευτικής τους αντίληψης. Δεν είναι λίγες οι φορές, όπου στα πλαίσια των Κέντρων Φιλοξενίας, τρομοκρατούνται ή πέφτουν θύματα σεξουαλικής βίας. Η ανυπαρξία μέτρων προστασίας και αστυνόμευσης εντείνουν τέτοιες καταστάσεις και δημιουργούν στις ανύπαντρες, κυρίως, γυναίκες αισθήματα φόβου και ανασφάλειας, καθώς γίνονται στόχος των επιτήδειων (Εθνική Επιτροπή για τα δικαιώματα του ανθρώπου, 2016).

Τα παιδιά, τις περισσότερες φορές, προέρχονται από χώρες που βιώνουν αρκετές δυσκολίες και τραυματικά γεγονότα στην καθημερινότητά τους, όπως έλλειψη τροφής και νερού, άθλιες συνθήκες διαβίωσης, παιδική εργασία και έχουν ζήσει έντονα τον πόνο και την εκμετάλλευση. Βέβαια, ο δρόμος προς την νέα χώρα δεν είναι εύκολος ούτε ασφαλής και υποκρύπτει εμπόδια επικίνδυνα, έως και θανάσιμα. Τα παιδιά εξαναγκάζονται συχνά, λόγω των υφιστάμενων καταστάσεων στην πατρίδα τους, να μπουν μέσα σε μια φουσκωτή βάρκα και να ταξιδέψουν. Όπως υπολογίζεται από τα Επικαιροποιημένα στατιστικά στοιχεία του Εθνικού Κέντρου Κοινωνικής Αλληλεγγύης για την κατάσταση των ασυνόδευτων ανηλίκων στην Ελλάδα, τον Μάιο του 2021, διαμένουν στη χώρα μας 2834 ασυνόδευτα παιδιά. Με την άφιξή τους στην άγνωστη χώρα, υπάρχει περίπτωση να χωριστούν από τους γονείς τους, μαθαίνοντας έτσι να ζουν μόνα τους, δίχως γονική ασφάλεια. Σε περίπτωση που εισέλθουν με τις οικογένειές τους, οι διαδικασίες ταυτοποίησης και ασύλου καθυστερούν πάρα πολύ και τα παιδιά υποχρεώνονται να ζήσουν κάτω από συνθήκες που δεν βοηθούν στην ομαλή σωματική και ψυχική ανάπτυξή τους. Κατά ένα μεγάλο ποσοστό είναι παιδιά που πάσχουν από χρόνιο υποσιτισμό, εξαιτίας των

δυσμενών συνθηκών στη γενέτειρά τους. Υπολείπονται σιδήρου, βιταμινών και άλλων θρεπτικών στοιχείων, βασικών για την ισορροπημένη και υγιή ανάπτυξή τους. Μπορεί να διαπιστώσει κανείς ότι η ψυχολογική πίεση που υφίστανται, έχει ως συνέπεια να αποκτούν προβλήματα υποσιτισμού, που προηγουμένως δεν αντιμετώπιζαν, καθώς δεν ακολουθούν μια σωστή και υγιεινή διατροφή, όταν πλέον εγκαθίστανται στη χώρα μας. Ακόμη, πολλά από αυτά κοιμούνται λίγες ώρες και συνήθως στριμώχνονται με άλλα άτομα σε ένα κρεβάτι. Οι συνθήκες αυτές δεν δυσκολεύουν μόνο την καθημερινότητά τους, αλλά πιθανόν να έχουν επιπτώσεις και στη μετέπειτα ζωή τους (Walpole, et al., 2018).

Σε αντίθεση, τα παιδιά των μεταναστών, μπορεί να βιώνουν πιο ανώδυνα το ταξίδι προς τη νέα πατρίδα, καθώς έρχονται προετοιμασμένα για αυτό μαζί με την οικογένειά τους. Παρόλα αυτά, με τον ερχομό τους βιώνουν άσχημες συνθήκες, γιατί καλούνται να διαμείνουν σε κατοικίες, μη κατάλληλες για την υγιεινή τους. Οι δυσχέρειες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά των μεταναστών/προσφύγων είναι συχνά όμοιες. Πρόκειται για δυσκολίες στη γλώσσα, το ρατσισμό, την ξενοφοβία, που καθιστούν την κοινωνική προσαρμογή τους αφόρητη και μακροπρόθεσμη. Δυσκολίες, βέβαια, υπάρχουν και όσο αφορά τη διατροφή τους, που οφείλεται κυρίως στο υψηλό κόστος των προϊόντων, αλλά και την ιατροφαρμακευτική περίθαλψη που δε μπορούν να καλύψουν με δικά τους έξοδα. Ακόμη, υπάρχουν περιπτώσεις που πολλά παιδιά πέφτουν θύματα κακοποίησης ομοεθνών και γηγενών και καλούνται να το υποκρύψουν, εξαιτίας της απειλής και του φόβου που νιώθουν. Αυτό δημιουργεί τεράστιο ψυχολογικό φορτίο, που στέκεται εμπόδιο στην ξεγνοιασιά και την παιδικότητά τους.

Συχνά παρατηρούνται περιστατικά σωματικής και λεκτικής βίας, απέναντι σε ενήλικους και ανήλικους μετανάστες, πρόσφυγες και αιτούντες άσυλο, όχι μόνο σε μεγάλα αστικά κέντρα, αλλά και σε περιοχές που υπάρχουν δομές φιλοξενίας. Οι δράστες, όπου συνήθως είναι οργανωμένες ομάδες, στοχεύουν στα εμφανή σημεία του σώματος, ώστε να προκαλέσουν εκφοβισμό και σε εκείνους που δεν πλήττονται εκείνη την στιγμή και βρίσκονται στους χώρους διαμονής τους. Αιφνίδια, επιτίθενται σε ανήλικα κατά την διάρκεια του παιχνιδιού τους. Όλες αυτές οι πρακτικές είναι απόρροια του ρατσισμού και της ξενοφοβίας των γηγενών, οι οποίοι τις περισσότερες φορές, δρουν με αυτό τον τρόπο για να διατηρήσουν την ισχύ τους, να αποδυναμώσουν και να υποτάξουν τις μειονοτικές ομάδες (UNHCR, 2019).

Μια ξεχωριστή υποκατηγορία των ανήλικων μεταναστών/προσφύγων, που χρήζει ιδιαίτερης αναφοράς, είναι αυτή των ασυνόδευτων παιδιών. *«Οι ασυνόδευτοι ανήλικοι είναι εκείνοι που φθάνουν στην Ελλάδα χωρίς να συνοδεύονται από πρόσωπο που ασκεί, σύμφωνα με το ελληνικό δίκαιο, τη γονική τους μέριμνα ή την επιμέλειά τους ή από ενήλικο συγγενή που ασκεί στην πράξη τη φροντίδα τους. Στον ορισμό αυτόν περιλαμβάνονται και οι ανήλικοι που παύουν να συνοδεύονται μετά την είσοδό τους στην Ελλάδα⁷»*. Βρίσκονται σε ιδιαίτερα ευάλωτη θέση λόγω των συνθηκών που έχουν βιώσει, όπως ακραίες μορφές βίας και εκμετάλλευσης, καθώς και σωματικής, ψυχολογικής και σεξουαλικής κακοποίησης. Συνδυαστικά με τον αποχωρισμό από την οικογένειά τους και την έλλειψη προστασίας, σημαδεύεται η καθημερινότητά τους στη νέα πραγματικότητα. Τα ασυνόδευτα κορίτσια, ιδίως, είναι εκτεθειμένα στον κίνδυνο σεξουαλικής βίας κατά την διάρκεια του ταξιδιού, αλλά και εμπορίας ανθρώπων ή πρόωμου και καταναγκαστικού γάμου. Ευάλωτα είναι επίσης τα ασυνόδευτα παιδιά με αναπηρίες, διότι διατρέχουν υψηλό κίνδυνο να γίνουν θύματα βίας και τις περισσότερες φορές δεν μπορούν να φροντίσουν τον εαυτό τους (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2017). Τα ασυνόδευτα παιδιά έχουν όλα τα δικαιώματα που κατοχυρώνονται στη Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα του Παιδιού του 1989. Σημειώνεται ότι κατά την είσοδο τους την χώρα υποδοχής υποβάλλονται σε κάποιες ιατρικές εξετάσεις, προκειμένου να γίνουν κατανοητές οι ανάγκες τους και να παρέχεται η κατάλληλη ιατροφαρμακευτική περίθαλψη. Ωστόσο, λαμβάνουν συμβουλευτική και ψυχολογική στήριξη, ώστε να επέλθει η ψυχική και κοινωνική τους ισορροπία.

Φιλοξενούνται σε Δομές για ανήλικους, όπου παρέχονται εξειδικευμένες υπηρεσίες, ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες και τις ανάγκες του κάθε παιδιού. *«Μέχρι σήμερα, οι υφιστάμενες δομές λειτουργούν αφενός από κρατικούς φορείς και εποπτευόμενα από αυτούς νομικά πρόσωπα αφετέρου από Μ.Κ.Ο. και Διεθνείς Οργανισμούς»*. Είναι σημαντικό να διαθέτουν τις κατάλληλες προδιαγραφές κτιρίων, τον εξοπλισμό και τη στελέχωση, ώστε να παρέχουν προστασία και φροντίδα στα

⁷ Άρθρο 2 του Νόμου υπ' αριθμόν 4636/2019 ΦΕΚ Α 169/2019. «Περί Διεθνούς Προστασίας και άλλες διατάξεις». Εφημερίδα της Κυβερνήσεως. Ελληνική Δημοκρατία. Ανακτήθηκε από: http://www.et.gr/ids-nph/search/pdfViewerForm.html?args=5C7QrtC22wFqnM3eAbJzrXdtvSoClrL8GI-APRkFu5B5MXD0LzQTLWPU9yLzB8V68knBzLCmTXKaO6fpVZ6Lx3UnKI3nP8NxdnJ5r9cmWyJWeiDvWS_18kAEhATUkjB0x1LldQ163nV9K--td6SlueCMUzTsvyK02-qLNbPpx-pf6ZOzhvI93abl82bwsaY8

παιδιά (Υπουργείο Μετανάστευσης και Ασύλου, 2019). Το κράτος οφείλει να παραπέμπει άμεσα σε δομή φιλοξενίας κάθε ασυνόδευτο ανήλικο με σκοπό την κάλυψη των βασικών του αναγκών και την προστασία του. Σε περίπτωση που δεν υπάρχει διαθέσιμη θέση σε κάποια δομή φιλοξενίας, τότε ο ανήλικος μπαίνει σε «προστατευτική φύλαξη», δηλαδή κρατείται από τις Αστυνομικές Αρχές, μέχρι να βρεθεί θέση. Οι δομές φιλοξενίας παρέχουν καθημερινό φαγητό, στέγαση, εκπαίδευση και πρόσβαση σε υπηρεσίες υγείας. Η φιλοξενία των ασυνόδευτων ανηλίκων μπορεί να είναι σε έναν ασφαλή χώρο σε προσφυγικό καταυλισμό, σε ξενοδοχείο όπου φιλοξενούνται ανήλικοι ή σε ξενώνες για ανηλίκους. Μπορούν να μείνουν εκεί έως τα δεκαοκτώ τους χρόνια (Άρσις, χ.χ.).

Πάρα πολλά ασυνόδευτα παιδιά ζουν στην αβεβαιότητα και την ανασφάλεια. Σύμφωνα με έρευνα της UNHCR το 2019, διαπιστώθηκε ότι *«ένα στα τέσσερα παιδιά διαμένει σε ξενώνα κατάλληλο για την ηλικία του, ενώ πάνω από 1.000 παιδιά έχουν οδηγηθεί στην αστεγία ή διαμένουν σε άτυπα καταλύματα»*. Βιώνουν δύσκολες συνθήκες, καθώς πολλά κρατούνται σε αστυνομικά κρατητήρια ή σε κέντρα κράτησης, έως ότου βρεθεί θέση σε ένα ξενώνα φιλοξενίας ανηλίκων (Refugee Support Aegean, 2018). *«Αυξημένος είναι ο αριθμός των παιδιών που βρίσκονται για μήνες σε κράτηση υπό εξευτελιστικές και ακατάλληλες για τη σωματική και ψυχική υγεία τους συνθήκες»* (Refugee Support Aegean, 2017).

Το 2018 δημιουργήθηκε ένας χώρος διαμονής με σκοπό την παροχή ασφάλειας σε ασυνόδευτα παιδιά, κυρίως μικρής ηλικίας, κορίτσια ή ιδιαίτερα ευάλωτα παιδιά, τον οποίο διαχειρίζονται φορείς Κοινωνίας των Πολιτών. Πρακτικά οι συνθήκες διαβίωσης είναι επισφαλείς ως προς την διαφύλαξη των δικαιωμάτων των παιδιών. Επίσης, οι χώροι δεν επαρκούν, ώστε να διαμένουν όλα τα ασυνόδευτα ανήλικα και έχει παρατηρηθεί ότι πολλά παραμένουν σε σκηνές μεγάλο χρονικό διάστημα με πλήρη απουσία προστασίας. Σαν εναλλακτική λύση της παραμονής τους σε αστυνομικά τμήματα, ιδιαίτερα σε παιδιά κάτω των δεκατεσσάρων ετών, δόθηκε η διαμονή τους σε νοσοκομείο. Ωστόσο, η συνύπαρξη υγιών παιδιών με παιδιά που χρήζουν ιατρικής και νοσηλευτικής φροντίδας διαταράσσει το περιβάλλον του νοσοκομείου, αλλά εγκυμονεί και πάρα πολλούς κινδύνους για τα ίδια τα παιδιά (Συνήγορος του Πολίτη, 2018).

Σε περίπτωση εντοπισμού ασυνόδευτου ανηλίκου εκτός κέντρων υποδοχής, οι αστυνομικές αρχές προχωρούν σε προσδιορισμό της ταυτότητας και της ιθαγένειας και διεξάγουν έρευνα για τον εντοπισμό της οικογένειας. Έπειτα λαμβάνουν μέτρα για νομική εκπροσώπηση του παιδιού με άμεση ενημέρωση του εισαγγελέα ανηλίκων, ο οποίος παρεμβαίνει και ορίζεται ως προσωρινός επίτροπος που θα ξεκινήσει τη διαδικασία για την προστασία του. Στην συνέχεια, μεταφέρεται σε κατάλληλους ξενώνες φιλοξενίας και ορίζεται ο πλέον μόνιμος επίτροπος του παιδιού⁸.

2.2 Δυσκολίες στη νέα πραγματικότητα

Ο μεταναστευτικός/προσφυγικός πληθυσμός που μετακινήθηκε σε άλλες χώρες με σκοπό να βελτιώσει το μέλλον του και των επόμενων γενεών, βίωσε τραυματικές εμπειρίες. Οι άνθρωποι αυτοί αποδήμησαν, άλλοι από επιλογή για να βελτιώσουν τον τρόπο ζωής τους και άλλοι, γιατί κινδύνευε η ζωή τους, λόγω του πολέμου. Οι δυσκολίες δεν παύουν να υφίστανται όταν εισέρχονται σε μια ξένη χώρα, αντίθετα ολοένα και εντείνονται. Οι ξενοφοβικές αντιλήψεις και η καχυποψία των γηγενών απέναντί τους, δυσκολεύει την ένταξη και την κοινωνικοποίησή τους. Σε συνδυασμό με τις προσωπικές τους εμπειρίες, αισθάνονται θλίψη, αλλά και θύμο για όσα βιώνουν στο παρόν. Η προσαρμογή τους στην νέα πραγματικότητα είναι αρκετά δύσκολη και επώδυνη, τόσο για την ψυχική τους υγεία, όσο και για την σωματική τους ακεραιότητα. Ωστόσο, σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν οι κοινωνικές συναναστροφές που αναπτύσσονται με τους γηγενείς, για την υγιή ένταξη στην δύσκολη αυτή συνθήκη που καλούνται να αντιμετωπίσουν, η οποία τις περισσότερες φορές δεν είναι η αναμενόμενη. Από την άλλη πλευρά, η αναμονή των γραφειοκρατικών διαδικασιών νομιμοποίησης δυσχεραίνει κάθε τομέα της καθημερινότητάς τους. Η εύρεση κατοικίας και εργασίας δεν είναι εφικτή, μέχρι να λάβουν την άδεια διαμονής ή το άσυλο και παραμένουν, ουσιαστικά, «αιωρούμενοι». Η μη κάλυψη ιατροφαρμακευτικής περίθαλψης είναι απόρροια της συγκεκριμένης κατάστασης. Δείκτες δυσκολίας αποτελούν, αφενός η μεταναστευτική πολιτική της

⁸ Άρθρο 15 του Νόμου υπ' αριθμόν 4554/2018 ΦΕΚ Α 130/2018. «Ασφαλιστικές και συνταξιοδοτικές ρυθμίσεις - Αντιμετώπιση της αδήλωτης εργασίας - Ενίσχυση της προστασίας των εργαζομένων - Επιτροπεία ασυνόδευτων ανηλίκων και άλλες διατάξεις». Εφημερίδα της Κυβερνήσεως. Ελληνική Δημοκρατία. Ανακτήθηκε από: http://www.et.gr/docs-nph/search/pdfViewerForm.html?args=5C7QrtC22wG3UHK-ZeQumndtvSoCrlrL8t41p22kte0F5MXD0LzQTLWPU9yLzB8V68knBzLCmTXKaO6fpVZ6Lx3UnKl3nP8NxdnJ5r9cmWyJWelDvWS_18kAEhATUkJb0x1LldQ163nV9K--td6Slud1MMXhEfAeVSw8clLQOJM9JNmoZQga3y0zPd8DPACR9

χώρας και αφετέρου η μη γνώση της νέας γλώσσας, που έχει σαν αποτέλεσμα την άγνοια των δικαιωμάτων τους.

Δυσκολίες της καθημερινότητας, ως απόρροια του φαινομένου του ρατσισμού

Η παρουσία αλλοεθνών στην Ελλάδα, έχει δημιουργήσει την πεποίθηση στους γηγενείς ότι τα κοινωνικά προβλήματα, όπως η ανεργία, η εγκληματικότητα και η βία οφείλονται σε αυτούς. Η συγκεκριμένη κατάσταση ενισχύει τον φόβο, την ανησυχία και την ανασφάλεια στους μετανάστες/πρόσφυγες, καθώς εκδηλώνονται φαινόμενα ρατσισμού και ξενοφοβίας, που συμβάλλουν στην διάσπαση της κοινωνικής συνοχής. Οι έρευνες του Δικτύου Καταγραφής Περιστατικών Ρατσιστικής Βίας που διεξήχθησαν την τριετία του 2012 - 2015, εμφανίζουν έξαρση των ρατσιστικών επεισοδίων στην Ελλάδα. Πρόκειται για *«περιστατικά ρατσιστικής βίας, φυλετικών διακρίσεων, ξενοφοβίας και μισαλλοδοξίας, τα οποία εκτείνονται σε διάφορους τομείς της κοινωνικής ζωής και θέτουν σε κίνδυνο μετανάστες και πρόσφυγες»* (UNHCR, 2014).

Ουσιαστικά, το ζήτημα των ρατσιστικών περιστατικών, έγκειται στα συναισθήματα των ντόπιων απέναντι στους μετανάστες/πρόσφυγες. Αισθήματα ξενοφοβίας και «καχυποψίας για το διαφορετικό», εχθρική στάση, άρνηση για ομαλή συνύπαρξη και, τελικά, μη αποδοχή νέων ατόμων στη δική τους κοινωνία. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αρνητικής συμπεριφοράς είναι μία έγκυος γυναίκα, η οποία δέχθηκε υβριστική επίθεση, δηλώνοντας ότι έγινε στόχος, λόγω της μαντίλας της (UNHCR, 2017:13). Ο τρόπος εκδήλωσης των ρατσιστικών και ξενοφοβικών αντιλήψεων εμφανίζεται σε εκατοντάδες θύματα που φέρουν τραυματισμούς με μαχαίρια ή άλλα αιχμηρά αντικείμενα στο σώμα και το πρόσωπο, κατάγματα στα άκρα, καθώς και σοβαρές βλάβες στην όραση και την ακοή. Σημειωτέον ότι πολλά από αυτά τα θύματα, εγκαταλείπονται αιμόφυρτα στον δρόμο, δίχως να υπάρχει κάποιο άτομο που να μαρτυρεί την επίθεση σε βάρος τους. Επίσης, εξαιτίας της ανασφάλειας που νιώθουν μήπως τους ξανασυμβεί παρόμοιο περιστατικό επίθεσης ή φόβου απέλασης από τη χώρα, σε περίπτωση που δε διαθέτουν νομιμοποιητικά έγγραφα, δεν προβαίνουν σε καταγγελίες, αλλά, ακόμη και αν συμβεί αυτό, η παρακίνηση των Αρχών για τη σύλληψη των δραστών είναι χαμηλή. Στις μαρτυρίες τους εκφράζουν ότι δέχονται λεκτική και απαξιωτική συμπεριφορά, άνευ αιτίας ή πρόκλησης. Σε πολλές περιπτώσεις, μάρτυρες σε περιστατικά βίας είναι οι

Αστυνομικές Αρχές, οι οποίες δεν ενεπλάκησαν κατά την διάρκεια της επίθεσης, με αποτέλεσμα οι δράστες να αποχωρήσουν ανενόχλητοι (Συνήγορος του Πολίτη, 2013:9-11). Συνήθως, οι θύτες δρουν ομαδικά με προσχεδιασμένες επιθέσεις τρομοκρατικού χαρακτήρα. Αποβλέπουν στη δημιουργία φόβου και ανασφάλειας, ενώ χρησιμοποιούν την επίθεση και τη βία ως μέσο κυριαρχίας (UNHCR, 2017:13).

Πάραυτα, στοχοποίηση και ρατσιστικές επιθέσεις έχουν δεχθεί μέλη Μη Κυβερνητικών Οργανώσεων και εργαζόμενοι φορέων παροχής υπηρεσιών σε πρόσφυγες. Δέχονται σωματική βία, αλλά και παρεμπόδιση αποβίβασης νέων προσφύγων, σε συνδυασμό με υβριστικά σχόλια (UNHCR, 2020). «Βίαιες και θανατηφόρες επιθέσεις ενάντια σε μαύρους, μελαμψούς και Ασιάτες, τοξικός λόγος και καθημερινές, συνεχείς πράξεις, εμπορούμενες από ρατσισμό», έχουν αντίκτυπο στην ψυχική και σωματική υγεία των ατόμων που τις βιώνουν, αλλά και στην διατάραξη στις κοινωνικής συνοχής (UNHCR, 2021).

Δυσκολίες στην εργασία

Μερικές από τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εισερχόμενοι μεταναστευτικοί/προσφυγικοί πληθυσμοί στην εργασία τους είναι η άνιση μεταχείριση, καθώς και η εχθρική συμπεριφορά των εργοδοτών απέναντι στο πρόσωπο τους, σε σχέση με τους ντόπιους εργαζόμενους (Ζωγράφου & Μαυρής, 2004). Δεν είναι λίγες οι φορές που οι μετανάστες/πρόσφυγες λαμβάνουν συμπεριφορές προσβλητικού περιεχομένου από τους εργοδότες τους και υποφέρουν από έντονη εργασιακή εκμετάλλευση. Σε ακραίες, βέβαια, περιπτώσεις, η διεκδίκηση των δεδουλευμένων μισθών τους συνεπάγεται την απειλή της σωματικής τους ακεραιότητας (UNHCR, 2019).

Η γραφειοκρατία και οι αργοί ρυθμοί που προχωρά η διαδικασία νομιμοποίησης των μεταναστών/προσφύγων, οδηγεί στην παράνομη εργασία. Απόρροια αυτού είναι οι εργοδότες, πολλές φορές, να προσλαμβάνουν τους μετανάστες/πρόσφυγες χωρίς να έχουν στην κατοχή τους τα απαραίτητα νομιμοποιητικά έγγραφα, με χαμηλά ημερομίσθια, συγκριτικά με αυτά που απολαμβάνουν οι γηγενείς σε αντίστοιχες εργασίες. Είναι εγκλωβισμένοι στην παραοικονομία, που ωφελεί στις περισσότερες περιπτώσεις τους εργοδότες, καθώς μειώνονται τα έξοδα της επιχείρησής τους (Γλύτσος, 1999). Οι συγκεκριμένες θέσεις που προσφέρονται θυμίζουν εκμετάλλευση και χαρακτηρίζουν την εργασία τους

ρισοκίνδυνη. Η μη παροχή ασφάλειας από τους εργοδότες δεν δημιουργεί συνθήκες προστασίας και προκαλεί φόβο, σε περίπτωση που τους συμβεί κάποιο εργατικό ατύχημα. Δεν είναι λίγες οι φορές που οι άνθρωποι αυτοί βρίσκονται εκτεθειμένοι και αβοήθητοι σε τέτοιες καταστάσεις.

Οι εργασίες που επιλέγουν οι μετανάστες/πρόσφυγες είναι συνήθως χαμηλού κύρους, εργασίες που συνήθως δεν επιλέγονται από τους γηγενείς. Συνάγονται σε αγροτικές εργασίες, συσκευαστήρια, οικοδομές και συχνά στερούνται της δυνατότητας επαγγελματικής ανέλιξης. Αυτό συμβαίνει, εξαιτίας της ευρύτερης διάκρισης ως προς το άτομό τους, αλλά και επειδή οι εργοδότες δεν προτίθενται να τους εκπαιδεύσουν για άλλες, υψηλόβαθμες θέσεις. Απολαμβάνουν χαμηλούς μισθούς σε σχέση με την εργασία που προσφέρουν, καθιστώντας τον βίο τους πιο κουραστικό και επίπονο. Μ' αυτό τον τρόπο ωθούνται στη συνεχή αλλαγή απασχόλησης, καθώς αναζητούν μεγαλύτερα κέρδη και καλύτερες συνθήκες εργασίας. Σημαντικός λόγος είσπραξης χρημάτων θεωρείται η αποστολή ενός μεγάλου μέρους των εσόδων στην οικογένεια που έχουν αφήσει πίσω τους οι μετανάστες, ώστε να βελτιωθούν οι συνθήκες διαβίωσής της. Ο μισθός στις συγκριμένες ασχολίες είναι χαμηλός, όχι λόγω της παραμονής μεταναστών στη χώρα μας, αλλά λόγω ύπαρξης εργαζομένων, γηγενών και μη, που βρίσκονται σε επίπεδα σχετικής φτώχειας και βρίσκουν ως μοναδική διέξοδο την εργασία με λιγότερα χρήματα (Χλέτσος, 1994).

Όσον αφορά την μερίδα των γυναικών, δυσκολεύονται να αποκτήσουν εργασία, εξαιτίας του φυλετικού και εθνικού ρατσισμού. Δέχονται πολλαπλά υβριστικά σχόλια και υποτιμώνται με ολέθριες, για την ψυχοσωματική τους κατάσταση, συνέπειες. Επίσης, οι διακρίσεις με βάση το φύλο δεν λείπουν από την καθημερινότητά τους. Πολλές γυναίκες μετανάστριες/πρόσφυγες, λόγω του θρησκευτικού και πολιτισμικού υποβάθρου, μένουν στο σπίτι για να φροντίσουν την οικογένειά τους. Επίσης, δυσκολεύονται να αναζητήσουν εργασία, είτε λόγω του χαμηλού μορφωτικού επιπέδου, που καθιστά δύσκολη την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, είτε της έλλειψης κατάρτισης. Επιλέγονται, κυρίως, για εργασίες που αφορούν την φροντίδα του σπιτιού και της οικογένειας, οι οποίες δεν τους προσφέρουν ασφάλιση και τις καθιστούν εξαρτώμενες από τον σύζυγό τους, εάν είναι έγγαμες. Στο πλαίσιο αυτό έρχονται αντιμέτωπες με πολλές δυσκολίες, όπως την καθυστέρηση και κράτηση των μισθών τους, εκφοβισμό και απειλές, υπερβολικές υπερωρίες, ακόμα και σε ακραίες

περιπτώσεις, την παρακράτηση των εγγράφων τους από τον εργοδότη τους. Τα θύματα αυτών των πρακτικών δεν δύνανται να ζητήσουν βοήθεια, διότι δεν γνωρίζουν τα δικαιώματά τους και με αυτόν τον τρόπο δεν έχουν εύκολη πρόσβαση στην δικαιοσύνη. Ακόμη, οι γυναίκες μετανάστριες/πρόσφυγες εργάζονται στον τομέα της εποχιακής απασχόλησης, δηλαδή στον τουρισμό, της γεωργικής απασχόλησης και του κατασκευαστικού κλάδου, όπως λόγω χάριν στις βιοτεχνίες ενδυμάτων (UNITED NATIONS HUMAN RIGHTS, 2018).

Δυσκολίες στην κατοικία

Η επιφυλακτικότητα των ιδιοκτητών σπιτιών έναντι των αλλοδαπών, οδηγεί στην δυσκολία ανεύρεσης κατοικίας των μεταναστών/προσφύγων. Συχνά, συμβαίνει να βρίσκουν παλιές και εξαθλιωμένες κατοικίες, σχεδόν ετοιμόρροπες, γιατί είναι πολύ χαμηλά τα ενοίκια. Η απουσία κατάλληλων συνθηκών υγιεινής καθιστούν τη διαμονή τους αντίξοη και θλιβερή για τον ανθρώπινο βίο. Σε πολλές περιπτώσεις, διαμένουν στο ίδιο σπίτι πολλά άτομα μαζί, που συνήθως έχουν την ίδια προέλευση, αλλά προέρχονται από διαφορετικές οικογένειες.

Οι νόμιμοι μετανάστες έχουν την επιλογή της διαμονής σε κατοικίες, οι οποίες όμως δεν είναι κατάλληλα διαμορφωμένες και θυμίζουν εγκαταλελειμμένα σπίτια. Ο λόγος βρίσκεται στα υψηλά ενοίκια που δεν τους επιτρέπουν να διαθέσουν, αλλά και στις προκαταλήψεις των ιδιοκτητών να ενοικιάσουν ασφαλείς και πλήρεις χώρους διαμονής σε μετανάστες. Ωστόσο, ιδιοκτήτες που φέρουν προς ενοικίαση τα σπίτια τους, δεν είναι απαραίτητο ότι είναι απαλλαγμένοι από στερεότυπα και αντιλήψεις, αλλά πιθανόν προβαίνουν σε αυτή την πρακτική για λόγους εκμετάλλευσης, όπως για παράδειγμα ιδιοκτήτες που ενοικιάζουν κατοικίες σε δυσπρόσιτες περιοχές (Γενική Διεύθυνση Δικαιοσύνης, Ελευθερίας και Ασφάλειας, 2007).

Στην περίπτωση των μεταναστών, το σύστημα στέγασης, μαζί με την έλλειψη ευκαιριών απασχόλησης, οδηγούν συχνά στην επιλογή κατοικίας με ακατάλληλες συνθήκες υγιεινής. Ένας σημαντικός αριθμός εργαζόμενων μεταναστών διαμένει προσωρινά στο χώρο εργασίας του, έως ότου εγκατασταθεί σε μόνιμη στέγη. Χαρακτηριστικό παράδειγμα οι εργάτες γης που διέμεναν στα θερμοκήπια συγκομιδής φράουλας στη Μανωλάδα το 2013. Κοιμόνταν καταγής, αντιμετωπίζοντας όλες τις καιρικές συνθήκες, δεν είχαν πόσιμο νερό, ούτε τουαλέτες, αλλά αντίθετα χρησιμοποιούσαν τρύπες στο χώμα. Σημειώτεον ότι εργάζονταν ως

ανασφάλιστοι, διότι δεν κατείχαν τα απαραίτητα νομιμοποιητικά έγγραφα και τους κυριαρχούσε ο φόβος της απέλασης. Ανάμεσά τους βρέθηκαν και ανήλικα παιδιά, ηλικίας 12-14 ετών (Παπαδόπουλος, 2017).

Είναι σημαντικό να αναφερθεί, ότι εξαιτίας του αυξημένου αριθμού νεοεισερχόμενων προσφύγων, η χωρητικότητα στα Κ.Υ.Τ. είναι περιορισμένη, με αποτέλεσμα την δημιουργία άτυπων καταυλισμών με σκηνές, που άλλοτε παρέχονται από το κράτος και άλλοτε αναγκάζονται οι ίδιοι να δημιουργήσουν από ξύλα και πλαστικά σκουπίδια, για να προστατευτούν. Εκεί τους προσφέρονται τα είδη πρώτης ανάγκης, όπως κουβέρτες, ρούχα και φαγητό. Κατά τους χειμερινούς μήνες το πρόβλημα εντείνεται, καθώς πλημμυρίζουν οι σκηνές, μουσκεύονται οι κουβέρτες και τα ρούχα και γεμίζει λάσπη ολόκληρος ο καταυλισμός (UNHCR, 2019). Επίσης, τους παρέχεται καθημερινό συσσίτιο, το οποίο είναι χαμηλής ποιότητας και ελλιπές (Εθνική επιτροπή για τα δικαιώματα του ανθρώπου, 2016). Η διαμονή στα Κ.Υ.Τ., επιφυλάσσει άβολες και δύσκολες συνθήκες διαβίωσης, καθώς διαμένουν περισσότερα μέλη σε κάθε κοντέινερ από την χωρητικότητά του. Επίσης, η μη ύπαρξη ζεστού νερού, η εκτεταμένη διακοπή ρεύματος και οι κακές εγκαταστάσεις αποχέτευσης, δημιουργούν ανθυγιεινές και επικίνδυνες για την υγεία τους συνθήκες (UNHCR, 2020). Ωστόσο, αξίζει να αναφερθεί ότι υπάρχει μεγάλη συγκέντρωση σκουπιδιών, εξαιτίας της έλλειψης επαρκούς αριθμού κάδων απορριμμάτων, τα οποία ελκύουν τρωκτικά και φίδια και είναι επίφοβα για τραυματισμούς και μολύνσεις (Διεύθυνση Επιδημιολογικής Επιτήρησης και Παρέμβασης για τα Λοιμώδη Νοσήματα, 2020).

Σε κάποιες περιπτώσεις των προσφύγων και των αιτούντων άσυλο, άλλοι κοιμούνται στους δρόμους και στα πάρκα, ενώ άλλοι ζουν σε εγκαταλελειμμένα κτίρια ή σε άθλια και υπερπληθυσμένα διαμερίσματα με περιορισμένη ή καθόλου πρόσβαση σε εγκαταστάσεις υγιεινής, όπου μερικές φορές δεν υπάρχει ηλεκτρικό ρεύμα και πρόσβαση σε τρεχούμενο νερό. Τρέφονται από συσσίτια απόρων ή από κάδους απορριμμάτων. Το γεγονός αυτό επιβεβαιώνεται από δομές που παρέχουν υπηρεσίες σε άστεγους, οι οποίες αναφέρουν ότι εξυπηρετούν σημαντικό αριθμό αιτούντων άσυλο και ατόμων που δεν έχουν υποβάλει αιτήσεις διεθνούς προστασίας. Η πλειονότητα των αστέγων που ζητούν άσυλο είναι ανύπαντροι, για τους οποίους οι διαθέσιμοι χώροι κρεβατιών είναι πολύ περιορισμένοι, διότι δίνονται κατά προτεραιότητα σε οικογένειες ή ευάλωτα άτομα, ενώ αποκλείονται άτομα με κάποια

νόσο, με αναπηρία και με ψυχιατρική διάγνωση, καθώς δεν υπάρχουν δομές με εξειδικευμένες υπηρεσίες (UNHCR, 2014).

Η Ελληνική πολιτεία έχει θέσει σε εφαρμογή προγράμματα διεθνών και ευρωπαϊκών προδιαγραφών με σκοπό την προστασία και στέγαση των αιτούντων άσυλο και των οικογενειών τους. Το πρόγραμμα HELIOS, έχει σαν στόχο να υποστηρίξει την στέγαση σε ανεξάρτητα διαμερίσματα, παρέχοντας τους ενοικίαση στο όνομα τους και τις απαραίτητες εισφορές για τις δαπάνες τους (IOM, χ.χ.).

Το πρόγραμμα FILOXENIA ξεκίνησε την δράση του το 2018 και ολοκληρώθηκε το 2019. Στόχος του προγράμματος ήταν η παροχή ασφαλούς και προσωρινής στέγασης, καθώς και υπηρεσιών βοήθειας και προστασίας σε χώρους φιλοξενίας στην Ηπειρωτική χώρα. Δημιουργήθηκε ως ανάγκη αποσυμφόρησης και ανακούφισης των προσφύγων που βρίσκονταν σε Κέντρα Υποδοχής και Ταυτοποίησης στα νησιά. Το πρόγραμμα δρούσε σε τρία βασικά σημεία, με πιο σημαντικό την επείγουσα στέγαση, όπου διέμεναν σε ξενοδοχειακές μονάδες. Έπειτα, παρέχονταν υπηρεσίες προστασίας και διερμηνείας για την διευκόλυνση της καθημερινότητάς τους (IOM, χ.χ.).

Το πρόγραμμα ΕΣΤΙΑ παρέχει στέγαση σε μονοκατοικίες, διπλοκατοικίες, διαμερίσματα σε πολυκατοικίες και σε άλλες κατοικίες, πλήρως εξοπλισμένες, διατηρώντας όλες τις απαιτούμενες προδιαγραφές ασφάλειας και υγείας. Το πρόγραμμα περιλαμβάνει επίσης σίτιση, και άλλες υποστηρικτικές υπηρεσίες. Το Πρόγραμμα ΕΣΤΙΑ υλοποιείται από την Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες και χρηματοδοτείται από το Ταμείο Ασύλου, Μετανάστευσης και Ένταξης της Ευρωπαϊκής Ένωσης με στόχο την στήριξη, την στέγαση και την ένταξη των αναγνωρισμένων προσφύγων και των οικογενειών τους, που βρίσκονται σε έκτακτη ανάγκη και συνεργάζεται με την Ελληνική Κυβέρνηση, την Τοπική Αυτοδιοίκηση και Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις (Υπουργείο Μετανάστευσης και Ασύλου, χ.χ.).

Ακόμη, το πρόγραμμα «REACT», το οποίο εντάσσεται στο πρόγραμμα ΕΣΤΙΑ και λειτούργησε από το 2016 έως το 2019, αποσκοπούσε στην παροχή προσωρινής φιλοξενίας προσφύγων αιτούντων άσυλο στον Δήμο Καλαμαριάς, είτε σε ενοικιαζόμενα διαμερίσματα είτε σε οικογένειες της Θεσσαλονίκης (Δήμος Καλαμαριάς, 2020). Τέλος, το πρόγραμμα Φιλοξενείο Οικογενειών του Δήμου

Θεσσαλονίκης λειτουργεί από το 2015 και απευθύνεται σε αιτούντες άσυλο και συγκεκριμένα «σε πυρηνικές οικογένειες με ένα τουλάχιστον ανήλικο παιδί, σε μονογονεϊκές οικογένειες αποτελούμενες από τη μητέρα ή τον πατέρα και ένα τουλάχιστον ανήλικο παιδί και σε ενήλικες γυναίκες μόνες σε κατάσταση εγκυμοσύνης». Ουσιαστικά, πρόκειται για επτά αυτόνομα δωμάτια, δυναμικότητας τριάντα κλινών. Θεωρείται ως ενδιάμεση λύση, μέχρι να αποκτήσουν αυτόνομη κοινωνική ζωή και να τους αναγνωριστούν τα πολιτικά και κοινωνικά τους δικαιώματα (ΑΡΣΙΣ, 2021).

Τα παραπάνω προγράμματα βελτιώνουν την καθημερινότητα και το βιοτικό επίπεδο των μεταναστών/προσφύγων, καθώς παρέχεται η πρόσβασή τους σε υπηρεσίες, συμπεριλαμβανόμενης και της εκπαίδευσης. «Με αυτό τον τρόπο σταδιακά υποστηρίζεται η ένταξη αυτών που θα παραμείνουν στη χώρα. Η τοπική κοινωνία εμπλουτίζεται με τη συνύπαρξη με τα νέα μέλη της, ενώ η τοπική οικονομία ενισχύεται με την ενοικίαση των διαμερισμάτων» (UNHCR, 2017). Ωστόσο, πολλοί πρόσφυγες και αιτούντες άσυλο τοποθετούνται σε απομακρυσμένα ξενοδοχεία από τα αστικά κέντρα, με αποτέλεσμα να δυσκολεύονται να μετακινηθούν με συγκοινωνίες και έτσι να μην μπορούν να καλύψουν τις καθημερινές τους ανάγκες (Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, 2017).

Δυσκολίες στην νομιμοποίηση

Ο εισερχόμενος πληθυσμός αντιμετωπίζει δυσκολίες όσον αφορά την νομιμοποίησή του, καθώς οι διαδικασίες στην χώρα μας είναι χρονοβόρες, λόγω της γραφειοκρατίας που περιβάλλει το σύστημα χορήγησης των αδειών, ενώ τις περισσότερες φορές και δυσλειτουργικές. Αυτό καθιστά παράτυπη την διαμονή τους στην χώρα. Η αναποτελεσματικότητα της μεταναστευτικής πολιτικής του κράτους δυσχεραίνει τις συνθήκες ένταξης.

Λόγω μη επαρκούς ενημέρωσης των δικαιωμάτων τους, οι μετανάστες που στερούνται νομιμοποιητικών εγγράφων, αποζητούν εργασία χωρίς ασφάλιση, αγνοώντας τους κινδύνους που παραμονεύουν, όπως η απέλαση και τα εργατικά ατυχήματα (Organisation mondiale de la Santé, 2003). Οι γυναίκες μετανάστριες, ιδιαίτερα εκείνες που δεν έχουν οικογενειακές υποχρεώσεις, εισέρχονται και παραμένουν παράνομα στην Ελλάδα. Συχνά απασχολούνται στον τομέα που αφορά τις οικοκυρικές εργασίες, μένοντας έτσι ανασφάλιστες, εκτεθειμένες στο κίνδυνο της απέλασης και εκτός δικτύου προστασίας.

Πολλοί μετανάστες, πρόσφυγες και αιτούντες άσυλο συλλαμβάνονται από τις αρμόδιες αρχές κατά την παράτυπη είσοδό τους ή διαμονή στην χώρα, αφού οι ίδιοι δεν διαθέτουν τα απαραίτητα νομιμοποιητικά έγγραφα. Κρατούνται και φυλάσσονται στα Κλειστά Κέντρα Διοικητικής Κράτησης, με όρους που προβλέπει ο νόμος, ώστε να μην διαφύγουν μέχρι να γίνει ο κατάλληλος έλεγχος με εξατομικευμένη εξέταση. Δίνεται χρονικό περιθώριο 6-12 μηνών, προκειμένου να επιστρέψουν στην χώρα τους, διαφορετικά ακολουθείται η διαδικασία της απέλασης από τις αρμόδιες αρχές. Σε περίπτωση μεγαλύτερου αριθμού έγκλειστων ατόμων σε σχέση με την χωρητικότητα των Κέντρων, απελευθερώνονται κάποια άτομα με υποχρεωτικό σημείωμα να εγκαταλείψουν την χώρα εντός 30 ημερών (Υπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες, 2012).

Στα Κλειστά Κέντρα Διοικητικής Κράτησης εντοπίζονται σημαντικά ζητήματα αναφορικά με τις συνθήκες διαβίωσης των κρατούμενων. Η έλλειψη σεβασμού στην ανθρώπινη αξιοπρέπεια και τα ατομικά δικαιώματα, συνεπάγονται την απουσία διερμηνέων, την πρόσβαση στην νομική συμβουλευτική, καθώς και την απουσία ιατρικής και ψυχικής στήριξης. Ωστόσο, οι υλικές συνθήκες περιγράφονται ως ακατάλληλες, λόγω σημαντικών ελλείψεων, όπως προαυλίου, υποδομών υγιεινής και ασφυκτικών χώρων (Υπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες, 2012).

Η διαδικασία έκδοσης αδειών παραμονής ή δελτίο αιτούντων άσυλο είναι αρκετά χρονοβόρα, με άμεση συνέπεια τον αποκλεισμό των μεταναστών/προσφύγων από την αγορά εργασίας, το σύστημα υγείας, αλλά και την εκπαίδευση. Επίσης καθυστέρηση παρατηρείται και στην έκδοση διοικητικών εγγράφων, όπως ΑΦΜ και ΑΜΚΑ. Η συνθήκη αυτή έχει επίπονο αντίκτυπο στον καθημερινό τρόπο ζωής τους. Εκτός από τους μετανάστες, αντιμετωπίζουν και οι πρόσφυγες δυσκολίες κατά τη διάρκεια της αίτησής τους για άσυλο, αφού αποκλείονται από την εργασία, για τουλάχιστον έξι μήνες από την κατάθεση του αιτήματός τους, σύμφωνα με το νόμο υπ' αριθμ.4636/2019⁹.

Κατά την διάρκεια της διαδικασίας νομιμοποίησης των μεταναστών, τους χορηγείται μια «λευκή βεβαίωση», που το μόνο προνόμιο που τους παρέχεται είναι

⁹ Νόμος υπ' αριθμόν 4636/ 2019 ΦΕΚ Α 169/2019. «Περί Διεθνούς Προστασίας και άλλες διατάξεις». Εφημερίδα της Κυβερνήσεως. Ελληνική Δημοκρατία. Ανακτήθηκε από: http://www.et.gr/docs-nph/search/pdfViewerForm.html?args=5C7QrtC22wFqnM3eAbJzrXdtvSoClrL8GI-APRkFu5B5MXD0LzQTLWPU9yLzB8V68knBzLCmTXKaO6fpVZ6Lx3UnKl3nP8NxdnJ5r9cmWyJWelDvWS_18kAEhATUkjb0x1LldQ163nV9K--td6SlueCMUzTsvyK02-qLNbPkk-pf6ZOZhvI93abl82bwsaY8

να μην μπορούν να απελαθούν. Δεν τους παρέχεται δωρεάν ιατροφαρμακευτική περίθαλψη, δεν έχουν πρόσβαση στην εργασία, δεν υποστηρίζονται νομικά, ούτε εντάσσονται στο εκπαιδευτικό σύστημα και «ενώ έχουν κατοχυρώσει δικαίωμα νόμιμης διαμονής, παραμένουν για χρόνια νομικά αόρατοι» (Generation 2.0 For Rights Equality & Diversity, 2021).

Στις Διευθύνσεις Αλλοδαπών και Μετανάστευσης (Δ.Α.Μ.) οι συνθήκες υποδομών και στελέχωσης του προσωπικού είναι πολύ άσχημες, καθυστερώντας μ' αυτό τον τρόπο τα αιτήματα των μεταναστών. Δεν υπάρχει επαρκής αριθμός θέσεων προσωπικού από το κράτος, ενώ πολλοί υπάλληλοι επιλέγουν να μετατεθούν σε άλλες δημόσιες υπηρεσίες, προκαλώντας έτσι ακραίες καθυστερήσεις στην διαδικασία έκδοσης αδειών διαμονής. Δεν υπάρχει επαρκής αριθμός κτιριακών υποδομών που να στεγάζονται οι υπηρεσίες, με άμεσο αποτέλεσμα την συστέγαση πολλών Δ.Α.Μ. μαζί. Όλη αυτή η συνθήκη δημιουργεί ένα ασφυκτικό κλίμα, δεδομένου ότι υπάρχει συνωστισμός των μεταναστών στις υπηρεσίες, λόγω του πλήθους των αιτημάτων που βρίσκονται σε εκκρεμότητα (Generation 2.0 For Rights Equality & Diversity, 2021).

Σε περίπτωση απόρριψης του ασύλου των αιτούντων, είχαν δημιουργηθεί οι Επιτροπές Προσφύγων, που τους παρέπεμπαν στο Υπουργείο Μετανάστευσης και Ασύλου, με σκοπό να αιτηθούν άδεια διαμονής για ανθρωπιστικούς λόγους. Παρόλα αυτά, τον Μάιο του 2020, η δυνατότητα αυτή καταργήθηκε και οι αιτήσεις εκκρεμούν ακόμα. Οι άνθρωποι αυτοί «αιωρούνται», χωρίς να έχουν άλλη οδό νομιμοποίησης (Generation 2.0 For Rights Equality & Diversity, 2021).

Σημειώνεται ότι το τελευταίο διάστημα τα παράβολα που απαιτούνται για την έκδοση άδειας διαμονής, σε κάποιες περιπτώσεις, έχει αυξηθεί το κόστος τους, ενώ σε άλλες έχει μειωθεί. Αυτό έχει ως συνέπεια τις ανισότητες απέναντι στους μετανάστες, εξαιτίας της κατηγοριοποίησής τους (Generation 2.0 For Rights Equality & Diversity, 2021).

Δυσκολίες πρόσβασης στις υπηρεσίες υγείας

Από το 2000 και έπειτα, υπολογίζονται πάνω από 50.000 θάνατοι προσφύγων στην Μεσόγειο Θάλασσα, οι οποίοι επεδίωκαν την μετακίνησή τους προς άλλες γειτονικές χώρες. Ανάμεσά τους βρίσκονταν οικογένειες, μόνες γυναίκες με παιδιά, έφηβοι και

ασυνόδευτα ανήλικα, που έπεφταν θύματα εκμετάλλευσης με κάθε τίμημα, για να μπορέσουν να ταξιδέψουν, αποκτώντας έτσι σοβαρές πληγές στην ψυχική και σωματική τους υγεία (World Health Organization, 2018).

Σύμφωνα με το άρθρο 24 της Σύμβασης της Γενεύης το 1951, οι πρόσφυγες και αιτούντες άσυλο έχουν δωρεάν πρόσβαση σε υπηρεσίες υγείας και περίθαλψης (UNHCR, χ.χ). Σύμφωνα με το άρθρο 31 του Ν. 4636/2019¹⁰, που αφορά την ιατρική περίθαλψη των αλλοδαπών, *«οι δικαιούχοι διεθνούς προστασίας και οι αναγνωρισμένοι πρόσφυγες που διαμένουν μόνιμα στην Ελλάδα, έχουν πρόσβαση σε ιατρική περίθαλψη, με τους όρους που ισχύουν για τους Έλληνες πολίτες. Επίσης, οι δικαιούχοι διεθνούς προστασίας που έχουν ιδιαίτερες ανάγκες και ιδίως οι έγκυες γυναίκες, τα άτομα με ειδικές ανάγκες, τα άτομα που έχουν υποστεί βασανιστήρια, βιασμό ή άλλες σοβαρές μορφές ψυχολογικής, σωματικής ή σεξουαλικής βίας, ή οι ανήλικοι που υπήρξαν θύματα οποιασδήποτε μορφής κακομεταχείρισης, παραμέλησης, εκμετάλλευσης, βασανιστηρίων, βάνανσης, απάνθρωπης ή εξευτελιστικής μεταχείρισης, ή που έχουν υποφέρει εξαιτίας ενόπλων συγκρούσεων, παρέχεται επαρκής ιατρική περίθαλψη, συμπεριλαμβανομένης της θεραπείας για πνευματικές διαταραχές όπου απαιτείται, με τους όρους που ισχύουν για τους Έλληνες».*

«Οι παράτυποι μετανάστες συνιστούν μια ιδιαίτερη πληθυσμιακή ομάδα, η οποία αντιμετωπίζει περιορισμούς στην πρόσβαση σε υγειονομικές υπηρεσίες. Σε πολλές περιπτώσεις έχουν πρόσβαση μόνο σε υπηρεσίες φροντίδας εκτάκτου ανάγκης και αποκλείονται από υπηρεσίες προγεννητικής και μεταγεννητικής φροντίδας υγείας» (World Health Organization, 2018).

Οι μετανάστες/πρόσφυγες φέρουν ψυχικά τραύματα, εξαιτίας των όσων έχουν βιώσει. Η αναγκαστική εκτόπιση, η φτώχεια και η εξαθλίωση δημιούργησαν εσωτερική καταπίεση σε αυτούς τους ανθρώπους. Όταν πλέον φτάνουν σε ένα ασφαλές μέρος, είναι σημαντικό αυτά τα βιώματα να απαλυνθούν, να αντιμετωπιστεί η κρίση που βιώνουν και να προχωρήσουν ομαλά στην ζωή τους με την ένταξή τους στο υπόλοιπο κοινωνικό σύνολο. Παρόλο που διασφαλίζονται τα δικαιώματά τους στις υπηρεσίες υγείας από την Διεθνή Σύμβαση, στην πραγματικότητα η μεταχείριση

¹⁰ Νόμος υπ' αριθμ.4636/2019 - ΦΕΚ 169/Α/1-11-2019. «Περί Διεθνούς Προστασίας και άλλες διατάξεις». Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας. Ανακτήθηκε από: <https://migration.gov.gr/wp-content/uploads/2020/05/%CE%9D.-4636.2019-%CE%A6%CE%95%CE%9A-169.%CE%91.1.11.2019.pdf>

τους είναι άνιση, στις περισσότερες περιπτώσεις. Εξαιτίας του ρατσισμού, των στερεοτύπων και της ξενοφοβίας, πολλές φορές αντιμετωπίζουν εμπόδια στην φροντίδα υγείας, όσον αφορά την διαθεσιμότητα, την επάρκεια, την προσβασιμότητα, το κόστος και την καταλληλότητα (World Health Organization, 2018). Η ανυπαρξία ασφάλισης, τους αποκλείει από τις υγειονομικές απολαβές. Αυτό σημαίνει ότι το κόστος της ιατροφαρμακευτικής περίθαλψης είναι πάρα πολύ υψηλό και οι μετανάστες/πρόσφυγες δεν μπορούν να το καλύψουν με τα δικά τους έξοδα.

Σύμφωνα με τον Μπουφίδη (2009), οι μετανάστες διακατέχονται από νοσταλγία για την πατρίδα τους, αλλά και έντονο άγχος και φόβο για την προσαρμογή τους στη νέα πραγματικότητα. Ο διαφορετικός τρόπος ζωής, η καθημερινότητα, η νέα γλώσσα, ο ρατσισμός και η ξενοφοβία που εισπράττουν, καθώς και οι στόχοι που καλούνται να φέρουν εις πέρας, ώστε να μην προδώσουν τα όνειρα και τις προσδοκίες τους, τους προκαλούν έντονες εσωτερικές πιέσεις, που διαταράσσουν την ψυχική τους ισορροπία. *«Η παρατεταμένη διάρκεια εξέτασης των αιτημάτων ασύλου και οι δυσχερείς κοινωνικοοικονομικές συνθήκες, όπως η ανεργία και ο κοινωνικός αποκλεισμός, έχει αποδειχθεί ότι συνδέονται με την εκδήλωση κατάθλιψης, άγχους και άλλων αγχωδών διαταραχών, όπως το σύνδρομο μετατραυματικού στρες»* (World Health Organization, 2018).

Τα προβλήματα υγείας των προσφύγων και των μεταναστών είναι όμοια με αυτά του υπόλοιπου πληθυσμού, παρόλα αυτά, λόγω του τεράστιου και επικίνδυνου ταξιδιού, είναι εξασθενημένοι, τόσο σωματικά όσο και ψυχικά. Φέρουν τυχαία τραύματα, εγκαύματα, παρουσιάζουν υποθερμία ή υψηλό πυρετό, ενώ δεν είναι λίγες οι φορές που εκδηλώνουν καρδιαγγειακά επεισόδια. Οι γυναίκες αντιμετωπίζουν συχνά συγκεκριμένες προκλήσεις και επιπλοκές, όσον αφορά την εγκυμοσύνη, αλλά και την υγεία των νεογέννητων και των παιδιών. Φυσικά, έρχονται αντιμέτωπες με την σεξουαλική και σωματική κακοποίηση. Μεγάλο μέρος γυναικών μεταναστριών που δεν έχει καθοριστεί νόμιμη η παραμονή τους στην Ελλάδα, δεν δύναται να προβεί σε υπηρεσίες υγείας για γυναικολογικούς ελέγχους και δεν παρακολουθείται κατά τη διάρκεια της εγκυμοσύνης, με αποτέλεσμα να υπάρξουν προβλήματα κύησης, τοκετού και νεογνικής θνησιμότητας (World Health Organization, 2018). Τα παιδιά είναι περισσότερο ευαίσθητα σε λοιμώξεις του αναπνευστικού και πεπτικού συστήματος, λόγω κακών συνθηκών διαβίωσης και στέρησης άμεσης φροντίδας (World Health Organization, 2015).

Η ανυπαρξία διερμηνέων στις υπηρεσίες υγείας και η δυσκολία στην ομιλία της ελληνικής γλώσσας, έχουν επιπτώσεις στην επικοινωνία μεταξύ των εξυπηρετούμενων μεταναστών/προσφύγων και του ειδικού προσωπικού. Αυτό φέρνει τους μετανάστες/πρόσφυγες αντιμέτωπους με την άγνοια των δικαιωμάτων τους και κατ' επέκταση με τη μη ικανοποιητική πληροφόρηση και αντιμετώπιση των προβλημάτων τους. Το διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, οι ιδεολογίες και η χαμηλή εμπιστοσύνη, εμποδίζουν την έκφραση των συμπτωμάτων, τη διάθεση ή την ασθένεια, επηρεάζοντας την έγκαιρη διάγνωση και αντιμετώπιση. Οι άνθρωποι αυτοί δυσκολεύονται να ενταχθούν στο νέο σύστημα υγείας της χώρας, διότι διαφέρει από τις αξίες του δικού τους συστήματος (Αθανασοπούλου & Καλοκαιρινού, 2010).

Οι πρόσφυγες ενδέχεται να μην έχουν ακολουθήσει το πρόγραμμα εμβολιασμού στην χώρα προέλευσής τους, καθώς τα συστήματα υγείας υπολειπόμενα ή είναι ανύπαρκτα. Αυτό αυξάνει την πιθανότητα εμφάνισης πολλαπλών λοιμώξεων, είτε κατά την διάρκεια του ταξιδιού τους, είτε κατά την παραμονή στην χώρα υποδοχής και μπορεί να δημιουργήσει, κατά τόπους, επιδημίες. Είναι χρήσιμο να παρέχεται ιατρική φροντίδα και εμβολιασμός κατά την άφιξή τους στην χώρα. Βέβαια, είναι σημαντικό να παρέχεται η ίδια μέριμνα για τους μετανάστες, ώστε να κάνουν ένα υγιές ξεκίνημα στην νέα χώρα (World Health Organization, 2018).

Απόρροια του ρατσισμού, της ξενοφοβίας και της περιθωριοποίησης είναι οι αρνητικές εμπειρίες της ζωής, ο κοινωνικός αποκλεισμός, η εμφάνιση εσωτερικών πιέσεων και κρίσεων, που επιδρούν αρνητικά στην ψυχοσωματική υγεία.

Δυσκολίες ως προς την ελεύθερη έκφραση θρησκευτικών δικαιωμάτων

Ένα μείζονος σημασίας ζήτημα για τους μετανάστες/πρόσφυγες στην Ελλάδα είναι εκείνο της δημιουργίας τεμένους για τους μουσουλμάνους κάτοικους. Η ελληνική νομοθεσία προβλέπει την δημιουργία δημοσίου τεμένους¹¹ με πολλές προσπάθειες να έχουν γίνει στο παρελθόν για οικοδόμησή του. Σήμερα, λειτουργεί από τις 2

¹¹ Νόμος υπ' αριθμόν 3512/2006 ΦΕΚ Α 264/2006. «Ισλαμικό Τέμενος Αθηνών και άλλες διατάξεις». Εφημερίδα της Κυβερνήσεως. Ελληνική Δημοκρατία. Ανακτήθηκε από: http://www.et.gr/docs-nph/search/pdfViewerForm.html?args=5C7QrtC22wFGQ40gSLPFOXdtvSoClrL8WEzaAz7B3iF5MXD0LzQTLWPU9yLzB8V68knBzLCmTXKaO6fpVZ6Lx3UnKl3nP8NxdnJ5r9cmWyJWelDvWS_18kAEhATUkjb0x1LldQ163nV9K--td6SiurjbeZiSiejfd9ZQY9xJkQxXUYyKIUH3juDAqMab9DWA

Νοεμβρίου 2020 Ισλαμικό Τέμενος στην Αθήνα, στην περιοχή του Βοτανικού. Αξίζει να σημειωθεί ότι στην Αθήνα εξακολουθούν να λειτουργούν άτυποι χώροι προσευχής, σε ενοικιαζόμενους χώρους γκαράζ, μαγαζιών ή διαμερισμάτων. Παράλληλα, συναντούμε άτυπα τζαμιά σε ολόκληρη τη χώρα, ιδίως εκεί που υπάρχει μεγάλη συγκέντρωση μεταναστών/προσφύγων (Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, 2020). Όσον αφορά τα κοιμητήρια, εκτός από της Θράκης, της Κω και της Ρόδου, δεν υπάρχουν στην υπόλοιπη Ελλάδα, σε αποτέλεσμα οι μετανάστες/πρόσφυγες να δυσκολεύονται να προχωρήσουν σε ταφές και αυτό δημιουργεί την ανάγκη για αποστολή των νεκρών είτε στα κοιμητήρια της Ελλάδος είτε της χώρας τους. Οι Μουσουλμάνοι μετανάστες/πρόσφυγες τα τελευταία χρόνια, από το 2010 και έπειτα, μέσα από οργανώσεις και συλλόγους επιδιώκουν να γίνουν ορατοί και να αποκτήσουν ίδιες ευκαιρίες και δικαιώματα στη θρησκεία μέσα από τη δημόσια προσευχή σε κεντρικούς χώρους (Υπουργείο Πολιτισμού, Παιδείας και Θρησκευμάτων, 2015).

Πρόσβαση στην ψυχαγωγία

Οι μετανάστες/πρόσφυγες λόγω οικονομικών και γλωσσικών δυσκολιών δεν επιλέγουν την πρόσβαση σε χώρους ψυχαγωγίας, όπως θέατρο, κινηματογράφος ή καφετέριες. Περιορίζονται σε βόλτες σε γειτονικούς υπαίθριους χώρους με την οικογένειά τους και με οικογένειες ομοεθνών τους. Έτσι δημιουργείται η ανάγκη για δημιουργία ή συμμετοχή σε δικούς τους συλλόγους και παραδοσιακές οργανώσεις. Οι οργανώσεις αυτές πραγματοποιούν δραστηριότητες και δράσεις με σκοπό την προσωπική και κοινωνική τους εξέλιξη. Στους συλλόγους οι μετανάστες/πρόσφυγες απασχολούνται με θέματα όπως είναι η ψυχαγωγία, ο αθλητισμός, ο πολιτισμός, η θρησκεία και η πολιτική (Γενική Διεύθυνση Δικαιοσύνης, Ελευθερίας και Ασφάλειας, 2004).

Ένα παράδειγμα προγράμματος, που προσπαθεί να εντάξει τους πρόσφυγες/μετανάστες στην ελληνική πραγματικότητα και να τους ενσωματώσει ομαλά στο κοινωνικό σύνολο, είναι αυτό που εκτυλίσσεται στο Δήμο Ηρακλείου Κρήτης, το επονομαζόμενο «FITforALL», του οποίου κεντρική θεματική είναι ο αθλητισμός. Το πρόγραμμα υλοποιείται από τον Δήμο Ηρακλείου, μέσω των Αντιδημαρχιών Αθλητισμού, Ευρωπαϊκών Προγραμμάτων και Κοινωνικής Πολιτικής, καθώς και την Ανάπτυξη Αθλητισμού Ηρακλείου ΑΕ ΟΤΑ, τον Δημοτικό

Οργανισμό προσχολικής αγωγής, φροντίδος & μαζικής αθλήσεως Ηρακλείου και το Τμήμα Ευρωπαϊκών Προγραμμάτων. Ο Δήμος ενημερώνει τους ενδιαφερόμενους για τις υπηρεσίες που παρέχονται, τόσο από τον ίδιο τον Δήμο όσο και από τα συνεργαζόμενα αθλητικά σωματεία. Εκατό πρόσφυγες πήραν μέρος στο συγκεκριμένο πρόγραμμα το 2018, επιλέγοντας αθλήματα της αρέσκειάς τους. Έκτοτε αθλούνται συστηματικά στις εγκαταστάσεις του Παγκρητίου Σταδίου. Τα αθλήματα που παρουσιάζονται αφορούν την τοξοβολία, την κωπηλασία, το χάντμπολ, το ποδόσφαιρο και την ξιφασκία. Στόχος είναι να ενδυναμωθούν και να αυτονομηθούν οι μετανάστες/πρόσφυγες και να έχουν ίσα δικαιώματα και ευκαιρίες σε όλα τα επίπεδα (Πατρίς, 2018).

Σε διεθνές επίπεδο, η Ύπατη Αρμοστεία Ηνωμένων Εθνών για τους Πρόσφυγες διοργανώνει έναν διαγωνισμό εικαστικού περιεχομένου το 2021 με θέμα «Μαζί μέσα από τον αθλητισμό». Μπορούν να συμμετάσχουν μεταξύ άλλων και νέοι πρόσφυγες, αιτούντες άσυλο, ανιθαγενείς και εσωτερικά εκτοπισμένοι. Τα πέντε καλύτερα σχέδια θα γίνουν μπάλες ποδοσφαίρου, οι οποίες θα διακριθούν και θα είναι διαθέσιμες προς αγορά, ώστε να στηριχθεί η προσπάθεια για αθλητικές ευκαιρίες των μεταναστών/προσφύγων (UNHCR, 2021). Ένα άλλο πρόγραμμα, διεθνούς έκτασης είναι το «Together in Sport», το οποίο πραγματοποιεί στην Ελλάδα η ΜΕΤΑδραση με τη συνεργασία του Ομοσπονδιακού Γραφείου Μετανάστευσης και Προσφύγων (BAMF) της Γερμανίας, της Γερμανικής Ολυμπιακής Αθλητικής Ομοσπονδίας (DOSB) και της Ελληνικής Ολυμπιακής Επιτροπής (EOE) και τη συμμετοχή Δήμων σε όλη την Ελλάδα. Αποσκοπεί στην άμεση αλληλεπίδραση ανηλίκων μεταναστών/προσφύγων και νέων από την Ελλάδα. Μέσα από διάφορες ατομικές και ομαδικές αθλητικές δραστηριότητες σε σχολεία και αθλητικούς συλλόγους, τα παιδιά και οι νέοι έχουν την ευκαιρία να έρθουν σε επαφή και να συνεργαστούν (ΜΕΤΑδραση, 2021). Αυτή τη στιγμή η δράση υλοποιείται στην Αττική, τα Ιωάννινα και την Καβάλα.

3^ο κεφάλαιο: Εκπαιδευτική πραγματικότητα και προσαρμογή των ανήλικων μεταναστών - προσφύγων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

3.1. Μοντέλα Εκπαίδευσης

Αφομοιωτικό Μοντέλο

Το μοντέλο της αφομοίωσης υιοθετήθηκε κατά τη δεκαετία του 1960, στηριζόμενο στην βασική αρχή του ενιαίου εθνικού και πολιτισμικού συνόλου, όπου σύμφωνα με τον Kazal (1995), ήταν η λαμπρότερη περίοδός του στην Αμερική. Ο δεύτερος παγκόσμιος πόλεμος, δημιούργησε την ανάγκη για συναίνεση και συνοχή, που κάθε φωνή αναφερόμενη στα δικαιώματα των διαφορετικών μεταναστευτικών ομάδων, θεωρούνταν παράλογη. Οι υποστηρικτές του συγκεκριμένου μοντέλου, θεωρούσαν ότι με το να διδάχτούν οι μετανάστες τον πολιτισμό και την κουλτούρα της χώρας υποδοχής, θα λυνόταν το πρόβλημά τους. Αυτό, βέβαια, θα είχε ως συνέπεια την εξάλειψη της μητρικής τους γλώσσας και κουλτούρας, με σκοπό την «πολυπόθητη» ενσωμάτωσή τους (Τσολερίδου, 2009).

«Ο πιο κλασικός ορισμός της αφομοίωσης δόθηκε από τους Park και Burgess, που αν και παλιός, δεν παύει να είναι επίκαιρος. Πρόκειται για μια πρόθεση αλληλοδιείσδυσης και συγχώνευσης, στην οποία τα άτομα και οι ομάδες αποκτούν αναμνήσεις, συναισθήματα και συμπεριφορές και σχέση με άλλα άτομα ή ομάδες, με το να μοιράζονται μαζί τους τις εμπειρίες και την ιστορία τους, ταυτιζόμενοι με αυτούς σε μια κοινή πολιτισμική ζωή» (Park & Burgess, 1924).

«Το αφομοιωτικό μοντέλο στηρίχθηκε σε δύο παραδοχές. Η πρώτη υποστήριζε ότι οι κοινωνίες δεν μπορούσαν να απαρτίζονται από μέλη διαφορετικών εθνικοτήτων και πολιτισμών. Τα ζητήματα που αντιμετώπιζαν οι μετανάστες στις χώρες υποδοχής θεωρούνταν προσωρινά και έπρεπε να επιλυθούν μέσω της κοινωνικοποίησής τους. Σημαντικό ρόλο σε αυτή την κατεύθυνση είχε η εκπαίδευση, αφού η κοινωνικοποίηση αποτελεί έναν από τους βασικούς στόχους της. Η δεύτερη παραδοχή βασίστηκε σε κοινωνικό - ψυχολογικές θεωρίες, σύμφωνα με τις οποίες οι άνθρωποι δημιουργούν ομάδες και μένουν σε αυτές, εξαιτίας των πιθανών ωφελειών που μπορεί να έχουν ή των αμοιβών που είναι σε θέση να κερδίσουν» (Hillery, 1955).

Ο Horowitz, θεωρεί ότι υπάρχουν δύο τύποι αφομοίωσης. Πρώτον, η ένωση δύο ή περισσότερων ομάδων που σχηματίζουν μια μεγαλύτερη και διαφορετική. Έπειτα, η ενσωμάτωση, στην οποία «μια εθνική ομάδα χάνει τελείως τη συλλογική της

ταυτότητα, καθώς αφομοιώνεται σταδιακά μέσα σε μια άλλη, που διατηρεί ανέπαφη τη δική της» (Horowitz, 1975). Μ' αυτό τον τρόπο, οι άνθρωποι διαφορετικών πολιτισμών, έρχονται σε άμεση επαφή και επικοινωνία με τους γηγενείς, στα πλαίσια μιας συγκεκριμένης κοινωνίας και πολιτισμού, ανεξαρτήτως της χώρας προέλευσής τους. Οι διαφορετικοί πληθυσμοί προσλαμβάνουν τα πολιτισμικά στοιχεία του γηγενή πληθυσμού και με αυτό τον τρόπο διαμορφώνουν μια ομοιογενή κοινωνία.

Το μοντέλο της αφομοίωσης ήταν το πρώτο που εφαρμόστηκε στην εκπαιδευτική πολιτική, ως ανάγκη επίλυσης των προβλημάτων που θα προέκυπταν από τη συνύπαρξη γηγενών και μεταναστών/προσφύγων μαθητών στο σχολικό περιβάλλον. Αποβλέπει στην ομαλή ένταξη των ανήλικων αλλοεθνών στη χώρα υποδοχής και στην εξάλειψη κάθε μορφής διαφορετικότητας. Σύμφωνα με αυτό, η μειοψηφία των ατόμων τείνει να απορροφά τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά και την ιδεολογία της πλειοψηφίας, έχοντας ως απώτερο στόχο να ενσωματωθεί στον κυρίαρχο πολιτισμό. Επιδιώκει τη διατήρηση των χαρακτηριστικών, της παράδοσης και της πολιτισμικής κληρονομιάς της χώρας υποδοχής, μειώνοντας την αξία των άλλων πολιτισμών. Συνήθως, αυτό οδηγεί στην σταδιακή εξαφάνιση των χαρακτηριστικών των μεταναστών/προσφύγων, υπό την έννοια ότι ένα έθνος πρέπει να είναι ομοιογενές (Husén & Postlethwaite, 1985). «Στην εκπαίδευση αντιμετωπίζονται οι ιδιαιτερότητες των μαθητών που προέρχονται από μεταναστευτικές ομάδες ως ελλειμματικές» (Κάτσικας & Πολίτου, 2005) και «υιοθετείται μια συνθήκη δημιουργίας ενός σχολείου μονογλωσσικού και μονοπολιτισμικού» (Νικολάου, 2011), δεδομένου ότι η μητρική γλώσσα απορρίπτεται από την επίσημη εκπαίδευση και δίνεται έμφαση μόνο στον πολιτισμό της χώρας υποδοχής. Συνεπώς, τα άτομα με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο αναγκάζονται να αφήσουν πίσω τους τις δικές τους αντιλήψεις και στοιχεία του πολιτισμού τους, για να αποτελέσουν κομμάτι της χώρας υποδοχής και να ενταχθούν στο νέο σύστημα εκπαίδευσης (Νικολάου, 2011). Οι μετανάστες/πρόσφυγες, καθώς έρχονται σε επαφή με τους γηγενείς και ανήκουν πλέον στην ίδια κοινωνία, αλληλεπιδρούν μεταξύ τους με αποτέλεσμα να αρχίζουν να σκέφτονται και να ενεργούν με όμοιο τρόπο.

Το αφομοιωτικό μοντέλο δέχτηκε κριτικές, καθώς υποστηρίχθηκε ότι διακατέχεται από εθνοκεντρικές θέσεις, βασιζόμενο στην παθητικότητα και εξάρτηση των μεταναστών/προσφύγων από το γηγενή πληθυσμό. Με αυτό τον τρόπο, επιβάλλονται σε έναν πρωτόγνωρο τρόπο ζωής χωρίς να τους δίνονται περιθώρια να

εκφράσουν τις ιδέες του δικού τους πολιτισμού. Αυτό έχει ως απόρροια την απαλοιφή και αποκοπή από τις ρίζες τους, στο βωμό της πλήρους αφομοίωσής τους στην νέα πραγματικότητα που καλούνται να ζήσουν (Γεωργογιάννης, 1999).

Μοντέλο Ενσωμάτωσης

Το μοντέλο της ενσωμάτωσης παρουσιάστηκε στα τέλη της δεκαετίας του 1960, λόγω ανάγκης της καταπολέμησης των δυσκολιών που είχε προκαλέσει το αφομοιωτικό μοντέλο. Η αναποτελεσματικότητα του αφομοιωτικού μοντέλου δημιούργησε την ιδέα για την υιοθέτηση ενός νέου μοντέλου, που θα λάμβανε υπόψη τα ιδιαίτερα και διαφορετικά πολιτισμικά στοιχεία των εισερχόμενων πληθυσμών. Το μοντέλο της ενσωμάτωσης αποβλέπει στο δικαίωμα της ισότητας όλων των ατόμων, το σεβασμό της διαφορετικότητας, την αποδοχή του πολιτισμικού υπόβαθρου, καθώς και την αμοιβαία ανεκτικότητα (Γκόβαρης, 2011).

Σύμφωνα με το Γεωργογιάννη (1997), ο όρος της «ενσωμάτωσης» υποδηλώνει ότι *«κάθε μεταναστευτική ομάδα είναι φορέας ενός πολιτισμού που δέχεται επιδράσεις από τη χώρα υποδοχής, ταυτόχρονα όμως ασκεί επίδραση σε αυτή και συμμετέχει στην αναδιαμόρφωση της»*.

«Βασική υπόθεση στην οποία στηρίζεται το μοντέλο αυτό είναι ότι όλοι οι πολίτες μιας κοινωνίας – άρα και οι μετανάστες/πρόσφυγες – έχουν το δικαίωμα να απολαμβάνουν ίδιας ποιότητας παροχές κοινωνικών αγαθών. Σε αυτά συμπεριλαμβάνεται και η δυνατότητα φοίτησης στα σχολεία της χώρας υποδοχής, καθώς και το δικαίωμα του αγωνίζεσθαι με τους ίδιους όρους, όπως συμβαίνει με τους αυτόχθονες μαθητές. Μια τέτοια απαίτηση προϋποθέτει την αποδοχή της νομιμότητας του συστήματος αξιών και την συμμόρφωση προς τις νόρμες και τα πολιτισμικά πιστεύω της φιλοξενούσας κοινωνίας» (Τσολερίδου, 2009). Η κοινωνία των γηγενών οφείλει να γνωρίζει πολιτισμικά και ιστορικά στοιχεία των μειονοτικών ομάδων και να επιτρέπει την ύπαρξη διαφορών στην καθημερινότητα σε διάφορα θέματα, όπως είναι για παράδειγμα η θρησκεία. Μόνο έτσι μπορεί να θεωρηθεί μια ενσωμάτωση ως επιτυχής. Στην πραγματικότητα όμως, το μοντέλο της ενσωμάτωσης δίνει έμφαση στην ύπαρξη μιας πολιτισμικά ομοιογενούς κοινωνίας, όπου αναμένονται οι μεταναστευτικές/προσφυγικές ομάδες να αλλάξουν και να προσαρμοστούν στην κοινωνία της χώρας υποδοχής και όχι η κοινωνία υποδοχής να αλλάξει τις στάσεις και τις πρακτικές της (Κάτσικας & Πολίτου, 2005).

Το μοντέλο ενσωμάτωσης «αποβλέπει στην θετική αναφορά του πολιτισμού των μειονοτικών ομάδων, ώστε τα παιδιά των μεταναστών/προσφύγων να αναπτύξουν δεξιότητες που θα τους επιτρέπουν να συμμετέχουν τόσο στο επίσημο πολιτισμό της χώρας υποδοχής, όσο και στον ιδιαίτερο πολιτισμό της χώρας προέλευσής τους» (Γκόβαρης, 2011). Για την αποτελεσματικότερη ένταξη των μεταναστών/προσφύγων μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και την ενσωμάτωσή τους στην κοινωνία υποδοχής, εφαρμόστηκαν ειδικά προγράμματα εκπαίδευσης στη σχολική κοινότητα, με απώτερο σκοπό την καλλιέργεια των παιδιών και την κοινωνική ενίσχυση. Μέσω της επαφής με τον πολιτισμό της χώρας υποδοχής έχουν την δυνατότητα να αναγνωρίσουν και να αποδεχτούν τις διαφορές που υπάρχουν στον τρόπο ζωής, στη θρησκεία και τον πολιτισμό (Γεωργογιάννης 1999:47-48· Νικολάου 2011:123). Αυτό όμως δεν σημαίνει ότι πρέπει να αποκοπούν από τα στοιχεία του πολιτισμού τους, ούτε ότι πρέπει να υιοθετήσουν πλήρως τον τρόπο ζωής της χώρας υποδοχής. Παρόλα αυτά, «οι μαθητές οφείλουν να αποδέχονται και να σέβονται τις υπάρχουσες δομές της κοινωνίας που τους υποδέχεται και τους φιλοξενεί» (Μάρκου, 2010· Χατζησωτηρίου & Ξενοφώντος, 2014).

«Ωστόσο, το κρίσιμο σημείο σε σχέση με αυτό το μοντέλο συνίσταται στο γεγονός ότι τόσο οι διάφορες εκφάνσεις των μειονοτικών πολιτισμών, όσο και οι μητρικές γλώσσες μπορούν να κάνουν την εμφάνισή τους μόνο στο πλαίσιο του ιδιωτικού και όχι του δημόσιου βίου» (Κεσίδου, 2008). Τα εκπαιδευτικά προγράμματα σχεδιάζονται και υλοποιούνται για να εξυπηρετήσουν και να καλύψουν τις ανάγκες της κυρίαρχης ομάδας, ενώ η επιτυχία των μεταναστών εξαρτάται από το πόσο γρήγορα θα προσαρμοστούν σε αυτά, με δική τους αποκλειστικά ευθύνη (Γκόβαρης, 2011). Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι ο εισερχόμενος πληθυσμός επηρεάζει θετικά την αλλαγή και τον μετασχηματισμό της κοινωνίας υποδοχής, όπως και την κουλτούρα της με τα δικά της κοινωνικά και πολιτισμικά στοιχεία. Τα παραπάνω συμβάλλουν στην εναρμόνιση και ισορροπία των σχέσεων μεταξύ τους.

Όπως το αφομοιωτικό μοντέλο, έτσι και το μοντέλο της ενσωμάτωσης, δέχθηκε κριτική όσον αφορά τις βασικές αρχές του με προσανατολισμό την εκπαίδευση. Οι μετανάστες/πρόσφυγες μαθητές έχουν τη δυνατότητα να διατηρήσουν τον πολιτισμό, την κουλτούρα και τις ιδεολογίες τους, όμως το «βάρος» της ενσωμάτωσης στρέφεται επάνω τους, καθώς το σχολείο δεν παρεμβαίνει σημαντικά, διότι δεν λαμβάνονται σοβαρά υπόψη τα διαφορετικά χαρακτηριστικά τους (Γεωργογιάννης, 1999· Μάρκου

1997:223-225). Με άλλα λόγια, τα πολιτισμικά στοιχεία των μεταναστευτικών/προσφυγικών ομάδων συμπεριλαμβάνονται στα προγράμματα του σχολείου, όμως δεν αξιολογούνται σύμφωνα με τα δικά τους πολιτισμικά πρότυπα, αλλά με αυτά του κυρίαρχου πολιτισμού (Νικολάου, 2011).

Ουσιαστικά το αφομοιωτικό μοντέλο και το μοντέλο ενσωμάτωσης είχαν ως κυρίαρχο στόχο την ισότητα ευκαιριών στο εκπαιδευτικό σύστημα για τους όλους του μαθητές, όμως δεν κατάφεραν να το υλοποιήσουν στην πράξη. *«Σε συνδυασμό με την άνοδο των κινημάτων των μεταναστών σημειώθηκε στροφή σε περισσότερο πλουραλιστικά μοντέλα»* (Κεσίδου, 2008). Πρόκειται για το πολυπολιτισμικό, το αντιρατσιστικό και το διαπολιτισμικό μοντέλο, τα οποία θα αναλυθούν παρακάτω.

Πολυπολιτισμικό Μοντέλο

«Την δεκαετία του 1970 στις Η.Π.Α., τον Καναδά και σε ευρωπαϊκές χώρες υποδοχής μεταναστών έγινε αντιληπτό ότι τα δυο μοντέλα που προαναφέρθηκαν, δηλαδή το αφομοιωτικό και το μοντέλο της ενσωμάτωσης δεν έδωσαν λύσεις στα προβλήματα των μεταναστών/προσφύγων, αλλά αντίθετα συνέβαλαν στην αναπαραγωγή των κοινωνικοπολιτισμικών ανισοτήτων και του εθνικού διαχωρισμού. Αυτή την περίοδο υποστηρίζεται η θέση ότι η αναγνώριση του πολιτισμού των κοινωνικών ομάδων και συνάμα των μειονοτικών προωθεί την κοινωνική συνοχή» (Γκόβαρης, 2011). Το μοντέλο της πολυπολιτισμικότητας άρχισε να υιοθετείται όταν τα διαφορετικά χαρακτηριστικά των μεταναστευτικών/προσφυγικών πληθυσμών περνούσαν από γενιά σε γενιά και επιζητούσαν τον σεβασμό και την αποδοχή τους από την κοινωνία φιλοξενίας. Η αναγνώριση και η αποδοχή του πολιτισμού τους και η συμμετοχή στην κοινωνική ζωή θα μπορούσε να οδηγήσει στην ένταξή τους μέσα στην νέα πραγματικότητα της χώρας υποδοχής.

Το συγκεκριμένο μοντέλο αποβλέπει όχι μόνο σε παρέμβαση στις μειονοτικές και μεταναστευτικές ομάδες, αλλά και σε αλλαγές στη συμπεριφορά και τις πρακτικές της πλειοψηφίας έναντι των ομάδων αυτών. Προωθεί την άποψη ότι η άγνοια γεννά την καχυποψία και την έλλειψη ανεκτικότητας και ότι ο ρατσισμός μπορεί να εξαλειφθεί, μόνο αν όλοι αποκτήσουν μεγαλύτερη κατανόηση για τους άλλους πολιτισμούς (Κάτσικας, Πολίτου, 2005). Το πολυπολιτισμικό μοντέλο έχει σαν βασικό σκοπό την εξασφάλιση της ισότητας των ευκαιριών για όλους τους

μαθητές *«ανεξάρτητα από φυλετική, πολιτισμική και κοινωνική καταγωγή»* (Banks 1997:345).

Βασικές αρχές του πολυπολιτισμικού μοντέλου εκπαίδευσης είναι η πραγματοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων, που θα βοηθήσουν τους μετανάστες/πρόσφυγες μαθητές να βελτιώσουν την αυτοεικόνα και την αυτοεκτίμησή τους, αλλά και να αποκτήσουν δεξιότητες και γνώσεις που θα τους βοηθήσουν στην μετέπειτα ζωή και επαγγελματική πορεία. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσα από την διδασκαλία της μητρικής γλώσσας και του πολιτισμού κάθε μαθητή. Αποτέλεσμα του έργου είναι η αποδοχή και ο σεβασμός της διαφορετικότητας, όπως και η ανάπτυξη ενότητας μεταξύ όλων των μαθητών στα πλαίσια της σχολικής κοινότητας (Γκόβαρης, 2011).

Στον τομέα της εκπαίδευσης ήταν σημαντικό τα παιδιά των μειονοτικών ομάδων να έχουν το δικαίωμα να διδαχτούν μέσα από το σχολείο και να κατανοήσουν αρχικά την γλώσσα και έπειτα τις αξίες, την ιστορία και την κουλτούρα της χώρας υποδοχής, ώστε να ενταχθούν σε αυτή και να αποφευχθεί η σχολική αποτυχία. Είναι σημαντικό να ληφθούν υπόψη οι γλωσσικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες των παιδιών των μειονοτήτων, που στόχο έχει την καλλιέργεια του σεβασμού της εθνικής, πολιτισμικής, φυλετικής και θρησκευτικής διαφορετικότητας των παιδιών αυτών (Νικολάου, 2011). Μέσω όλων των παραπάνω τα παιδιά γνωρίζουν το διαφορετικό και διευρύνουν τις αντιλήψεις τους και τον εσωτερικό τους κόσμο. Μαθαίνουν να σέβονται και δημιουργούν υγιείς κοινωνικές σχέσεις. Για να ολοκληρωθεί όμως η συγκεκριμένη κοινωνικοποίηση επαρκώς, θα πρέπει η χώρα υποδοχής να λάβει μέτρα στο εκπαιδευτικό σύστημα, ώστε να ωθήσει τους μαθητές σε αυτή την σημαντική αλλαγή.

Ωστόσο, το πολυπολιτισμικό μοντέλο, προκάλεσε κάποιες αντιρρήσεις. Σύμφωνα με τους επικριτές υποτάσσει το εκπαιδευτικό σύστημα αποκλειστικά στις ανάγκες των μειονοτικών ομάδων, εναντιώνεται στον αρχικό και βασικό σκοπό της εκπαίδευσης που είναι η ύπαρξη ενός κοινού πολιτισμού, όμως η μη πραγματοποίηση του σκοπού αυτού αποτελεί το έδαφος για την ανάπτυξη του ρατσισμού, τον εθνικό διχασμό και το στιγματισμό, εμποδίζοντας την αποτελεσματική ενσωμάτωσή τους στην κοινωνία υποδοχής. *«Το μοντέλο αυτό στιγματίζει πολιτικά την εκπαίδευση και αποτελεί απλώς μια στρατηγική ενάντια στις εξεγέρσεις των μειονοτήτων που μάχονται*

ενάντια στις διακρίσεις, αλλά και την καταπίεση» (Μάρκου, 2010). Οι υποστηρικτές του μοντέλου, περιορίστηκαν στις πολιτιστικές εκδηλώσεις, στις θρησκευτικές παραδόσεις, τα ήθη και έθιμα του κάθε πολιτισμού και όχι στην ουσία του, γεγονός που παρεμπόδισε την δημιουργία μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας (Μάρκου, 2010· Γεωργογιάννης, 1999). Το κύριο μειονέκτημα του πολυπολιτισμικού μοντέλου είναι ότι δεν επιτυγχάνεται η κοινωνική συνοχή, χωρίς την επικοινωνία και την αλληλεπίδραση μεταξύ των διαφορετικών πολιτισμών. Η συνέπεια που επέρχεται είναι ο «εγκλεισμός» του πολιτισμού του κάθε ατόμου, η στασιμότητα και ο διαχωρισμός της κοινωνίας (Νικολάου, 2011:127-128).

Αντιρατσιστικό Μοντέλο

Αναπτύχθηκε από τα μέσα του 1980, κυρίως στην Αγγλία και την Αμερική. Αποβλέπει σε θεσμικές και κοινωνικές αλλαγές, με στόχο την εξάλειψη του ρατσισμού. Βασίζεται στην αντίληψη ότι ο ρατσισμός αποτελεί ένα πολιτικό μόρφωμα με άμεση επίδραση στην κοινωνία και γι' αυτό πρέπει να καταπολεμηθεί (Νικολάου, 2011:128).

Στόχος του αντιρατσιστικού μοντέλου είναι η εξάλειψη των στερεοτύπων, των προκαταλήψεων και κάθε μορφής διάκρισης απέναντι στις μειονότητες, καθώς και η βελτίωση των συνθηκών διαβίωσής τους (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003). Γι' αυτό τον λόγο αναγκαία είναι η πρόληψη του ρατσισμού στην σχολική κοινότητα αλλά και στην ευρύτερη κοινωνία. *«Προσπαθεί να στρέψει το ενδιαφέρον της κυρίαρχης ομάδας στους λόγους, για τους οποίους τα παιδιά κάποιων ομάδων που μειονεκτούν οδηγούνται σε σχολική αποτυχία και επιπλέον να χορηγήσει στις μειονοτικές ομάδες τους πόρους που χρειάζονται, προκειμένου να λειτουργήσουν με όρους ισότητας και με επιτυχία στο σχολείο»* (Κεσίδου, 2008:26).

Το αντιρατσιστικό μοντέλο έχει κάποιες βασικές παραδοχές, μεταξύ των οποίων είναι η δικαιοσύνη που το κράτος οφείλει να δείχνει σε όλους και η διασφάλιση ίσων ευκαιριών σε όλα ανεξαρτήτως τα άτομα μιας κοινωνίας, ώστε να είναι ενεργά μέλη αυτής και να μπορούν να συνεισφέρουν προς το κοινό και ατομικό καλό. Επίσης, η απελευθέρωση των καταπιεσμένων μειονοτικών ομάδων από ρατσιστικά πρότυπα, όπως και η ισότητα στην εκπαίδευση για όλα τα παιδιά ανεξάρτητα από την εθνική τους προέλευση (Μάρκου, 1996, Γεωργογιάννης, 2008). *«Η αντιρατσιστική εκπαίδευση θα μπορούσε να οριστεί ως η μορφή εκπαίδευσης που*

επιδιώκει να βοηθήσει κυρίως τα παιδιά να ανακαλύψουν ότι δεν είναι μόνο υπεύθυνα για τους εαυτούς τους αλλά, επίσης, και για τους άλλους και για το μέλλον του κόσμου, αφού αντιμετωπίζουν την τεράστια πρόκληση να φροντίσουν για ένα μέλλον γεμάτο ανθρωπιστικά ιδεώδη. Η αντιρατσιστική εκπαίδευση έχει υποχρέωση να τα βοηθήσει να αποδεχτούν αυτήν την ευθύνη. Παράλληλα, τονίζει το γεγονός ότι όλοι οι άνθρωποι έχουν αξία και ότι ο σεβασμός προς τους άλλους είναι βασικό στοιχείο» (Πανταζής, 2015).

Στόχος του μοντέλου στην εκπαίδευση είναι η προσωπική ανάπτυξη και η πνευματική καλλιέργεια ολόκληρης της σχολικής κοινότητας, με σκοπό να αποκτήσει γνώσεις και δεξιότητες που θα την καταστήσει υπεύθυνη και θα συμβάλλει στην κοινωνική αλλαγή. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με θεσμικές αλλαγές στα μονοπολιτισμικά προγράμματα σπουδών, τα μεροληπτικά πρότυπα αξιολόγησης και τα σχολικά εγχειρίδια, όπου εμπεριέχονται στερεότυπα, προκαταλήψεις και ρατσιστικά στοιχεία, προκειμένου να εξαλειφθούν οι διακρίσεις. «Η αντιρατσιστική εκπαίδευση πραγματοποιείται σε τρία επίπεδα:

- *Μικρο-επίπεδο: Αφορά τη σχολική τάξη. Συγκεκριμένα διερευνά τη στάση του εκπαιδευτικού. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να είναι σε εγρήγορση, να παρατηρεί τις σχέσεις και τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των παιδιών.*
- *Μεσο-επίπεδο: Αφορά το σχολείο. Προσπαθεί να χειριστεί τα πιθανά ρατσιστικά φαινόμενα και τις πιθανές συγκρούσεις μεταξύ των μαθητών και ποια μορφή επικοινωνίας επικρατεί μεταξύ των εκπαιδευτικών. Αν η περιρρέουσα ατμόσφαιρα δεν είναι θετική, οποιαδήποτε προσπάθεια για την αντιρατσιστική εκπαίδευση θα αποτύχει.*
- *Μακρο-επίπεδο: Στο επίπεδο αυτό το παιδί μαθαίνει να διερευνά τι συμβαίνει στον κόσμο, για παράδειγμα μέσα από τις εφημερίδες και τα μέσα ενημέρωσης μελετά επίκαιρα ρατσιστικά γεγονότα. Αυτό το επίπεδο πρέπει πάντα να συνδέεται με το μικρο-επίπεδο» (Poort-Van Eeden στο Πανταζής, 2015).*

Ο ρατσισμός δεν περιορίζεται στις αρνητικές στάσεις και συμπεριφορές των ανθρώπων μεταξύ τους, αλλά εντοπίζεται στις λειτουργίες και στους θεσμούς της συγκεκριμένης κοινωνίας και κατ' επέκταση στα πλαίσια της εκπαίδευσης, όπου διεισδύουν ρατσιστικά πρότυπα (Κεσίδου, 2008). Το κράτος, σύμφωνα με τους

Κάτσικα και Πολίτου (2005), δεν δημιουργεί μια εκπαιδευτική πολιτική με τα κατάλληλα εκπαιδευτικά τεχνικά μέσα, έτοιμη να προστατεύσει και να υποστηρίξει τους μετανάστες/πρόσφυγες μαθητές απέναντι στο ρατσισμό.

Οι επικριτές του αντιρατσιστικού μοντέλου υποστήριξαν ότι η εκπαίδευση μετατράπηκε σε ένα πεδίο σύγκρουσης, όπου υφίστανται διαμάχες και ανταγωνισμός στην επικοινωνία και στις σχέσεις μεταξύ των ομάδων (Μάρκου, 2010). Επιπλέον, ασκήθηκε κριτική, όσον αφορά το έντονο ενδιαφέρον που έδειξε το αντιρατσιστικό μοντέλο απέναντι στις μεταναστευτικές/προσφυγικές ομάδες, μειώνοντας έτσι όλους τους γηγενείς μαθητές (Γεωργογιάννης, 1999). *«Η κριτική του μοντέλου αυτού αναγνωρίζει τον αντιφατικό ρόλο του σχολείου, το οποίο αφενός διακηρύσσει την απελευθέρωση των ατόμων μέσα από την προσφορά γνώσης και πολιτισμού, αφετέρου περιχαρακώνει την ίδια την γνώση και τον πολιτισμό με την κατηγοριοποίηση των ατόμων με κριτήριο την ομοιότητά τους σε σχέση με το πολιτισμικό σύστημα αναφοράς την εθνικής τάξης»* (Τσολερίδου, 2009).

Διαπολιτισμικό Μοντέλο

Το διαπολιτισμικό μοντέλο πρωτοεμφανίστηκε στα μέσα της δεκαετίας του 1980 στην Ευρώπη και εντοπίζεται έως και σήμερα, με ιδιαίτερο γνώμονα την εκπαίδευση. Το μοντέλο αυτό είναι η απάντηση σε οτιδήποτε προβληματικό παρουσιάζουν τα προηγούμενα μοντέλα, όπως και η εκπαιδευτική πολιτική. Πρόκειται για μια σύνθετη λέξη, όπου το πρώτο συνθετικό «δια», εμπεριέχει την έννοια της κοινωνικής αλληλεγγύης, της ανταλλαγής, της αλληλεπίδρασης. Αναφέρεται στην σύνθεση δύο ή περισσότερων πολιτισμών με στόχο την συνεργασία, την συνοχή και την αποδοχή μεταξύ των ανθρώπων (Γκόβαρης, 2011).

«Στόχος του μοντέλου αυτού είναι η δημιουργία ατόμων – πολιτών κοινωνικά ικανών να συλλαμβάνουν και να αποδέχονται τα ποικίλα και, πολλές φορές, αντιφατικά μηνύματα και ερεθίσματα, να μπορούν να τα συνθέτουν, να επαναδιαπραγματεύονται την σημασία τους και να αλληλεπιδρούν μέσα σε ένα πνεύμα αποδοχής, σεβασμού και κατανόησης της ετερότητας» (Τσολερίδου, 2009). Το ξεκίνημα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι μείζονος σημασίας, διότι υποδηλώνει μια δυναμική διαδικασία επαφής, επικοινωνίας, αλληλεπίδρασης και συνεργασίας ανάμεσα σε διαφορετικές εθνικές, μεταναστευτικές και προσφυγικές ομάδες (Παλαιολόγου, Ευαγγέλου, 2003).

Το διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης έχει κάποιες βασικές αρχές, μεταξύ των οποίων είναι η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης. Είναι βασικό να ενδιαφερόμαστε για τα προβλήματα, τις ανάγκες και τις δυσκολίες που βιώνει ένας συνάνθρωπός μας και να είμαστε σε θέση να αναγνωρίζουμε και να αποδεχόμαστε την μοναδικότητά του. Από την άλλη, η απόκτηση κοινωνικής αλληλεγγύης και συλλογικής συνείδησης, θα βοηθήσουν το άτομο να καταπολεμήσει τις διακρίσεις, τις ανισότητες και την αδικία που υπάρχουν σε μια κοινότητα. Ο σεβασμός και η αποδοχή της διαφορετικότητας ανοίγει το δρόμο προς άλλους πολιτισμούς και κουλτούρες και έτσι οι λαοί μαθαίνουν να εξαλείφουν τα στερεότυπα και τις διακρίσεις που υπάρχουν ανάμεσά τους, με αποτέλεσμα να έρχονται πιο κοντά, να αλληλεπιδρούν και να επικοινωνούν (Μάρκου, 2010). Μέσα από την υιοθέτηση των παραπάνω βασικών αρχών σε συνδυασμό με τα κατάλληλα εκπαιδευτικά μέσα, οι μαθητές είναι σημαντικό να κατανοήσουν τους άλλους πολιτισμούς, να σέβονται τις ιδιαιτερότητες και την μοναδικότητά τους, χωρίς να τους μειώνουν σε κανένα επίπεδο. Έτσι, θα επέλθει επικοινωνία, συνεργασία και επιρροή μεταξύ γηγενών και αλλοδαπών μαθητών, ενώ θα βελτιωθεί η σχολική τους επίδοση και θα αποκλιμακωθεί ο ανταγωνισμός και οι συγκρούσεις μεταξύ τους. Ανώτερος σκοπός είναι να εξασφαλιστεί η ομαλή ένταξη και συνοχή στην κοινωνία (Γεωργογιάννης, 1997:132-135 & Παρθένης, 2008: 131-162). Με την ισότητα ευκαιριών στην εκπαίδευση για τους όλους τους μαθητές, *«θα επιδιωχθεί σταδιακά η ισότητα σε οικονομικό, κοινωνικό και πολιτισμικό επίπεδο»* (Μάρκου, 2010).

Ωστόσο, είναι σημαντική η αποδοχή της μητρικής γλώσσας των αλλοεθνών μαθητών στα εκπαιδευτικά συστήματα ως μέσο διδασκαλίας, προκειμένου να γνωρίσουν και οι γηγενείς μαθητές τον πολιτισμό των συμμαθητών τους (Δαμανάκης, 2000). Αξίζει να σημειωθεί ότι τα βιώματα, η γλώσσα και τα ιδιαίτερα πολιτισμικά χαρακτηριστικά των αλλοδαπών μαθητών θα πρέπει να αναγνωρίζονται και να είναι σεβαστά από τους εκπαιδευτικούς.

Οι επικριτές αυτού του μοντέλου υποστηρίζουν ότι οι αλλοεθνείς στερούνται σε όλους τους τομείς της ζωής τους, σε σχέση με τον γηγενή πληθυσμό. *«Ακραίες δε απόψεις ισχυρίζονται ότι αυτό το μοντέλο τάσσεται σε βάρος των γηγενών πληθυσμών»* (Γεωργογιάννης, 1997:132-135, Παρθένης, 2008: 131-162). Τα σημαντικότερα μειονεκτήματα του διαπολιτισμικού μοντέλου, είναι ότι δεν παρέχει ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση για όλους τους μαθητές, γηγενείς και αλλοεθνείς, και αυτό έχει ως

συνέπεια την αποτυχία της σχολικής επίδοσης των μαθητών που διαθέτουν διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, ενώ διατηρεί τον ίδιο μονοπολιτισμικό χαρακτήρα που είχε ως στόχο να εξαλείψει. Ουσιαστικά, το πρόβλημα ξεκινά από την αδυναμία απομάκρυνσης στερεοτύπων, προκαταλήψεων και αρνητικών συμπεριφορών απέναντι στους μετανάστες/πρόσφυγες (Μάρκου, Παρθένος, 2011).

Συμπερασματικά, οι ιδιαιτερότητες του κάθε ατόμου και η προσαρμογή του σε διάφορες κοινωνικές και πολιτισμικές συνθήκες δεν βρίσκονται στα κύρια μελήματα του μοντέλου αυτού.

3.2. Ένταξη στον χώρο του σχολείου

Τα τελευταία χρόνια η Ευρώπη αποτελεί δίοδο πολλών μεταναστών και προσφύγων, χωρίς όμως να υπάρχει κοινή μέριμνα για την ένταξη των ανήλικων μεταναστών/προσφύγων μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα. Το δικαίωμα της εκπαίδευσης των παιδιών κατοχυρώνεται και προστατεύεται από Συμβάσεις, όπως η Διεθνής Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού¹², η Ευρωπαϊκή Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου¹³ και το Ελληνικό Σύνταγμα¹⁴. Η εκπαίδευση δεν αποτελεί μια απλή διαδικασία, αντίθετα είναι πολύπλευρη, κρίνεται απαραίτητη και έχει ως βασική προϋπόθεση την κοινωνική ένταξη όλων των παιδιών (βλ. υποσημείωση 2). Το σχολείο, ως φορέας κοινωνικοποίησης, είναι ο χώρος που θα μάθει στα παιδιά να συμβιώνουν και να αλληλεπιδρούν με διαφορετικούς πολιτισμούς, θρησκείες, κουλτούρες και γλώσσες. Συμβάλλει στην ανάπτυξη της προσωπικότητας των νέων ανθρώπων, αλλά και στην βελτίωση της αυτοεικόνας τους. Είναι ένα περιβάλλον που παρέχει προστασία στα παιδιά, όσον αφορά ζητήματα βίας, κακοποίησης και παιδικής εργασίας (UNHCR, 2012).

Σύμφωνα με το άρθρο 22 της Σύμβασης του 1951 για το καθεστώς των προσφύγων, τα προσφυγόπουλα έχουν δικαίωμα στην εκπαίδευση. Πιο

¹² Άρθρο 28 της Διεθνούς Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού. United Nations Human Rights 1989. Ανακτήθηκε από: <https://www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/crc.aspx>

¹³ Άρθρο 2 της Ευρωπαϊκής Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου. ΠΡΩΤΟ ΠΡΟΣΘΕΤΟ ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ Εις την Σύμβασιν περί προστασίας των δικαιωμάτων του ανθρώπου και των θεμελιωδών ελευθεριών. Ανακτήθηκε από: https://www.echr.coe.int/documents/convention_ell.pdf

¹⁴ Νόμος υπ' αριθμόν 2910/2001. «Είσοδος και παραμονή Αλλοδαπών στην Ελληνική Επικράτεια, κτήση της Ελληνικής Ιθαγένειας με πολιτογράφηση και άλλες διατάξεις». Εφημερίδα της Κυβερνήσεως. Ελληνική Δημοκρατία. Ανακτήθηκε από: <http://www.et.gr/index.php/anazitisi-fek>

συγκεκριμένα: «*Δημοσία Εκπαίδευσις Άρθρον 22. Αι Συμβαλλόμεναι Χώραι θα επιφυλάσσουν εις τους πρόσφυγας οίαν και εις τους υπηκόους αυτών μεταχείρισιν όσον αφορά την στοιχειώδη εκπαίδευσιν. Αι Συμβαλλόμεναι Χώραι θα επιφυλάσσουν εις τους Πρόσφυγας μεταχείρισιν όσον ένεστι ευνοϊκήν, οπωσδήποτε δε ουχί ολιγότερον ευνοϊκήν της υπό τας ιδίας συνθήκας εις τους αλλοδαπούς εν γένει επιφυλασσομένης, όσον αφορά την λοιπήν εκπαίδευσιν και ειδικότερον την εισδοχήν εις εκπαιδευτικά ιδρύματα, την αναγνώρισιν αλλοδαπών σχολικών πιστοποιητικών, διπλωμάτων και πανεπιστημιακών τίτλων, την καταβολήν ηλαττωμένων διδάκτρων και τελών και την χορήγησιν υποτροφιών*» (UNHCR, χ.χ.).

Το ζήτημα της εκπαίδευσης των ανήλικων προσφύγων αναφέρεται επίσημα στην ελληνική νομοθεσία στο νόμο 2910/2001 με αριθμό 42, με τίτλο «*Είσοδος και παραμονή Αλλοδαπών στην Ελληνική Επικράτεια, κτήση της Ελληνικής Ιθαγένειας με πολιτογράφηση και άλλες διατάξεις*», όπου δίνεται το δικαίωμα σε όλα τα παιδιά να εγγράφονται στο σχολείο ανεξαιρέτου ελλিপών δικαιολογητικών. Ουσιαστικά, η εκπαίδευση γίνεται υποχρεωτική για όλα τα παιδιά των μεταναστών/προσφύγων (βλ. υποσημείωση 3).

Βασικό ζήτημα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο στο σχολείο είναι η γλωσσική επικοινωνία, καθώς δεν γνωρίζουν καθόλου την ελληνική γλώσσα, ενώ κάποια παιδιά μιλούν λίγο αγγλικά. Τα περισσότερα παιδιά κατάγονται από Ασιατικές ή Αφρικανικές χώρες, αλλά και από πολλές Βαλκανικές και ο σκοπός των οικογενειών τους δεν είναι απαραίτητα να εγκατασταθούν μόνιμα στην Ελλάδα. Αυτό δημιουργεί σημαντικά προβλήματα στα νεαρά μέλη τους, καθώς καλούνται να μάθουν την γλώσσα μιας χώρας που πιθανόν δεν θα ζήσουν μόνιμα. Ωστόσο, τα παιδιά των μεταναστών/προσφύγων που πρόκειται να εγκατασταθούν στην Ελλάδα, καλούνται να έρθουν αντιμέτωπα με πολλές προκλήσεις, μεταξύ των οποίων είναι η εκμάθηση της νέας γλώσσας, η κατανόηση του πολιτισμού και η προσαρμογή στο νέο σχολείο.

Επίσης, δεν μπορεί να παραληφθεί η ψυχολογική τους κατάσταση, εξαιτίας των πολέμων, που πολλά από αυτά έχουν βιώσει, πιθανόν να έχουν δει μέλη των οικογενειών τους να χάνουν την ζωή τους και έχουν νιώσει τον ξεριζωμό. Τα περισσότερα έχουν χάσει το αίσθημα της ασφάλειας, λόγω των πολλών μετακινήσεων που βίωσαν. Τα παραπάνω οδηγούν στο συμπέρασμα ότι δεν έχουν

όλα τα παιδιά τις ίδιες ανάγκες και προτεραιότητες, καθώς έχουν υποστεί γλωσσική, γεωγραφική και πολιτισμική μετακίνηση και φέρουν διαφορετικές εμπειρίες. Οι τελευταίες τους έχουν προσφέρει γνώσεις σε ζητήματα επιβίωσης και επίλυσης προβλημάτων, χωρίς όμως να αποκλείονται οι μαθησιακές δυσκολίες που θα εμφανιστούν στο μορφωτικό τους επίπεδο. Υπάρχουν πολλές πιθανότητες τα παιδιά των προσφύγων/μεταναστών να παρουσιάσουν προβλήματα συμπεριφοράς, αλλά και ψυχολογικές διαταραχές, εξαιτίας αυτών των τραυματικών εμπειριών. Συχνά, παρουσιάζουν διαταραχές προσοχής, δυσκολία ολοκλήρωσης μιας εργασίας, χαμηλή συμμετοχή σε συζητήσεις, νευρικότητα και άγχος (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003). Είναι σημαντικό να αναφερθεί, ότι η προσωπικότητα και η ταυτότητα των παιδιών που βιώνουν τέτοιες απάνθρωπες καταστάσεις κλονίζονται, καθώς χάνουν την αυτοπεποίθηση τους και την αναγνώριση από το κοινωνικό τους περιβάλλον. Επίσης, η απότομη ανάγκη προσαρμογής σε μια άγνωστη, για εκείνα, γλώσσα, επηρεάζει σημαντικά την επικοινωνία τους, καθώς και την άνεση που είχαν στην πατρίδα τους.

Πολλά παιδιά προερχόμενα από χώρες που το εκπαιδευτικό σύστημα υπολειτουργεί ή είναι ανύπαρκτο, δεν έχουν ολοκληρώσει την βασική εκπαίδευση ή δεν έχουν παρακολουθήσει ποτέ κάποιο σχολικό πρόγραμμα, αντίστοιχα. Για παράδειγμα, στο πολύ πρόσφατο παρελθόν στη Συρία περισσότερα από 4.000 σχολεία καταστράφηκαν και έγιναν καταφύγια λόγω πολέμου (Watkins & Zyck, 2014:1-13). Σε άλλες περιπτώσεις, η εκπαίδευσή τους μπορεί να διακοπεί για βδομάδες, μήνες ή και χρόνια (UNHCR, 2016). Η μη εύκολη απόκτηση γνώσεων δεν έγκειται στην αδυναμία κατάκτησής τους, αλλά στην δυσκολία κατανόησης και χρήσης της ελληνικής γλώσσας. Είναι σημαντικό λοιπόν, οι προερχόμενοι από διαφορετικούς πολιτισμούς, μαθητές να διδάσκονται στα πλαίσια ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων, ώστε να εξελιχθούν ταχύτερα (Τζουριάδου et. al, 2000:557-568).

Επίσης, το σχολείο αναδεικνύεται σε πολύ σημαντικό παράγοντα κοινωνικοποίησης, ειδικά για τα παιδιά με μεταναστευτικό/προσφυγικό προφίλ. Ο ρόλος του δεν είναι εύκολος, καθώς οφείλουν να βοηθήσουν στην επαναπροσαρμογή και επανακοινωνικοποίησή τους στην νέα χώρα, όπου κόπηκε απότομα το νήμα τους στην χώρα προέλευσης. Οι μετανάστες/πρόσφυγες μαθητές στις Τάξεις Υποδοχής έχουν την δυνατότητα να βελτιώσουν τις γλωσσικές τους γνώσεις, όμως δεν

κοινωνικοποιούνται στο ίδιο περιβάλλον με τους γηγενείς συμμαθητές τους. Αν και σε πολλές περιπτώσεις η ένταξη σε κανονικές τάξεις αποφαίνεται προβληματική, με την δημιουργία εντάσεων και συγκρούσεων μεταξύ μεταναστών/προσφύγων και ντόπιων μαθητών, μπορεί ταυτόχρονα να θεωρηθεί ως κατάλληλη για την αλληλεπίδραση όλων των μαθητών (Καλοφορίδης, 2014). Οι μετανάστες/πρόσφυγες μαθητές βιώνουν εσωτερική καταπίεση και έντονο άγχος, εξαιτίας της επιθυμίας τους για γρήγορη εκμάθηση της νέας γλώσσας και βελτίωση των επιδόσεων τους, που θα ενισχύσει την αυτοεκτίμησή τους, θα τους βοηθήσει στην ταχύτερη κοινωνικοποίηση τους και αποδοχή τους, τόσο από την σχολική κοινότητα όσο και από ολόκληρη την κοινωνία. Έτσι, απαλλάσσονται από την τραυματική εμπειρία του κοινωνικού αποκλεισμού και της περιθωριοποίησης (Λόλακας, 2010).

Οι μετανάστες/πρόσφυγες μαθητές αντιμετωπίζουν πολύπλευρες διακρίσεις, εξαιτίας της γνώσης μόνο λίγων λέξεων της νέας γλώσσας και αυτό αποτελεί βάση για λεκτικές και ψυχολογικές επιθέσεις. Η υποδοχή τους στο σχολείο συνοδεύεται συχνά από εχθρική στάση και ειρωνεία, οδηγώντας σε εναντιωματική συμπεριφορά απέναντι στους συμμαθητές τους και στην νέα γλώσσα. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι διαμένουν σε ένα άγνωστο περιβάλλον, δίχως οικεία πρόσωπα κοντά τους και έτσι ανησυχούν για την εντύπωση που θα δημιουργήσουν, αλλά και για τον τρόπο με τον οποίο θα επικοινωνήσουν. Προσπαθούν να κάνουν αισθητή την παρουσία τους και να κεντρίσουν το ενδιαφέρον των γηγενών συμμαθητών τους, με τρόπους που επιδεικνύουν την δύναμή τους. Πολλά παιδιά, εξαιτίας της απόρριψης και της έλλειψης σεβασμού που λαμβάνουν από την σχολική κοινότητα κατευθύνονται σε σχολικές διαρροές, καθώς δεν μπορούν να ανταπεξέλθουν σε συνθήκες κοινωνικού αποκλεισμού. Ωστόσο, η κατάσταση αυτή μειώνει τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές φιλοδοξίες και προοπτικές τους, ωθώντας τους σε πρόωμη ένταξη στην αγορά εργασίας με χαμηλούς μισθούς και ελάχιστα προσόντα. Η κατάσταση αυτή έχει ως αποτέλεσμα να μην μπορούν να ενταχθούν ούτε σε σχολές τεχνολογικής εκπαίδευσης, λόγω της μη κατοχής απολυτηρίου Γυμνασίου (UNHCR, 2008).

Επίσης, υπάρχει η τάση των διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ μεταναστών/προσφύγων μαθητών με την σκέψη δημιουργίας ενός κύκλου ασφαλούς συντροφικότητας, χωρίς διακρίσεις και ρατσιστικές συμπεριφορές (Νικολάου, 2011). Για παράδειγμα, στην Ειδική Έκθεση του 2013, ο Συνήγορος του Πολίτη, αναφέρει ότι δέχθηκε καταγγελίες από αλλοδαπούς μαθητές για λεκτική και άλλων μορφών

ρατσιστική βία, ενώ υπάρχουν και περιπτώσεις που ημεδαποί μαθητές δήλωσαν απροκάλυπτα την συμμετοχή τους σε ομάδες εκφοβισμού αλλοδαπών συμμαθητών τους (Συνήγορος του Πολίτη, 2013). Σύμφωνα με τον Τσιάκαλο, για να εκλείψουν οι προκαταλήψεις, οι ρατσιστικές αντιλήψεις και συμπεριφορές, οι σχολικές κοινότητες, μέσα από συνεχείς αλλαγές, θα πρέπει να στοχεύουν στη δημιουργική αλληλεπίδραση των πολιτισμών (Τσιάκαλος, 2000:103-105). Αυτό θα έχει ως αποτέλεσμα την σύνδεση όλων των πολιτισμών και τη βελτίωση των συνθηκών διαβίωσης των ενήλικων και των ανήλικων, συμβάλλοντας έτσι στην καλύτερη προσαρμογή στην εκπαίδευση (Ζάχος & Χατζής, 2005:102-107). Παρ' όλες τις στάσεις που εκδηλώνονται μέσω στερεοτύπων και ευρύτερων διακρίσεων, σε πολλές σχολικές κοινότητες, εντοπίζονται υγιείς σχέσεις μεταξύ των μεταναστών/προσφύγων και ντόπιων μαθητών. Απόρροια αυτού είναι η αποτελεσματικότερη συνεργασία και η άμεση αλληλεπίδραση γονιών – εκπαιδευτικών, αλλά και η καλύτερη λειτουργικότητα του σχολικού περιβάλλοντος.

Κάθε γονιός επηρεάζει σημαντικά την εξέλιξη της επίδοσης του παιδιού του, δημιουργώντας κίνητρα και υψηλές προσδοκίες. Στην περίπτωση των αλλοδαπών γονέων οι προσδοκίες είναι χαμηλότερες, λόγω των οικονομικών δυσκολιών και των ευρύτερων προβλημάτων που έχουν βιώσει οι ίδιοι, επηρεάζοντας έτσι την απόδοση των παιδιών τους. Οι γονείς των μεταναστών/προσφύγων μαθητών δεν δύνανται να τα βοηθήσουν στην μελέτη τους, καθώς δεν γνωρίζουν και οι ίδιοι την γραπτή γλώσσα, αλλά και επειδή έρχονται αντιμέτωποι με τα προβλήματα της καθημερινότητας (Κορδολαίμης, 2017). Σε πολλές περιπτώσεις οι γονείς των μεταναστών/προσφύγων μαθητών δεν γνωρίζουν καλά ή καθόλου την ελληνική γλώσσα, με αποτέλεσμα τα παιδιά να αναγκάζονται να μιλούν στο σπίτι την μητρική τους γλώσσα και στο σχολικό περιβάλλον την ελληνική. Βέβαια, αυτό δεν έχει αρνητικές επιπτώσεις σε όλους του δίγλωσσους μαθητές, καθώς κάποιοι το αξιοποιούν για την προσωπική και γλωσσική τους εξέλιξη. Αξίζει να αναφερθεί ότι παρατηρούνται περιπτώσεις κατά τις οποίες οι μετανάστες/πρόσφυγες μαθητές δεν έχουν απόλυτα ως απώτερο σκοπό την ανεύρεση εργασίας, αλλά την συνεχή μορφωτική τους εξέλιξη. Συχνά, συμβαίνει οι αλλοεθνείς μαθητές να έχουν υψηλές επιδόσεις στο σχολείο (Τριανταφυλλίδου & Γρώπα, 2009:33-39), καθώς έχουν άμεση πρόσβαση σε γλωσσικό υλικό και έτσι αποκτούν ταχύτερα τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες που απαιτούνται για τη βελτίωση του γλωσσικού τους επιπέδου.

Η γλωσσική επάρκεια ενός δίγλωσσου μαθητή εξαρτάται, εκτός των προαναφερθέντων και από το χρόνο, τον τρόπο και τη θέληση που διαθέτει για να κατακτήσει την δεύτερη γλώσσα. Σύμφωνα με τον Γκόβαρη (2011), η διγλωσσία ενισχύει τη νοητική λειτουργία και τη σκέψη των δίγλωσσων ατόμων, όμως βασική προϋπόθεση αποτελεί το γεγονός ότι οι δύο γλώσσες αναπτύσσονται ισοδύναμα, χωρίς η μία να καταρρίπτει την άλλη. Σύμφωνα με έρευνες που αφορούν απόψεις εκπαιδευτικών για τη διγλωσσία και τη σχολική επίδοση δίγλωσσων μαθητών, προκύπτει ότι, παρόλο που εκφράζουν επιθυμία να συμμετάσχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία, παρουσιάζουν χαμηλή επίδοση στα μαθήματα της τάξης. Πιο συγκεκριμένα αντιμετωπίζουν προβλήματα περισσότερο σε θεωρητικά μαθήματα, όπως Γλώσσα, Ιστορία, Γεωγραφία, εξαιτίας της μη πλήρους κατάκτησης της ελληνικής γλώσσας. Αντίθετα, παρατηρήθηκε ότι ανταποκρίνονται αποτελεσματικά στα Μαθηματικά και τη Φυσική (Gkaintartzi, Kiliari & Tsokalidou, 2015; Ζάγκα, Κεσίδου & Ματθαιουδάκη, 2015 στο Κουλουγουσίδης, 2020).

Η ευχέρεια των παιδιών να συνομιλούν εντός και εκτός του σχολείου κατακτάται σε σύντομο χρονικό διάστημα, ενώ η κατάκτηση της γλώσσας απαιτεί χρόνο και συστηματική διδασκαλία. Η απόκτηση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων και η κατανόηση του λόγου δε συνεπάγεται απαραίτητα τις καλές επιδόσεις στο γραπτό λόγο. Συνεπώς, οι δίγλωσσοι μαθητές αντιμετωπίζουν στην αρχή δυσκολίες στις επιδόσεις τους, έως ότου καταφέρουν να εξελίξουν όλες τις γλωσσικές τους δεξιότητες (Σκούρτου, 2011).

Πολλές μεταναστευτικές/προσφυγικές οικογένειες εγκαθίστανται σε αποκεντρωμένες περιοχές με αποτέλεσμα τα παιδιά να δυσκολεύονται στην μετακίνησή τους προς τα σχολεία των αστικών κέντρων. Η έλλειψη επαρκούς εκπαιδευτικού προσωπικού και σχολικών τάξεων στα σχολεία εκτός του αστικού κέντρου, ωθεί τα παιδιά να πηγαίνουν σε σχολεία μέσα στο κέντρο της πόλης. Ωστόσο, οι μετακινήσεις δεν είναι εύκολες, καθώς τα μέσα μαζικής μεταφοράς προς αποκεντρωμένες περιοχές δεν πραγματοποιούν συχνά δρομολόγια. Επίσης, η προσαρμογή τους στην σχολική κοινότητα επηρεάζεται σημαντικά από την οικονομική δυσκολία των οικογενειών να καλύψουν τις εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών, με αποτέλεσμα, πολλές φορές, οι μετανάστες/πρόσφυγες μαθητές να αποκλείονται από την δυνατότητα ταχύτερης εξέλιξης (Νικολάου, 2011).

Εν κατακλείδι, ο βαθμός ένταξης του παιδιού τόσο στην σχολική κοινότητα όσο και στην νέα πραγματικότητα της κοινωνίας επηρεάζεται σημαντικά από ένα πλήθος παραγόντων, μεταξύ των οποίων είναι αρχικά η προσωπικότητα και ο χαρακτήρας του ίδιου του παιδιού, έπειτα η ύπαρξη ενεργού και υποστηρικτικού περιβάλλοντος από την οικογένεια, αλλά και από υπηρεσίες υποστήριξης που θα οδηγήσουν το παιδί σε προσωπικές επιτυχίες. Τέλος, η ένταξη των μεταναστών/προσφύγων δεν αφορά μόνο την εύρεση μόνιμης κατοικίας και εργασίας, αλλά και την αλλαγή τρόπου σκέψης και συμπεριφοράς, έτσι ώστε να μπορέσουν να προσαρμοστούν στην νέα πραγματικότητα. Ωστόσο, αυτό δεν σημαίνει ότι θα αφομοιωθούν και θα αφήσουν τα δικά τους στοιχεία πίσω στην πατρίδα τους.

3.3. Η εφαρμογή του προγράμματος Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας

3.3.1 Η λειτουργία των Τάξεων Υποδοχής ΖΕΠ

Σύμφωνα με τον Μπέσιο, ο θεσμός των Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας εμφανίστηκε στην Αγγλία το 1967, λόγω της αυξημένης μεταναστευτικής ροής, όπου βασικό στόχο είχε την αλληλεπίδραση και την συνεργασία σε τοπικό επίπεδο. Ήταν σημαντικό να ενισχυθεί η καινοτομία και να υπάρχουν αλλαγές στην διδασκαλία. Το 1981, η Γαλλία υιοθέτησε αντίστοιχα προγράμματα με βλέψεις τη βελτίωση των σχολικών επιδόσεων παιδιών μεσαίων στρωμάτων, και συνακόλουθα την αντιμετώπιση της υποβάθμισης των προαστίων πόλεων (Μπέσιος, 2012).

Οι Τάξεις Υποδοχής είχαν εντοπιστεί στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα από το 1980 να λειτουργούν σε διάφορα σχολεία της χώρας, χωρίς όμως ενιαίο τρόπο λειτουργίας. Από το 2010 και έπειτα οι Τάξεις Υποδοχής εντάσσονται στο θεσμό των Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας, ο οποίος σύμφωνα με τον ΦΕΚ 1105 (τ.Β'/4.11.1980), αφορά παιδιά τσιγγάνων και παλιννοστούντων με απώτερο σκοπό την μαθησιακή και κοινωνική τους ένταξη στην σχολική κοινότητα. Στο διάστημα που μεσολάβησε από το 1980, το νομοθετικό πλαίσιο για τις Τάξεις Υποδοχής έχει τροποποιηθεί αρκετές φορές¹⁵.

¹⁵ Υπουργική απόφαση ΙΕ/8635/1090. «Περί ιδρύσεως τάξεων υποδοχής για παλιννοστούντες Έλληνες μαθητές σε Σχολεία Δημοτικής και Μέσης Εκπαιδευσεως της Γενικής Εκπαιδευσεως. Ωρολόγιο και αναλυτικό πρόγραμμα». Εφημερίδα της Κυβερνήσεως. Ελληνική Δημοκρατία. Ανακτήθηκε από: <http://www.et.gr/docs->

Σύμφωνα με την παράγραφο 1α και 1β του άρθρου 26 του νόμου 3879/2010 (163Α/ 21.09.2010), εισήχθη στην χώρα μας ο θεσμός των Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (Ζ.Ε.Π.), «στις οποίες εντάσσονται σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που λειτουργούν σε περιοχές με χαμηλό συνολικό εκπαιδευτικό δείκτη, υψηλή σχολική διαρροή και χαμηλή πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, καθώς και χαμηλούς κοινωνικοοικονομικούς δείκτες, όπως χαμηλό συνθετικό δείκτη ευημερίας και ανάπτυξης και υψηλό δείκτη κινδύνου φτώχειας¹⁶». Στόχος είναι «η ισότιμη ένταξη όλων των μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα, μέσω της λειτουργίας υποστηρικτικών δράσεων για τη βελτίωση της μαθησιακής επίδοσης, όπως η λειτουργία των τάξεων υποδοχής». Οι Τάξεις Υποδοχής αποσκοπούν στην ομαλή ένταξη και προσαρμογή των ανηλίκων μεταναστών/προσφύγων μαθητών και μαθητών με γλωσσικές δυσκολίες στις τυπικές τάξεις. Λειτουργούν συμπληρωματικά των τυπικών τάξεων, ώστε να βοηθούν τους μαθητές που φοιτούν σε αυτές να φτάσουν σε ένα επίπεδο γλωσσικής επάρκειας, που θα είναι όμοιο με αυτό των γηγενών συμμαθητών τους και θα βελτιώνει τις συνθήκες διαβίωσής τους. Ο ρόλος τους είναι αφενός να βελτιώσουν το γλωσσικό υπόβαθρο των μαθητών και αφετέρου να ενισχύσουν την συναισθηματική ωριμότητα και την κοινωνική τους αλληλεπίδραση με ολόκληρη τη σχολική κοινότητα.

Το πρόγραμμα ξεκίνησε με τη συγχρηματοδότηση της Ευρωπαϊκής Ένωσης και εφαρμόστηκε για πρώτη φορά κατά το σχολικό έτος 2010-11, ενώ από το 2011-12 εξελίχθηκε όλο και περισσότερο. Βασικές αρχές του προγράμματος είναι η υποστήριξη των μαθητών σε εκπαιδευτικό και συναισθηματικό επίπεδο, καθώς και η σύνδεση της σχολικής κοινότητας με την οικογένεια. Αυτό θα έχει ως αποτέλεσμα την κοινωνικοποίηση του παιδιού στο πλαίσιο ολόκληρης της κοινωνίας και την ενίσχυση της αυτοεκτίμησής του.

nph/search/pdfViewerForm.html?args=5C7QrtC22wHTYtwQ1DmBJndtvSoClrL8uISU3Qvcpf8liYHTRwL0-OJInJ48_97uHrMts-zFzeyCiBSQOpYnTy36MacmUFCx2ppFvBej56Mmc8Qdb8ZfrJqZnsIAdk8Lv_e6czmhEembNmZCMxLMtRvGsFmp-Sv8L10xOvtit5vO4GniBhKUO5muJeOyUE_8

¹⁶ Νόμος υπ' αριθμόν 3879/2010. «Ανάπτυξη της Δια Βίου Μάθησης και λοιπές διατάξεις». Εφημερίδα της Κυβερνήσεως, Ελληνική Δημοκρατία. Ανακτήθηκε από: http://www.et.gr/docs-nph/search/pdfViewerForm.html?args=5C7QrtC22wGYK2xFpSwMnXdtvSoClrL8Tq6rbLkT5HR5MXDOLzQTLWPU9yLzB8V68knBzLCmTXKaO6fpVZ6Lx3UnKl3nP8NxdnJ5r9cmWgJWelDvWS_18kAEhATUKJb0x1LldQ163nV9K--td6SluRDxt-dHnOBivr1Vndfv6lFYyBlj8kdvKwU3zTRry-ga

Οι Κουτούζης κ.ά. (2012) αναφέρουν ότι οι μεταρρυθμίσεις στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας, όπως οι Τάξεις Υποδοχής και τα τμήματα ΖΕΠ, αποσκοπούν στην αντιμετώπιση των ελλείψεων, αναφορικά με τις υποδομές και την κατάρτιση του εκπαιδευτικού προσωπικού, προκειμένου το ίδιο να βελτιωθεί και απόρροιά του να είναι η σχολική ένταξη, η εκπαιδευτική προσαρμογή και η ευρύτερη εξέλιξη των μαθητών και ολόκληρης της σχολικής κοινότητας.

Το πρόγραμμα των Τάξεων Υποδοχής ΖΕΠ, όπως ορίζεται στην υπουργική απόφαση υπ' αριθμόν Φ1 ΤΥ/1375/170829/Δ1, διαχωρίζεται σε δύο κύκλους που εντάσσονται μέσα στο ωρολόγιο σχολικό πρόγραμμα, τις Τάξεις Υποδοχής Ι ΖΕΠ και Τάξεις Υποδοχής ΙΙ ΖΕΠ. Στις πρώτες εντοπίζονται μαθητές και μαθήτριες με ελάχιστη ή μηδενική γνώση της ελληνικής γλώσσας. Το πρόγραμμα που ακολουθείται περιέχει εντατική εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, ενώ όταν τα παιδιά πηγαίνουν στην κανονική τάξη, παρακολουθούν και μαθήματα όπως Φυσική Αγωγή, Εικαστικά, Μουσική Αγωγή, Ξένες Γλώσσες και όποιο άλλο μάθημα κριθεί απαραίτητο. Το μέγιστο χρονικό όριο φοίτησης στην Τάξη Υποδοχής Ι ΖΕΠ είναι ένα έτος. Στις Τάξεις Υποδοχής ΙΙ ΖΕΠ εντοπίζονται μαθητές και μαθήτριες με μέτριο επίπεδο ελληνομάθειας το οποίο μπορεί να δημιουργεί δυσκολίες στην παρακολούθηση των μαθημάτων στην κανονική τάξη. Στους μαθητές αυτούς παρέχεται υποστήριξη, όσον αφορά την διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας, είτε στο πλαίσιο της κανονικής τάξης με παράλληλη στήριξη, είτε εκτός της κανονικής τάξης. Ο μέγιστος χρόνος φοίτησης στις Τάξεις Υποδοχής ΙΙ ΖΕΠ είναι τα τρία χρόνια, ενώ οι μαθητές και οι μαθήτριες που έχουν ολοκληρώσει την φοίτηση στις τάξεις αυτές, δεν μπορούν να επιστρέψουν σε Τάξεις Υποδοχής ΖΕΠ, γενικότερα¹⁷.

Η έγκριση ενός παιδιού για την φοίτησή του σε Τάξεις Υποδοχής Ι και ΙΙ ΖΕΠ προϋποθέτει την πραγματοποίηση ενός διαγνωστικού τεστ από τους εκπαιδευτικούς σε συνεργασία με τον οικείο σχολικό σύμβουλο, ώστε να εξετασθεί το επίπεδο μάθησης (Καλογρίδη, 2017). Σε επόμενο βήμα χρειάζεται μια υπογεγραμμένη

¹⁷ Υπουργική απόφαση Φ1 ΤΥ/1375/170829/Δ1. «Ρυθμίσεις Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ) και Τάξεων Υποδοχής ΖΕΠ». Εφημερίδα της Κυβερνήσεως. Ελληνική Δημοκρατία. Ανακτήθηκε από: http://www.et.gr/ids-nph/search/pdfViewerForm.html?args=5C7QrtC22wE4q6ggiv8WTXdtvSoClrL89_56gLvJ6W3uFUDqazHcNeJlnJ48_97uHrMts-zFzeyCiBSQOpYnTy36MacmUFCx2ppFvBej56Mmc8Qdb8ZfRjQZnsIAdk8Lv_e6czmhEembNmZCMxLMtVmEvZ8q7aVh97q6qqwo-yUa3XycDki4cMXdS8qffGYx

αίτηση από τον γονέα ή κηδεμόνα του παιδιού και ύστερα η ομόφωνη απόφαση του συλλόγου διδασκόντων. Το εκπαιδευτικό προσωπικό των Τάξεων Υποδοχής ΖΕΠ στελεχώνεται από αναπληρωτές εκπαιδευτικούς και η δημιουργία μιας τέτοιας τάξης προϋποθέτει την ύπαρξη, τουλάχιστον, εννέα παιδιών. Ο Διευθυντής αναλαμβάνει την τήρηση του εβδομαδιαίου προγράμματος, ενώ οι Σχολικοί Σύμβουλοι την εποπτεία και την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών¹⁸. Είναι σημαντικό να δοθεί χρόνος στο παιδί να κατανοήσει την νέα αλλαγή και πραγματικότητα και να επιλύσει εσωτερικές συγκρούσεις που γεννώνται, ώστε να μπορέσει να αισθανθεί σιγουριά και να κάνει ένα νέο ξεκίνημα στην νέα γλώσσα και στην νέα του ζωή.

Σταδιακά, με την αυξανόμενη έλευση των μεταναστών/προσφύγων στην χώρα μας και με τις ολοένα αυξανόμενες εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών τους, δόθηκε η δυνατότητα σε όλα τα δημοτικά σχολεία που φοιτούν αλλοεθνείς μαθητές, να ιδρύσουν Τάξεις Υποδοχής ΖΕΠ. Σύμφωνα με την υπουργική απόφαση με υπ' αριθμόν Φ1 ΤΥ/1375/170829/Δ1, *«ορίζονται ως Τάξεις Υποδοχής όλες οι Περιφερειακές Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στις οποίες εντάσσονται σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, όπου δύναται να λειτουργήσουν Τάξεις Υποδοχής ΖΕΠ¹⁹»*.

Το πρόγραμμα των Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας βασίζεται στην αρχή της θετικής διάκρισης με απώτερο σκοπό την διασφάλιση της ισορροπίας. Παρέχεται εξειδικευμένη εκπαίδευση στα παιδιά των μεταναστών/προσφύγων, έτσι ώστε να μπορέσουν να αποκτήσουν τις γνώσεις και τα εφόδια που απαιτούνται για την προσωπική τους εξέλιξη στην νέα χώρα (Perrenoud, 2005).

¹⁸ Υπουργική απόφαση Φ1 ΤΥ/1375/170829/Δ1. «Ρυθμίσεις Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ) και Τάξεων Υποδοχής ΖΕΠ». Εφημερίδα της Κυβερνήσεως. Ελληνική Δημοκρατία. Ανακτήθηκε από: http://www.et.gr/docs-nph/search/pdfViewerForm.html?args=5C7QrtC22wE4q6ggiv8WTXdtvSoClrL89_56gLvJ6W3uFUDqazHcNeJlnJ48_97uHrMts-zFzeyCiBSQOpYnTy36MacmUFCx2ppFvBej56Mmc8Qdb8ZfRjQznsIAdk8Lv_e6czmhEembNmZCMxLMtVmEvZ8q7aVh97q6qqwo-yUa3XycDki4cMXdS8qffGYx

¹⁹ Υπουργική απόφαση Φ1 ΤΥ/1375/170829/Δ1. «Ρυθμίσεις Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ) και Τάξεων Υποδοχής ΖΕΠ». Εφημερίδα της Κυβερνήσεως. Ελληνική Δημοκρατία. Ανακτήθηκε από: http://www.et.gr/docs-nph/search/pdfViewerForm.html?args=5C7QrtC22wE4q6ggiv8WTXdtvSoClrL89_56gLvJ6W3uFUDqazHcNeJlnJ48_97uHrMts-zFzeyCiBSQOpYnTy36MacmUFCx2ppFvBej56Mmc8Qdb8ZfRjQznsIAdk8Lv_e6czmhEembNmZCMxLMtVmEvZ8q7aVh97q6qqwo-yUa3XycDki4cMXdS8qffGYx

Πιο συγκεκριμένα, κατά το σχολικό έτος 2020-2021 στόχος είναι η μείωση των σχολικών διαρροών μαθητών προερχόμενων από διαφορετικές πολιτισμικές και θρησκευτικές κουλτούρες. Είναι σημαντικό να υπάρξει βελτίωση των επιδόσεών τους, ώστε να μπορέσουν να ανταπεξέλθουν στο πρόγραμμα σπουδών τους και έπειτα να ολοκληρώσουν με επιτυχία την φοίτησή τους.

Είναι σημαντικό να μην παραλειφθεί ότι πάρα την ύπαρξη Τάξεων Υποδοχής ΖΕΠ, υπάρχουν κάποια σημαντικά ζητήματα, που οφείλονται στο γεγονός ότι το εγχείρημα των ΖΕΠ είτε δεν σχεδιάστηκε επαρκώς είτε δεν προβλέφθηκε από τους αρμόδιους του προγράμματος του ΥΠΠΕΘ και εμποδίστηκε σε ένα βαθμό η λειτουργία του προγράμματος κατά τον πρώτο χρόνο εφαρμογής του. Έπειτα, ένα από τα προβλήματα που εντοπίζονται κατά τα επόμενα χρόνια λειτουργίας του, είναι η μη ύπαρξη διερμηνέων στα σχολεία, όπου δημιουργούνται προβλήματα επικοινωνίας, τόσο στα ίδια τα παιδιά, όσο και στους εκπαιδευτικούς με τους γονείς, οι οποίοι δεν μπορούν να κατανοήσουν την Ελληνική γλώσσα. Επίσης, η έλλειψη καταρτισμένων εκπαιδευτικών και κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού λειτούργησε ανασταλτικά στην ένταξη και προσαρμογή των ανηλίκων μεταναστών/προσφύγων στα σχολεία. Ακόμη, σημειώθηκαν αρκετές σχολικές διαρροές, λόγω της αβεβαιότητας ως προς τον τελικό τόπο διαμονής τους. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα την μη παρακολούθηση μαθημάτων και συνακόλουθα τις χαμηλές επιδόσεις τους. Τέλος, ένας άλλος παράγοντας που καθιστά στάσιμη την ένταξη των μεταναστών/προσφύγων μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα είναι οι στάσεις και οι αντιδράσεις της γηγενούς κοινότητας (ΕΛΙΑΜΕΠ, 2017).

Οι επικριτές των Τάξεων Υποδοχής ΖΕΠ, δεν τις θεωρούν ως πρόσφορη λύση για την ένταξη των παιδιών των μεταναστών/προσφύγων στο εκπαιδευτικό σύστημα. Αυτό συμβαίνει, διότι τα παιδιά αυτά απομονώνονται και δεν έρχονται σε συχνή επαφή με τα παιδιά που βρίσκονται στις κανονικές τάξεις. Εν αντιθέσει, πιστεύουν ότι είναι εύλογο τα παιδιά αυτά να βρίσκονται στις τυπικές τάξεις, ώστε να υπάρχει η αλληλεπίδραση με τους γηγενείς συμμαθητές τους και έτσι να μαθαίνουν και την γλώσσα γρηγορότερα. Σύμφωνα με τις Ζάγκα, Κεσίδου, Ματθαιουδάκη (2015), η αδυναμία που διέπει το Πρόγραμμα των Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας όσον αφορά τις Τάξεις Υποδοχής είναι η έλλειψη συντονισμού και συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών των Τάξεων Υποδοχής και Τυπικής εκπαίδευσης και αυτό συνεπάγεται με το να μην έχουν, τις περισσότερες φορές, κοινούς στόχους.

3.2.2. Η λειτουργία των Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων (ΔΥΕΠ)

Πολλές οικογένειες προσφύγων μετά την είσοδο τους στην Ελλάδα ζουν προσωρινά σε Κέντρα Φιλοξενίας. Ωστόσο, η μετακίνηση των παιδιών τους από και προς το σχολείο τις περισσότερες φορές δεν είναι εφικτή. Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι πολλά παιδιά παρέμειναν εκτός εκπαιδευτικού συστήματος για μεγάλο χρονικό διάστημα, εξαιτίας των δυσμενών συνθηκών στην χώρα προέλευσής τους, με αποτέλεσμα αυτό να δημιουργήσει μεγαλύτερη ανάγκη για εύρεση άμεσης λύσης στο ζήτημα της εκπαίδευσης.

Για να αντιμετωπιστεί η παραπάνω κατάσταση, το ελληνικό κράτος μερίμνησε με τη δημιουργία Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων (ΔΥΕΠ). Σύμφωνα με το άρθρο 38 του νόμου 4415/2016, Α' 159, στο πλαίσιο των Δομών Υποδοχής Εκπαίδευσης Προσφύγων εφαρμόστηκε για πρώτη φορά κατά το σχολικό έτος 2016 – 2017 εκπαιδευτικό πρόγραμμα είκοσι ωρών κάθε εβδομάδα, ώστε τα παιδιά να διδάσκονται την Ελληνική γλώσσα, όπως και Μαθηματικά, Αγγλικά, Πληροφορική, Καλλιτεχνικά και να πραγματοποιούν αθλητικές δραστηριότητες (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2016).

Οι ΔΥΕΠ αποτελούν δομές μετάβασης, στα πλαίσια των οποίων επιδιώκεται η κάλυψη των άμεσων αναγκών των παιδιών για εκμάθηση της γλώσσας και επικοινωνίας (Μαλιγκούδη & Τσαουσιδής, 2020). Η λειτουργία τους πραγματοποιείται είτε εντός των Κέντρων Φιλοξενίας είτε εντός των σχολικών μονάδων κατά το απογευματινό πρόγραμμα, ώστε να μην επηρεάζεται το σχολικό πρόγραμμα. Σκοπός είναι να αποκτήσουν τις απαραίτητες γνώσεις, ώστε να μπορέσουν να βελτιώσουν τις επιδόσεις τους σε όλα τα επίπεδα (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2016).

Συμμετέχουν παιδιά ασυνόδευτα και μη, που προέρχονται από τρίτες χώρες και πλέον διαμένουν σε Δομές Φιλοξενίας. Σύμφωνα με τον ΦΕΚ Β 3502/2016, η εκπαίδευση των παιδιών προβλέπει την εγγραφή τους, είτε στις σχολικές μονάδες εντός των οποίων θα λειτουργούν οι ΔΥΕΠ, είτε στα παραρτήματα των ΔΥΕΠ. Ο κατώτερος αριθμός μαθητών δημιουργίας τμήματος ΔΥΕΠ είναι οι 10 μαθητές και ο ανώτερος 20 μαθητές. Η οργάνωση και η λειτουργία των ΔΥΕΠ καθορίζεται και εποπτεύεται από την Ομάδα Διαχείρισης, Συντονισμού και Παρακολούθησης της

εκπαίδευσης των προσφύγων. Η λειτουργία των ΔΥΕΠ εντός των σχολικών μονάδων προϋποθέτει μια εύλογη απόσταση από το κέντρο φιλοξενίας και ύπαρξη διαθέσιμων και κατάλληλων αιθουσών. Οι ΔΥΕΠ ως Παραρτήματα Νηπιαγωγείων, Δημοτικών και Γυμνασίων λειτουργούν κατά τις πρωινές ώρες εντός των Κέντρων Φιλοξενίας, ενώ οι ΔΥΕΠ που ιδρύονται εντός σχολικών μονάδων λειτουργούν κατά τις απογευματινές ώρες. Παρόλα αυτά, δύναται να μεταβάλλεται η ώρα έναρξης και λήξης του ωραρίου, χωρίς να μεταβάλλεται η χρονική διάρκειά του, με απόφαση του οικείου Περιφερειακού Διευθυντή. Ο πρώτος χρόνος εφαρμογής του προγράμματος των ΔΥΕΠ στην Ελλάδα, ξεκίνησε κατά το σχολικό έτος 2016-17²⁰.

Η πρώτη επαφή των μεταναστών/προσφύγων μαθητών περιλαμβάνει την γνωριμία και την εξοικείωση στους νέους σχολικούς χώρους διδασκαλίας από τους εκπαιδευτικούς. Τα παιδιά έχουν την δυνατότητα να φοιτήσουν και στο ολοήμερο πρόγραμμα, εάν αυτό λειτουργεί. Σε κάποιες περιπτώσεις, γίνεται η ενημέρωση των γονέων και των παιδιών στις Δομές Φιλοξενίας και έπειτα τα παιδιά πηγαίνουν στο σχολείο (Ελληνική Κυβέρνηση, 2016).

Το πρόγραμμα των ΔΥΕΠ αφορά και παιδιά προσχολικής ηλικίας, με την δημιουργία αιθουσών ΔΥΕΠ μέσα στα Κέντρα Φιλοξενίας, ως Παραρτήματα Νηπιαγωγείων, προκειμένου να υπάρχει ασφάλεια, αλλά και να καλύπτονται οι αναπτυξιακές τους ανάγκες. Ένας βασικός λόγος είναι η μη απομάκρυνση των νηπίων από τις οικογένειές τους και η καθημερινή μεταφορά τους εκτός των Κέντρων Φιλοξενίας. Μέσα από αυτή την διαδικασία έχουν την δυνατότητα να συμμετέχουν και οι γονείς στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες των παιδιών. *«Το γεγονός αυτό είναι μείζονος σημασίας για την ανάπτυξη και εκπαιδευτική ένταξη των μικρών παιδιών, δεδομένου ότι η άμεση συνεργασία γονέων και εκπαιδευτικών εκτός του ότι καλλιεργεί κλίμα αμοιβαίας εμπιστοσύνης, ενισχύει το αίσθημα της ασφάλειας των παιδιών και επιταχύνει κατά πολύ τον ρυθμό μάθησής τους»* (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2016).

²⁰ Υπουργική απόφαση 180647/ΓΔ4 ΦΕΚ Β 3502/2016. «Ίδρυση, οργάνωση, λειτουργία, συντονισμός και πρόγραμμα εκπαίδευσης των Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων (Δ.Υ.Ε.Π.), κριτήρια και διαδικασία στελέχωσης των εν λόγω δομών. Εφημερίδα της Κυβερνήσεως. Ελληνική Δημοκρατία. Ανακτήθηκε από: http://www.et.gr/ids-nph/search/pdfViewerForm.html?args=5C7QrtC22wFHp_31M9ESQXdtvSoClrL8kjrMFdNWp0nnMRVjyfnPUeJInJ48_97uHrMts-zFzeyCiBSQOpYnTy36MacmUFCx2ppFvBej56Mmc8Qdb8ZfRjgZnsIAdk8Lv_e6czmhEembNmZCMxLMte8GaCS8pyxiZaJJ0TVMl0l-8atAoZAK-8H_FFR2N3a

Κατά την εφαρμογή του προγράμματος παρατηρήθηκαν δυσκολίες όσον αφορά την αδυναμία διαχείρισης συμπεριφορών των μεταναστών/προσφύγων μαθητών από τους αρμόδιους εκπαιδευτικούς, όπως η μη έγκαιρη προσέλευση στην τάξη και η δημιουργία εντάσεων σε αυτή (Μαλιγκούδη & Τσαουσίδης, 2020). Η κατάσταση αυτή επηρεάζει γνωστικά και ψυχολογικά τους ανήλικους μαθητές, ενώ η έλλειψη δεξιοτήτων αναφορικά με την ψυχολογική και συναισθηματική στήριξη των μαθητών και η δυσχέρεια στην επικοινωνία, δημιουργούν έντονα προβλήματα στην εκπαιδευτική διαδικασία (Μόγλη & Καλμπένη, 2020).

Αξίζει να αναφερθεί ότι για τους μαθητές που είτε δε φοίτησαν σε Τάξεις Υποδοχής ΖΕΠ και αντιμετωπίζουν γλωσσικές δυσκολίες, είτε εντάχθηκαν στα υποστηρικτικά γι' αυτούς μέτρα και παρακολούθησαν τα σχετικά μαθήματα αλλά εξακολουθούν να δυσκολεύονται γλωσσικά κατά την ένταξή τους στην τυπική τάξη, δημιουργήθηκαν τα Ενισχυτικά Φροντιστηριακά Τμήματα. Η λειτουργία τους πραγματοποιείται εκτός σχολικού ωραρίου²¹.

Συμπερασματικά, η Ελλάδα εξ αρχής επεδίωκε την αφομοίωση και την ενσωμάτωση των αλλοεθνών μαθητών, ώστε να μην επηρεαστεί σε κανένα επίπεδο η ισορροπία των γηγενών μαθητών. Σταδιακά, προχώρησε σε πλουραλιστικά μοντέλα εκπαίδευσης με στόχο την αλληλεπίδραση και την ένωση όλων των πολιτισμών. Η ύπαρξη των μεταναστών/προσφύγων μαθητών ενισχύει θετικά τους γηγενείς μαθητές, αλλά και την ευρύτερη κοινωνία σε όλες τις εκφάνσεις της. Η γλώσσα, ο πολιτισμός, οι γνώσεις και τα βιώματα που φέρουν, αποτελούν μια εμπειρία ζωής για τους ντόπιους μαθητές, οι οποίοι θα γνωρίσουν το διαφορετικό, θα το αποδεχτούν και θα προβληματιστούν για τις αιτίες του ερχομού των συμμαθητών τους στην Ελλάδα (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003).

²¹ Υπουργική απόφαση 131024/Δ1 ΦΕΚ Β 2687/2016. «Ρυθμίσεις Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ) - ίδρυση Τάξεων Υποδοχής ΖΕΠ, Ενισχυτικών Φροντιστηριακών Τμημάτων ΖΕΠ και Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων ΖΕΠ (Δ.Υ.Ε.Π. ΖΕΠ) σε σχολικές μονάδες Π.Ε. Εφημερίδα της Κυβερνήσεως. Ελληνική Δημοκρατία. Ανακτήθηκε από: http://www.et.gr/docs-nph/search/pdfViewerForm.html?args=5C7QrtC22wFHp_31M9ESQXdtvSoClrL8_HmSec05-Br3U4LPcASlceJInJ48_97uHrMts-zFzeyCiBSQOpYnTy36MacmUFCx2ppFvBej56Mmc8Qdb8ZfRjQZnsiAdk8Lv_e6czmhEembNmZCMxLMtT SKInvaq4Dhut_aabzpBf_mqJriFtFFXHABtys__pWQ

3.4. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στην εκπαιδευτική προσαρμογή των ανήλικων μεταναστών/προσφύγων μαθητών

Σύμφωνα με τη Γενική Διεύθυνση Σπουδών Π/θμιας και Δ/θμιας Εκπαίδευσης, ο πρωταρχικός ρόλος του εκπαιδευτικού στις Τάξεις Υποδοχής είναι να δημιουργήσει ένα κλίμα άμεσης επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης μεταξύ των μαθητών, λαμβάνοντας υπόψη τα διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά τους στοιχεία, τα βιώματά τους και τις ανάγκες που έχουν δημιουργηθεί στη νέα αυτή πραγματικότητα, με σκοπό την παρότρυνση συμμετοχής τους στα πλαίσια της τάξης. Είναι σημαντικό η καθημερινή προετοιμασία του μαθήματος να βασίζεται αποκλειστικά στις γλωσσικές ανάγκες των μαθητών. Βασικό στοιχείο για να μπορέσει να εξελιχθεί ομαλά η εκπαιδευτική διαδικασία είναι η συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς των τυπικών τάξεων, ώστε να δημιουργούνται κοινές δραστηριότητες, που θα αποσκοπούν στη σύνδεση και οικειότητα των μαθητών μεταξύ τους, όχι μόνο γνωστικά, αλλά και κοινωνικά. Επίσης, κάθε εκπαιδευτικός οφείλει να διατηρεί ατομικό φάκελο για τους μαθητές, όπου θα εμπεριέχονται βασικές πληροφορίες για το γνωστικό τους επίπεδο. Η επικοινωνία και η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων καθίσταται απαραίτητη, για την ενημέρωση της πορείας των παιδιών τους, συμβάλλοντας μ' αυτό τον τρόπο στην ταχύτερη εξέλιξή τους (Γενική Διεύθυνση Σπουδών Π/θμιας και Δ/θμιας Εκπαίδευσης, 2014). Από την άλλη πλευρά, και οι εκπαιδευτικοί των ΔΥΕΠ συμβάλλουν στην ομαλή ένταξη των μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Λαμβάνουν υπόψη το πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών και υλοποιούν εκπαιδευτικές δραστηριότητες εντός των χώρων διαμονής των μεταναστών/προσφύγων²².

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού σε ένα πολυπολιτισμικό σχολικό περιβάλλον είναι πολύπλευρος και μερικές φορές πολύπλοκος, καθώς αναλαμβάνει, μεταξύ άλλων, το ρόλο του διαμεσολαβητή, για να ενισχύσει την ομαλή ένταξη των μεταναστών/προσφύγων μαθητών και καλείται να ενεργοποιεί βασικές αξίες του,

²² Υπουργική απόφαση 180647/ΓΔ4 ΦΕΚ Β 3502/2016. «Ίδρυση, οργάνωση, λειτουργία, συντονισμός και πρόγραμμα εκπαίδευσης των Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων (Δ.Υ.Ε.Π.), κριτήρια και διαδικασία στελέχωσης των εν λόγω δομών». Εφημερίδα της Κυβερνήσεως. Ελληνική Δημοκρατία. Ανακτήθηκε από: http://www.et.gr/ids-nph/search/pdfViewerForm.html?args=5C7QrtC22wFHp_31M9ESQXdtvSoClrL8kjrMFdNWp0nnMRVjyfnPUeJInJ48_97uHrMts-zFzeyCiBSQOpYnTy36MacmUFCx2ppFvBej56Mmc8Qdb8ZfRjgZnsIAdk8Lv_e6czmhEembNmZCMxLMte8GaCS8pyxiZaJJ0TVMlOl-8atAoZAK-8H_FFR2N3a.

όπως η αποδοχή και ο σεβασμός στη διαφορετικότητα. Ακόμη, είναι σημαντικό για εκείνον να αποτελεί ενεργό μέλος του σχολείου και της κοινωνίας, ώστε να εμφυσήσει το αίσθημα του ανήκειν, να προάγει τις θεμελιώδεις ανθρώπινες αξίες και να αποτελέσει πρότυπο προς μίμηση (Καλαϊτζοπούλου, 2001· Γεωργογιάννης, 2008).

Βασική προϋπόθεση είναι η δημιουργία ενός κατάλληλου και ασφαλούς παιδαγωγικού κλίματος μέσα στην τάξη, όπου ο εκπαιδευτικός θα στηρίζει και θα διευκολύνει τους ανήλικους μετανάστες/πρόσφυγες μαθητές. Είναι απαραίτητο να δημιουργεί δραστηριότητες εκτός του τυπικού σχολικού προγράμματος, όπως θεατρικό παιχνίδι, περιπάτους, εκδρομές, ώστε να κοινωνικοποιηθούν τα παιδιά και να αμβλυνθούν οι μεταξύ τους εντάσεις. Σύμφωνα με τον Τσιρώνη (2008), οι εκπαιδευτικοί που επιδιώκουν τη δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης και επικοινωνίας, αρχικά κατανοούν το πολιτισμικό υπόβαθρο του κάθε μαθητή και δίνουν χώρο και χρόνο στα παιδιά να εκφραστούν και να επικοινωνήσουν μεταξύ τους. Στη συνέχεια διερευνούν τις ανάγκες και τις δεξιότητες των παιδιών και καλλιεργούν βασικές αξίες, στάσεις και κοινωνικά αποδεκτές συμπεριφορές σε όλους τους μαθητές, με απώτερο σκοπό την δημιουργία κοινωνικής συνοχής. Θέτουν βραχυπρόθεσμους και μακροπρόθεσμους στόχους, ελέγχουν την ποιότητα των σχέσεων και αξιοποιούν τα κατάλληλα εργαλεία για αποτελεσματικότερη επικοινωνία.

Κατά τη διαδικασία μάθησης, ο εκπαιδευτικός παρατηρεί και εντοπίζει το γνωστικό επίπεδο των παιδιών, επαναπροσδιορίζει τις ανάγκες και τους στόχους της τάξης, ενδυναμώνοντας ταυτόχρονα τους μαθητές και τις σχέσεις τους, δημιουργώντας νέες γνώσεις, προκλήσεις και κίνητρα, που επιδρούν στην προσωπικότητα του κάθε μαθητή και θα ενισχύσουν την συναισθηματική του ωριμότητα, ωθώντας τον στην γνωστική και κοινωνική εξέλιξη. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να εντάξουν στο πρόγραμμα σπουδών της τάξης και στοιχεία από την πολιτισμική κληρονομιά και γλώσσα των ανηλικών μεταναστών/προσφύγων μαθητών, προκειμένου να κατανοήσουν τα παιδιά ότι υπάρχουν διαφορετικοί πολιτισμοί και κουλτούρες, να σεβαστούν και να αποδεχτούν τη μοναδικότητα του κάθε λαού και να μπορέσουν μ' αυτό τον τρόπο να απαλλαγούν από τυχόν στερεότυπα και αντιλήψεις. Είναι υπεύθυνος για τη μετάδοση και ενημέρωση των παιδιών για νέες γνώσεις που προκύπτουν, αναφορικά με οικονομικές, κοινωνικές ή τεχνολογικές αλλαγές, ενώ ταυτόχρονα επιδιώκει να βοηθήσει να επιλυθούν

δύσκολες καταστάσεις και διλήμματα που έχουν κληθεί να αντιμετωπίσουν τα παιδιά στη νέα καθημερινότητα. Απόρροια αυτού, είναι η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των παιδιών, η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και της αυτοδιάθεσης.

Βασικό εργαλείο θετικής ενίσχυσης που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός είναι ο έπαινος, καθώς ενθαρρύνει τους μαθητές να συνεχίσουν να υιοθετούν ορθούς τρόπους για την ανέλιξή τους, τόσο γνωστικά όσο και κοινωνικά. Μέσα σε αυτά τα πλαίσια, τονώνεται η αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση των μαθητών και έτσι ο εκπαιδευτικός παρεμβαίνει, όταν το κρίνει αναγκαίο, υποβοηθώντας τα παιδιά, με αυτό τον τρόπο, να εκφράζονται ελεύθερα και να παίρνουν πρωτοβουλίες.

Η αποτελεσματική συμβολή του εκπαιδευτικού στην ομαλή ένταξη των ανηλίκων μεταναστών/προσφύγων μαθητών μέσα στη σχολική κοινότητα, προϋποθέτει την συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αυτό σημαίνει ότι χρειάζεται άμεση επικοινωνία και σύνδεση της οικογένειας και του εκπαιδευτικού της τάξης και συνεχής ενημέρωση για την πορεία μάθησης των παιδιών και των σχολικών επιδόσεων. Με αυτό τον τρόπο δημιουργείται ένα περιβάλλον διαπαιδαγώγησης και έτσι οι γονείς μπορούν να συμβάλλουν στην ευρύτερη εξέλιξη και κοινωνικοποίηση των παιδιών τους (Ανδρεαδάκης, 2006).

Αξίζει να αναφερθεί, ότι είναι σημαντική η σχέση που δημιουργείται ανάμεσα στο παιδί και τον εκπαιδευτικό, καθώς αν υπάρχει το αίσθημα ασφάλειας και εμπιστοσύνης, ο μαθητής μπορεί να διηγηθεί την ιστορία του και να μοιραστεί τις εμπειρίες του. Αυτό θα ωφελήσει και το ίδιο το παιδί, καθώς θα απαλυνθεί ο πόνος του και θα νιώσει την αποδοχή, αλλά και το υπόλοιπο σύνολο της σχολικής τάξης, γιατί θα ξεκινήσουν μια διαδικασία ευαισθητοποίησης και προβληματισμού (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003). Ο εκπαιδευτικός πρωτίστως θα πρέπει να είναι σε θέση να αντιλαμβάνεται την ψυχολογική εικόνα και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει το παιδί, στο επικοινωνιακό, γλωσσικό και κοινωνικό επίπεδο (Κοκουβίνου, 2017). Έπειτα, να προβαίνει στη δημιουργία κλίματος σταθερότητας και ασφάλειας, έτσι ώστε να νιώσουν οικειότητα και προστασία και να καταπολεμήσουν προσωπικά άγχη και ψυχικά τραύματα. Η ενεργητική ακρόαση, ο σεβασμός, η κατανόηση και η αναγνώριση των αξιών είναι βασικά παράσημα για έναν εκπαιδευτικό. Μέσα από διάφορες δραστηριότητες και παιδαγωγικές πρακτικές, που στοχεύουν στην αναγνώριση κοινωνικών δεξιοτήτων και στην αντιμετώπιση

προβλημάτων άγχους, επιχειρείται η κοινωνική και συναισθηματική ενδυνάμωση των μεταναστών/προσφύγων μαθητών (UNHCR 2017).

Γνώσεις αναφορικά με το γνωστικό και ψυχοκοινωνικό επίπεδο των παιδιών δεν αρκούν πολλές φορές, γι' αυτό χρειάζεται από τον εκπαιδευτικό συνεχή επιμόρφωση, ώστε να είναι σε θέση να καλύπτει τις ανάγκες που προκύπτουν στο πλαίσιο μιας πολυπολιτισμικής τάξης, που την χαρακτηρίζει η διαφορετικότητα. Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να διαχειριστούν με ποικίλους τρόπους και μεθόδους διδασκαλίας τον κάθε μαθητή (Συμεωνίδου, 2019:47).

Είναι σημαντικό ένας εκπαιδευτικός να έχει ανεπτυγμένη κριτική σκέψη, να αναγνωρίζει και να σέβεται την ταυτότητα των άλλων, να κατανοεί τις προσωπικές του προκαταλήψεις και να προσπαθεί να τις αμβλύνει. Ακόμη, να προσεγγίζει με ποικίλους τρόπους τους μαθητές του, ανάλογα με τις ανάγκες τους και να δημιουργεί ένα περιβάλλον αποδοχής, ενσυναίσθησης και επικοινωνίας (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003).

3.5. Απόψεις εκπαιδευτικών ως προς την προσαρμογή των ανηλίκων μεταναστών/προσφύγων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

Η επιτυχής ένταξη των ανηλίκων μεταναστών/προσφύγων μαθητών στο σχολικό περιβάλλον εξαρτάται από τη θετική ή αρνητική στάση που παρουσιάζει ο εκπαιδευτικός απέναντί τους (Γρίβα & Στάμου, 2014).

Σύμφωνα με την έρευνα της Γρίβα & Στάμου (2014), έχει διαπιστωθεί ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν βασική προϋπόθεση για την ομαλή ένταξη των προσφύγων/μεταναστών μαθητών την δυνατή ταχύτερη κατάκτηση της ελληνικής γλώσσας, παραγκωνίζοντας την μητρική γλώσσα του κάθε μαθητή. Με αυτό τον τρόπο η ευθύνη μεταστρέφεται στην οικογένεια, η οποία οφείλει να συμμετέχει ενεργά στην διαδικασία εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας και στην κοινωνικοποίηση των παιδιών της. Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν την έντονη απουσία των γονέων από την εκπαιδευτική διαδικασία και τη σχολική κοινότητα, η οποία οφείλεται στον φόβο για το ξένο, στην αμάθεια, καθώς και στην ιεράρχηση των προτεραιοτήτων τους. Ακόμη και μετά από προσπάθειες των εκπαιδευτικών, δεν

μπορούν να μειώσουν το χάσμα που υπάρχει στη μεταξύ τους επικοινωνία. Επίσης, κάποιες φορές οι γονείς των ανηλίκων μεταναστών/προσφύγων μαθητών δεν είναι ενθαρρυντικοί και υποστηρικτικοί απέναντι στα παιδιά τους, αναφορικά με το ζήτημα της εκπαίδευσης στο ελληνικό σχολείο. Ωστόσο, τα ίδια τα παιδιά παρουσιάζουν ενδιαφέρον για την ελληνική μάθηση και επιδιώκουν την αλληλεπίδραση και την δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων, ως διαφυγή των παρόντων δύσκολων συνθηκών διαβίωσης ή και των αναμνήσεών τους από την πατρίδα τους (Μάνεσης, 2020).

Σύμφωνα με την έρευνα των Σγούρα, Μάνεση & Μητροπούλου (2018), διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά στα πλαίσια του σχολικού περιβάλλοντος έρχονται σε άμεση επαφή μεταξύ τους, τόσο εντός της τάξης, όσο και στα διαλείμματα εξαιτίας της ανάπτυξης διαπολιτισμικών δεξιοτήτων στο γηγενή μαθητικό πληθυσμό. Αναπτύσσουν διαπροσωπικές σχέσεις, συμμετέχουν σε παιχνίδια και ομαδικές δραστηριότητες, μοιράζονται μεταξύ τους εμπειρίες και στοιχεία από τον πολιτισμικό τους υπόβαθρο, τη γλώσσα και τη θρησκεία τους. Παρόλα αυτά, υποστηρίχθηκε το γεγονός ότι οι αλλοεθνείς μαθητές λαμβάνουν μέρος λιγότερο συχνά σε εκδηλώσεις του σχολείου. Οι εκπαιδευτικοί τείνουν να εμπλέκουν στα διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά στοιχεία όλων των μαθητών από διαφορετικές χώρες, επιδιώκοντας τη σύνδεση όλων των πολιτισμών και την επικοινωνία των μαθητών μεταξύ τους. Έτσι, οι μαθητές εντάσσονται γρηγορότερα στο εκπαιδευτικό σύνολο και μαθαίνουν να αλληλεπιδρούν με τους συμμαθητές τους.

Για την κοινωνική ένταξη των προσφύγων/μεταναστών έχει συμβάλλει σε μεγάλο βαθμό η ύπαρξη των Τμημάτων Υποδοχής ΖΕΠ, καθώς οι μαθητές που φοιτούν σε αυτά, έχουν τη ευκαιρία να επικοινωνούν με άλλα παιδιά κατά τη διάρκεια του σχολικού προγράμματος, αλλά και σε εξωτερικές δραστηριότητες. Το σχολείο εξάλλου αποτελεί για εκείνα τη μοναδική διέξοδο από τις προσωρινές τους κατοικίες. Παρόλα αυτά, επειδή η χώρα μας αποτελεί για πολλές οικογένειες ένα μεταβατικό σταθμό, οι εκπαιδευτικοί δεν συναντούν σε κάθε σχολικό έτος τους ίδιους πρόσφυγες/μετανάστες μαθητές ή τυγχάνει, πολλές φορές, οι μαθητές αυτοί να εγκαταλείπουν το σχολείο κατά τη διάρκεια του εκπαιδευτικού έτους, προκειμένου να μεταβούν σε μια άλλη χώρα. Όσον αφορά την λειτουργία των ΔΥΕΠ, στην ίδια έρευνα, διαφάνηκε ότι δεν συμβάλλουν στην επικοινωνία και την αλληλεπίδραση των ανηλίκων μεταναστών/προσφύγων με μαθητές που φοιτούν σε κανονικά σχολεία, ενώ

γεννάται παραβατική ή μη αποδεκτή συμπεριφορά και αδιαφορία για μάθηση, με απώτερο σκοπό την δυσχέρεια κοινωνικής προσαρμογής σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον (Μάνεσης, 2020).

Αξίζει να ληφθεί υπόψη και ένα άλλο δείγμα εκπαιδευτικών σε έρευνα των Μαλιγκούδη & Τσαουσίδη, που διδάσκουν σε Δομές Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων. Ένα μεγάλο ποσοστό και συγκεκριμένα οι εννέα στους δώδεκα εκπαιδευτικούς υποστήριξαν ότι χρησιμοποιούν καθημερινά λέξεις και φράσεις από τη μητρική γλώσσα των μαθητών τους, αξιοποιώντας και στοιχεία της κουλτούρας τους στο μάθημα ή τους παρακινούν να μιλούν τη γλώσσα τους, προκειμένου να δημιουργήσουν ένα κλίμα οικειότητας και εμπιστοσύνης (Μαλιγκούδη & Τσαουσίδη, 2020).

Επιπροσθέτως, έχει παρατηρηθεί ότι μαθητές μεγαλύτερων τάξεων (π.χ. Πέμπτης – Έκτης Δημοτικού) παρουσιάζουν δυσκολίες στην επικοινωνία και αποδοχή του διαφορετικού, ενώ μαθητές που φοιτούν στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού τείνουν να συνεργάζονται ευκολότερα και να προσαρμόζονται σε ένα κλίμα πολυπολιτισμικότητας. Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά δεν εκδηλώνουν το ίδιο ενδιαφέρον για όλα τα μαθήματα του σχολείου, αφού το καθένα έχει διαφορετικές κλίσεις και επιδόσεις. Συγκεκριμένα, οι αλλοεθνείς μαθητές αντιμετωπίζουν προβλήματα περισσότερο σε μαθήματα θεωρητικά, λόγω ελλιπούς κατοχής της ελληνικής γλώσσας και λιγότερο συχνά σε θετικά μαθήματα, όπως λόγου χάριν τα Μαθηματικά. Σε αυτό το σημείο αξίζει να αναφερθεί ότι οι μετανάστες/πρόσφυγες μαθητές παρακολουθούν το σχολικό πρόγραμμα κατά τις πρωινές ώρες, δίχως να συμμετέχουν σε άλλες εξωσχολικές δράσεις και δραστηριότητες (Ζάγκα, Κεσίδου & Ματθαιουδάκη, 2015· Μάνεσης, 2020).

Η έρευνα επιβεβαίωσε την ευτυχία που νιώθουν οι μετανάστες/πρόσφυγες μαθητές με τη φοίτησή τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς πολλοί έχουν καταφέρει να ενταθούν με αποτελεσματικότητα στο νέο περιβάλλον και μέσα από την επαφή με τα παιδιά των γηγενών να απορροφήσουν στοιχεία της προσωπικότητάς τους και της κουλτούρας τους (Μάνεσης, 2020). Στην έρευνα των Μητροπούλου & Μάνεση (2017), οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν ότι στο γενικό μεταναστευτικό/πρόσφυγικό μαθητικό πληθυσμό η προσαρμογή στο ελληνικό σχολείο έχει επιτευχθεί σε μικρή κλίμακα. Πάραυτα, σχεδόν οι μισοί εκπαιδευτικοί

(45,1%) σε έρευνα των Κουτούση & Γκαραβέλα αποφαίνονται την ένταξη των δίγλωσσων παιδιών των μεταναστών/προσφύγων ως ικανοποιητική και πιο συγκεκριμένα «Αρκετά» εφικτή (Κουτούση & Γκαραβέλας, χ.χ.).

4^ο Κεφάλαιο: Μεθοδολογία Έρευνας

4.1. Σκοπός έρευνας

Σκοπός της μελέτης μας είναι η παρουσίαση των απόψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, σχετικά με την ένταξη, την προσαρμογή και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα οι πρόσφυγες και μετανάστες μαθητές. Το θέμα της έρευνάς μας επιλέχθηκε κατόπιν προσωπικού ενδιαφέροντος ως προς τις συνθήκες διαβίωσης και προσαρμογής στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα παιδιών με μεταναστευτικό και προσφυγικό υπόβαθρο.

Επίσης, η σημαντικότητα του θέματος, αποτέλεσε κριτήριο για την επιλογή του. Το μεταναστευτικό - προσφυγικό ζήτημα είναι ένα θέμα που απασχολεί έντονα την ελληνική κοινωνία τα τελευταία χρόνια. Η εκπαίδευση αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους θεσμούς κοινωνικοποίησης για τα νεαρά άτομα και μπορεί υπό τις κατάλληλες συνθήκες να επιτελέσει κομβικό ρόλο στην εδραίωση μιας κουλτούρας αποδοχής της διαφορετικότητας και απαλοιφής της κοινωνίας από στερεότυπα και προκαταλήψεις. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού, η παροχή κατάλληλου διδακτικού υλικού, οι σχέσεις με τους συμμαθητές και η αποδοχή τους είναι πολύ σημαντικές πτυχές για ένα παιδί που ξεκινά την εκπαιδευτική διαδικασία σε μια νέα χώρα. Όλα τα παραπάνω διέγειραν το ενδιαφέρον μας να διερευνήσουμε με έναν πιο παιδοκεντρικό χαρακτήρα, την κατάσταση που αντιμετωπίζει στην χώρα μας, και συγκεκριμένα στα σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, αυτή η ιδιαίτερη ομάδα μαθητών.

4.2. Διατύπωση ερευνητικών ερωτημάτων

Βάση όλων των παραπάνω καταλήξαμε στα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

- Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την προσαρμογή των μεταναστών και προσφύγων μαθητών στο χώρο του σχολείου, όσον αφορά την κοινωνικοποίηση τους, την αποδοχή από τους άλλους και την μαθησιακή τους επίδοση;

- Ποιος είναι ο ρόλος που διαδραματίζει ο εκπαιδευτικός στην προσαρμογή και βελτίωση της ποιότητας ζωής των ανηλίκων προσφύγων και μεταναστών μαθητών;
- Ποια είναι η σχέση των οικογενειών των προσφύγων και μεταναστών μαθητών με τη σχολική κοινότητα;
- Ποιο μοντέλο προσαρμογής διαφαίνεται μέσα από τις συνεντεύξεις ότι ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί κατά την διαδικασία της διδασκαλίας τους και γενικότερα στον τρόπο που αντιμετωπίζουν τους μετανάστες/πρόσφυγες μαθητές που “συναντούν” εντός του σχολικού περιβάλλοντος;

4.3. Εργαλείο συλλογής δεδομένων

Η έρευνά μας είναι ποιοτική με βασικό εργαλείο συλλογής δεδομένων την ημιδομημένη συνέντευξη. Το συγκεκριμένο είδος συνέντευξης αφορά ανοιχτές ερωτήσεις συγκεκριμένης δομής. Ταυτόχρονα όμως, υπάρχει περιθώριο για διευκρινίσεις και λεπτομέρειες, έτσι ώστε να διερευνηθούν τα θέματα της έρευνας εις βάθος (Σταλίκας, 2011).

Η καταλληλότητα της ημιδομημένης συνέντευξης ως εργαλείο συλλογής δεδομένων για την έρευνά μας έγκειται στο γεγονός ότι αποτελείται από ένα σύνολο προκαθορισμένων, κατά κάποιον τρόπο, ερωτήσεων και χρησιμοποιείται συχνά από νέους ποιοτικούς μελετητές, ώστε να έχουν έναν οδηγό για τα θέματα που θεωρούν ότι είναι σημαντικά να καλύψουν στο πλαίσιο της συνέντευξης. Ο ερευνητής, δηλαδή δημιουργεί ένα σχεδιάγραμμα με κάποιους συγκεκριμένους άξονες που επιθυμεί να διερευνήσει οπωσδήποτε. Σκοπός είναι να μάθουμε τι γνωρίζουν, τι κάνουν, καθώς και τι πιστεύουν ή αισθάνονται οι ερωτώμενοι (Robson, 2007). Χρειάζεται να σημειωθεί εδώ ότι ο συγκεκριμένος τύπος συνέντευξης παρουσιάζει ευελιξία: α) ως προς την τροποποίηση του περιεχομένου των ερωτήσεων ανάλογα με τον ερωτώμενο, β) ως προς την εμβάθυνση σε κάποια θέματα με συμμετέχοντες που κρίνονται κατάλληλοι, γ) ως προς τη σειρά με την οποία τίθενται (Ισαρη, Πουρκός, 2015).

Βάση όλων των παραπάνω, η επιλογή της ημιδομημένης συνέντευξης για την έρευνά μας βασίστηκε στην ανάγκη για εις βάθος διερεύνηση βασικών πτυχών, που αφορούν την προσαρμογή και την ένταξη των μεταναστών/προσφύγων μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, σύμφωνα με τις προσωπικές απόψεις εκπαιδευτικών που τους διδάσκουν.

4.4. Περιγραφή Διαδικασίας Συλλογής Δεδομένων

Το πεδίο μελέτης που επιλέξαμε για την έρευνά μας είναι τα σχολεία που έχουν ενταχθεί στην Ζώνη Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ) και έχουν Τάξεις Υποδοχής για παιδιά προσφύγων και μεταναστών. Ο πληθυσμός που απευθυνθήκαμε ήταν εκπαιδευτικοί που έχουν αναλάβει να υποστηρίξουν τους συγκεκριμένους μαθητές ενδιαφέροντός μας (μετανάστες/πρόσφυγες), είτε στις Τυπικές τάξεις, είτε στις Τάξεις Υποδοχής. Διερευνήθηκαν οι απόψεις τους για βασικά ζητήματα της καθημερινότητας των ανηλίκων. Η κοινωνικοποίηση, η ένταξη, η ψυχολογική υποστήριξη, ο κοινωνικός αποκλεισμός και η συμβολή τους σε αυτά τα θέματα, είναι κάποια από τα βασικά ζητήματα που ερευνήσαμε. Τα κριτήρια επιλογής μας ήταν η ανάγκη για κατανόηση των δυσκολιών των ανηλίκων προσφύγων και μεταναστών κατά την προσαρμογή τους στην ελληνική εκπαίδευση, καθώς και οι απόψεις των εκπαιδευτικών πάνω στα ζητήματα αυτά. Απευθυνθήκαμε σε έντεκα εκπαιδευτικούς που υποστηρίζουν παιδιά προσφύγων και μεταναστών στο Ηράκλειο Κρήτης, για να πραγματοποιήσουμε την έρευνα μας. Η έρευνα ήταν ποιοτική με βασικό εργαλείο συλλογής δεδομένων την ημιδομημένη συνέντευξη και μέθοδο ανάλυσης υλικού την Ποιοτική Ανάλυση Περιεχομένου.

Αρχικά, πραγματοποιήθηκε τηλεφωνική επικοινωνία με τους διευθυντές των σχολείων που εντάσσονται στις Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας, προκειμένου να μας φέρουν σε επαφή με τους εκπαιδευτικούς που έχουν αναλάβει Τάξεις Υποδοχής ή έχουν στις τυπικές τάξεις πρόσφυγες/μετανάστες μαθητές. Ανάμεσα στους επιλεγμένους εκπαιδευτικούς του δείγματός μας υπήρχαν και προτεινόμενα άτομα από τον επόπτη μας, όπου η πρώτη επαφή έγινε από τον ίδιο. Κατόπιν τηλεφωνικής επικοινωνίας με όλο το δείγμα, γνωστοποιήθηκε η ταυτότητα μας, το αντικείμενο μελέτης μας, διασφαλίστηκε η ανωνυμία και η προστασία των προσωπικών τους δεδομένων, η εθελούσια συμμετοχή τους στην έρευνά μας, ενώ απεστάλη στα ηλεκτρονικά ταχυδρομεία τους βεβαίωση διεξαγωγής έρευνας στα πλαίσια Πτυχιακής Εργασίας, από το Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας του Ελληνικού Μεσογειακού Πανεπιστημίου. Έπειτα, προγραμματίστηκαν δέκα συναντήσεις μέσω τηλεδιάσκεψης τηρώντας τα μέτρα προστασίας κατά του Covid-19. Μια εκ των συνεντεύξεων διεκπεραιώθηκε δια ζώσης, καθώς ο εκπαιδευτικός, λόγω μην εξοικείωσης με το σύστημα τηλεδιάσκεψης, προτίμησε αυτό τον τρόπο. Ωστόσο, διατηρήθηκαν όλες οι αποστάσεις και τα μέτρα προστασίας κατά του Covid-19.

Πριν τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων, είχαμε προετοιμάσει μια σειρά από ερωτήσεις, βασισμένες στα κυριότερα ζητήματα που επρόκειτο να μελετούσαμε, έτσι ώστε να μην παραλειφθεί κάποιος άξονας. Κατά την έναρξη των συνεντεύξεων επιδιώχθηκε η γνωριμία με το δείγμα για την δημιουργία ενός κλίματος οικειότητας και άνεσης και έπειτα διασφαλίστηκε το απόρρητο και η προστασία των προσωπικών δεδομένων, ενώ ερωτήθηκαν για την άδεια μαγνητοφώνησης της συνέντευξης με σκοπό την έγκυρη διεξαγωγή των αποτελεσμάτων. Η διάρκεια των συνεντεύξεων κυμάνθηκε περίπου από μια ώρα έως μιάμιση, ενώ υπήρχαν εξαιρετικές περιπτώσεις που διήρκεσαν μέχρι και δύο ώρες. Κατά την πραγματοποίησή τους δημιουργήθηκε ένα πλαίσιο εμπιστοσύνης με τους εκπαιδευτικούς, ενώ αξίζει να σημειωθεί ότι προέκυψαν και δευτερεύουσες ερωτήσεις με σκοπό την εις βάθος εστίαση σε ζητήματα που έρχονταν περαιτέρω ανάλυση. Παρατηρήθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είχαν κανένα πρόβλημα να μας απαντήσουν και έδειξαν μεγάλη διάθεση να καλύψουν όλες τις ερωτήσεις που μας ενδιέφεραν. Πολλοί, μάλιστα, μας εξέφρασαν ενδιαφέρον να συμμετέχουν και σε κάποια πιθανή μελλοντική μας έρευνα, εφόσον τους ενδιαφέρει. Κατά το κλείσιμο των συνεντεύξεων ευχαριστήσαμε θερμά τους συνεντευξιζόμενους για την σημαντική συμβολή τους στην προσπάθεια διεξαγωγής της έρευνάς μας.

4.5. Προφίλ Δείγματος

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω το δείγμα μας αποτελείται από 11 συνεντευξιζόμενους εκπαιδευτικούς, από τους οποίους οι 3 ήταν μόνιμο προσωπικό του σχολείου τους και δεν είχαν αναλάβει Τάξη Υποδοχής – ΖΕΠ. Παρόλα αυτά στις τυπικές τάξεις τους υπήρχαν παιδιά προσφύγων/μεταναστών, είτε την σχολική χρονιά που πραγματοποιήθηκε η συνέντευξη, είτε στο κοντινό παρελθόν. Οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί ήταν αναπληρωτές και είχαν αναλάβει την φετινή χρονιά Τάξη Υποδοχής – ΖΕΠ, εκτός από μια εκπαιδευτικό που είχε πριν 3 χρόνια, το σχολικό έτος 2017-2018.

Από το δείγμα μας οι 4 είναι άνδρες και οι 7 είναι γυναίκες. Η ηλικιακή ομάδα κυμαίνεται από 25 – 45 έτη στους 9 συνεντευξιζόμενους και από 45 και άνω στους 2 συνεντευξιζόμενους. Οι 6 συνεντευξιζόμενοι έχουν εξειδίκευση, μεταπτυχιακές σπουδές ή έχουν παρακολουθήσει κάποιο σεμινάριο για την Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, ενώ 8 από το σύνολο του δείγματός μας έχουν μεταπτυχιακές σπουδές ή

εξειδίκευση σε κάποιο άλλο αντικείμενο. Τρεις εκπαιδευτικοί δεν έχουν καμία εξειδίκευση και καμία μεταπτυχιακή σπουδή. Αξίζει να σημειωθεί, ότι οι 3 εκπαιδευτικοί από το δείγμα μας έχουν πάνω από 10 χρόνια εκπαιδευτική εμπειρία, ενώ οι υπόλοιποι κυμαίνονται από 1 – 9 έτη.

4.6. Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων

Η ερευνητική μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε για τη συγκεκριμένη εργασία (με βάση τα ερωτήματα που θέτει και επιδιώκει να διερευνήσει) είναι ένα παράδειγμα της Ποιοτικής Ανάλυσης Περιεχομένου, για την έρευνα των απόψεων και των πρακτικών εκπαιδευτικών, όπως προκύπτουν μέσα από τον απομαγνητοφωνημένο λόγο τους σε μακρο- και μικρο- επίπεδο.

Η Ποιοτική Ανάλυση Περιεχομένου ανήκει στο επιστημονικό παράδειγμα της ερμηνευτικής προσέγγισης. Πρόκειται για ποιοτική μέθοδο έρευνας, η οποία προσπαθεί να αναδείξει το λανθάνον μέσα στο δηλωμένο των διαφόρων ειδών κειμένου. Επιδιώκει, ουσιαστικά, να μελετήσει όχι μόνο αυτό που ειπώθηκε αλλά και το άδηλο, δηλαδή το μήνυμα που υποκρύπτεται πίσω από το περιεχόμενο του νοήματος του συνεντευξιαζόμενου και βοηθά τον ερευνητή να εστιάσει στην εις βάθος έρευνα, αξιοποιώντας το κατάλληλο υλικό για την διεξαγωγή έγκυρων αποτελεσμάτων. Ακολουθεί συγκεκριμένη μεθοδολογία με μια σειρά βημάτων, τα οποία τελικά οδηγούν στο επιθυμητό αποτέλεσμα. *«Αποσκοπεί στην έγκυρη και αξιόπιστη απάντηση σε ερωτήματα όπως: «Ποιός είναι ο αποστολέας του υπό έρευνα μηνύματος και ποια τα κίνητρα που το οδήγησαν σε αυτό;», «Ποιο είναι το περιεχόμενο του μηνύματος και ποιες οι γενικότερες κοινωνικές τάσεις που αντιπροσωπεύει;», «Ποιος είναι ο αποδέκτης του μηνύματος και ποιες οι επιπτώσεις του;»* (Κυριαζή, 1998:300).

Ο ερευνητής καλείται να επιλέξει με ποιο παράδειγμα θα εργαστεί για τη διεκπεραίωση της ανάλυσής του. Οι επιλογές του βρίσκονται ανάμεσα στην συγκεφαλαίωση, την εξήγηση, τη δόμηση και την σύζευξη (Μπονίδης, 2004).

Εμείς, από τα παραπάνω, επιλέξαμε ως παράδειγμα ανάλυσης για την έρευνά μας, την δόμηση, η οποία διακρίνεται:

α) Στην πρότυπη δόμηση. Πρόκειται για ένα ή περισσότερα χαρακτηριστικά παραδείγματα για κάθε κατηγορία, τα οποία παρατίθενται αυτούσια, όπως έχουν λεχθεί από τον συνεντευξιαζόμενο

β) Στην τυπική δόμηση, που περιλαμβάνει την ανάλυση της εσωτερικής δομής του κειμένου μας με ορισμένα κριτήρια (συντακτικό, θεματικό κ.τ.λ)

γ) Στην ερμηνεία όπου επιχειρείται, σε κάποιο βαθμό, η ερμηνεία – με την ερμηνευτική μέθοδο – των δεδομένων κατά κατηγορία (Μπονίδης, 2004).

Το επιλεγμένο παράδειγμα αποτελεί σύνθεση των επιμέρους παραδειγμάτων της Ποιοτικής Ανάλυσης Περιεχομένου, καθώς και της Ερμηνευτικής μεθόδου. Συγκεκριμένα, έχοντας ως αφετηρία τα αρχικά ερωτήματα και τον καθορισμό του υπό έρευνα υλικού, την περιγραφή των τυπικών χαρακτηριστικών και τον προσδιορισμό της κατεύθυνσης της ανάλυσης ακολουθήθηκε η παρακάτω πορεία έρευνας:

Αρχικά, καθορίστηκαν οι άξονες του ερευνητικού σχεδίου και συγκροτήθηκε το παραγωγικό σύστημα κατηγοριών. Με βάση το παραγωγικό αυτό σύστημα αποδελτιώθηκαν, βάσει των μονάδων ανάλυσης, οι αναφορές που εμπίπτουν σε αυτό, καθώς και οι σχετικές με τη θεματική της έρευνας αναφορές που δεν προβλέπονται σε αυτό. Κατόπιν ταξινομήθηκαν τα δελτία κατά κατηγορία, ελέγχθηκε η λειτουργικότητα του συστήματος κατηγοριών και συγκροτήθηκε το οριστικό επαγωγικό σύστημα των υποκατηγοριών (Μπονίδης, 2004: 117 & 137).

Στη δεύτερη φάση ακολουθήθηκε η ανάλυση σε μακρο-επίπεδο, δηλαδή βάσει του συστήματος υποκατηγοριών, ενώ στην τρίτη φάση της ερευνητικής διαδικασίας, επιχειρήθηκε ανάλυση σε μικρο-επίπεδο, καθώς από το σύνολο των παραθεμάτων που θα παραφραστούν, θα επιλεγούν τα πρότυπα, τα χαρακτηριστικότερα παραδείγματα. Πρόκειται για αναφορές με μεγάλη συχνότητα, με ιδιαίτερα ακραία διατύπωση και με ενδιαφέροντα μηνύματα (Μπονίδης, 2004). Σύμφωνα με την μέθοδο αυτά τα σημαντικότερα πρότυπα παρατίθενται με το μέγιστο δυνατό συγκείμενό τους, τουλάχιστον ένα σε κάθε βασική κατηγορία, με στόχο να τεκμηριώσουν κατά πρώτο λόγο τις παραφράσεις και κατά δεύτερο λόγο να παραχωρήσουν τη δυνατότητα εναλλακτικής ή κριτικής ανάγνωσης στο μελετητή του μετα-κειμένου. Στη συνέχεια επιχειρήθηκε ανάλυση σε μικρο-επίπεδο, όπου τα

χαρακτηριστικότερα αποσπάσματα ή τα πρότυπα αναλύθηκαν με βάση την τυπική δόμηση. Πρόκειται για τεχνική που στηρίχθηκε στα τέσσερα παρακάτω κριτήρια:

1) Το συντακτικό κριτήριο, με το οποίο ερευνάται η σύνταξη των παραθεμάτων/χωρίων που έχουν επιλεγεί.

2) Το θεματικό κριτήριο, το οποίο εφαρμόζεται για την εξέταση της δομής του περιεχομένου, της ακολουθίας των θεματικών ενοτήτων και της διάρθρωσης του υλικού από άποψη περιεχομένου.

3) Το σημασιολογικό κριτήριο, με το οποίο ερευνώνται οι λεξιλογικοί όροι, μέσω της ερμηνείας των σημασιολογικών σχέσεων που έχουν μεταξύ τους ή της κατάταξης του περιεχομένου τους σε συστατικά μέρη.

4) Το διαλογικό κριτήριο, το οποίο βρίσκει εφαρμογή σε περιπτώσεις συνομιλίας ή στιχομυθίας και σύμφωνα με αυτό, ερευνώνται οι στρατηγικές της επιχειρηματολογίας που αναπτύσσονται στο κείμενο (Μπονίδης, 2004).

5ο Κεφάλαιο: Συμπεράσματα

5.1. Ρόλος εκπαιδευτικών και κυρίαρχο μοντέλο εκπαίδευσης

Ως προς το 2ο και το 4ο ερευνητικό μας ερώτημα (ρόλος εκπαιδευτικών στην προσαρμογή και βελτίωση της ποιότητας ζωής των ανηλίκων προσφύγων και μεταναστών μαθητών και κυρίαρχο μοντέλο προσαρμογής κατά την διαδικασία της διδασκαλίας) διαπιστώνουμε τα εξής:

Το κυρίαρχο μοντέλο εκπαίδευσης στο οποίο τοποθετείται σε πρακτικό και θεωρητικό επίπεδο η πλειοψηφία των συμμετεχόντων στην έρευνά μας (5/11 εκπαιδευτικοί), είναι το Πολυπολιτισμικό μοντέλο, ενώ ως δεύτερο αναγνωρίζεται το Διαπολιτισμικό μοντέλο, με τέσσερις εκπαιδευτικούς να κατατάσσονται σε αυτό. Έπειτα, ακολουθεί το Αντιρατσιστικό μοντέλο, που εφαρμόζεται από έναν εκπαιδευτικό, και τέλος το Αφομοιωτικό μοντέλο και το μοντέλο Ενσωμάτωσης, στα οποία κατά την γνώμη μας δεν εντάσσεται κανένας εκπαιδευτικός. Πρέπει να υπενθυμίσουμε ότι η κατάταξη των εκπαιδευτικών/συμμετεχόντων της έρευνας στα αντίστοιχα μοντέλα, έγινε σύμφωνα με το σύστημα κατηγοριών που δημιουργήσαμε,

βασιζόμενοι πάντα στη σχετική θεωρία που περιγράψαμε αναλυτικά στα αντίστοιχα υποκεφάλαια της εργασίας.

Πιο αναλυτικά, στο Πολυπολιτισμικό μοντέλο εντάσσονται οι εκπαιδευτικοί 3, 5, 7, 10 και 11, ενώ στο Διαπολιτισμικό οι εκπαιδευτικοί 1, 6, 8 και 9. Οι εκπαιδευτικοί που κατατάξαμε στο Πολυπολιτισμικό μοντέλο, θεωρούν ότι όλα τα παιδιά είναι ίσα, ανεξαρτήτως πολιτιστικού υπόβαθρου, θρησκείας ή φυλής και επιδιώκουν να τα υποστηρίξουν και να είναι δίπλα τους, δείχνοντας τους έμπρακτο ενδιαφέρον. Αποδέχονται τα διαφορετικά πολιτισμικά, θρησκευτικά και γλωσσικά τους στοιχεία και πιστεύουν ότι είναι σημαντικό να μην αποκόπτονται από τις ρίζες τους, γι' αυτό επιδιώκουν την συζήτηση και την ανταλλαγή εμπειριών μεταξύ τους και τάσσονται υπέρ της διδασκαλίας της μητρικής τους γλώσσας και στοιχείων του πολιτισμού τους. Ακόμη, εστιάζουν στην εύρεση ενός κώδικα επικοινωνίας μεταξύ αυτών και των αλλοεθνών μαθητών, ώστε οι δεύτεροι να μπορέσουν να κοινωνικοποιηθούν και να ενταχθούν στο νέο σχολικό περιβάλλον. Προσπαθούν να αντιμετωπίσουν τα φαινόμενα ρατσισμού και ξενοφοβίας, μέσω της συζήτησης και σκοπός είναι να αισθανθούν ότι ανήκουν σε μια ομάδα όλοι οι μαθητές. Έτσι, δίνουν έμφαση στη συναισθηματική και ψυχολογική στήριξη των παιδιών, ώστε να ξεπεράσουν τα ιδιαίτερα τραύματά τους και να νιώσουν το αίσθημα της αποδοχής. Πιστεύουν ότι η παρουσία των αλλοεθνών μαθητών στο σχολείο είναι θετική, καθώς μαθαίνει σε όλα τα μέλη να ζουν σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία, που κυριαρχούν διαφορετικές κουλτούρες και πεποιθήσεις.

Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί που υπάγονται στο Διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης, θεωρούν ότι είναι σημαντικό να δοθεί μέριμνα στα σχολεία από την Πολιτεία, για τους πρόσφυγες/μετανάστες μαθητές, ώστε να μαθαίνουν την γλώσσα τους, τα πολιτισμικά τους στοιχεία και την θρησκεία τους. Υποστηρίζουν ότι η ύπαρξη των ΖΕΠ είναι σημαντική για την συναισθηματική ωρίμανση και την κοινωνική ένταξη των αλλοεθνών μαθητών και έχουν σαν βασικές αρχές τους την αποδοχή των βιωμάτων και τον σεβασμό του πολιτισμού των αλλοεθνών μαθητών, ως προσπάθεια απομάκρυνσης ρατσιστικών φαινομένων. Ακόμη, παρουσιάζουν ανεπτυγμένη ενσυναίσθηση, στοχεύοντας καθημερινά στην συμβουλευτική των παιδιών και προσπαθούν να αντιμετωπίσουν τις ιδιαίτερες τραυματικές εμπειρίες τους και να τα ενθαρρύνουν. Για τους ίδιους, η μητρική γλώσσα είναι απαραίτητη στη ζωή των παιδιών και θεωρούν απαραίτητη την διδασκαλία της εντός της σχολικής

κοινότητας. Δίνουν χώρο και χρόνο στα παιδιά, ωθώντας τα να μοιραστούν τραγούδια, στοιχεία της θρησκείας τους και πολιτισμικά χαρακτηριστικά από την χώρα προέλευσής τους. Δημιουργούν δραστηριότητες και δράσεις, ώστε να ενώσουν όλα τα παιδιά μεταξύ τους εντός της σχολικής κοινότητας και να βοηθήσουν στην αλληλεπίδρασή τους. Με λίγα λόγια, ο ρόλος τους δεν περιορίζεται μόνο στην γνώση, αλλά και στο συναισθηματικό κομμάτι των παιδιών, δημιουργώντας για τα ίδια ένα κλίμα εμπιστοσύνης και ασφάλειας.

Στο Αντιρατσιστικό μοντέλο εκπαίδευσης κατατάξαμε μετά από ανάλυση της συνέντευξής της, την εκπαιδευτικό 4, καθώς μέσα από τα λεγόμενά της εστιάζει στη θετική πτυχή του μεταναστευτικού/προσφυγικού ζητήματος. Συγκεκριμένα αναφέρει πως η ύπαρξη αλλοεθνών μαθητών στα ελληνικά σχολεία και η επαφή τους με τον γηγενή μαθητικό πληθυσμό, αναπτύσσει το αίσθημα αλληλεπίδρασης, αποδοχής και σεβασμού της διαφορετικότητας, την διεύρυνση γνωστικών, πνευματικών, πολιτισμικών οριζόντων και συνακόλουθα καταρρίπτει τα φαινόμενα ρατσισμού και ξеноφοβίας. Η συγκεκριμένη εκπαιδευτικός αναγνωρίζει την ανεπάρκεια του κράτους να μεριμνήσει για την ποιότητα ζωής των μεταναστών/προσφύγων και ταυτόχρονα προσπαθεί να την καλύψει με προσωπικές της προσπάθειες, ενεργοποιώντας τους συναδέλφους της και το σύνολο της σχολικής κοινότητας. Πάραυτα, η ίδια εκπαιδευτικός υιοθετεί και στοιχεία από το μοντέλο Αφομοίωσης, καθώς θεωρεί ότι η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των μεταναστών/προσφύγων μαθητών δεν μπορεί να στηριχθεί στα πλαίσια του σχολείου, επειδή θα υπάρχει σύγχυση στα παιδιά και δυσκολία, λόγω έλλειψης επαρκούς χρόνου απορρόφησης των λέξεων που διδάσκονται. Παρόλα αυτά, υποστηρίζει ότι η εκμάθησή της μπορεί να γίνεται στα πλαίσια του ιδιωτικού βίου, είτε δηλαδή από την οικογένεια, είτε μέσω εξωσχολικών δραστηριοτήτων.

Επίσης, η εκπαιδευτικός 9, η οποία ανήκει στο Διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης, αντλεί ταυτόχρονα στοιχεία από το Πολυπολιτισμικό και Αντιρατσιστικό μοντέλο, επειδή ενθαρρύνει όλους τους συναδέλφους της να αντιμετωπίζουν άμεσα τα φαινόμενα ρατσισμού, υποστηρίζοντας τα απομονωμένα παιδιά στο σχολικό πλαίσιο και έτσι συμπεραίνουμε ότι στόχος της είναι η εξάλειψη κάθε είδους διάκρισης σε βάρος των μειονοτικών ομάδων. Από την άλλη, εστιάζει στην μαθησιακή ισότητα ευκαιριών για όλους τους μαθητές, ανεξαρτήτως

πολιτισμικών ή φυλετικών διαφορών, που αποτελεί βασική αρχή του Αντιρατσιστικού μοντέλου.

Η εκπαιδευτικός 3, η οποία φέρεται να υπηρετεί αρχές του Πολυπολιτισμικού μοντέλου, διατηρεί στοιχεία από το μοντέλο Ενσωμάτωσης, αφού δε θεωρεί απαραίτητη την διδασκαλία της μητρική γλώσσας των αλλοεθνών μαθητών εντός του σχολικού περιβάλλοντος. Αντίθετα, υποστηρίζει ότι θα πρέπει τα παιδιά να τη μαθαίνουν και να την εξασκούν μέσω εξωσχολικών δραστηριοτήτων. Τονίζει τη σημαντικότητα της γλώσσας, ως βασικό στοιχείο της πολιτισμικής ταυτότητας του κάθε λαού, από την οποία δεν πρέπει να αποκόβεται.

Τέλος, ο εκπαιδευτικός 2, φέρει στοιχεία από όλα τα μοντέλα, καθώς οι απόψεις και οι πρακτικές εκτείνονται σε όλο το σχετικό θεωρητικό φάσμα που περιγράψαμε στα αντίστοιχα υποκεφάλαια. Πιο συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός δίνει έμφαση στην πλήρη ένταξη των προσφύγων/μεταναστών μαθητών, κρατώντας και κάποια δικά τους προσωπικά πολιτισμικά στοιχεία. Θεωρεί σημαντική την εκμάθηση των μητρικών γλωσσών και του πολιτισμού των μαθητών και θέτει ως στόχο την ενθάρρυνση τους και την άμβλυνση της καταπίεσης και του ρατσισμού σε βάρος τους. Μάλιστα, θα ήθελε να δημιουργηθούν φιλειρηνικές δράσεις που θα φέρουν τους διαφορετικούς πολιτισμούς πιο κοντά, βοηθώντας στην αλληλεπίδραση ολόκληρης της σχολικής κοινότητας. Ο ίδιος προσπαθούσε να διδάσκει στοιχεία από τον πολιτισμό τους και την θρησκεία τους. Τα παρότρυνε να χορεύουν και να τραγουδάνε τραγούδια της πατρίδας τους στο πλαίσιο σχολικών γιορτών. Ορισμένες από τις απόψεις του έρχονται σε μεγάλη αντίφαση μεταξύ τους, δηλαδή από την μια πλευρά προσπαθεί να βοηθήσει μέσω δραστηριοτήτων και διαλόγου τους μαθητές και από την άλλη θίγει την δυσκολία του να εμπλακεί στα προβλήματά τους.

Ταξινομώντας/κατηγοριοποιώντας τους συμμετέχοντες στην έρευνα ως προς τα ακαδημαϊκά τους προσόντα, διαπιστώνουμε ότι δύο στους έντεκα εκπαιδευτικούς είναι κάτοχοι μόνο του βασικού τους πτυχίου, χωρίς κανένα σεμινάριο ή μεταπτυχιακή σπουδή, ενώ οχτώ στους έντεκα κατέχουν μεταπτυχιακούς τίτλους. Επίσης, οι επτά από τους έντεκα εκπαιδευτικούς έχουν παρακολουθήσει κάποιο σεμινάριο. Αξίζει να αναφερθεί ότι η εκπαιδευτικός 6, έχει αποκτήσει δεύτερο πτυχίο στην Ψυχολογία. Με βάση την ανάλυση ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν παρακολουθήσει κάποιο σεμινάριο ή κατέχουν μεταπτυχιακούς τίτλους τείνουν

περισσότερο στο Πολυπολιτισμικό και το Διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης. Σε αντίθεση, παρατηρείται ότι δυο από τους εκπαιδευτικούς που κατέχουν μόνο το βασικό τους Πτυχίο, η προσέγγισή τους προς τους μετανάστες/πρόσφυγες μαθητές χαρακτηρίζεται από στοιχεία του Μοντέλου Ενσωμάτωσης. Παρόλα αυτά, δε μπορούμε να είμαστε απόλυτοι ότι η επιμόρφωση και οι εξειδικεύσεις διαδραματίζουν μεγάλο ρόλο στην υιοθέτηση συγκεκριμένων μοντέλων από τους εκπαιδευτικούς. Αυτό επιβεβαιώνεται από το γεγονός ότι μια εκ των συνεντευξιζόμενων που κατέχει μεταπτυχιακές σπουδές, επιλέγει να υιοθετεί στοιχεία από το μοντέλο ενσωμάτωσης και αντίστοιχα ένας εκπαιδευτικός που δεν κατέχει καμία εξειδίκευση, ανήκει ολοκληρωτικά σε πλουραλιστικό μοντέλο και συγκεκριμένα στο Πολυπολιτισμικό. Ακόμη, από την έρευνα προκύπτει πως δύο εκ των έντεκα εκπαιδευτικών του δείματός μας, είχαν προϋπηρεσία στον τομέα της παιδαγωγικής περισσότερο από τριάντα χρόνια, σε αντίθεση με τους υπόλοιπους που είχαν εμπειρία από 1 έως 9 χρόνια και ήταν ως επί το πλείστον αναπληρωτές εκπαιδευτικοί (8/9). Οι πρώτοι αντλούν βασικά στοιχεία από τα μονοπολιτισμικά μοντέλα εκπαίδευσης και είναι περισσότερο συντηρητικοί απέναντι σε βασικά ζητήματα εκπαίδευσης, ενώ οι δεύτεροι τοποθετούνται σε ιδεολογικό και πρακτικό επίπεδο πιο κοντά στα πλουραλιστικά μοντέλα, προάγοντας την ισότητα ευκαιριών στην εκπαίδευση και την πλήρη και ομαλή ένταξη των προσφύγων/μεταναστών μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας επιβεβαιώνονται και στην έρευνα των Γρίβα και Στάμου (2014), καθώς φαίνεται οι εκπαιδευτικοί να επιδιώκουν την ένωση των γλωσσικών και πολιτισμικών στοιχείων όλων των μαθητών, αποσκοπώντας στην γνωριμία τους και στην δημιουργία ενός κλίματος ασφάλειας και οικειότητας. Μάλιστα, παροτρύνουν τα παιδιά να μοιράζονται στοιχεία της κουλτούρας τους, όχι μόνο μέσα στην τάξη, αλλά και στις σχολικές εκδηλώσεις. Έτσι, αναπτύσσονται διαπροσωπικές σχέσεις και οι μετανάστες/πρόσφυγες μαθητές αισθάνονται ότι αποτελούν μέλη της σχολικής κοινότητας. Σημαντική είναι η συμβολή των Τάξεων Υποδοχής – ΖΕΠ, καθώς ενισχύουν την τυπική τάξη, βοηθώντας τους αλλοεθνείς μαθητές να αποκτήσουν βασικές γνώσεις της Ελληνικής γλώσσας, δεξιότητες επικοινωνίας, ώστε να μπορέσουν να ενταχθούν ταχύτερα και αποτελεσματικότερα στην νέα σχολική πραγματικότητα. Μια διαφορά που υπάρχει ανάμεσα στην έρευνά μας με εκείνη των Γρίβα & Στάμου (2014), είναι το γεγονός ότι διαφαίνεται οι συνεντευξιζόμενοί μας να μην παραγκωνίζουν ως επί το πλείστον τη μητρική

γλώσσα των αλλοεθνών μαθητών από τους εκπαιδευτικούς. Υποστηρίζουν ότι επιθυμούν να χρησιμοποιούν την γλώσσα των μεταναστών/προσφύγων μαθητών τους ως μέσο διδασκαλίας στο σχολείο που υπηρετούν. Ελάχιστοι ήταν υπέρμαχοι της εκμάθησης και ομιλίας της μητρικής γλώσσας των αλλοεθνών μαθητών μόνο στον ιδιωτικό τους βίο.

5.2. Απόψεις των συνεντευξιαζόμενων σχετικά με την προσαρμογή των μεταναστών/ προσφύγων μαθητών στο χώρο του σχολείου

Έπειτα από την έρευνα που διεξήχθη, αναφορικά με την ένταξη και την προσαρμογή των ανηλίκων μεταναστών και προσφύγων μαθητών μέσα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, με δείγμα έντεκα εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, διαπιστώθηκε ότι στα πλαίσια των Τάξεων Υποδοχής δημιουργείται κλίμα αλληλεπίδρασης και κοινωνικοποίησης, καθώς εκεί φοιτούν μαθητές με διαφορετικές ηλικίες και πολιτισμικές καταβολές. Παραδείγματος χάριν, σύμφωνα με τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών 9 και 10, στις συγκεκριμένες τάξεις, επιδιώκεται η γνωριμία και η ανταλλαγή πολιτισμικών στοιχείων μεταξύ των παιδιών και μάλιστα βελτιώνεται η αυτοπεποίθηση και η αυτοεκτίμησή τους και εξοικειώνονται με την σχολική κοινότητα. Μέσα στο Τμήμα Υποδοχής οι μαθητές είναι περισσότερο ανοιχτοί και ομιλητικοί, δίχως να διακατέχονται από συναισθήματα ντροπής και φόβου. Τα παιδιά των μεταναστών/προσφύγων εξοικειώθηκαν με το σχολικό περιβάλλον, ένιωσαν κομμάτι του σχολείου και εντάχθηκαν στην ομάδα. Όσον αφορά τις περιγραφές για την προσωπικότητα των αλλοδαπών μαθητών, κάποιοι είναι κοινωνικοί και επιδιώκουν την γνωριμία και την επικοινωνία με τους συμμαθητές τους, ενώ κάποιοι άλλοι είναι περισσότερο εσωστρεφείς στην αρχή και χρειάζονται περισσότερο χρόνο να κοινωνικοποιηθούν.

Σύμφωνα με τις περιγραφές της εκπαιδευτικού 8 οι μετανάστες/πρόσφυγες μαθητές δεν είχαν διάθεση να συμμετάσχουν σε σχολικές γιορτές, ίσως επειδή ντρέπονταν, όμως στο τέλος, συμμετείχαν. Όσο περνούσε ο καιρός και βρίσκονταν στο σχολείο, τόσο περισσότερο βελτιώνονταν σε όλα τα επίπεδα (γνωστικό, συμπεριφοριστικό και κοινωνικό). Κατά τον εκπαιδευτικό 7: *«Είδαμε αποτελέσματα, είδαμε, ας πούμε, παιδιά μετά από πέντε – έξι μήνες να μπορούν να προσαρμόζονται και μάλιστα και πολύ καλά, κάποια από αυτά, στο, να το πω έτσι, στη σχολική, στην*

ελληνική σχολική πραγματικότητα και σιγά – σιγά να μπορούν να συμμετέχουν λίγο – λίγο, να καταλαβαίνουν, να μιλάνε λίγο περισσότερο τη γλώσσα και καλύτερα».

Στην πλειοψηφία τους οι εκπαιδευτικοί (7/11) θεωρούν εύκολη την ένταξη των παιδιών στον κοινωνικό χώρο του σχολείου. Έρχονται σε επαφή με τους γηγενείς συμμαθητές τους και κοινωνικοποιούνται πλήρως. Ακόμη και τα μεγαλύτερα παιδιά, που όπως περιέγραψε ο εκπαιδευτικός 8, είναι περισσότερο καχύποπτα και διστακτικά με τον ερχομό τους στο σχολείο, καθώς δεν έχουν εξοικειωθεί με το νέο περιβάλλον, βλέποντας το θετικό κλίμα που υπάρχει στο σχολείο, αποκτούν διάθεση να συμμετάσχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία και να δημιουργήσουν σχέσεις με τους υπόλοιπους μαθητές. Υπάρχει ευγένεια, καλή συνεργασία μεταξύ όλων των παιδιών, ενώ οι αλλοεθνείς μαθητές δεν στιγματίζονται. Αντιθέτως, τα γηγενή παιδιά κάθονται μαζί στα θρανία με μετανάστες/πρόσφυγες συμμαθητές τους. Δεν υπάρχουν αντιδικίες και διαπληκτισμοί μεταξύ των παιδιών, εκτός από κάποιες μικροπαρεξηγήσεις ή σύμφωνα με τον εκπαιδευτικό 7, συγκρούσεις μεταξύ των αλλοεθνών μαθητών, πιθανόν λόγω προκαταλήψεων που πηγάζουν από το οικογενειακό τους περιβάλλον.

Οι σχέσεις μεταξύ των ανηλίκων ποικίλλουν. Πολλές φορές οι μετανάστες/πρόσφυγες μαθητές κάνουν παρέα και παίζουν μεταξύ τους, λόγω του κοινού κώδικα επικοινωνίας και των κοινών βιωμάτων που έχουν. Ωστόσο, στο διάλειμμα παίζουν και συνομιλούν και με τα γηγενή παιδιά. Σε γενικές γραμμές έχουν πολύ καλή συμπεριφορά, αλληλεγγύη, σεβασμό και πολύ καλές σχέσεις και επικοινωνία, όχι μόνο με τους συμμαθητές τους, αλλά και με ολόκληρο το εκπαιδευτικό προσωπικό. Μάλιστα, αν συμβεί κάποιο περιστατικό, έχουν διάθεση να το συζητήσουν με τους δασκάλους τους ή τον Διευθυντή του σχολείου. Πολύ σπάνια οι γηγενείς μαθητές δεν μιλάνε σε κάποιο/κάποια παιδιά, εξαιτίας της χώρας καταγωγής του/τους, όπως σπάνια υπάρχουν παιδιά που να είναι τελείως απομονωμένα. Όπως ανέφερε ο εκπαιδευτικός 1, υπήρξε στο σχολείο που υπηρετούσε περίπτωση, όπου ένας Έλληνας μαθητής παρατήρησε ότι ο μετανάστης/πρόσφυγας συμμαθητής του δεν ήταν καλά και ενδιαφέρθηκε να ρωτήσει τον εκπαιδευτικό για την κατάστασή του. Γίνεται αντιληπτό ότι τα παιδιά κάνουν παρέα μεταξύ τους, ανεξαρτήτως διαφορετικής εθνικότητας, φυλής ή θρησκείας. Οι αλλοεθνείς βιάζονται να ενταχθούν μέσα στο νέο σχολικό περιβάλλον, διεκδικούν ισότιμη μεταχείριση, συμμετέχουν σε δραστηριότητες με τους γηγενείς συμμαθητές

τους και γίνονται αποδεκτοί από εκείνους. Δεν υπάρχουν άμεσα φαινόμενα ρατσισμού ή ξενοφοβίας σε βάρος τους, αλλά ορισμένες φορές έμμεσα με τη μορφή χλευασμού για το γνωστικό επίπεδο τους επίπεδο, την απόδοσή τους στα μαθήματα και την ενδυμασία τους.

Αισθήματα ζήλιας μεταξύ των μαθητών δεν υφίσταται, σύμφωνα με τον εκπαιδευτικό 1. Η εκπαιδευτικός 8 παρατήρησε πως τα μικρότερα σε ηλικία παιδιά είναι περισσότερο υπερκινητικά, ανοιχτά και ομιλητικά, συγκριτικά με τους μαθητές των μεγαλύτερων τάξεων, οι οποίοι περιγράφονται ως πιο σεμνοί, λιγότερο ομιλητικοί και με σεβασμό για τους μεγαλύτερους. Ακόμη έγινε αναφορά από την ίδια σε έναν μαθητή, ο οποίος κατά την ίδια, ήταν περισσότερο ώριμος για την ηλικία του.

Αν και οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι αλλοεθνείς μαθητές εντάσσονται ως έναν βαθμό στο νέο σχολικό σύστημα, η εκπαιδευτικός 10 αναφέρει πως θα πρέπει να παρέχονται οι ίδιες ευκαιρίες και γι' αυτούς στην εκπαίδευση όπως με τους γηγενείς, έτσι ώστε να μην νιώθουν αδικημένοι, όπως τονίζουν οι εκπαιδευτικοί 3 και 6.

Από την άλλη πλευρά ο εκπαιδευτικός 2 υποστηρίζει ότι οι αλλοεθνείς μαθητές δυσκολεύονται πάρα πολύ να ενταχθούν και να προσαρμοστούν στο σχολικό χώρο, καθώς είναι κλειστοί, δεν γνωρίζουν την ελληνική γλώσσα, απομονώνονται και φοβούνται, ενώ σπάνια είναι άτακτοι με εκδικητικές τάσεις. Αισθάνονται άβολα, δεν εμπιστεύονται στην αρχή, κάποιες φορές εκδηλώνουν άρνηση, ενώ έχουν τάσεις φυγής και σχολικής διαρροής. Δεν συμμετέχουν έντονα στα παιχνίδια του διαλείμματος. Στην αρχή οι γηγενείς μαθητές δεν αποδέχονται τους μετανάστες/πρόσφυγες, δηλαδή οι σχέσεις τους είναι πιο απόμακρες, παρόλα αυτά επέρχεται βελτίωση συγκριτικά με την αρχική υποδοχή. Ακόμη, στο σχολείο που βρισκόταν η εκπαιδευτικός 9, είχε παρατηρήσει στην αρχή του σχολικού έτους κάποια φαινόμενα ρατσισμού, τα οποία όμως στην πορεία αντιμετωπίστηκαν.

Σύμφωνα με τα λεγόμενα της πλειοψηφίας των συμμετεχόντων στην έρευνα, κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας σε μια τυπική τάξη, υπάρχει δυσκολία στην προσαρμογή των αλλοδαπών μαθητών, η οποία οφείλεται στη μη επαρκή κατοχή της γλώσσας και συνακόλουθα στη μη κατανόηση του μαθήματος. Σε αρχικό στάδιο, σύμφωνα με την εκπαιδευτικό 4, η ένταξη των αλλοεθνών μαθητών στο ελληνικό

εκπαιδευτικό σύστημα είναι δύσκολη, καθώς αισθάνονται ότι δε μπορούν να έρθουν σε επαφή και να επικοινωνήσουν με την εκπαιδευτική κοινότητα λόγω άγνοιας της γλώσσας. Δεν έχουν ευελιξία στο να εκφραστούν και γι' αυτό νιώθουν μειονεκτικά. Παρόλα αυτά όταν υπάρχει θέληση, και από την πλευρά των ίδιων των παιδιών, αλλά και των συμμαθητών τους και του εκπαιδευτικού, τότε μπορούν να ενταχθούν αποτελεσματικά στη νέα σχολική κοινότητα.

Από το σύνολο των συνεντεύξεων, και πάντα σε σχέση με αυτά που δήλωσαν οι συμμετέχοντες/σες στην έρευνα, συμπεραίνουμε ότι οι σχέσεις των αλλοεθνών μαθητών με τους γηγενείς συμμαθητές τους είναι καλές έως άριστες και η ένταξή τους στο εκπαιδευτικό περιβάλλον γίνεται ολοένα και πιο εύκολη με την πάροδο του χρόνου. Συνάπτουν διαπροσωπικές σχέσεις με τους συμμαθητές τους, συμμετέχουν στις ίδιες δραστηριότητες και αποκτούν κοινά ενδιαφέροντα.

Παρατηρήθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που είχαν αναλάβει Τάξεις Υποδοχής ΖΕΠ, ανέφεραν ότι τα παιδιά είναι περισσότερο συνεργάσιμα και ομιλητικά, συμμετείχαν στην εκπαιδευτική διαδικασία, ενώ ήταν λιγότερο άτακτα. Στον αντίποδα, οι εκπαιδευτικοί των τυπικών τάξεων εστίασαν στο γεγονός ότι οι αλλοεθνείς μαθητές είναι περισσότερο άτακτοι με συμπεριφορές που παραπέμπουν σε διάσπαση προσοχής κατά την διάρκεια της διδασκαλίας, λόγω κυρίως της μη επαρκούς εξοικείωσης με την ελληνική γλώσσα. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα χρόνια προϋπηρεσίας, δηλαδή από τριάντα χρόνια και πάνω, παρατηρήθηκε ότι είχαν παρόμοιες απόψεις αναφορικά με την προσωπικότητα των παιδιών και όπως αντίστοιχα και εκπαιδευτικοί που εργάζονται στον τομέα της εκπαίδευσης λιγότερα χρόνια. Πιο συγκεκριμένα, οι μεν ανέφεραν ότι τα παιδιά των μεταναστών/προσφύγων δεν εμπιστεύονται εύκολα τους άλλους, είναι περισσότερο ντροπαλά, ήσυχα και φοβισμένα, ενώ οι δε περιέγραψαν τους αλλοδαπούς μαθητές ως αρκετά ομιλητικούς, συνεργάσιμους και πρόθυμους να έρθουν σε επαφή με άλλους συμμαθητές τους στη διάρκεια των διαλειμμάτων. Ακόμη, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί (7) έδειξαν μεγαλύτερη ευαισθησία στο ψυχοσυναισθηματικό επίπεδο των παιδιών, σε αντίθεση με τους άνδρες εκπαιδευτικούς (4), οι οποίοι εστίαζαν σε όλα τα επίπεδα με τον ίδιο τρόπο.

Όσον αφορά τις επιδόσεις και το γνωστικό επίπεδο των προσφύγων/μεταναστών μαθητών έχουν παρατηρηθεί από τους εκπαιδευτικούς ότι οι

αλλοεθνείς μαθητές έμαθαν την αλφαβήτα στην Τάξη Υποδοχής σε πολύ γρήγορο χρονικό διάστημα και έτσι βρίσκονταν σε ένα καλό επίπεδο ήδη στην αρχή της σχολικής χρονιάς, όπως ακριβώς αναφέρει και ο εκπαιδευτικός 11. Η εκπαιδευτικός 6 και ο εκπαιδευτικός 7 υποστηρίζουν ότι τα παιδιά των προσφύγων/μεταναστών που εντάσσονται στις μεγαλύτερες τάξεις της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης έχουν μεγαλύτερη εξέλιξη στις σχολικές τους επιδόσεις. Στον αντίποδα, βρίσκεται η εκπαιδευτικός 8, η οποία υποστηρίζει ότι τα παιδιά των μικρότερων τάξεων, ξεκινούν από την αρχή να διδάσκονται την ελληνική γλώσσα και γι' αυτό έχουν ταχύτερη εξέλιξη στο γνωστικό τους επίπεδο. Οι εκπαιδευτικοί παρατηρούν ότι από το πρώτο διάστημα και από τα πρώτα κιόλας μαθήματα στην σχολική τάξη τα παιδιά των προσφύγων/μεταναστών αρχίζουν να συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία και να βελτιώνονται οι επιδόσεις τους στους πέντε πρώτους μήνες. Μάλιστα, σύμφωνα με την εκπαιδευτικό 4, οι μαθητές έδειχναν μεγάλη θέληση για μάθηση, ζητώντας από την δασκάλα τους να τους δίνει περαιτέρω υλικό μελέτης για το σπίτι, παρόλο που το γνωστικό τους επίπεδο δεν ήταν πολύ ανεπτυγμένο.

Από την άλλη πλευρά, με τον ερχομό τους οι μετανάστες/πρόσφυγες μαθητές, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, είναι λιγότερο εξοικειωμένοι με το νέο περιβάλλον, γεγονός που εντείνει την δυσκολία προσαρμογής τους και στην εκπαιδευτική διαδικασία. Έτσι, τα παιδιά δυσκολεύονται να παρακολουθήσουν, να συγκεντρωθούν και να συμμετέχουν στους ρυθμούς της τυπικής σχολικής τάξης, καθώς το γνωστικό τους επίπεδο δεν τους το επιτρέπει. Επίσης, παρατηρήθηκε από την εκπαιδευτικό 1 ότι στο αρχικό στάδιο δυσκολεύονται στην ανάγνωση, αλλά και την κατανόηση σημαντικών ζητημάτων που τίγονται στην αίθουσα στην ελληνική γλώσσα, κάτι που καθιστά ακόμα πιο δύσκολη την προσαρμογή και τις επιδόσεις τους. Τέσσερις εκπαιδευτικοί από τους έντεκα, αναφέρουν ότι οι ανήλικοι μετανάστες/πρόσφυγες δεν κατανοούν εύκολα την παράδοση και το περιεχόμενο των μαθημάτων στην τυπική τάξη, με αποτέλεσμα να εκφράζονται οι δυσκολίες τους στους εκπαιδευτικούς, χαμηλώνοντας έτσι το επίπεδο μάθησης και για τους γηγενείς μαθητές. Επίσης, οι αλλοεθνείς μαθητές παρουσιάζουν μη επαρκή κατανόηση και συνακόλουθα χαμηλότερη επίδοση στα θεωρητικά μαθήματα, όπως Ιστορία, Γεωγραφία, δυσκολεύοντας έτσι την διαδικασία παράδοσης των εκπαιδευτικών, δημιουργώντας τους προβληματισμό και αναζήτηση για νέους πιο απλοϊκούς τρόπους εξήγησης.

Αξίζει να αναφερθεί, ότι το γνωστικό επίπεδο των αλλοεθνών μαθητών ποικίλει από μαθητή σε μαθητή και δεν είναι βέβαιο το αποτέλεσμα των επιδόσεών τους και ο ρυθμός μάθησης και εξέλιξής τους. Σημαντικός παράγοντας που αναφέρουν οι 9 στους 11 εκπαιδευτικοί είναι το οικογενειακό και το ευρύτερο υποστηρικτικό περιβάλλον. Η στήριξη και η ενθάρρυνση του κάθε παιδιού από αυτό, συμβάλλει στην ταχύτερη και πιο αποτελεσματική γνωστική και ψυχοσυναισθηματική ωρίμανση των παιδιών, καθώς βελτιώνονται οι επιδόσεις τους και έτσι επέρχεται η ομαλή ένταξή τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Άρα μπορούμε να συμπεράνουμε ότι το γνωστικό επίπεδο των μαθητών είναι αρκετά καλό, τόσο στα παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας όσο και στα μικρότερα, όπως ανέφεραν οι εκπαιδευτικοί 6, 7 και 8, και έχουν διεκδικήσει και καταφέρει να συμμετέχουν ισότιμα στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Λαμβάνοντας υπόψη την έρευνα του Μάνεση το 2020, αλλά και τα δικά μας δεδομένα, συμπεραίνουμε ότι τα παιδιά παρουσιάζουν μεγάλη διάθεση για εκμάθηση της Ελληνικής γλώσσας, κάνοντας ένα νέο ξεκίνημα, αφήνοντας τις τραυματικές εμπειρίες στο παρελθόν. Ωστόσο, οι αλλοεθνείς μαθητές παρόλο που χαρακτηρίζονται από μεγάλο ενδιαφέρον για μάθηση, κάποιες φορές παρουσιάζουν δυσκολία στην κατανόηση βασικών εννοιών και γι' αυτό και έχουν χαμηλότερες επιδόσεις στα θεωρητικά μαθήματα, όπως Ιστορία, Γεωγραφία κ.λπ. Ακόμη, μαθητές μεγαλύτερων τάξεων τείνουν να δυσκολεύονται περισσότερο όσον αφορά την επικοινωνία και την εκμάθηση της γλώσσας, σε αντίθεση με μαθητές μικρότερης ηλικίας, οι οποίοι παρουσιάζουν ευκολία στην συνεργασία και στην εκμάθηση νέων γνώσεων. Βέβαια, αυτή δεν είναι μια απόλυτη άποψη, καθώς όπως έδειξε η έρευνά μας υπάρχουν και μαθητές μεγαλύτερων τάξεων, οι οποίοι προόδευαν μέσα σε σύντομο χρονικό διάστημα από την έναρξη της φοίτησής τους.

Από την άλλη, σε σύγκριση με την έρευνα των Σγούρα, Μάνεση & Μητροπούλου (2018), οι οποίοι κατέληξαν ότι οι αλλοεθνείς μαθητές δεν συμμετέχουν στις σχολικές εκδηλώσεις και γιορτές συχνά, η έρευνά μας, απέδειξε ότι οι συγκεκριμένοι μαθητές εκδηλώνουν αρκετά συχνά ενδιαφέρον να συμμετέχουν και μάλιστα, έπειτα από παρότρυνση των εκπαιδευτικών, να μοιράζονται στοιχεία του πολιτισμού τους με το κοινό.

Συμπερασματικά, τα αποτελέσματα της έρευνας μας συμφωνούν με αυτά των Κουτούση & Γκαραβέλα (χ.χ.), τα οποία περιγράφουν την ένταξη και την προσαρμογή των μεταναστών/προσφύγων μαθητών στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ως αρκετά ικανοποιητική. Σημειωτέον, σύμφωνα με την μελέτη της έρευνάς μας και σε σύγκριση με συναφή έρευνα των Γρίβα και Στάμου (2014), προκύπτει ότι η ομαλή ένταξη των ανηλίκων μεταναστών/προσφύγων μαθητών στο σχολικό περιβάλλον εξαρτάται από τη θετική ή αρνητική στάση και τις πρακτικές του εκπαιδευτικού, όχι μόνο όσον αφορά το γνωστικό κομμάτι, αλλά συμπεριλαμβανομένων και των ενεργειών που θα επιφέρουν αλληλεπίδραση και κοινωνικοποίηση.

5.3. Σχέση οικογένειας προσφύγων/μεταναστών μαθητών με τη σχολική κοινότητα

Σύμφωνα με την ανάλυση των συνεντεύξεων της έρευνάς μας, οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το ρόλο της οικογένειας μέσα στη σχολική κοινότητα, ως επί το πλείστον συγκλίνουν, καθώς το δείγμα μας θεωρεί ότι η επικοινωνία είναι ένα δύσκολο ζήτημα, με το οποίο έρχεται καθημερινά αντιμέτωπος ο εκάστοτε εκπαιδευτικός.

Η επαφή των εκπαιδευτικών τους με τους γονείς των μεταναστών/προσφύγων μαθητών είναι αρκετά δυσχερής, επειδή οι δεύτεροι δεν γνωρίζουν την ελληνική γλώσσα και, τις περισσότερες φορές, ούτε την αγγλική, εκτός από κάποιες μικρές εξαιρέσεις. Όπως υποστηρίζουν οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς λόγω της κουλτούρας τους μεταθέτουν την ευθύνη και τη διδασκαλία των παιδιών τους στους εκπαιδευτικούς, χωρίς εκείνοι να συμμετέχουν ενεργά και ουσιαστικά στην εκπαιδευτική διαδικασία, με ότι προβλήματα αυτό συνεπάγεται.

Παρόλα αυτά, αξίζει να αναφερθεί ότι 6 στους 11 εκπαιδευτικούς, αναφέρουν ότι υπάρχει ανταπόκριση από τους γονείς των μεταναστών/προσφύγων μαθητών, κατόπιν πρόσκλησης από τους ίδιους. Μάλιστα, υπάρχουν και γονείς, οι οποίοι, έρχονται και συμβάλλουν με τον τρόπο τους. *«Δηλαδή έχουμε και γονείς που θα φέρουν από μόνοι τους τρόφιμα, θα δώσουν ρούχα, που μπορεί να έχουν και θέλουν να τα μοιραστούν. Έχουμε τέτοιους γονείς, έχουμε ευτυχώς»*, αναφέρει η εκπαιδευτικός 3 στο λόγο της. Η επαφή και η επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών και των γονέων των αλλοεθνών μαθητών γίνεται συνήθως μέσω των μεγαλύτερων παιδιών, των

διερμηνέων ή των κοινωνικών λειτουργών που αναλαμβάνουν τις οικογένειες των προσφύγων, όπως αναφέρει η πλειοψηφία των συνεντευξιαζόμενων.

Για τις εκπαιδευτικούς 5, 8 και 11, η γνωριμία και η επικοινωνία με τους γονείς λαμβάνει χώρα περισσότερο τις πρώτες μέρες κατά την εγγραφή των παιδιών, δηλαδή γίνεται αντιληπτό ότι η συμμετοχή τους περιορίζεται σε γραφειοκρατικά ζητήματα και λιγότερο σε θέματα μάθησης και επίδοσης των παιδιών.

Ακόμη, σημειώνεται ότι υπάρχουν και γονείς, που ενδιαφέρονται για τη φοίτηση των παιδιών τους και επικοινωνούν με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου, σύμφωνα με τη συνεντευξιαζόμενη 9. Επίσης, η ίδια εκπαιδευτικός όπως και ο εκπαιδευτικός 2, ανέφεραν πως υπάρχουν γονείς, που δεν επιθυμούν καμία επαφή και επικοινωνία με τη σχολική κοινότητα και μάλιστα, υπήρξε περίπτωση που η εκπαιδευτικός δεν είχε κανένα μέσο επικοινωνίας με την οικογένεια.

Καταλήγοντας, αντιλαμβανόμαστε πως η συμμετοχή των οικογενειών των μεταναστών/προσφύγων μαθητών στα πλαίσια του σχολικού περιβάλλοντος δεν είναι τόσο συχνή, ενώ όταν υπάρχει, παρουσιάζονται δυσκολίες στην γλωσσική επικοινωνία.

Τα αποτελέσματα της έρευνάς μας επιβεβαιώνονται και στην έρευνα του Μάνεση (2020), καθώς όπως αναφέρθηκε οι γονείς δεν είναι παρόντες συχνά στην εκπαιδευτική διαδικασία των παιδιών τους και αξίζει να τονιστεί ότι δεν παίρνουν πρωτοβουλίες για επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς.

Ηθικά ζητήματα

Μια ιδιαίτερα σημαντική διάσταση του ερευνητικού σχεδιασμού, αλλά και της ερευνητικής διαδικασίας που μας απασχολεί ως ερευνήτριες, είναι το ζήτημα της δεοντολογίας στην έρευνα. *«Η ηθική και δεοντολογία αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της έρευνας, από την σύλληψη μιας ιδέας έως την δημοσίευση των αποτελεσμάτων της»* (Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης & Ηλεκτρονικού Περιεχομένου, 2010-2011). Συνήθη ζητήματα που λαμβάνονται υπόψη, αφορούν την ελεύθερη και συναινετική συμμετοχή των συμμετεχόντων. Συγκεκριμένα, μέσω τηλεφωνικής επικοινωνίας με το επιλεγμένο δείγμα, υπάρχει πληροφόρηση για την προστασία τους, από οποιαδήποτε πιθανή βλάβη (σωματική ή ψυχική), τη διατήρηση της

ανωνυμίας των συμμετεχόντων και τη δημοσίευση και αξιοποίηση των ερευνητικών αποτελεσμάτων. Κατά την διάρκεια των συνεντεύξεων, σκοπός είναι να δημιουργηθεί ένα κλίμα εμπιστοσύνης, μεταξύ συνεντευκτή και συνεντευξιζόμενου, ώστε να μπορέσουν να συλλεχθούν οι απαραίτητες πληροφορίες. Θα διασφαλιστεί πλήρης εχεμύθεια και διακριτικότητα. Ο σεβασμός και η αποδοχή του αυτοπροσδιορισμού των ερωτώμενων είναι το βασικό «κλειδί» για την επιτυχή εξέλιξη των συνεντεύξεών μας. Εφαρμόζεται στάση ενεργητικής ακρόασης, δηλαδή προσεκτική και πραγματική ακρόαση και λιγότερη ομιλία, ενώ αποφεύγεται η έκφραση προσωπικών απόψεων και εμπειριών κατά την διάρκεια των συνεντεύξεων.

Κατά τον καθορισμό των ραντεβού με τους συνεντευξιζόμενους, αλλά και κατά την διάρκεια των συνεντεύξεων, έγινε προσπάθεια να διασφαλιστεί το απόρρητο των προσωπικών τους δεδομένων. Επίσης, οι συμμετέχοντες στην έρευνα διερωτήθηκαν για την χρήση μαγνητοφώνου για την καταγραφή της συνέντευξης, ώστε να υπάρξουν πιο τεκμηριωμένα αποτελέσματα. Δεν προέκυψε κάποιο ηθικό δίλημμα όσον αφορά την μαγνητοφώνηση, αντιθέτως όλοι οι συνεντευξιζόμενοι έδειξαν θετική στάση. Για την δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης και ασφάλειας, εστάλη στα προσωπικά τους ηλεκτρονικά ταχυδρομεία βεβαίωση διεξαγωγής έρευνας στα πλαίσια Πτυχιακής Εργασίας από το Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας του Ελληνικού Μεσογειακού Πανεπιστημίου, αφού πρώτα είχαν ενημερωθεί για τους στόχους, το περιεχόμενο και την εθελούσια συμμετοχής τους στην έρευνα μας.

Δυσκολίες

Οι δυσκολίες που προέκυψαν κατά την διεξαγωγή της έρευνας ήταν οι δια ζώσης συνεντεύξεις, καθώς δεν μπορούσαμε να τις πραγματοποιήσουμε, λόγω των μέτρων κατά του Covid-19. Έτσι λοιπόν, πραγματοποιήθηκαν μέσω τηλεδιάσκεψης, όπου κάποιες φορές αντιμετωπίσαμε προβλήματα σύνδεσης στο διαδίκτυο. Επίσης, βασική δυσκολία ήταν τα κλειστά Δημοτικά σχολεία μέχρι το Μάιο, λόγω της πανδημίας, γεγονός που καθυστέρησε την επικοινωνία μας με το επιλεγμένο δείγμα. Ακόμη, εξαιτίας των συγκεκριμένων μέτρων που αφορούσαν την εκπαίδευση, δεν μας επιτράπη η συμμετοχική παρατήρηση μέσα στα πλαίσια του σχολικού περιβάλλοντος.

Μια βασική δυσκολία ήταν ο περιορισμένος χρόνος για την κατάθεση και

παρουσίαση της Πτυχιακής μας Εργασίας, για την έγκαιρη ένταξή μας στο πρόγραμμα σπουδών του Ελληνικού Μεσογειακού Πανεπιστημίου, κάτι που μας δημιούργησε πολύ άγχος έως ότου ολοκληρωθεί εγκαίρως η διαδικασία. Ο χρόνος που αφιερώθηκε για την συγγραφή της Πτυχιακής μας Εργασίας ήταν 8 μήνες, με καθημερινή πολύωρη ενασχόληση. Ακόμη, το Lockdown που υπήρχε στην χώρα μας για μεγάλο χρονικό διάστημα δημιούργησε εμπόδια στην δια ζώσης επικοινωνία με τον υπεύθυνο επόπτη, αλλά και μεταξύ των μελών της ομάδας μας. Ένα ακόμη σοβαρό κώλυμα ήταν η περιορισμένη εύρεση συγγραμμάτων, λόγω της κλειστής βιβλιοθήκης του Ελληνικού Μεσογειακού Πανεπιστημίου, ωθώντας μας να περιοριστούμε στην εύρεση ηλεκτρονικών, κατά κύριο λόγο, βιβλιογραφικών πηγών.

Αναστοχασμός – Μελλοντικές ερευνητικές προτάσεις

Θεωρούμε ότι δεν υπήρξε κάποια δυσκολία κατά τη διεξαγωγή της έρευνας, καθώς η επικοινωνία με τα σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ήταν αρκετά καλή, ενώ οι εκπαιδευτικοί έδειξαν προθυμία και συνεργάστηκαν άψογα κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων.

Αρχικά, υπήρξε πρόθεση επιλογής κοινωνικών λειτουργών ως βασικό δείγμα για την έρευνα, αλλά η μη ύπαρξη επαρκούς προσωπικού με σπουδές στην κοινωνική εργασία στα σχολεία που φοιτούν μετανάστες/πρόσφυγες μαθητές, μας ώθησε στη επιλογή των εκπαιδευτικών. Το δείγμα επιλέχθηκε τυχαία, γι' αυτό δεν υπήρχαν μεγάλες αποκλίσεις στα έτη προϋπηρεσίας των συμμετεχόντων, ενώ η πλειοψηφία του ήταν γυναίκες. Υπό ιδανικές συνθήκες, για την πιο έγκυρη εξαγωγή συμπερασμάτων σχετικά με το αντικείμενο της έρευνας, θα μπορούσαν να καθοριστούν συγκεκριμένα κριτήρια επιλογής του δείγματος, όπως το φύλο, η ηλικία, τα έτη προϋπηρεσίας και οι επιπλέον επιμορφώσεις.

Επίσης, η έρευνά μας περιορίστηκε σε ένα δείγμα, το οποίο αφορούσε εκπαιδευτικούς που έχουν αναλάβει τη διδασκαλία των μεταναστών/προσφύγων μαθητών σε συγκεκριμένη γεωγραφική περιοχή, καθώς βασίστηκε μόνο σε σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, στην πόλη του Ηρακλείου Κρήτης. Αυτό έγινε για λόγους ευκολίας που σχετίζονται και με τους περιορισμούς που αντιμετωπίσαμε εξαιτίας της πρωτόγνωρης κατάστασης του εγκλεισμού, στο μεγαλύτερο διάστημα του οποίου διεξήχθη το ερευνητικό κομμάτι αυτής της εργασίας.

Μελλοντικά, σε μια ευρύτερη μελέτη, θα μπορούσαν να ληφθούν υπόψη οι απόψεις όλων των εμπλεκόμενων με το αντικείμενο της έρευνας (ατόμων κλειδιών), που σχετίζονται άμεσα, αλλά και έμμεσα με την εκπαίδευση των ανηλίκων μεταναστών και προσφύγων μαθητών. Το δείγμα θα προτείναμε να απαρτίζεται από εκπαιδευτικούς, από διευθυντές σχολικών μονάδων, από κοινωνικούς λειτουργούς και από ψυχολόγους, που εργάζονται στα σχολεία και αλληλεπιδρούν με τους μετανάστες/πρόσφυγες μαθητές. Επίσης, θα ήταν πολύ ενδιαφέρον ερευνητικά να ερωτηθούν τα ίδια τα παιδιά με μεταναστευτικό/προσφυγικό προφίλ, οι οικογένειές τους καθώς και οι γηγενείς συμμαθητές τους, αλλά και οι Έλληνες γονείς τους. Ακόμη, θα ήταν πολύ εποικοδομητικό η οποιαδήποτε μελλοντική έρευνα να μην περιοριστεί σε επίπεδο συνεντεύξεων αλλά να συμπεριλάβει και παρατήρηση μέσα στο φυσικό χώρο του σχολείου. Η συλλογή ερευνητικών δεδομένων μέσα στο ίδιο το περιβάλλον αλληλεπίδρασης των μαθητών θα βοηθήσει στην καλύτερη περιγραφή των μεταξύ τους σχέσεων, μειώνοντας τον “κίνδυνο” ωραιοποίησης ή απόκρυψης ποιοτικών χαρακτηριστικών που δύσκολα “μεταφέρονται” στον ερευνητή μέσω της διαδικασίας της συνέντευξης. Τέλος, θα μπορούσε μια μελλοντική έρευνα να επεκταθεί πέρα από τα στενά γεωγραφικά πλαίσια του Ηρακλείου, και σε περιοχές με έντονη μεταναστευτική/προσφυγική παρουσία. Με αυτό τον τρόπο, τα αποτελέσματα θα βασίζονταν σε μια πιο αντιπροσωπευτική, έγκυρη και ολιστική οπτική.

Επίλογος

Κλείνοντας, αντιλαμβανόμαστε ότι το προσφυγικό/μεταναστευτικό ζήτημα, με έμφαση στην εκπαίδευση των ανηλίκων αλλοεθνών μαθητών, χρήζει ιδιαίτερης σημασίας και ίσως διαφορετικής μέριμνας από την Πολιτεία. Καθημερινά, οι εκπαιδευτικοί καταβάλλουν μεγάλη προσπάθεια για την ομαλή ένταξη και προσαρμογή των αλλοεθνών μαθητών. Βέβαια, δεν πρέπει να παραληφθεί και ο ρόλος της οικογένειας, καθώς είναι μείζονος σημασίας, αφού η ίδια ως πρωτογενής φορέας κοινωνικοποίησης θα δώσει τα εφόδια για την εξέλιξη των παιδιών τους, τόσο γνωστικά, όσο και κοινωνικοσυναισθηματικά. Η κοινωνικοποίηση, η αλληλεπίδραση, η δημιουργία κλίματος οικειότητας και εμπιστοσύνης, αλλά και η ανάπτυξη υγιών σχέσεων μέσα στην σχολική κοινότητα, αποτελούν βασικά στοιχεία για τη βελτίωση της ποιότητας ζωής των παιδιών και ευρύτερα κοινωνικού συνόλου.

Βιβλιογραφία

1. Αθανασοπούλου, Μ., Καλοκαιρινού, Α. (2010). Υγεία και ασθένεια: Άτομο, Οικογένεια, Κοινότητα, στο Ζυγά Σοφία, Εισαγωγή στη Νοσηλευτική Επιστήμη. Βήτα.
2. Αλεξίου, Θ. (1999). Περιθωριοποίηση και Ενσωμάτωση- Η Κοινωνική Πολιτική ως Μηχανισμός Ελέγχου και Κοινωνικής Πειθάρχησης, Αθήνα: Παπαζήση.
3. Ανδρεαδάκης, Ν. (2006). Κριτήρια αξιολόγησης των εκπαιδευτικών από τον σχολικό σύμβουλο, σύμφωνα με την πρόταση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου, ΤΕΠΑΕΣ, 2005 – 2006.
4. Άρσις (χ.χ.). Ενημερωτικό φυλλάδιο για τα δικαιώματα των ασυνόδευτων ανηλίκων. Ανακτήθηκε από: <http://www.arsis.gr/wp-content/uploads/oxtaselido-asynodeyta-paidia-ellinika.pdf>
5. ΑΡΣΙΣ (2021). Φιλοξενείο Οικογενειών Αιτούντων Άσυλο. Ανακτήθηκε από: <http://www.arsis.gr/filoxenio-ikogenion-etounton-asilo/>
6. Άσπρης, Π. (2017). Το προσφυγικό ζήτημα. Τα προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων ως αρωγός κοινωνικής ένταξης. Μελέτη περίπτωσης. Ηράκλειο. Ανακτήθηκε από: https://www.academia.edu/31030759/%CE%A4%CE%9F_%CE%A0%CE%A1%CE%9F%CE%A3%CE%A6%CE%A5%CE%93%CE%99%CE%9A%CE%9F_%CE%96%CE%97%CE%A4%CE%97%CE%9C%CE%91_%CE%A4%CE%91_%CE%A0
7. Banks, J. (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.
8. Βεντούρα, Λ. (2004). Εθνικισμός, ρατσισμός και μετανάστευση στη σύγχρονη Ελλάδα, στο Παύλου, Μ., & Χριστόπουλος, Δ. (επιμ.). Η Ελλάδα της Μετανάστευσης. Αθήνα: ΚΕΜΟ/Κριτική.Γενική Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης (2011). Στερεότυπα και Προκαταλήψεις Δημιουργία και Αντιμετώπιση. Αθήνα: Ι.ΝΕ.ΔΙ.ΒΙ.Μ. Ανακτήθηκε από: <http://www.gsae.edu.gr/attachments/article/814/%CE%A0%CF%81%CE%BF%CE%BA%CE%B1%CF%84%CE%B1%CE%BB%CE%AE%CF%88%CE%B5%CE%B9>

https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2020/%CE%88%CE%BA%CE%B8%CE%B5%CF%83%CE%B7%202019_opt.pdf

9. Γενική Γραμματεία Θρησκευμάτων (2020). Περιστατικά εις βάρος χώρων θρησκευτικής σημασίας στην Ελλάδα. Έκθεση 2019. Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. Ανακτήθηκε από: https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2020/%CE%88%CE%BA%CE%B8%CE%B5%CF%83%CE%B7%202019_opt.pdf
10. Γενική Διεύθυνση Δικαιοσύνης, Ελευθερίας και Ασφάλειας (2004). Εγχειρίδιο σχετικά με την ένταξη. Ευρωπαϊκή Επιτροπή. Ανακτήθηκε από: <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:7sEkfn8A0PAJ:https://ec.europa.eu/migrant-integration/%3Faction%3Dmedia.download%26uuid%3D29BABFF0-CD6A-35B1-6AE64FC3DE9418FF+&cd=2&hl=el&ct=clnk&gl=gr>
11. Γενική Διεύθυνση Δικαιοσύνης, Ελευθερίας και Ασφάλειας (2007). Εγχειρίδιο σχετικά με την ένταξη για υπεύθυνους χάραξης πολιτικής και ειδικούς επαγγελματίες. 2^η Έκδοση. Ευρωπαϊκή Επιτροπή. Ανακτήθηκε από: <https://www.refworld.org/cgi-bin/texis/vtx/rwmain/opendocpdf.pdf?reldoc=y&docid=4c1b46672>
12. Γενική Διεύθυνση Σπουδών Π/θμιας και Δ/θμιας Εκπαίδευσης (2014). ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΩΝ ΤΑΞΕΩΝ ΥΠΟΔΟΧΗΣ (ΤΥ) ΚΑΙ ΕΝΙΣΧΥΤΙΚΩΝ ΦΡΟΝΤΙΣΤΗΡΙΑΚΩΝ ΤΜΗΜΑΤΩΝ (ΕΦΤ). Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ. ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ. ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ. Ανακτήθηκε από: http://6dim-diap-elfth.thess.sch.gr/Greek/Diapolitismiki_Ekpaidefsi/NomothesiaDiapEkpshs/05_EgkyklioiDnshsSpoudwn/191948_2014.pdf
13. Γεωργογιάννης, Π. (1997). Εκπαίδευση και Διαπολιτισμική Επικοινωνία. Α΄ Διαβαλκανικό Συνέδριο. Αθήνα: Gutenberg.

[CE%B1-%CE%BA%CE%B1%CE%B9-%CE%B5%CE%BD%CE%BF%CE%B9%CE%BA%CE%AF%CE%B1%CF%83/](#)

24. Διεθνής Οργανισμός Μεταναστεύσεως (2009). ΓΛΩΣΣΑΡΙΟ ΓΙΑ ΤΗΝ ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΥΣΗ: Διεθνής Μεταναστευτική Νομοθεσία. (20). Ανακτήθηκε από: https://publications.iom.int/system/files/pdf/iml_20.pdf
25. Διεθνής Οργανισμός Μεταναστεύσεως (2017). Έρευνα του ΔΟΜ για το trafficking: Σύριοι, Αφγανοί και Ιρακινοί τα κυριότερα θύματα trafficking στην Ανατολική Μεσόγειο. Ανακτήθηκε από: <https://greece.iom.int/sites/greece/files/DTM%20trafficking.pdf>
26. Διεύθυνση Επιδημιολογικής Επιτήρησης και Παρέμβασης για τα Λοιμώδη Νοσήματα (2020). ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΥΝΘΗΚΩΝ ΥΓΙΕΙΝΗΣ ΣΤΑ ΚΕΝΤΡΑ ΦΙΛΟΞΕΝΙΑΣ, ΥΠΟΔΟΧΗΣ ΚΑΙ ΤΑΥΤΟΠΟΙΗΣΗΣ ΠΡΟΣΦΥΓΩΝ-ΜΕΤΑΝΑΣΤΩΝ. Αθήνα: ΕΟΔΥ, 5-7, Ελλάδα. Ανακτήθηκε από: <https://www.tmg.gr/en/wp-content/uploads/video/2020/infectionsroads2020/AA32.pdf>
27. Εθνική Επιτροπή για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου (2016). ΟΙ ΣΥΝΘΗΚΕΣ ΔΙΑΒΙΩΣΗΣ ΣΤΑ ΚΕΝΤΡΑ ΥΠΟΔΟΧΗΣ ΚΑΙ ΦΙΛΟΞΕΝΙΑΣ ΜΕΤΑΝΑΣΤΩΝ ΚΑΙ ΠΡΟΣΦΥΓΩΝ. ΕΚΘΕΣΗ ΕΕΔΑ. Ανακτήθηκε από: https://asylumineurope.org/wp-content/uploads/2017/01/resources_kentra_filoxenias_autopsia.pdf
28. Εθνικό Κέντρο Κοινωνικής Αλληλεγγύης (2021). Επικαιροποιημένη κατάσταση: Ασυνόδευτα Ανήλικα (Α.Α.) στην Ελλάδα. Μάιος. Ανακτήθηκε από: <https://www.ekka.org.gr/index.php/el/rolos-skopos-tou-ekka/statistika>
29. Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης & Ηλεκτρονικού Περιεχομένου (2010-2011). Ηθική και Δεοντολογία στην επιστημονική έρευνα, (81) 12-1. Ανακτήθηκε από: <https://www.ekt.gr/el/magazines/features/19073>
30. Ελληνική Κυβέρνηση (2016). Δομές Υποδοχής Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΔΥΕΠ) για παιδιά προσφύγων όλων των ηλικιών. Ελληνική Δημοκρατία. Ανακτήθηκε από: <https://government.gov.gr/%ce%b4%ce%bf%ce%bc%ce%ad%cf%82-%cf%85%cf%80%ce%bf%ce%b4%ce%bf%cf%87%ce%ae%cf%82->

[%ce%b5%ce%ba%cf%80%ce%b1%ce%af%ce%b4%ce%b5%cf%85%cf%83%ce%b7%cf%82-%cf%80%cf%81%ce%bf%cf%83%cf%86%cf%8d%ce%b3%cf%89/](#)

31. ΕΛΙΑΜΕΠ (2017). Η ενσωμάτωση των προσφύγων στο εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα: Πολιτική και διαχείριση σε «κινούμενη άμμο». Ανακτήθηκε από: http://www.eliamep.gr/wp-content/uploads/2017/10/84_2017_-WORKING-PAPER-%CE%9D%CF%84.-%CE%91%CE%BD%CE%B1%CE%B3%CE%BD%CF%8E%CF%83%CF%84%CE%BF%CF%85_-%CE%9C%CE%B1%CF%81.-%CE%9D%CE%B9%CE%BA%CF%8C%CE%BB%CE%BF%CE%B2%CE%B1.pdf
32. ΕΛ.ΣΤΑΤ. (1933). Στατιστικά αποτελέσματα της απογραφής του πληθυσμού της Ελλάδος της 15-16 Μαΐου 1928. Ψηφιακή Βιβλιοθήκη. Ανακτήθηκε από: http://dlib.statistics.gr/portal/page/portal/ESYE/showdetails?p_id=10095546&p_derive=book&p_topic=10007862
33. ΕΛ.ΣΤΑΤ. (2018). Μεταναστευτική κίνηση και στοιχεία Απογραφής 2011. Ανακτήθηκε από: <http://www.statistics.gr/el/>.
34. Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2017). Ανακοίνωση της Επιτροπής προς το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο και το Συμβούλιο: Η προστασία των παιδιών-μεταναστών. Βρυξέλλες, 4. Ανακτήθηκε από: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52017DC0211&from=DE>
35. Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο (2020). Εξερευνώντας τα αίτια της μετανάστευσης: Γιατί μεταναστεύουν οι άνθρωποι; Ανακτήθηκε από: <https://www.europarl.europa.eu/news/el/headlines/world/20200624STO81906/exereunontas-ta-aitia-tis-metanasteusis-giati-metanasteuoun-oi-anthropoi>
36. Frelick, B. (2016). Greece: Refugee “Hotspots” Unsafe, Unsanitary: Women, Children Fearful, Unprotected; Lack Basic Shelter. HUMAN RIGHTS WATCH. Ανακτήθηκε από: <https://www.hrw.org/news/2016/05/19/greece-refugee-hotspots-unsafe-unsanitary>
37. Generation 2.0 For Rights Equality & Diversity (2021). ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ ΣΤΗ ΝΟΜΙΜΗ ΔΙΑΜΟΝΗ. Ελλάδα. Ανακτήθηκε από: <https://g2red.org/wp->

<content/uploads/2021/03/%CE%A7%CE%B1%CF%81%CF%84%CE%BF%CE%B3%CF%81%CE%AC%CF%86%CE%B7%CF%83%CE%B7-%CF%84%CF%89%CE%BD-%CF%80%CF%81%CE%BF%CE%BA%CE%BB%CE%AE%CF%83%CE%B5%CF%89%CE%BD-%CF%83%CF%84%CE%B7-%CE%BD%CF%8C%CE%BC%CE%B9%CE%BC%CE%B7-%CE%B4%CE%B9%CE%B1%CE%BC%CE%BF%CE%BD%CE%AE.pdf>

38. Gkaintartzi, A., Kiliari, A., Tsokolidou, R. (2015). 'Invisible' bilingualism - 'Invisible' language ideologies: Greek teachers' attitudes towards immigrant pupils' heritage languages. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 18 (1) στο Κουλουγουσίδη, Ι. (2020). ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ ΤΩΝ ΔΙΓΛΩΣΣΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ Σ ΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ: ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΨΕΩΝ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΗΝ ΠΟΛΗ ΤΗΣ ΚΟΖΑΝΗΣ. ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ: ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΕΣ ΔΙΑΦΟΡΕΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΑΝΙΣΟΤΗΤΕΣ. ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ. ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΑΝΟΙΚΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ. Πάτρα. Ανακτήθηκε από: <https://apothesis.eap.gr/bitstream/repo/48600/1/%ce%9a%ce%9f%ce%a5%ce%9b%ce%9f%ce%a5%ce%93%ce%9f%ce%a5%ce%a3%ce%99%ce%94%ce%97%ce%a3%ce%94%ce%95%ce%a3%ce%95%ce%a0%ce%a4%ce%95%ce%9c%ce%92%ce%a1%ce%99%ce%9f%ce%a3%202020.pdf>
39. Ζάγκα, Ε., Κεσίδου, Α. & Ματθαιουδάκη, Μ. (2015). Οι δυσκολίες των αλλόγλωσσων μαθητών στα μαθήματα του προγράμματος σπουδών από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών: Ερευνητικά δεδομένα για το δημοτικό σχολείο και το γυμνάσιο. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 60 Ανακτήθηκε από: <https://ojs.lib.uom.gr/index.php/paidagogiki/article/view/8608/8658>
40. Ζάχος, Δ. & Χατζής, Τ. (2005). Διαπολιτισμική εκπαίδευση και νέα περιβάλλοντα μάθησης. *Επιστημονικό Βήμα*, (4).
41. Ζωγράφου, Α., Μαυρή, Μ. (2004). ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΣ ΑΠΟΚΛΕΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ. *Κοινωνική εργασία*, 13, (73).
42. Hillery, G. (1955). Definitions of community: Areas of agreement. *Rural Sociology*, 20, 111-123. Στο Τσολερίδου, Α. (2009). Η συμβολή του εκπαιδευτικού συστήματος

στην ενσωμάτωση των μεταναστών μαθητών: οι απόψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (ΑΠΘ).

43. Horowitz, L., D. (1975). Ethnic Identity. Στο: Glazer, N. & Moynihan, P., D. (eds) Ethnicity Theory and Experience. Cambridge, Massachusetts and London: Harvard University Press, 115. Στο Τσολερίδου, Α. (2009). Η συμβολή του εκπαιδευτικού συστήματος στην ενσωμάτωση των μεταναστών μαθητών: οι απόψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (ΑΠΘ).
44. Husén, T. & Postlethwaite, T. N. (Ed.) (1985). The International Encyclopedia of Education. Vol.1 New York: Pergamon Press.
45. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2016). Δομές Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων. Δελτίο Τύπου. Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων. Αθήνα. Ανακτήθηκε από: http://www.iep.edu.gr/images/IEP/EPISTIMONIKI_YPIRESIA/Epist_Monades/A_K_yklos/Diapolitismiki/2016/2016-10-04_dt_dyep.pdf
46. Ινστιτούτο Κοινωνικής Καινοτομίας (2004). Κοινωνικός αποκλεισμός στην Ελλάδα. Διερεύνηση του πεδίου για την αποτελεσματική εφαρμογή πολιτικών με χωρική βάση.
47. IOM (χ.χ.). Προσωρινό καταφύγιο και προστασία για τους πιο ευάλωτους μετανάστες στην Ελλάδα (FILOXENIA). Ανακτήθηκε από: <https://greece.iom.int/el/temporary-shelter-and-protection-most-vulnerable-migrants-greece-filoxenia>
48. IOM (χ.χ.). Υποστήριξη Ελληνικής Ολοκλήρωσης για Δικαιούχους Διεθνούς Προστασίας (HELIOS). Ανακτήθηκε από: <https://greece.iom.int/el/hellenic-integration-support-beneficiaries-international-protection-helios>
49. Ίσαρη, Φ., Πουρκός, Μ. (2015). Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας: Εφαρμογές στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση. ΣΥΝΔΕΣΜΟΣ ΕΛΛΗΝΙΚΩΝ ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΩΝ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΩΝ. Ανακτήθηκε από: https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/5826/4/15327_Isari-KOY.pdf
50. Καλαϊτζοπούλου, Μ. (2001). Ο εκπαιδευτικός ως στοχαζόμενος επαγγελματίας. Αθήνα: Τυπωθήτω - Δαρδανός.

51. Καλογρίδη, Σ. (2017). Οι Τάξεις Υποδοχής στο δημοτικό σχολείο: ένας θεσμός υποστήριξης και ένταξης των μαθητών από ευάλωτες κοινωνικά ομάδες. Εφημερίδα «η Αυγή». Ανακτήθηκε από: https://www.avgi.gr/koinonia/253984_oi-taxeis-ypodohis-sto-dimotiko-sholeio-enas-thesmos-ypostirixis-kai-entaxis-ton
52. Καλοφορίδης, Β. (2014). Ταυτότητα, μετανάστευση και διαπολιτισμική εκπαίδευση στην σύγχρονη Ελλάδα. Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος», (2) 1. Ανακτήθηκε από: http://www.educircle.gr/periodiko/images/teuxos/2014/teuxos1/teuxos1_12.pdf
53. Καρύδης, Β. Χ. (1996). Η εγκληματικότητα των Μεταναστών στην Ελλάδα. Αθήνα: Παπαζήση.
54. Κάσικας, Χ., Πολίτου, Ε. (2005). Εκτός «τάξεις» το «διαφορετικό»; Τσιγγάνοι, Μειονοτικοί, Παλινοστούντες και Αλλοδαποί στην ελληνική εκπαίδευση. Αθήνα: Gutenberg.
55. Kazal, R., A. (1995). Revisiting assimilation: The rise, fall, and reappraisal of a concept in American Ethnic History. *American Historical Review*, 100 (2) στο Τσολερίδου, Α. (2009). Η συμβολή του εκπαιδευτικού συστήματος στην ενσωμάτωση των μεταναστών μαθητών: οι απόψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (ΑΠΘ).
56. Κεσίδου, Α. (2008). Διαπολιτισμική εκπαίδευση: μια εισαγωγή. Στο ΥΠ.Ε.Π.Θ., Ένταξη παιδιών παλινοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο (γυμνάσιο), Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή. Δ. Κ. Μαυροσκούφης (Επιμ.), Θεσσαλονίκη. Ανακτήθηκε από: https://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/entaxi/odigos_epimorfosis_diapolitismiki.pdf
57. Κουκουβίνου, Ε. (2017). Απόψεις, αναφερόμενες πρακτικές και γνώσεις των δασκάλων για την εκπαίδευση μαθητών/τριών από διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα: Μελέτη της διαπολιτισμικής επάρκειας και ετοιμότητας των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης-Διατμηματικό Διαπανεπιστημιακό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών.

58. Κομπότη, Δ. (2013). ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΥΣΗ ΚΑΙ ΕΝΤΑΞΗ ΣΤΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΣΥΝΟΛΟ ΜΕΣΩ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗΣ. Κοινωνική Εργασία-Επιθεώρηση Κοινωνικών Επιστημών. τ.27 (No 109).
59. Κορδολαίμης, Ε. (2017). Εκπαιδευτικές πολιτικές και θεσμικές προβλέψεις για την ένταξη των αλλοδαπών μαθητών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση σε χώρες μέλη της Ε.Ε.: η Ελληνική περίπτωση. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Ανακτήθηκε από:
<https://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/42682#page/374/mode/2up>
60. Κουτούζης, Μ., Κυρίδης, Α., Μαλούτας, Θ., Παπαδάκης, Ν. & Συρίγος, Σ. (2012). Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας. Συνοπτική έκθεση αποτελεσμάτων της Ομάδας Κοινωνικών Ερευνών του Υπουργείου Παιδείας. Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών. Ανακτήθηκε 28 Μαρτίου, 2016 από
<http://www.ekke.gr/publications/wp/wp26.pdf>
61. Κουτούση, Α. & Γκαραβέλας, Κ. (χ.χ.). Οι στάσεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης βάσει φύλου, για την ένταξη δίγλωσσων μαθητών στα Δημόσια Δημοτικά Σχολεία της Αττικής. Ανακτήθηκε από:
https://www.researchgate.net/publication/348309977_Oi_staseis_ton_ekpaideutikon_protobathmias_ekpaideuses_basei_phylou_gia_ten_entaxe_diglosson_matheton_sta_Demosia_Demotika_Scholeia_tes_Attikes
62. Κυριαζή, Ν. (1998). Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών. Αθήνα: Ελληνικές Επιστημονικές Εκδόσεις.
63. Λαμπριανίδης, Λ. (2011). Επενδύοντας στη φυγή: Η διαρροή επιστημόνων από την Ελλάδα στην εποχή της παγκοσμιοποίησης. Αθήνα: Κριτική.
64. Λόλακας, Σ. (2010). Σχολική ένταξη αλλοδαπών μαθητών: Συγκριτική μελέτη στάσεων επιπολιτισμού και αυτοεκτίμησης αλλοδαπών και γηγενών μαθητών. Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Ανακτήθηκε από:
<https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/28018>
65. Μαλιγκούδη, Χ. & Τσαουσίδης, Α. (2020). Στάσεις εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε Δομές Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΔΥΕΠ) απέναντι στην εκπαίδευση προσφύγων μαθητών. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης. Έρευνα στην

Εκπαίδευση. (9) 1, 22-34. Ανακτήθηκε από:
<https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/hjre/article/view/22066/19490>

66. Μάνεσης, Ν. (2020). Εκπαιδευτικές Ανάγκες Ανήλικων Προσφύγων. Αθήνα: Κοινωνικό Πολύκεντρο. Ανακτήθηκε από: https://kpolykentro.gr/wp-content/uploads/2021/01/2020_MANESHHS_PROSFYGES_full.pdf
67. Μάρκου, Γ. (1996). Η πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας, η διαδικασία διεθνοποίησης και η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης.
68. Μάρκου, Γ. (2010). Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
69. Μάρκου, Γ., Παρθένης, Χ. (2011). Διαπολιτισμική εκπαίδευση: θεωρία και πράξη. Αθήνα: Ε.Κ.Π.Α.
70. Μαυρέας, Κ. (1998). Διαστάσεις του κοινωνικού αποκλεισμού: Πόντιοι και Βορειοηπειρώτες πρόσφυγες στην Ελλάδα: Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών, 96-97, 185-218. Ανακτήθηκε από: <https://doi.org/10.12681/grsr.733>
71. ΜΕΤΑδραση (2021). «TOGETHER IN SPORT» – Ο ΑΘΛΗΤΙΣΜΟΣ ΩΣ ΜΕΣΟ ΕΝΤΑΞΗΣ ΓΙΑ ΤΟΝ ΠΡΟΣΦΥΓΙΚΟ ΠΛΗΘΥΣΜΟ. Ανακτήθηκε από: <https://metadrasi.org/together-in-sport-%CE%BF-%CE%B1%CE%B8%CE%BB%CE%B7%CF%84%CE%B9%CF%83%CE%BC%CF%8C%CF%82-%CF%89%CF%82-%CE%BC%CE%AD%CF%83%CE%BF-%CE%AD%CE%BD%CF%84%CE%B1%CE%BE%CE%B7%CF%82-%CE%B3/>
72. Μητροπούλου, Φ. & Μάνεσης, Ν. (2017). Εκπαίδευση Παιδιών-Προσφύγων: Γνώσεις και Αντιλήψεις Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Ανακτήθηκε από: https://www.researchgate.net/publication/329711815_Ekpaideuse_Paidion-Prosphygon_Gnoseis_kai_Antilepseis_Ekpaideutikon_Protobathmias_kai_Deuterobathmias_Ekpaideuses
73. Μόγλη, Μ. & Καλμπένη, Σ. (2020). Η εκπαίδευση και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις Δομές Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΔΥΕΠ). ΠΡΑΚΤΙΚΑ 2^ο Πανελλήνιου Συνεδρίου του Δικτύου Πρακτικών Ασκήσεων Εκπαίδευση εκπαιδευτικών και Παιδαγωγικά Τμήματα, 30 χρόνια μετά:

Αντιμετωπίζοντας τις νέες προκλήσεις. Βόλος. 28-30. Ανακτήθηκε από:
https://www.researchgate.net/publication/347752241_E_ekpaideuse_kai_e_epimorphose_ton_ekpaideutikon_stis_Domes_Ypodoches_kai_Ekpaideuses_Prosphygon_DYE_P

74. Mosse, G.L. (1995). Racism and Nationalism, Nations and Nationalism, 163-173. Ανακτήθηκε από: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1354-5078.1995.00163.x>
75. Μουσούρου, Λ.Μ. (1998). Κοινωνικός Αποκλεισμός και Κοινωνική Προστασία. Στο Κασιμάτη Κ. (επ.). Κοινωνικός Αποκλεισμός: Η Ελληνική Εμπειρία. Αθήνα: Gutenberg.
76. Μπέσιος, Α. (2012). Οι Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας στην Αγγλία. Ανακτήθηκε από <http://www.slideshare.net/152dimat/ss-30449200> Νικολάου, Γ. (2011). Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο. Από την ομοιογένεια στην πολυπολιτισμικότητα. Αθήνα: Πεδίο.
77. Μπουφίδης, Σ. (2009). Ματαιώση ονείρων, ψυχασθένειες και μετανάστες. Γιατροί Χωρίς Σύνορα, στο MIGHEALTHNET (2009). Δίκτυο πληροφόρησης για καλές πρακτικές που αφορούν στην παροχή υπηρεσιών υγείας σε μετανάστες και μειονότητες στην Ευρώπη: Η Έκθεση για την υγεία των μεταναστών στην Ελλάδα. Ανακτήθηκε από: <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:30bM5UATNLYJ:https://ec.europa.eu/migrant-integration/%3Faction%3Dmedia.download%26uuid%3D2A1BB8C5-FAF7-207E-EC5A4B06598431C6+&cd=2&hl=en&ct=clnk&gl=gr>
78. Organisation mondiale de la Santé (2003). Migrations Internationales, santé et droits humains. Santé et Droits de l'Homme. Genève, No.4. Ανακτήθηκε από: https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/43334/924256253X_fre.pdf;jsessionid=393ABF22D020A2F861A7F0142C72E30F?sequence=1
79. Παλαιολόγου, Ν., Ευαγγέλου, Ο. (2003). Διαπολιτισμική Παιδαγωγική. Εκπαιδευτικές, Διδακτικές & Ψυχολογικές Προσεγγίσεις. Αθήνα: Ατραπός.
80. Πανταζής, Β. (2015). Αντιρατσιστική εκπαίδευση. Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο.

- 81.** Παπαδόπουλος, Γ. (2017). Μανωλάδα: Περιπετειώδης δικαίωση 42 εργατών γης. Η Καθημερινή. Ανακτήθηκε από: <https://www.kathimerini.gr/society/903061/manolada-peripeteiodis-dikaiosi-42-ergaton-gis/>
- 82.** Παπαδοπούλου, Δ. (2002). Από την κοινωνική ευπάθεια στον Κοινωνικό Αποκλεισμό: Διαδικασίες και χαρακτηριστικά του κοινωνικού αποκλεισμού. Αθήνα.
- 83.** Παπακωνσταντής, Μ. (2013). Migrant Integration Councils and social inclusion policy of third country nationals. 8 (2), 107-126. Ανακτήθηκε από: <https://doi.org/10.12681/scad.8998>
- 84.** Παρθένης, Χ. (2008). Σχεδιάζοντας καινοτόμες πολυπολιτισμικές δράσεις: Το παράδειγμα του Προγράμματος «Εκπαίδευση Παλινοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση». Στο Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Ιωάννινα: Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών/Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- 85.** Park, R., E. & Burgess, E., W. (1924). Introduction to the Ciens of Sociology. Chicago: University of Chicago Press, 735. Στο Τσολερίδου, Α. (2009). Η συμβολή του εκπαιδευτικού συστήματος στην ενσωμάτωση των μεταναστών μαθητών: οι απόψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (ΑΠΘ).
- 86.** Πατρίς (2018). Φεστιβάλ “FIT For ALL”: ΣΗΜΕΡΑ ΣΤΟ ΠΑΓΚΡΗΤΙΟ ΑΠΟ ΤΟΝ ΔΗΜΟ ΗΡΑΚΛΕΙΟΥ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΠΡΟΣΦΥΓΕΣ. Ανακτήθηκε από: <https://www.patris.gr/2018/12/13/festival-fit-for-all/>
- 87.** Παύλου, Μ., Χριστόπουλος, Δ. (2004). Η Ελλάδα της μετανάστευσης. Κοινωνική συμμετοχή, δικαιώματα και ιδιότητα του πολίτη. Αθήνα: Κριτική.
- 88.** Perrenoud, P. (2005). Το σχολείο απέναντι στο πλήθος από κουλτούρες. Η διαφοροποιημένη παιδαγωγική, μεταξύ της απαίτησης για ισότητα και του δικαιώματος στη διαφορά (μετάφραση: Χ. Παπαδόπουλος). Ανακτήθηκε από: http://users.sch.gr/ppiliour/papers/Papadopoulos_X/15_Cultures.pdf
- 89.** Πετρόπουλος, Γ. (1989). Η υποχρεωτική ανταλλαγή των πληθυσμών: Ελληνοτουρκικές ειρηνευτικές διευθετήσεις, 1922-1930, Ελευθέριος Βενιζέλος Κοινωνία - Οικονομία – Πολιτική στην εποχή του. Αθήνα.

90. Poort-Van Eeden, J. (2003). Free to Reach Peace: Peace Education in the Netherlands. In W. Wintersteiner & V. Spajic-Vrkas (eds.), *Peace Education in Europe*, 205-237. Münster: Waxmann. Στο Πανταζής, Β. (2015). *Αντιρατσιστική εκπαίδευση*. Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο.
91. Πουλοπούλου-Έμκε, Η. (2007). *Η Μεταναστευτική Πρόκληση*. Αθήνα: Παπαζήση.
92. Refugee Support Aegean (2017). Άμεση ανάγκη η εύρεση ουσιαστικής λύσης για τους ανήλικους ασυνόδευτους πρόσφυγες στην Ελλάδα. Ανακτήθηκε από: https://rsaegean.org/el/amesi_anagki_i_evresi_ousiastikis_lysis_gia_anilikous_prosfyges_stin_ellada/
93. Refugee Support Aegean (2018). ΕΛΛΑΔΑ: Εκατοντάδες ευάλωτα παιδιά πρόσφυγες παραμένουν απροστάτευτα και άστεγα. Ανακτήθηκε από: <https://rsaegean.org/el/ellada-ekatonrades-evalota-paidia-prosfyges-paramenoun-aprostateuta-kai-astega/>
94. Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου: Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. Αθήνα: GUTENBERG
95. Ρόμπολης, Σ. Γ. (2007). *Η Μετανάστευση Από Και Προς Την Ελλάδα*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
96. Σγούρα, Α., Μάνεσης, Ν. & Μητροπούλου, Φ. (2018). Διαπολιτισμική εκπαίδευση και κοινωνική ένταξη παιδιών –προσφύγων: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών. «Διάλογοι» Θεωρία και Πράξη στις Επιστήμες της Αγωγής και Εκπαίδευσης, Τεύχος 4, 108-129.
97. ΣΚΑΙ (2017). Νέα επεισόδια στη Μόρια - Μετανάστες βάζουν φωτιές στους χώρους του hotspot. Ανακτήθηκε από: <https://www.skai.gr/news/greece/nea-epeisodia-sti-moria-metanastes-vazoun-foties-stous-xorous-tou-hotspot>
98. Σκούρτου, Ε. (2011). *Η διγλωσσία στο σχολείο*. Αθήνα: GUTENBERG.
99. Σούλης, Σ. (1985). Η μετανάστευση από και προς την Ελλάδα-Το ξένο παράνομο εργατικό δυναμικό. Ειδική Έκθεση ΟΟΣΑ. Στο: Μαράτου – Αλιπράντη. Λ. (1999). Ξένο εργατικό δυναμικό: τάσεις και το πρόβλημα της κοινωνικής ενσωμάτωσης: Κοινωνικός αποκλεισμός και ειδικές κατηγορίες πληθυσμού, 273-306. Ανακτήθηκε

από: <https://www.ekke.gr/services/publication/iii-kinonikos-apoklismos-kai-idikes-katigories-plithismou>

100. Σταλίκας, Α. (2011). Θεραπευτική σχέση, αυθεντικότητα και ενσυναίσθηση. Παρεμβάσεις. *Θεραπευτικές παρεμβάσεις: Θεμελιώδη θέματα ψυχοθεραπείας* (53-85). Αθήνα: ΤΟΠΟΣ
101. Συμεωνίδου, Σ. (2019). Απόψεις εκπαιδευτικών για την ένταξη και εκπαίδευση νεομεταναστών-προσφύγων μαθητών με δυσκολίες μάθησης. Φλώρινα: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Τμήμα Νηπιαγωγών. Ανακτήθηκε από: <https://dspace.uowm.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/1545/Symeonidou%20Sofia.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
102. Συνήγορος του Πολίτη (2013). ΤΟ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟ ΤΗΣ ΡΑΤΣΙΣΤΙΚΗΣ ΒΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ ΚΑΙ Η ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΟΥ. ΕΙΔΙΚΗ ΕΚΘΕΣΗ. Αθήνα. Ανακτήθηκε από: <http://rvrn.org/wp-content/uploads/2013/10/eidikiekthesiratsistikivia.pdf>
103. Συνήγορος του Πολίτη (2018). ΤΑ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΑ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΠΟΥ ΜΕΤΑΚΙΝΟΥΝΤΑΙ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ. ΕΤΗΣΙΑ ΕΚΘΕΣΗ. Ανακτήθηκε από: <https://www.synigoros.gr/resources/docs/ee2018-kdp-dikaiom-paid-pou-metakin.pdf>
104. Τζουριάδου Μ., Κούτσου Σ., Κυδωνιάτου Ε., Σταγιόπουλος Π., Τζελέπη Θ. (2000). Παιδιά γλωσσικών μειονοτήτων: Κατώτερα ή διαφορετικά; Στο Κυπριωτάκη, Α. (επ) Πρακτικά Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής. Ρέθυμνο, 12-14/05.
105. Τριανταφυλλίδου, Α. & Γρόπα, Ρ. (2009). Η μετανάστευση στην ενωμένη Ευρώπη. Αθήνα: Κριτική.
106. Τσαούσης, Δ., (1989). Χρηστικό Λεξικό κοινωνιολογίας. Αθήνα: Gutenberg.
107. Τσαούσης, Δ. (1998). Πολιτισμός, ελεύθερος χρόνος και κοινωνικός αποκλεισμός. Στο Κασιμάτη, Κ. (επ.). Κοινωνικός αποκλεισμός: Η ελληνική εμπειρία. Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών ΚΕΚΜΟΚΟΠ. Αθήνα: Gutenberg.
108. Τσαούσης, Δ.Γ. (2006). Η Κοινωνία του Ανθρώπου. Αθήνα: GUTENBERG.

109. Τσιάκαλος, Γ. (2000). Οδηγός Αντιρατσιστικής Εκπαίδευσης. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
110. Τσιάκαλος, Γ. (2005). Η υπόσχεση της Παιδαγωγικής. Αθήνα: Επίκεντρο, 170.
111. Τσιρώνης, Χ. (2008). Κοινωνική αλληλεπίδραση και κοινωνικές σχέσεις στο σχολείο. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην ενσωμάτωση των μαθητών. 123-140. ΥΠ.Ε.Π.Θ., Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο (γυμνάσιο), Δ. Κ. Μαυροσκούφης (Επιμ.), Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή. Θεσσαλονίκη, 2008
112. Τσολερίδου, Α. (2009). Η συμβολή του εκπαιδευτικού συστήματος στην ενσωμάτωση των μεταναστών μαθητών: οι απόψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (ΑΠΘ). Ανακτήθηκε από: <https://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/25164#page/40/mode/2up>
113. UNHCR (χ.χ). Η Σύμβαση του 1951 σχετικά με το Καθεστώς των Προσφύγων. Ανακτήθηκε από: <https://www.unhcr.org/gr/%CE%B7-%CF%83%CF%8D%CE%BC%CE%B2%CE%B1%CF%83%CE%B7-%CF%84%CE%BF%CF%85-1951-%CF%83%CF%87%CE%B5%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AC-%CE%BC%CE%B5-%CF%84%CE%BF-%CE%BA%CE%B1%CE%B8%CE%B5%CF%83%CF%84%CF%8E%CF%82-%CF%84>
114. UNHCR (2008). ΑΣΥΝΟΔΕΥΤΟΙ ΑΝΗΛΙΚΟΙ ΑΙΤΟΥΝΤΕΣ ΑΣΥΛΟ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ: Μελέτη σχετικά με την αντιμετώπιση από την Πολιτεία των αλλοδαπών ασυνόδευτων ανηλίκων που ζητούν άσυλο στην Ελλάδα. Ανακτήθηκε από: <https://www.refworld.org/cgi-bin/texis/vtx/rwmain/opendocpdf.pdf?reldoc=y&docid=48f5a21e2>
115. UNHCR (2012). Education Strategy 2012-2016. Geneva Switzerland. Ανακτήθηκε από: <http://www.refworld.org/docid/4f4cd9812.html>

116. UNHCR (2014). Greece As a Country of Asylum: Observations on the Current Situation of Asylum in Greece. Ανακτήθηκε από: <https://www.refworld.org/docid/54cb3af34.html>
117. UNHCR (2014). Παρατηρήσεις της Ύπατης Αρμοστείας του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες σχετικά με την παρούσα κατάσταση του ασύλου στην Ελλάδα. Ανακτήθηκε από: <https://www.unhcr.org/gr/wp-content/uploads/sites/10/2017/10/UNHCR-CoA-Greece-2014-EL.pdf>
118. UNHCR (2015). Δίκτυο Καταγραφής Περιστατικών Ρατσιστικής Βίας. Ετήσια Έκθεση. Ελλάδα. Ανακτήθηκε από: http://www.nchr.gr/images/pdf/nea_epikairothta/Report_gr.pdf
119. UNHCR (2016). MISSING OUT. Refugee Education in Crisis. Ανακτήθηκε από: <http://www.unhcr.org/57d9d01d0>
120. UNHCR (2016). Ποιά είναι η ιδιαιτερότητα των προσφύγων;. Πρόσφυγας ή Μετανάστης; Κύπρος. Ανακτήθηκε από: https://www.unhcr.org/cy/wp-content/uploads/sites/41/2018/02/UNHCR_Refugee_or_Migrant_GR.pdf
121. UNHCR (2016). 1 στους 113 ανθρώπους αναγκάζεται να ξεριζωθεί: ο υψηλότερος αριθμός εκτοπισμού που έχει σημειωθεί ποτέ. Ανακτήθηκε από: <https://www.unhcr.org/gr/2841-1-%CF%83%CF%84%CE%BF%CF%85%CF%82-113-%CE%B1%CE%BD%CE%B8%CF%81%CF%8E%CF%80%CE%BF%CF%85%CF%82-%CE%B1%CE%BD%CE%B1%CE%B3%CE%BA%CE%AC%CE%B6%CE%B5%CF%84%CE%B1%CE%B9-%CE%BD%CE%B1-%CE%BE%CE%B5%CF%81%CE%B9.html> UNHCR (2017). Δίκτυο Καταγραφής Περιστατικών Ρατσιστικής Βίας. Ετήσια Έκθεση. Ελλάδα. Ανακτήθηκε από: http://rvrn.org/wp-content/uploads/2018/03/Report_2017gr.pdf
122. UNHCR (2017). ESTIA - Ένα νέο κεφάλαιο στη ζωή των προσφύγων στην Ελλάδα. Ανακτήθηκε από: http://estia.unhcr.gr/el/home_page/
123. UNHCR (2017). ΜΑΘΑΙΝΟΥΜΕ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΠΡΟΣΦΥΓΕΣ: ΟΔΗΓΟΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ. Ανακτήθηκε

από: <https://www.unhcr.org/gr/wp-content/uploads/sites/10/2020/05/PROTOBATHMIA-EKPAIDEYSH.pdf>

- 124.** UNHCR (2019). Αρμοστής καλεί σε επείγουσα δράση για τις συνθήκες των αιτούντων άσυλο στα ελληνικά νησιά. Ανακτήθηκε από: https://www.unhcr.org/gr/13393-o_ypatos_armostis_kalei_se_epeigousa_drasi.html
- 125.** UNHCR (2019). Δίκτυο Καταγραφής Περιστατικών Ρατσιστικής Βίας. Ετήσια Έκθεση. Ελλάδα. Ανακτήθηκε από: <https://www.unhcr.org/gr/wp-content/uploads/sites/10/2020/06/ETHSIA-EKTHESH-2019-GREEK.pdf>
- 126.** UNHCR (2019). Οι πρόσφυγες στην Ελλάδα παραμένουν εκτεθειμένοι στη ρατσιστική βία. Ανακτήθηκε από: https://www.unhcr.org/gr/11276-prosfyges_ektetheimenoi_sti_ratsistiki_via.html
- 127.** UNHCR (2019). Παιδιά μόνα αντιμετώπιζα με την ανασφάλεια στη Λέσβο. Λέσβος, Ελλάδα. Ανακτήθηκε από: https://www.unhcr.org/gr/13115-paidia_mona_antimeptwpa_me_tin_anasfaleia.html
- 128.** UNHCR (2019). Σοκαρισμένη η Ύπατη Αρμοστεία από το θάνατο ενός αγοριού από το Αφγανιστάν στη Λέσβο: καλεί για την επείγουσα μεταφορά των ασυνόδευτων παιδιών σε ασφαλή καταλύματα. Ανακτήθηκε από: <https://www.unhcr.org/gr/12701-%cf%83%ce%bf%ce%ba%ce%b1%cf%81%ce%b9%cf%83%ce%bc%ce%ad%ce%bd%ce%b7-%ce%b7-%cf%8d%cf%80%ce%b1%cf%84%ce%b7-%ce%b1%cf%81%ce%bc%ce%bf%cf%83%cf%84%ce%b5%ce%af%ce%b1-%ce%b1%cf%80%cf%8c-%cf%84%ce%bf-%ce%b8.html>
- 129.** UNHCR (2020). Δίκτυο Καταγραφής Περιστατικών Ρατσιστικής Βίας: Σοβαρή ανησυχία για τις επιθέσεις κατά προσφύγων και εργαζομένων σε ανθρωπιστικές οργανώσεις. Ανακτήθηκε από: https://www.unhcr.org/gr/14145-epitheseis_kata_prosfygon_kai_ergazomenon.html
- 130.** UNHCR (2020). Η Ύπατη Αρμοστεία καλεί για αποφασιστική ανάληψη δράσης, ώστε να τερματιστούν οι εξαιρετικά ανησυχητικές συνθήκες στα νησιά του Αιγαίου. Ανακτήθηκε από: https://www.unhcr.org/gr/13991-apofasistiki_analipsi_drasis_synthikes_sta_nisia.html

131. UNHCR (2021). Μήνυμα του Ύπατου Αρμοστή για την Παγκόσμια Ημέρα για την Εξάλειψη των Φυλετικών Διακρίσεων – 21 Μαρτίου 2021. Ανακτήθηκε από: <https://www.unhcr.org/gr/18863-high-commissioners-message-international-day-elimination-racial-discrimination.html>
132. UNHCR (2021). Οι Νέοι για τους Πρόσφυγες: Διαγωνισμός Σχεδίου και Κόμικ. Ανακτήθηκε από: [unhcr.org/gr/diagonismos-sxediou-comic](https://www.unhcr.org/gr/diagonismos-sxediou-comic)
133. UNITED NATIONS HUMAN RIGHTS (2018). The unspoken servitude of women domestic workers. Ανακτήθηκε από: <https://www.ohchr.org/EN/NewsEvents/Pages/DomesticServitude.aspx>
134. Walpole, S.C., Abbara, A., Gunst, M., Harkensee, C. (2018). Cross-sectional growth assessment of children in four refugee camps in Northern Greece. Public Health. Elsevier. Ανακτήθηκε από: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0033350618301653>
135. Watkins, K. & Zyck, S. (2014). Living on hope, hoping for education: the failed response to the refugee convention Syrian refugee crisis. London: Overseas Development Institute
136. World Health Organization (2015). Refugee and migrant health in the European region: What are the common health problems of refugees and migrants arriving in the European Region? Ανακτήθηκε από: <https://www.who.int/news-room/q-a-detail/refugee-and-migrant-health-the-european-region>
137. World Health Organization (2018). Report on the health of refugees and migrants in the WHO European Region: No PUBLIC HEALTH without REFUGEE AND MIGRANT HEALTH. Ανακτήθηκε από: <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/311347/9789289053846-eng.pdf?sequence=1&isAllowed=y&ua=1>
138. Ύπατη Αρμοστεία των Ηνωμένων Εθνών για τους Πρόσφυγες (1997). Κατευθυντήριες Αρχές για την προστασία των γυναικών προσφύγων. Αθήνα. Ανακτήθηκε από: <https://www.unhcr.org/gr/wp-content/uploads/sites/10/2017/05/Women-Protection-Principles.pdf>

139. Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες (2012). Συμβολή στο διάλογο για το μεταναστευτικό και το άσυλο. Γραφείο Ελλάδος. Ανακτήθηκε από: https://www.unhcr.org/gr/wp-content/uploads/sites/10/2017/10/2012_Migration_Asylum_GR.pdf
140. Υπουργείο Μετανάστευσης και Ασύλου (χ.χ.). Δικαιώματα και υποχρεώσεις. Ελληνική Δημοκρατία. Ανακτήθηκε από: <https://migration.gov.gr/gas/dikaiomata-kai-yprochreoseis/>
141. Υπουργείο Μετανάστευσης και Ασύλου (χ.χ.). Κέντρα Υποδοχής και Ταυτοποίησης (Κ.Υ.Τ.). Ανακτήθηκε από: <https://migration.gov.gr/ris/perifereiakes-monades/>
142. Υπουργείο Μετανάστευσης και Ασύλου (χ.χ.). Φιλοξενία Αιτούντων Άσυλο. Ανακτήθηκε από: <https://migration.gov.gr/ris2/filoxenia-aitoynton-asylo/>
143. Υπουργείο Μετανάστευσης και Ασύλου (2019). Εθνική Στρατηγική για την Ένταξη: Μεταναστευτική ορολογία. Ανακτήθηκε από: <http://www.opengov.gr/immigration/?p=798>
144. Υπουργείο Μετανάστευσης και Ασύλου (2019). Εθνική Στρατηγική για την Ένταξη: Προαπαιτούμενες διαδικασίες για την προστασία και την ένταξη των αιτούντων και των αιτουσών διεθνούς προστασίας και μέτρα πολιτικής. Ανακτήθηκε από: <http://www.opengov.gr/immigration/?p=780>
145. Υπουργείο Μετανάστευσης και Ασύλου. (2019). Έκθεση Δημόσιας Διαβούλευσης. Εθνική Στρατηγική για την Ένταξη. Αθήνα. Ανακτήθηκε από: <http://www.opengov.gr/immigration/?p=801>
146. Υπουργείο Μετανάστευσης και Ασύλου (2021). Ενημερωτικά σημειώματα. Στατιστικά. Ελληνική Δημοκρατία. Ανακτήθηκε από: <https://migration.gov.gr/statistika/>
147. Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων (2017). Το Έργο της Εκπαίδευσης των Προσφύγων. Επιστημονική Επιτροπή για τη Στήριξη των Παιδιών των Προσφύγων. Ανακτήθηκε από: https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2017/16_06_17_Epistimoniki_Epitropi_Prosfygon_YPPETH_Apotimisi_Protaseis_2016_2017_Final.pdf

- 148.** Υπουργείο Πολιτισμού, Παιδείας και Θρησκευμάτων (2015). Απάντηση στην ερώτηση με αριθμό 2642/18-05-2015. Ελληνική Δημοκρατία. Ανακτήθηκε από: <https://www.hellenicparliament.gr/UserFiles/67715b2c-ec81-4f0c-ad6a-476a34d732bd/9307181.pdf>
- 149.** Χατζησωτηρίου, Χ., Ξενοφώντος Κ. (2014). Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις. Καβάλα: Σαΐτα.
- 150.** Χλέτσος, Μ. (1994). Μετανάστευση, αγορά εργασίας και ρατσισμός: Μια εναλλακτική προσέγγιση. Ουτοπία, (21).

Παραρτήματα

Εγκριτική απόφαση για την διεξαγωγή έρευνας



ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΜΕΣΟΓΕΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

(ΕΛΜΕΠΑ)

Ηράκλειο: 2/06/2021

Αρ.Πρωτ.: 6231

Σχολή Επιστημών Υγείας
Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας

Τ.Θ. 1939, Τ.Κ. 71004 Ηράκλειο
Πληροφορίες: Κων/νος Φραγκιαδάκης
Τηλέφωνο: 2810379534, Fax: 2810379504
Email: secretariat-socw@hmu.gr

ΒΕΒΑΙΩΣΗ

Βεβαιώνουμε ότι όπως φαίνεται από τα στοιχεία που τηρούνται στο Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας οι φοιτήτριες, **Καλημέρη Σταματία** και **Τσουκαλά Αργυρώ** έχουν εγκριθεί από την επιτροπή αξιολόγησης πτυχιακών του Τμήματος Κοινωνικής Εργασίας για την εκπόνηση μελέτης στο πλαίσιο των προπτυχιακών σπουδών τους, με θέμα: «Η προσαρμογή των μεταναστών και προσφύγων μαθητών στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα. Απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην πόλη του Ηρακλείου», με εισηγητή τον κ. Ιωσηφίδη Ιωάννη..
Για τη συνέχιση των ενεργειών τους προκειμένου να προχωρήσουν σε ενέργειες σύμφωνα με το χρονοδιάγραμμα τους, χρειάζεται να συνεργαστούν για την παραγωγή του υλικού (συνεντεύξεις) και να επικοινωνήσουν με τους ερωτώμενους προκειμένου να συλλέξουν τα απαραίτητα στοιχεία σύμφωνα με τον σκοπό της μελέτης τους.



Ερωτήσεις συνεντεύξεων

A) Δημογραφικά στοιχεία

- 1) Πόσα χρόνια εργάζεστε ως εκπαιδευτικός;
- 2) Πόσο καιρό βρίσκεστε στο συγκεκριμένο σχολείο;
- 3) Έχετε κάνει μεταπτυχιακές σπουδές;
- 4) Έχετε κάποια εξειδίκευση στην εκπαίδευση μεταναστών/προσφύγων (σεμινάρια, επιμορφώσεις, μεταπτυχιακοί τίτλοι κ.λπ.);
- 5) Έχετε ή είχατε στο παρελθόν αναλάβει τάξη ΖΕΠ ή τάξη που να έχει παιδιά μεταναστών/προσφύγων; φέτος έχετε;;;
- 6) Ήταν επιλογής σας να αναλάβετε το συγκεκριμένο τμήμα;; (Αν τελικά είχε αναλάβει τάξη ΖΕΠ, αλλά και τμήμα με μετανάστες/πρόσφυγες).
- 7) Πόσα τμήματα ΖΕΠ υπάρχουν αυτή τη στιγμή στο σχολείο που υπηρετείτε (αν υπάρχουν) και πόσα περίπου τμήματα με παιδιά μεταναστών/προσφύγων (αν υπάρχουν); πόσα παιδιά έχετε γενικά στο σχολείο σας;;; (ποσοστό)

B) Αξονας Τάξεις ΖΕΠ

- 1) Ποια είναι η προετοιμασία που σας παρέχει η υπηρεσία σας (σεμινάρια ή μετα-εκπαίδευση) πριν σας αναθέσει την τάξη ΖΕΠ;
- 2) Εσείς προσωπικά τι είδους προετοιμασία κάνετε για το συγκεκριμένα τμήματα;
- 3) Πόσα παιδιά βρίσκονται στις τάξεις ΖΕΠ;
- 4) Θεωρείτε σημαντική την ύπαρξη τάξεων ΖΕΠ; Κατά την άποψή σας, πόσο μπορούν να βοηθήσουν οι τάξεις αυτές τους μετανάστες/πρόσφυγες μαθητές;
- 5) Ποιος είναι ο ρόλος που διαδραματίζουν καθημερινά οι εκπαιδευτικοί στις τάξεις ΖΕΠ;
- 6) Τα παιδιά που φοιτούν σε αυτές τις τάξεις πώς διαχειρίζονται την παρουσία τους σε αυτά τα ιδιαίτερα σχολικά τμήματα; Την αντιλαμβάνονται ως κάτι θετικό ή ως κάτι που τα διαχωρίζει/απομονώνει/στιγματίζει σε σχέση με τους υπόλοιπους μαθητές;

Γ) Στάσεις/Απόψεις και επιλογές/μέθοδοι για τη διαχείριση προσφύγων/μεταναστών μαθητών.

1. Πώς αντιλαμβάνεστε την παρούσα κατάσταση με τις συνεχείς αφίξεις προσφύγων/μεταναστών στην χώρα μας, τα τελευταία χρόνια;
2. Θεωρείτε το μεταναστευτικό/προσφυγικό ως ένα σημαντικό ζήτημα για το οποίο πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη μέριμνα από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα;
3. Νομίζετε ότι τα παιδιά των μεταναστών/προσφύγων θα πρέπει να φοιτούν σε οποιοδήποτε ελληνικό σχολείο ή μόνο σε Τάξεις Υποδοχής; γιατί;;;
4. Πιστεύετε πως είναι δυνατή, με τις παρούσες συνθήκες, η ομαλή ένταξη των μεταναστών/προσφύγων μαθητών στα ελληνικά σχολεία;
5. Ποιους τρόπους χρησιμοποιείτε για να προσεγγίσετε τα παιδιά αυτά;
6. Κατά τον προγραμματισμό της διδασκαλίας λαμβάνετε υπόψη τα ατομικά χαρακτηριστικά των μεταναστών/προσφύγων μαθητών (διαφορετικό πολιτισμό, θρησκευτικό προφίλ, συνήθειες, τρόπους συμπεριφοράς, εμπειρίες); αν ναι πώς ακριβώς;;;
7. Δίνετε “χώρο” και “χρόνο” στα παιδιά αυτά να κοινωνικοποιηθούν/εξωτερικεύσουν στην υπόλοιπη σχολική κοινότητα τα ιδιαίτερα πολιτισμικά/γλωσσικά/θρησκευτικά χαρακτηριστικά που φέρουν από τις χώρες καταγωγής τους;
8. Έχετε οργανώσει δραστηριότητες, ώστε να εξοικειωθούν τα παιδιά των μεταναστών/προσφύγων με το σχολικό περιβάλλον; αν ναι. Περιγράψτε μας, παρακαλώ! (αν πει όχι, για ποιο λόγο;;;)
9. Πως διαχειρίζεστε τις ιδιαίτερα τραυματικές εμπειρίες που μπορεί να φέρουν τα παιδιά αυτά;
10. Οι υπόλοιποι μαθητές πώς διαχειρίζονται αυτές τις καταστάσεις/πληροφορίες/εμπειρίες των αλλοδαπών συμμαθητών τους; είναι δεκτικοί να ακούσουν και να μάθουν από αυτούς;;

11. Θεωρείτε τη διγλωσσία πρόβλημα ή πλεονέκτημα για τους μαθητές που τη φέρουν;

12. Παρουσιάζονται δυσκολίες σε μια σχολική τάξη όταν υπάρχουν μαθητές που δε γνωρίζουν την ελληνική γλώσσα; αν ναι τι είδους;;;

13. Θεωρείτε πως είναι απαραίτητο τα παιδιά των μεταναστών/προσφύγων να διδάσκονται τη μητρική τους γλώσσα, εκτός από την ελληνική;

14. Από την εμπειρία σας στη διδασκαλία, ποια η μεγαλύτερη δυσκολία που έχετε αντιμετωπίσει με αλλοεθνείς μαθητές;

Δ) ένταξη και προσαρμογή των παιδιών των μεταναστών/προσφύγων και η λειτουργία του σχολείου

1) Ποιος θεωρείτε ότι πρέπει να είναι ο ρόλος που διαδραματίζει ο εκπαιδευτικός στην προσαρμογή και βελτίωση της ποιότητας ζωής των ανηλίκων προσφύγων και μεταναστών μαθητών;

2) Σχετίζεται ο ρόλος αυτός με αυτόν που πραγματικά έχουν οι εκπαιδευτικοί στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα;

3) Ποιες οι σχέσεις μεταξύ των Ελλήνων μαθητών με τους μετανάστες/πρόσφυγες συμμαθητές τους;

4) Ποια η συμπεριφορά των παιδιών ως προς τους Έλληνες συμμαθητές τους, αλλά και προς εσάς και το υπόλοιπο εκπαιδευτικό προσωπικό;

5) Παρατηρείτε φαινόμενα ρατσισμού και ξενοφοβίας ως προς το πρόσωπό τους; Πως διαχειρίζεστε τέτοιου είδους περιστατικά;

6) Ποιοι παράγοντες θεωρείτε ότι σχετίζονται με την επίδοση των μεταναστών/προσφύγων μαθητών;

7) Ποια είναι τα θετικά και ποια τα αρνητικά στοιχεία της παρουσίας μεταναστών/προσφύγων μαθητών μέσα στο σχολικό περιβάλλον, κατά τη γνώμη σας;

Ε) Ρόλος Γονέων προσφύγων/μεταναστών μαθητών

- 8) Πως θα περιγράφατε την επαφή και την επικοινωνία σας με τους γονείς των μεταναστών/προσφύγων;
- 9) Ποια η συμμετοχή των γονέων των μεταναστών/προσφύγων στη σχολική κοινότητα; (αν υπάρχει)
- 10) Ποια θεωρείτε ότι είναι η στάση των γονέων των γηγενών μαθητών απέναντι στις οικογένειες των μεταναστών/προσφύγων;

ΣΤ) Ρόλος πολιτείας. Αλλαγές στην εκπαίδευση. Άλλες ειδικότητες

- 11) Πιστεύετε ότι είναι σημαντική η επιμόρφωση των δασκάλων και η εποπτεία τους για την καλύτερη διαχείριση μαθητών με μεταναστευτικό/προσφυγικό προφίλ;
- 12) Πιστεύετε πως τα σχολεία που υποδέχονται πρόσφυγες θα έπρεπε να υποστηρίζονται περισσότερο από την Πολιτεία; Αν ναι, με ποιο τρόπο; τι θα θέλατε να γίνει;
- 13) Θεωρείτε αναγκαία τη συνεργασία με κοινωνικούς λειτουργούς, ψυχολόγους ή με κοινωνικές υπηρεσίες που ασχολούνται με τους μετανάστες/πρόσφυγες; Συμβαίνει στην πραγματικότητα αυτό;

Σύστημα κατηγοριών

1.0 Αφομοιωτικό Μοντέλο

1.1 Ενιαίο εθνικό και πολιτισμικό σύνολο/ομοιογενής κοινωνία (κοινή πολιτισμική ζωή)

1.1.1 Αλληλοδιείσδυση πολιτισμών

1.1.2 Συγχώνευση πολιτισμών

1.2 Σταδιακή εξαφάνιση των χαρακτηριστικών των μεταναστών/προσφύγων

1.2.1 θεωρεί ελλειμματικές τις ιδιαιτερότητες των μεταναστών/προσφύγων μαθητών

1.2.2 Απόρριψη μητρικής γλώσσας και πολιτισμικών στοιχείων των μαθητών

1.3. Έμφαση στη γλώσσα και τον πολιτισμό της χώρας υποδοχής

1.4. Φυσικοποίηση της χαμηλότερης επίδοσης των μεταναστών/προσφύγων μαθητών εξαιτίας της διαφορετικότητας τους

1.4.1 Αποποίηση των ευθυνών της οργανωμένης πολιτείας ως προς το θέμα της μη προσαρμογής των μεταναστών/προσφύγων μαθητών

2.0 Μοντέλο Ενσωμάτωσης

2.1 στόχευση/έμφαση σε ομοιογενή κοινωνία

2.1.1 Έμφαση στην γνωριμία του πολιτισμού και της καθημερινότητας της χώρας υποδοχής

2.1.2 Αποδοχή, προσαρμογή και συμμόρφωση των διαφορετικών μαθητών προς τις νόρμες και τα πολιτισμικά στοιχεία της χώρας υποδοχής

2.1.3 Δεν απαιτείται αλλαγή στάσεων και πολιτισμικών πρακτικών στην κοινωνία υποδοχής

2.2 Μόνο αναφορά (με θετικό πρόσημο) και μικρή συμπερίληψη των διαφορετικών πολιτισμικών στοιχείων στην εκπαιδευτική διαδικασία

2.2.1 Ισότητα όλων των ατόμων και των πολιτισμών (θεωρητικό επίπεδο)

2.2.2 Σεβασμός και αποδοχή της διαφορετικότητας (θεωρητικό επίπεδο)

2.2.3 Αμοιβαία ανεκτικότητα (θεωρητικό επίπεδο)

2.3 Όχι αποκοπή των μεταναστών/προσφύγων από τις ρίζες και τον πολιτισμό τους υπό προϋποθέσεις

2.3.1 Ομιλία της μητρικής γλώσσας των μεταναστών/προσφύγων μόνο στο πλαίσιο του ιδιωτικού βίου

2.3.2 Εκδήλωση πολιτισμικών στοιχείων μόνο στο πλαίσιο του ιδιωτικού βίου

3.0 Πολυπολιτισμικό Μοντέλο

3.1 Ένταξη των αλλοεθνών μαθητών στο σχολικό περιβάλλον (κοινωνικοποίηση)

3.1.1 Βελτίωση αυτοεικόνας και αυτοεκτίμησης μεταναστών/προσφύγων μαθητών μέσω έμφασης στον ψυχολογικό και κοινωνικοποιητικό ρόλο του σχολείου

3.2. Διδασκαλία – γνωστικό κομμάτι

3.2.1. Έμφαση στη μητρική γλώσσα, στον πολιτισμό, στην ιστορία κάθε παιδιού με σκοπό τη βελτίωση των επιδόσεων των μεταναστών/προσφύγων μαθητών

3.2.2. Μαθησιακή ισότητα ευκαιριών για όλους τους μαθητές, ανεξαρτήτως πολιτισμικών ή φυλετικών διαφορών

3.3. Έμφαση στην βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των αλλοδαπών και γηγενών μαθητών.

3.3.1 Αναγνώριση, κατανόηση και αποδοχή της γλώσσας και του πολιτισμού των μειονοτικών ομάδων. Ενθάρρυνση γηγενών μαθητών προς αυτήν την κατεύθυνση

3.4.3 Διεύρυνση οριζόντων (γνωστικών, πνευματικών, πολιτισμικών) όλων των μαθητών μέσω μεταξύ τους γνωριμίας

3.4. Ρόλος οργανωμένης πολιτείας: Αλλαγές στη πολιτική (εκπαιδευτική πολιτική, πολιτική ασύλου) και τις πρακτικές της χώρας υποδοχής έναντι των μειονοτικών ομάδων

4.0 Αντιρατσιστικό Μοντέλο

4.1 Εξάλειψη κάθε είδους διάκρισης σε βάρος των μειονοτικών ομάδων

4.1.1 Πρόληψη του ρατσισμού μέσω κατάλληλων δράσεων

4.1.2 Σεβασμός στην ανθρώπινη υπόσταση και στην διαφορετικότητα που αυτή φέρει

4.1.3 Δημοκρατική διαπαιδαγώγηση: Δικαιοσύνη και ισότητα ευκαιριών σε όλα ανεξαρτήτως τα άτομα. Διδασκαλία αρχών αξιών

4.2. Βελτίωση του τρόπου διαβίωσης των μεταναστών/προσφύγων με δράσεις της οργανωμένης πολιτείας (σχολείο, δήμος, κοινότητες κτλ)

4.3. Στόχος η κοινωνική αλλαγή μέσω της προσωπική ανάπτυξης και πνευματικής καλλιέργεια ολόκληρης της σχολικής κοινότητας

5.0 Διαπολιτισμικό Μοντέλο

5.1 Σύνθεση πολιτισμών

5.1.1. Επαφή, επικοινωνία, και συνεργασία ανάμεσα σε διαφορετικές εθνικές, μεταναστευτικές και προσφυγικές ομάδες

5.1.2. Ανταλλαγή εμπειριών, πολιτισμικών στοιχείων και αλληλεπίδραση μεταξύ των παιδιών

5.2 Καταπολέμηση διακρίσεων, ανισοτήτων και αδικίας

5.2.1 Αναγνώριση, κατανόηση, αποδοχή και σεβασμός στα βιώματα και τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά των παιδιών

5.2.2 Ανάπτυξη της ενσυναίσθησης

5.2.3 Μαθησιακή ισότητα ευκαιριών για όλους τους μαθητές, ανεξαρτήτως πολιτισμικών ή φυλετικών διαφορών

5.3 Απόκτηση κοινωνικής αλληλεγγύης και συλλογικής συνείδησης

5.4. Αποδοχή της μητρικής γλώσσας των αλλοεθνών μαθητών στα εκπαιδευτικά συστήματα ως μέσο διδασκαλίας