



ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ & ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ

Διπλωματική Εργασία

**ΣΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΠΡΟΣΔΟΚΙΕΣ ΠΡΟΣΦΥΓΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΗΝ ΕΝΤΑΞΗ
ΤΟΥΣ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΙ ΣΤΗΝ ΕΚΜΑΘΗΣΗ ΤΗΣ
ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ**

της

MARIA NTOBA
Α.Μ. 391/2017

Επιβλέπων Καθηγητής
Ηρακλής Γρηγορόπουλος

Υποβλήθηκε ως απαιτούμενο για την απόκτηση του μεταπτυχιακού διπλώματος
ειδίκευσης στη διοίκηση & οργάνωση εκπαιδευτικών μονάδων

Θεσσαλονίκη, Ιούνιος 2019



Η παρούσα Διπλωματική Εργασία καλύπτεται στο σύνολό της νομικά από δημόσια άδεια πνευματικών δικαιωμάτων CreativeCommons:

Αναφορά Δημιουργού - Μη Εμπορική Χρήση - Παρόμοια Διανομή



Μπορείτε να:

- **Μοιραστείτε:** αντιγράψετε και αναδιανέμετε το παρόν υλικό με κάθε μέσο και τρόπο
- **Προσαρμόστε:** αναμείξτε, τροποποιήστε και δημιουργήστε πάνω στο παρόν υλικό

Υπό τους ακόλουθους όρους:

- **Αναφορά Δημιουργού:** Θα πρέπει να καταχωρίσετε αναφορά στο δημιουργό, με σύνδεσμο της άδειας, και με αναφορά αν έχουν γίνει αλλαγές. Μπορείτε να το κάνετε αυτό με οποιονδήποτε εύλογο τρόπο, αλλά όχι με τρόπο που να υπονοεί ότι ο δημιουργός αποδέχεται το έργο σας ή τη χρήση που εσείς κάνετε.
- **Μη Εμπορική Χρήση:** Δε μπορείτε να χρησιμοποιήσετε το υλικό για εμπορικούς σκοπούς.
- **Παρόμοια Διανομή:** Αν αναμείξετε, τροποποιήσετε, ή δημιουργήσετε πάνω στο παρόν υλικό, πρέπει να διανείμετε τις δικές σας συνεισφορές υπό την ίδια άδεια CreativeCommonsόπως και το πρωτότυπο.

Αναλυτικές πληροφορίες νομικού κώδικα στην ηλεκτρονική διεύθυνση:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/legalcode>

Υπεύθυνη Δήλωση

Με ατομική μου ευθύνη και γνωρίζοντας τις κυρώσεις που προβλέπονται από τον Κανονισμό Σπουδών του Μεταπτυχιακού Προγράμματος στη Διοίκηση & Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων του Αλεξάνδρειου ΤΕΙ Θεσσαλονίκης, δηλώνω υπεύθυνα ότι:

- Η παρούσα Διπλωματική Εργασία αποτελεί έργο αποκλειστικά δικής μου δημιουργίας, έρευνας, μελέτης και συγγραφής.
- Για τη συγγραφή της Διπλωματικής μου Εργασίας δεν χρησιμοποίησα ολόκληρο ή μέρος έργου άλλου δημιουργού ή τις ιδέες και αντιλήψεις άλλου δημιουργού χωρίς να γίνεται σαφής αναφορά στην πηγή προέλευσης(βιβλίο, άρθρο από επιστημονικό περιοδικό, ιστοσελίδα κλπ.).

Θεσσαλονίκη, Κυριακή 23 Ιουνίου 2019

Η Δηλούσα: Μαρία Ντόβα

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

ΣΚΟΠΟΣ

Σκοπός της έρευνας είναι να μελετήσει τις συμπεριφορές και τις στάσεις που έχουν οι πρόσφυγες μαθητές ηλικίας 6 έως 12 χρονών μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Μελετά τα παιδιά που φοιτούν σε δημόσιο δημοτικό σχολείο για να κατανοήσει τον τρόπο με τον οποίο αλληλεπιδρούν με τους υπόλοιπους μαθητές και το πώς αντιμετωπίζουν την εκπαιδευτική διαδικασία για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας.

ΥΛΙΚΟ-ΜΕΘΟΔΟΣ

Μέσα από την παρατήρηση και συνεντεύξεις συλλέχθηκαν δεδομένα τα οποία καταγράφηκαν, κωδικοποιήθηκαν και έπειτα αναλύθηκαν ώστε να συσχετιστούν τα κοινά στοιχεία που υπάρχουν και οι λόγοι που τα πυροδοτούν. Επίσης, πραγματοποιήθηκαν συνεντεύξεις για να κατανοηθούν σε βάθος τα συναισθήματα των παιδιών και η ζωή τους μέχρι τώρα, για να υπάρξουν αλληλοσυσχετίσεις.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας σε παιδιά που η μητρική τους γλώσσα είναι αραβικά, κουρδικά, φαρσί τα δυσκολεύει και ιδιαίτερα τις πιο μικρές ηλικίες παιδιών οι οποίες δεν τη γνωρίζουν σε ικανοποιητικό βαθμό. Το γεγονός αυτό επηρεάζει και τη συμπεριφορά των παιδιών απέναντι στην εκπαιδευτική διαδικασία. Επίσης, η συμπεριφορά των παιδιών είναι εμφανώς επηρεασμένη από όσα έχουν ζήσει τα τελευταία χρόνια και τις τωρινές συνθήκες διαβίωσής τους με αποτέλεσμα να παρουσιάζουν παραβατικές συμπεριφορές και υπερβολικούς φόβους σε ορισμένες καταστάσεις.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η ψυχολογική στήριξη των παιδιών αυτών και των οικογενειών τους για την εξάλειψη των στερεοτύπων που πιστεύουν είναι σημαντική και θα βοηθήσει το παιδί να αποδεκτεί και να πιστέψει στον εαυτό του. Οι εκπαιδευτικές και σχολικές δράσεις χρειάζεται να αποδέχονται τους μαθητές με την κουλτούρα που έχουν και να προσπαθούν να την εντάξουν στο σχολικό περιβάλλον.

Λέξεις-κλειδιά: Παιδιά-πρόσφυγες, πρακτικές, κοινωνική ένταξη, η Ύπατη

Αρμοστεία, διαπολιτισμική εκπαίδευση, ανθρώπινη κρίση

Abstract

PURPOSE

The purpose of this research is to study the attitudes and behaviour that the refugee children of school age, age 6 to 12 years old, have within the school environment. It studies the children attending a public primary school so that it can comprehend the way in which they interact with the rest of the children and how they deal with the educational procedure in order to learn the greek language.

MATERIAL-METHOD

Recorded data gathered from observation and interviews, were coded and thereafter analysed so that the existing common elements and the factors that contribute to them can be correlated. Moreover, interviews were conducted in order to deeply comprehend the children's emotions and their life so far, so that there can be linked to each other.

RESULTS

The teaching of the Greek language to children whose native language is Arabic, Kurdish and farsi, has been challenging and especially for the younger children who are not familiar with it to a satisfying degree. This fact, affects the childrens attitude towards the educational procedure. Additionally, the childrens behaviour is clearly affected by everything they have gone through the last few years and with their present living conditions, resulting in them demonstrating delinquent behaviours and exaggerated fears when facing certain situations.

CONCLUSION

The psycholological support of these children and their families is very important so that they can eliminate these stereotypes and it will help the child to accept and believe in himself/herself. The educational and school activities must accept the childrens cultural identity and make an effort to integrate it within the school environment.

Key- words: educational refugees, intercultural education, human crisis, educational crisis, UNHCR, UNICEF

Εισαγωγή.....	8
1. Προβληματική της έρευνας.....	9
1.1 Διαχωρισμός εννοιών πρόσφυγας – μετανάστης.....	9
1.2 Οι πρόσφυγες στην Ευρώπη.....	10
1.3 Οι πρόσφυγες στην Ελλάδα.....	12
1.4 Η δυσκολία της Ελλάδας στην αντιμετώπιση του προσφυγικού.....	15
1.5 Τα ανήλικα παιδιά πρόσφυγες.....	17
1.6 Σπουδαιότητα της έρευνας.....	18
2. Εκπαίδευση και Πρόσφυγες.....	20
2.1 Η εκπαίδευση των προσφύγων.....	20
2.2 Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα.....	22
2.3 Η Ελλάδα για την εκπαίδευση των προσφύγων.....	26
2.4 Γλωσσική ικανότητα των προσφύγων.....	30
2.5 Η επιρροή της ψυχολογίας.....	32
2.5.1 Το μετατραυματικό στρες των παιδιών προσφύγων.....	33
2.5.2 Τα κίνητρα και οι ανάγκες των παιδιών προσφύγων.....	35
3. Μεθοδολογία Έρευνας.....	37
3.1 Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα.....	37
3.2 Μέθοδος συλλογής δεδομένων.....	37
3.2.1 Η παρατήρηση.....	41
3.2.2 Η συνέντευξη.....	41
3.3 Πληθυσμός και δείγμα της έρευνας... ..	43
3.4 Δεοντολογία έρευνας	44
3.5 Ερευνητικά εργαλεία.....	45
3.6 Διαδικασία συλλογής των δεδομένων.....	46
3.7 Διαδικασία ανάλυσης των δεδομένων.....	48
3.7.1 Διαδικασία ανάλυσης των δεδομένων παρατήρησης.....	48
3.7.2 Διαδικασία ανάλυσης των δεδομένων συνεντεύξεων.....	48
3.8 Εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας.....	50
4. Ανάλυση δεδομένων.....	51
4.1 Ανάλυση συνεντεύξεων.....	51
4.2 Ανάλυση παρατήρησης.....	67
4.2.1 Παρουσίαση δεδομένων.....	67

4.2.2	<i>Ανάλυση δεδομένων.....</i>	73
5.	<i>Συμπεράσματα & Προτάσεις.....</i>	74
5.1	<i>Συμπεράσματα.....</i>	74
5.1.1	<i>Ποιες είναι οι στάσεις των προσφύγων μαθητών για την ένταξή τους στο ελληνικό δημοτικό σχολείο.....</i>	78
5.1.2	<i>Ποιες είναι οι στάσεις των προσφύγων μαθητών για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας στο ελληνικό δημοτικό σχολείο.....</i>	78
5.1.3	<i>Ποιες είναι οι προσδοκίες των προσφύγων μαθητών από την ένταξή τους στο ελληνικό δημοτικό σχολείο.....</i>	79
5.1.4	<i>Ποιες είναι οι προσδοκίες των προσφύγων μαθητών από την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας στο ελληνικό δημοτικό σχολείο.....</i>	79
5.1.5	<i>Ποιοι παράγοντες επηρεάζουν θετικά και ποιοι αρνητικά τη στάση των προσφύγων μαθητών.....</i>	79
5.2	<i>Προτάσεις.....</i>	80
5.3	<i>Περιορισμοί της έρευνας.....</i>	81
6.	Βιβλιογραφία.....	83

Εισαγωγή

Στη δεύτερη δεκαετία του 21^{ου} αιώνα δημιουργήθηκαν ρήξεις οι οποίες έφεραν αντιμέτωπη την Ευρωπαϊκή Ένωση με μία από τις μεγαλύτερες προκλήσεις. Οι προκλήσεις αυτές αναφέρονται στην ασφάλεια και την ελευθερία των ανθρώπων σε όλα τα κράτη του κόσμου.

Καθώς κλονίστηκαν τα δύο αυτά βασικά αγαθά των ανθρώπων που κατοικούσαν στη μέση ανατολή, η μόνη τους ελπίδα ήταν η διαφυγή τους σε Ευρωπαϊκές χώρες στις οποίες αναζητούσαν καταφύγιο. Αυτές οι προσφυγικές κρίσεις δημιούργησαν την τελευταία δεκαετία μεγάλες προσφυγικές εισροές στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Το γεγονός αυτό δημιούργησε με τη σειρά του εντάσεις και αστάθεια κυρίως σε χώρες οι οποίες αντιμετώπιζαν οικονομική κρίση ή ήταν αναπτυσσόμενες καθώς ενώ δεν μπορούσαν να καλύψουν τις ανάγκες των πολιτών τους, χρειάστηκε να καλύψουν και τις ανάγκες των προσφύγων (Βαλαβάνη, 2018).

Ένα μεγάλο ποσοστό των θυμάτων της ανθρώπινης αυτής κρίσης ήταν ανήλικα παιδιά τα οποία άφησαν τη χώρα τους, τη ζωή τους, τους φίλους του και όλα όσα είχαν στη χώρα τους, για να βρεθούν είτε μαζί με την οικογένειά τους, είτε μόνα τους σε μια πιο ασφαλή χώρα. Εκτός από την ασφάλεια, τη στέγη, την τροφή και την περίθαλψη τα παιδιά αυτά έχουν δικαίωμα και στην εκπαίδευση. Η εκπαίδευση είναι η μοναδική τους δίοδος για την ομαλή ένταξή τους στην εκάστοτε κοινωνία την οποία κατοικούν, αλλά και αυτή που θα τους δώσει την ευκαιρία για ένα καλύτερο αύριο (ToBHEMA Team, 2017β).

Καθώς τα παιδιά πρόσφυγες έχουν ζήσει καταστάσεις που μπορεί να στιγματίσουν την παιδική και αθώα ηλικία τους, και να τους δημιουργήσουν προβλήματα, όπως μετατραυματικό στρες, (Anagnostopoulos et. al., 2016) είναι σημαντικό να τα λάβει υπόψιν του κάθε εκπαιδευτικός για να μπορέσει να τους προσφέρει τη γνώση μέσα από την κατάλληλη εκπαιδευτική μέθοδο και να τα βοηθήσει να κοινωνικοποιηθούν στο περιβάλλον το οποίο εντάσσονται. Μελετώντας τις εμπειρίες τους στη χώρα τους, στη διαδρομή τους για την Ελλάδα και τη διαβίωσή τους σε αυτή, μπορεί να κατανοηθεί που οφείλονται οι στάσεις που έχουν απέναντι στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας και στην ένταξή τους στο εκπαιδευτικό σύστημα και κατεπέκταση στη σχολική κοινότητα, και να κατανοηθούν οι ανάγκες που προκύπτουν.

1. ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ

1.1 Διαχωρισμός εννοιών πρόσφυγας – μετανάστης

Στην παρούσα έρευνα θα ερευνηθούν παιδιά πρόσφυγες τα οποία μένουν στην Ελλάδα είτε μόνιμα είτε προσωρινά. Για τον λόγο αυτό χρειάζεται να γίνει ο διαχωρισμός των δύο εννοιών, των «προσφύγων» και των «μεταναστών».

Οι μετανάστες και οι πρόσφυγες υπήρχαν δεκαετίες πριν. Η Ελλάδα είχε γνωρίζει κύματα προσφυγικά και μεταναστών αλλά όχι σε τόσο μεγάλο αριθμό. Τα τελευταία χρόνια παρουσιάζεται μια ραγδαία αύξηση των πληθυσμών αυτών, καθώς καθημερινά εισέρχονται και συνεχίζουν να εισέρχονται πρόσφυγες και μετανάστες από στεριά και θάλασσα. Πολλές φορές οι έννοιες αυτές συγχέονται, αλλά η διαφορά τους είναι αρκετά σημαντική για τις χώρες που τους υποδέχονται και για τους ίδιους.. Η διαφορά των δύο αυτών εννοιών υπάρχει στους λόγους που ωθούν αυτές τις δύο κατηγορίες ανθρώπων να αφήσουν το σπίτι τους και να μετακινηθούν σε κάποια άλλη περιοχή ή χώρα (UNHCR, 2016δ).

Στη σύμβαση της Γενεύης του 1951 την οποία συμπληρώνει και το Πρωτόκολλο του 1967 αναφέρεται πως η διαφορά των προσφύγων με των μεταναστών υπάρχει στους λόγους για τους οποίους εγκαταλείπουν την πατρίδα τους. Οι πρόσφυγες εγκαταλείπουν την πατρίδα τους επειδή φοβούνται τη δίωξη και δεν είναι ασφαλείς πλέον σε αυτή με αποτέλεσμα να επάγονται σε ειδικές διεθνείς και εθνικές νομοθεσίες (Κοτζαμάνης, Πετρονώτη, & Τζωρτζοπούλου, 2005). Η εγκατάλειψη της πατρίδας τους συνήθως συμβαίνει είτε από εμφύλιες διαμάχες είτε από συγκρούσεις και μεταβαίνουν σε άλλη χώρα, καθώς δεν προστατεύονται πλέον από τη χώρα τους και αναλαμβάνει την προστασία τους η διεθνής κοινότητα (UNHCR, 2010). Επίσης, ο πρόσφυγας μπορεί να διώκεται για πολιτισμικούς λόγους, ιδεολογικούς και να φοβάται για την ασφάλειά του ή να μην επιθυμεί την ασφάλεια της χώρας αυτής ή και να επιστρέψει σε αυτήν (UNHCR, 2010).

Ο «μετανάστης», από την άλλη πλευρά, αφήνει τη χώρα του κυρίως για οικονομικούς λόγους ή για να σπουδάσει, και όχι υπό τον φόβο για την ίδια του τη ζωή και επειδή νιώθει να απειλείται. Μεταναστεύει σε κάποια άλλη χώρα εκούσια και πολλές φορές με το ενδεχόμενο πως κάποια στιγμή θα επιστρέψει στην πατρίδα του, θέλοντας να αποκτήσει καλύτερες συνθήκες διαβίωσης τις οποίες η χώρα του συνήθως δεν έχει τη δυνατότητα να του τις προσφέρει (UNHCR, 2016δ).

Η διάκριση αυτή είναι σημαντική όχι μόνο για τους ανθρώπους που ανήκουν σε αυτές τις κατηγορίες αλλά και για τις κυβερνήσεις των χωρών στις οποίες καταφεύγουν. Η νομοθεσία είναι διαφορετική για κάθε κατηγορία και η χώρα που τους υποδέχεται και τους φιλοξενεί, τους αντιμετωπίζει με την κατάλληλη νομοθεσία. Οι μετανάστες αντιμετωπίζονται με την υπάρχουσα νομοθεσία της χώρας στην οποία εγκαθίστανται, ενώ οι πρόσφυγες αντιμετωπίζονται σύμφωνα με το εθνικό αλλά και το διεθνές δίκαιο. Στους πρόσφυγες που αναζητούν άσυλο υποχρεούνται οι χώρες να τους το παρέχουν και στη διαχείρισή τους και στις διαδικασίες που απαιτούνται για να δοθεί το άσυλο συμβάλει η Ύπατη Αρμοστεία του Ο.Η.Ε. (Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών) (UNHCR, 2016β).

1.2 Οι πρόσφυγες στην Ευρώπη

Την άνοιξη του 2011, η διαμάχη που ξέσπασε στη Συρία, προκάλεσε ανθρωπιστική κρίση και οδήγησε σε ένα τεράστιο προσφυγικό κύμα των Σύριων (Wall, Campbell, & Janbek, 2015· Najimdeen, 2016· UNICEF, 2017γ). Άρχισε η μεγάλη εισροή προσφύγων στην Ευρώπη από χώρες όπως Συρία, Ιράκ, Αφγανιστάν, οι οποίοι άφησαν την εμπόλεμη χώρα τους και προσπάθησαν να βρουν ασφάλεια στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Οι μετανάστες είναι πολύ περισσότεροι από τους πρόσφυγες που υπάρχουν. Το 2015 οι μετανάστες παγκοσμίως έφταναν τα 250 εκατομμύρια και οι πρόσφυγες καθώς και οι άνθρωποι που ζητούσαν άσυλο έφθαναν συνολικά μόλις τα 24 εκατομμύρια (World Bank, 2017). Η Ύπατη Αρμοστεία του Ο.Η.Ε. παρουσιάζει εκθέσεις με στατιστικά στοιχεία και διάφορα προβλήματα των προσφύγων και των μεταναστών που υπάρχουν παγκοσμίως, αλλά και για τις χώρες που έρχονται αντιμέτωπες με το προσφυγικό πρόβλημα. Έχει ευθύνη να βοηθήσει τις χώρες που τους υποδέχονται και να μεσολαβήσει για να διευθετηθούν και οι βασικές ανάγκες που παρουσιάζονται. Στοιχεία από τις εκθέσεις χρησιμοποιούνται και καταγράφονται για να κατανοηθεί καλύτερα το μέγεθος του προσφυγικού προβλήματος και της ανθρωπιστικής κρίσης που δημιουργήθηκε (UNHCR, χ.χ.α, 2019β).

Από τις συρράξεις και τις διώξεις έχουν εγκαταλείψει την πατρίδα τους τα 25,4 εκατομμύρια πρόσφυγες, από τους 68,5 που είναι συνολικά. Από το 2016 αυξήθηκαν κατά 2,9 εκατομμύρια, η οποία είναι η μεγαλύτερη αύξηση που είχε παρατηρηθεί ποτέ μέσα σε μία χρονιά. Ακόμα, οι πρόσφυγες που ζητούσαν άσυλο έως το τέλος

του 2017 είχαν αυξηθεί κατά 300.000 και έφταναν συνολικά τα 3,1 εκατομμύρια, και από το συνολικό αριθμό τα 40 εκατομμύρια είναι αυτοί που είναι εκτοπισμένοι μέσα στην ίδια τους τη χώρα, το ποσό αυτό είναι ελάχιστα μικρότερο από αυτό του 2016 που ήταν 40,3 εκατομμύρια (UNHCR, 2018ζ).

Τα τελευταία χρόνια γίνονται προσπάθειες ώστε οι ανεπτυγμένες χώρες να αναθεωρήσουν τις πολιτικές πρακτικές τους για να αντιμετωπιστεί η ανθρωπιστική κρίση που προήλθε από το μεγάλο μεταναστευτικό κύμα το οποίο ήταν κυρίως από το Σουδάν και τη Συρία (Grech, 2016· UNHCR, 2016γ). Από την άλλη, οι χώρες που είναι υπό ανάπτυξη ήταν αρκετά διστακτικές στην ένταξη των προσφύγων στην κοινωνία τους, διότι προκαλούσε σοβαρά κοινωνικά και οικονομικά προβλήματα. Οι οικονομικά εξαντλημένες χώρες θεωρούσαν τους πρόσφυγες σαν ένα επιπλέον βάρος και πίστευαν πως ευθύνονται για την εμφάνιση ασθενειών και την αύξηση της εγκληματικότητας (Jacobsen, 2001).

Για να αντιμετωπιστεί η ανθρωπιστική κρίση, όπου χιλιάδες μετανάστες και πρόσφυγες άφηναν την χώρα τους και εγκαθίστατο σε μια άλλη, είχε πραγματοποιηθεί η Συνθήκη του 1951 του Ο.Η.Ε. και το Πρωτόκολλο του 1967 στα οποία καταγράφηκαν συμβάσεις και αρχές για την προστασία των προσφύγων μέσα από τα οποία καθορίζονται τα κοινωνικά τους δικαιώματα και οι υποχρεώσεις των κρατών τα οποία τα έχουν υπογράψει. Παρατηρείται πως το φαινόμενο αυτό υπήρχε και τον 19^ο αιώνα και τα κράτη με συνόδους και συνθήκες είχαν προβεί στην επίλυση των ζητημάτων που είχαν προκύψει. Στις μέρες μας προκύπτουν και άλλα σημαντικά ζήτημα λόγω του γεγονότος πως οι πρόσφυγες και οι μετανάστες έχουν αυξηθεί αρκετά και με πολύ γρήγορους ρυθμούς.

Οι μετανάστες επειδή ήταν επιλογή τους να αφήσουν την πατρίδα τους, έπρεπε να τηρούν τους νόμους της χώρας που επέλεγαν να ζήσουν. Οι πρόσφυγες καθώς ήταν διωγμένοι ή αναγκάστηκαν για διάφορους λόγους που αναφέρθηκαν προηγουμένως να αφήσουν την πατρίδα τους, απασχόλησαν περισσότερο τα Ηνωμένα Έθνη τα οποία δημιούργησαν μία ειδική νομοθεσία για τους πρόσφυγες, με διάφορες Συνθήκες και Συμβάσεις που έχουν πραγματοποιηθεί έως τώρα, ώστε στις χώρες που έχουν συμφωνήσει με αυτές και τις έχουν υπογράψει, να ισχύει η νομοθεσία όπως ορίζεται από αυτές για τους πρόσφυγες που φιλοξενεί.

Το άρθρο 34 της Συνθήκης για τους πρόσφυγες του 1951 αναφέρει πως υποχρέωση των κρατών που υπέγραψαν είναι να διευκολύνουν τους πρόσφυγες να ενταχθούν ομαλά και να πολιτογραφηθούν. Πιο συγκεκριμένα, τα κράτη οφείλουν να

βοηθήσουν και να προσπαθήσουν με κάθε τρόπο ώστε η διαδικασία της πολιτογράφησης να πραγματοποιηθεί γρήγορα το οποίο συμβάλει και στη μείωση των δαπανών και εξόδων της διαδικασίας αυτής (UNHCR, 2010).

Ο Grandi από την Ύπατη Αρμοστεία αναφέρθηκε στο Σύμφωνο για αυτό το σκοπό το οποίο μετατρέπει σε συγκεκριμένα πρακτικά μέτρα, ώστε να διασφαλιστεί πως οι πρόσφυγες δε θα είναι έρμαιο των απρόβλεπτων πολιτικών. Αναγνωρίζει ότι τιμούν τις αξίες οι χώρες που υποδέχονται μεγάλους αριθμούς προσφύγων και για να τις βοηθήσει ο υπόλοιπος κόσμος, ώστε να κατανεμηθεί το βάρος των προσφύγων που έχουν, καθορίζει τους τρόπους με τους οποίους θα επιτευχθεί.

Οι αναπτυσσόμενες χώρες δεν μπορούν να παρέχουν πλήρως τα βασικά αγαθά, όπως είναι η υγεία και η εκπαίδευση, στους πρόσφυγες και εννέα στους δέκα ζουν σε αυτές τις χώρες. Για να αντιμετωπιστεί το συγκεκριμένο πρόβλημα δημιουργήθηκε το Σύμφωνο το οποίο προβλέπει πως οι κυβερνήσεις και οι ιδιωτικοί τομείς χρειάζεται να ενισχύσουν την παροχή των υπηρεσιών και να ενισχύσουν της υποδομές για όφελος των προσφύγων και των Κέντρων Υποδοχής (UNHCR, 2018δ).

1.3 Οι πρόσφυγες στην Ελλάδα

Οι πρόσφυγες στην προσπάθειά τους να εισέλθουν σε κάποια αναπτυγμένη χώρα της Ευρώπης που να έχει οικονομική σταθερότητα για να εγκατασταθούν, βλέπουν την Ελλάδα σαν πέρασμα. Επειδή η πρόσβαση στην Ελλάδα είναι εύκολη και οφείλει να τους βοηθήσει, οι πρόσφυγες που καταφθάνουν σε αυτή κάθε χρόνο είναι πάρα πολλοί και αυτό δημιουργεί προβλήματα και στους πρόσφυγες και στους κατοίκους των περιοχών.

Την τελευταία δεκαετία η Ελλάδα αντιμετωπίζει μία μεγάλη οικονομική και κοινωνική κρίση (Anagnostopoulos, Giannakopoulos, & Christodoulou, 2017· Anderson, 2017), σε αυτή την κρίση ήρθαν να προστεθούν και οι πρόσφυγες. Από το 2013 μέχρι και το 2018, τα στατιστικά στοιχεία της Ελληνικής Υπηρεσίας Ασύλου του Υπουργείου Μεταναστευτικής Πολιτικής, δείχνουν πως οι αιτούντες άσυλο είτε λόγω φόβου για την ασφάλειά τους είτε για οικονομικούς λόγους, ανέρχονται στους 191.825 και τα ασυνόδευτα ανήλικα παιδιά είναι 7.372.

Η Ελληνική κυβέρνηση και η Γενική Γραμματεία Ενημέρωσης και Επικοινωνίας (2017) υπολόγισαν πως οι πρόσφυγες το καλοκαίρι του 2015 είχαν φτάσει τους 872.519 μέσω της θάλασσας στα νησιά, και από τα χερσαία σύνορα είχαν εισέλθει

3.713 πρόσφυγες. Η Ελλάδα έπρεπε να διαχειριστεί μια αρκετά πολύπλοκη κατάσταση και δύσκολη σχετικά και με τα διεθνή οικονομικά και τις διεθνείς συνθήκες. Αν και το μεγαλύτερο μέρος των προσφύγων δεν είχε έρθει για να εγκατασταθεί μόνιμα στην Ελλάδα, αλλά σκόπευε να μετεγκατασταθεί σε κάποια χώρα της κεντρικής και βόρειας Ευρώπης.

Η μετεγκατάσταση των προσφύγων χρειάζεται αρκετό χρόνο για να πραγματοποιηθεί. Οι αιτήσεις για μετεγκατάσταση είναι πάρα πολλές και χρειάζεται έλεγχος πριν τους δοθεί η άδεια για να ξεκινήσουν το ταξίδι τους προς τη νέα χώρα υποδοχής. Σύμφωνα με τα στοιχεία από την Ύπατη Αρμοστεία, οι αιτήσεις των προσφύγων για να μετεγκατασταθούν σε άλλη χώρα φτάνουν τις 3.744 και από αυτές μέχρι τον Μάιο του 2018 είχαν μετακινηθεί σε άλλη χώρα μόλις 973 πρόσφυγες. Ενώ το πρόγραμμα μετεγκατάστασης προχωράει υπερβολικά αργά, αντίθετα οι πρόσφυγες εισέρχονται στην Ελλάδα με αρκετά γρήγορους ρυθμούς. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα η αφομοίωσή τους από τις τοπικές κοινωνίες να είναι δύσκολη, ειδικά στα ελληνικά νησιά όπως Χίος, Σάμος, Λέσβος, Μυτιλήνη. Η Ύπατη Αρμοστεία του Ο.Η.Ε. ζήτησε από τις ελληνικές αρχές να κάνει τα μέγιστα που μπορεί για την καλύτερη αντιμετώπιση των αιτούντων ασύλου (UNHCR, 2018γ).

Πιο συγκεκριμένα, η Ελλάδα συνειδητοποίησε τη μεγάλη ανθρωπιστική κρίση και τη σοβαρότητα της κατάστασης των συρράξεων στη Συρία, όταν στα ελληνικά νησιά κατέφθαναν καθημερινά πρόσφυγες με βάρκες. Οι βάρκες όμως, υπήρχαν φορές που δεν έφθαναν στην ακτή σώες, το ίδιο και οι πρόσφυγες. Στη προσπάθειά τους να διαφύγουν οι σωσίβιοι λέμβοι που ταξίδευαν γέμιζαν υπερβολικά με αποτέλεσμα να βυθίζονται και να πνίγονται αρκετοί άνθρωποι, πολλοί από τους οποίους ήταν μικρά παιδιά. Εικόνες πνιγμένων παιδιών έκαναν τον γύρω του κόσμου και ολόκληρη η υφήλιος λυπήθηκε και γνώρισε τη σοβαρότητα της κατάστασης με αυτόν τον τρόπο. Η απόγνωση των ανθρώπων αυτών, που βίωναν στις χώρες τους και αντιμετώπιζαν καθημερινά τον φόβο, τους οδήγησε σε ακραίες αποφάσεις όπου με ρίσκο τη ζωής τους προσπαθήσουν να βρουν μια καλύτερη ποιότητα ζωής και ασφάλεια για αυτούς και τις οικογένειές τους (Διεθνής Αμνηστία, 2016· UNHCR, 2018η).

Οι περισσότεροι πρόσφυγες κατάγονται από χώρες όπως η Συρία, το Ιράκ, το Αφγανιστάν κ.α. Ξεκινώντας από τη χώρα τους με προορισμό την Ευρώπη και οι περισσότεροι τη Γερμανία, βρίσκουν πέρασμα μέσω της Ελλάδος. Περνάνε από τα Ελληνοτουρκικά σύνορα κυρίως από το Αιγαίο στα Βορειοανατολικά νησιά του, επειδή οι αποστάσεις είναι πολύ μικρές, και με βάση της Συνθήκης για τους

πρόσφυγες η ελληνική κυβέρνηση υποχρεούται να τους περιθάλπει και να τους παρέχει τις βασικές ανάγκες. Με αυτόν τον τρόπο οι πρόσφυγες έχουν πλέον εισέλθει στην Ευρώπη (UNHCR, 2018η).

Από τις αρχές του καλοκαιριού του 2015 τα ελληνικά νησιά άρχισαν να δέχονται όλο και περισσότερους πρόσφυγες. Ήταν τα πρώτα από την Ελλάδα τα οποία ήρθαν αντιμέτωπα με μία νέα κατάσταση, την οποία όλη η τοπική κοινωνία δεν γνώριζε πως να την αντιμετωπίσει. Η Ελλάδα είχε κληθεί το καλοκαίρι του 2015 να διαχειριστεί αυτή τη δύσκολη και αρκετά ιδιάζουσα κατάσταση, δεδομένων των διεθνών οικονομικών και διεθνών συνθηκών, αλλά και της εσωτερικής οικονομικής της κρίσης. Τις επόμενες χρονιές συνέχισαν να καταφθάνουν πρόσφυγες στα νησιά και στη στεριά. Ο ρυθμός με τον οποίο εισέρχονταν ήταν αρκετά πιο γρήγορος από τον ρυθμό με τον οποίο εξέρχονταν, με αποτέλεσμα να υπάρξει πολύ μεγάλος συνωστισμός στα Κέντρα Υποδοχής και Ταυτοποίησης. Σύμφωνα με την έκθεση του Υπουργείου Μεταναστευτικής και του Υπουργείου Ψηφιακής Πολιτικής Τηλεπικοινωνιών και Ενημέρωσης (2018) για να αποσυμφορηθούν τα νησιά δημιουργήθηκαν Κέντρα Φιλοξενίας σε διάφορες πόλεις της Ελλάδας, ώστε να μπορέσει να κατανεμηθεί ένα μέρος του αρκετά μεγάλου αριθμού των προσφύγων που καταφθάνουν, στο εσωτερικό της χώρας.

Από τις αρχές του 2016 έως τα μέσα της χρονιάς είχαν εισέλθει στην Ελλάδα 158.398 πρόσφυγες και μετανάστες, από τους οποίους οι περισσότεροι ήταν από Συρία. Συγκριτικά με τους τόπους καταγωγής των προσφύγων, σύμφωνα με την Έπατη Αρμοστεία τον Απρίλιο και τον Μάιο, «*οι πρόσφυγες από τη Συρία ήταν 1.905, από το Αφγανιστάν 838, από το Πακιστάν 861, από το Ιράκ 536 και από την Αλγερία 230*». Το μεγαλύτερο ποσοστό εξ αυτών ήταν οικογένειες, το οποίο χαρακτηριστικό είναι κυρίως των προσφύγων και όχι των μεταναστών. Το 46% των προσφύγων που εισήλθαν στην Ελλάδα τον Μάιο ήταν γυναίκοπαιδα, καθώς οι άντρες ήταν 927, οι γυναίκες 299 και τα παιδιά 495 (Ελαφρός, 2016).

Το 2017 μειώθηκαν οι αφίξεις των προσφύγων από τη θαλάσσια περιοχή σε σχέση με τις αφίξεις του 2016. Αν και κατά την περίοδο από τον Μάιο μέχρι το τέλος του χρόνου του 2017 είχαν αυξηθεί κατά 33% από την ίδια περίοδο του προηγούμενου έτους. Το αποτέλεσμα αυτών ήταν να δημιουργηθεί συνωστισμός προσφύγων που αιτούνται άσυλο στα νησιά με άσχημες συνθήκες διαβίωσης, όπου χρειαζόταν να παραμείνουν εκεί για αρκετό διάστημα. Οι πρόσφυγες των Κέντρων Υποδοχής και Ταυτοποίησης, συχνά διαμαρτύρονταν για τις συνθήκες κάτω από τις οποίες ζούσαν

και ζητούσαν από την ελληνική κυβέρνηση και την εκάστοτε τοπική κοινωνία να φροντίσει ώστε να επέλθει αλλαγή προς το καλύτερο (UNHCR, 2018β).

Στις αρχές του Δεκεμβρίου του 2017 οι αφίξεις των προσφύγων συνεχιζόταν και αυξάνονταν. Είχαν φτάσει στις αρχές του μήνα περισσότεροι από 1.700 και ο συνολικός αριθμός από τον Ιούλιο μέχρι τότε έφθανε τους 19.800. Μεταξύ αυτών ήταν πολλές οικογένειες και άνθρωποι που έχρηζαν ειδικής μεταχείρισης και στήριξης. Το 40% των προσφύγων ήταν παιδιά (UNHCR, 2017α).

Από τα στατιστικά στοιχεία της αντιπροσωπείας της Ύπατης Αρμοστείας του Ο.Η.Ε. για την Ελλάδα, συνολικά οι πρόσφυγες που εισήλθαν στην Ελλάδα το 2017 ήταν 204.718. Από τους πρόσφυγες αυτούς ζητούσαν άσυλο μόνο οι 47.000 και τον Ιούνιο του 2018 ζητούσαν άσυλο 58.000. Σύμφωνα με την αρμόδια υπηρεσία του Υπουργείου οι χώρες από τις οποίες κατάγονταν κυρίως οι πρόσφυγες το 2017 ήταν: «η Συρία (31,1%), το Αφγανιστάν (12,9%), το Πακιστάν (12,5%), το Ιράκ (11,4%), η Αλβανία (4,5%), η Τουρκία (3,1%), το Μπαγκλαντές (2,9%), το Ιράν (2,3%), η Γεωργία (2,1%), και η Παλαιστίνη (1,8%).». Την επόμενη χρονιά, το 2018 τον Ιούνιο, σύμφωνα με την Ύπατη Αρμοστεία του Ο.Η.Ε. οι 58.000 πρόσφυγες που ζητούσαν άσυλο κατάγονταν με ποσοστό 43% από τη Συρία, 27% από το Ιράκ, 7% από το Αφγανιστάν, 5% από την Τουρκία, 4% από το Πακιστάν, 2% από το Ιράν, 1,5% από την Παλαιστίνη, 1% από το Κουβέιτ, 1% από το Κάγκο και 5% από άλλες εθνικότητες. Από αυτούς 16.000 βρίσκονταν στη βόρεια Ελλάδα και το 67% αυτών έμεναν στην Κεντρική Μακεδονία.

1.4 Η δυσκολία της Ελλάδας στην αντιμετώπιση του προσφυγικού

Η γεωγραφική θέση της Ελλάδας είναι ο λόγος για τον οποίο οι πρόσφυγες εισέρχονται πρώτα σε αυτήν κατά την είσοδό τους για την Ευρώπη (Chtouris, & Miller, 2017) και πιστεύεται ότι αρκετοί από αυτούς δεν επιθυμούν να παραμείνουν σε αυτή.

Η Ύπατη Αρμοστεία στηρίζει την ελληνική κυβέρνηση και στα μέσα του Οκτωβρίου του 2017, προσπαθώντας να αποσυμφορήσει τα ελληνικά νησιά και την ελληνική κυβέρνηση μετεγκαθιστά σχεδόν 6.000 αιτούντες άσυλο με σκοπό να μειωθεί ο πληθυσμός στα Κέντρα Υποδοχής και οι πιο ευάλωτες ομάδες να μεταφερθούν σε πιο ασφαλή μέρη. Ακόμα όμως, 10.000 άνθρωποι οι οποίοι είχαν ζητήσει άσυλο είχαν

παραμένει στα Κέντρα Υποδοχής όπου η χωρητικότητα τους ήταν για να υποδεχθεί τους μισούς πρόσφυγες και υπήρχε συνωστισμός. Μέχρι τότε η κατάσταση στη Μόρια της Λέσβου και στο Βαθύ της Σάμου ήταν δραματική (UNHCR, 2017α). Μέχρι και σήμερα συνεχίζουν να έρχονται πρόσφυγες οι οποίοι ζητούν από την Ελλάδα άσυλο και προστασία οι οποίοι τους πρώτους μήνες του 2019 ήταν περισσότεροι από 6.000 (UNHCR, 2019α).

Από τα παραπάνω στοιχεία και τους αριθμούς των προσφύγων ανά χρονιές είναι εύκολο να κατανοηθούν οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν και οι πρόσφυγες και η χώρα. Καθώς, η ταυτοποίηση στα Κέντρα Υποδοχής και Ταυτοποίησης καθυστερούσε, και οι αφίξεις των προσφύγων πολλαπλασιάζονταν με γρήγορους ρυθμούς, δημιουργούταν υπερσυνωστισμός ο οποίος δημιουργούσε αρκετά προβλήματα στους ίδιους, αλλά και στην ελληνική κυβέρνηση. Ένα άλλο πρόβλημα που προκαλέσθηκε από την καθυστέρηση της ταυτοποίησης των προσφύγων ήταν πως καθυστερούνταν και οι μετεγκαταστάσεις τους σε άλλα κράτη με αποτέλεσμα αρκετοί από αυτούς να μένουν για χρόνια στην Ελλάδα.

Σύμφωνα με το Νομοθετικό Διάταγμα 3989/59, ΦΕΚΑ΄/201-26.09.1959 που αναφέρεται στην κύρωση της σύμβασης για τα δικαιώματα των προσφύγων αναφέρει ότι οι άνθρωποι τρίτων χωρών οι οποίοι διασχίζουν τα σύνορα και εισέρχονται στην Ελλάδα ή διαμένουν σε αυτή, δικαιούνται να τους παραχθεί διεθνή προστασία.

Η Ελλάδα, αν και δεν αποτελεί αναπτυσσόμενη χώρα, δε διαθέτει τους κατάλληλους πόρους, τις εγκαταστάσεις και τις γνώσεις για να καταφέρει να ανταπεξέλθει στον μεγάλο αριθμό των προσφύγων που καταφθάνουν καθημερινά κυρίως μέσω θαλάσσης (Cabot, 2016· Vlachadi, Destouni, & Papaggeli, 2016). Για να υπάρξει ομαλή ένταξη ενός ποσοστού από την Ελλάδα, χρειάζεται όμως, και οι υπόλοιπες χώρες της Ευρώπης να την ανακουφίσουν, όπως και οφείλουν, με τη βοήθεια και της Ύπατης Αρμοστείας του Ο.Η.Ε από ένα μεγάλο αριθμό προσφύγων (Holtug, 2016· Karageorgiou, 2016· UNHCR, 2016α).

Η Ελλάδα κατέχει νευραλγική θέση και αποτελεί επικουρικό κομμάτι της Σύμβασης του Ο.Η.Ε. του 1951 στο ζήτημα των προσφύγων. Η Ύπατη Αρμοστεία από το 2010 πρωταγωνιστεί στο σύμπλεγμα των Δωδεκανήσων, περιλαμβάνοντας και τη Ρόδο. Τα Δωδεκάνησα ήταν από τα πρώτα μέρη της Ελλάδας τα οποία υποδέχτηκαν τους πρόσφυγες οι οποίοι έφταναν σε αυτά από την Τουρκία διά θαλάσσης.

Ο ρόλος της Ύπατης Αρμοστείας στην Ελλάδα έγκειται στη συνεργασία με τις αρμόδιες τοπικές αρχές, με μη κυβερνητικές οργανώσεις αλλά και με ομάδες

εθελοντών που στόχο έχουν την προάσπιση των προσφύγων και των αιτούντων άσυλο που συρρέουν στο ελληνικό κράτος. Σε ορισμένες περιπτώσεις, η Ύπατη Αρμοστεία του Ο.Η.Ε. βοηθάει την κυβέρνηση να επιλύσει τις βασικές ανάγκες των προσφύγων, όπως ελλείμματα ως προς τη στέγαση και την εύρεση καταλυμάτων, την ύδρευση, την εκπαίδευση, τις παρεχόμενες συνθήκες υγιεινής στις προσφυγικές δομές αλλά και την οργάνωση και λειτουργία αυτών των δομών. Για αυτόν τον σκοπό έχουν συσταθεί τρεις υπηρεσίες που ρυθμίζονται από τον νόμο 4375/2016 (ΦΕΚΑ΄51). Αυτές είναι: η Υπηρεσία Ασύλου, η Αρχή των Προσφύγων, καθώς και η Υπηρεσία Υποδοχής και Ταυτοποίησης (UNHCR, χ.χ.β).

1.5 Τα ανήλικα παιδιά πρόσφυγες

Όπως έχει προαναφερθεί ένα μεγάλο μέρος των προσφύγων είναι ανήλικα παιδιά, τα οποία είναι πιο ευάλωτα σε όσα διαδραματίζονται στη ζωή τους και τα εσωτερικεύουν, καθώς αδυνατούν να κατανοήσουν τι ακριβώς τους συμβαίνει με αποτέλεσμα να νιώθουν ανασφάλεια και φόβο, τα οποία δημιουργούν τη βάση για χρόνιο στρες και ανασφάλεια (Haene, Grietens & Verschueren, 2007).

Η ανάπτυξη η ψυχολογική και η κοινωνική που έχουν τα παιδιά πρόσφυγες, μπορεί καλυφθεί σε έναν μεγάλο βαθμό μέσω της επιτυχής εκπαίδευσης. Η εκπαίδευση μπορεί να τα βοηθήσει να νιώσουν ασφάλεια και να συνδέσουν την κουλτούρα τους με την κουλτούρα της χώρας υποδοχής τους (McBrien, 2005).

Η εκπαίδευση ήταν ένα βασικό σημείο το οποίο προβληματίζε και συνεχίζει να προβληματίζει έως και σήμερα την Υ.Α. και τις χώρες υποδοχής τους, για να μπορέσουν τα παιδιά πρόσφυγες να προσαρμοστούν στα τωρινά δεδομένα και να καταφέρουν να αποκτήσουν σύντομα ίσα δικαιώματα με τα υπόλοιπα παιδιά. Υπάρχουν αρκετές εκθέσεις τις Υ.Α. που αναφέρονται στην κρίση της εκπαίδευσης των προσφύγων. Ορισμένες από τις εκθέσεις είναι οι εξής:

- Educational Field Guidelines (2003)
- Education Strategy 2012- 2016 (2012)
- Left behind refugee education in crisis (2015)
- Κρίση στην εκπαίδευση των προσφύγων, σύμφωνα με έκθεση της Ύπατης Αρμοστείας του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες (2016)
- Έκθεση της Υ.Α. υπογραμμίζει την κρίση στην εκπαίδευση για τα παιδιά πρόσφυγες (2017)
- Η Υ.Α. χαιρετίζει την έκθεση της UNESCO για την εκπαίδευση των προσφύγων και τονίζει ότι πρέπει να επενδύσουμε περισσότερο σε αυτή (2018)
- Εκατομμύρια παιδιά εκτός σχολείου σύμφωνα με έκθεση της Ύπατης Αρμοστείας (2018)
- Η εκπαίδευση των παιδιών προσφύγων στα νησιά του Αιγαίου στο επίκεντρο ημερίδας του Υπουργείου Παιδείας σε συνεργασία με την Ύπατη Αρμοστεία (2019)

Η εκπαίδευση των παιδιών προσφύγων ήταν στο επίκεντρο της Ευρωπαϊκής Ένωσης για αρκετά χρόνια. Καθώς τα στατιστικά στοιχεία της UNHCR (2019β) για την Ελλάδα αναφέρουν πως το 2018 το ποσοστό των παιδιών προσφύγων έφτανε το 40%, η εκπαίδευση των ανήλικων προσφύγων προβληματίσε και την ελληνική κυβέρνηση. Το Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων (ΥΠΕΠΘ) τον Αύγουστο του 2018 παρουσίασε τα στοιχεία των παιδιών προσφύγων που είχαν φοιτήσει σε Τμήματα Υποδοχής και σε ΔΥΕΠ (Δομές Υποδοχής Εκπαίδευσης Προσφύγων). Είχε ως στόχος την ένταξη όλων των ανήλικων παιδιών προσφύγων στην εκπαίδευση και το πρόγραμμα που εφάρμοσε είχε επιτυχία, καθώς ένα μεγάλο ποσοστό των παιδιών αυτών φοίτησαν σε αυτές τις δομές.

1.6 Σπουδαιότητα της έρευνας

Ένα μεγάλο ποσοστό των προσφύγων είναι παιδιά. Παιδιά τα οποία διώχθηκαν από τη χώρα τους, που αναγκάστηκαν να φύγουν για να βρουν ασφάλεια και μια «κανονικότητα» στη ζωή τους.

Σύμφωνα με τη Σύμβαση για τα Δικαιώματα των Παιδιών (1989), όλα τα παιδιά έχουν δικαίωμα εκτός από τα βασικά αγαθά, όπως στέγαση, φαγητό, νερό, ρουχισμό, και δικαίωμα στο παιχνίδι και στην εκπαίδευση. Το δικαίωμα στην εκπαίδευση είναι

το μέσο που θα τα βοηθήσει να ενταχθούν και να κοινωνικοποιηθούν αρχικά στην ελληνική εκπαιδευτική κοινότητα και έπειτα στην ευρύτερη κοινωνία (Κλάπας, 2018).

Για να πραγματοποιηθεί ομαλά η ένταξη των προσφύγων μαθητών στο ελληνικό σχολείο κρίνεται σημαντικό να μελετηθεί η στάση τους απέναντι σε αυτό. Χρειάζεται να δημιουργηθούν οι κατάλληλες συνθήκες για την εκπαίδευση των προσφύγων οι οποίες προϋποθέτουν συνεργασία και προσανατολισμό στα χαρακτηριστικά και στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών (UNHCR, 2003, 2012).

Σύμφωνα με έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί στο κοντινο παρελθόν στους πρόσφυγες και στην εκπαίδευσή τους, υπάρχει ένα κενό στις έρευνες για τις προσδοκίες τους ώστε να κατανοηθεί τι χρειάζονται οι μαθητές αυτοί από το ελληνικό σχολείο και ποιες είναι οι βλέψεις τους για το μέλλον. Να κατανοηθεί το πως αντιλαμβάνονται τα ίδια τα παιδιά πρόσφυγες τις καταστάσεις και την εκπαίδευση που τους παρέχεται, πώς νιώθουν μέσα στο περιβάλλον που βρίσκονται καθώς και τι μπορεί να επηρεάζει τις αντιλήψεις τους και πιθανόν φόβους που έχουν. Η μάθηση είναι άρρητα συνδεδεμένη με την ψυχολογία και δεν γίνεται να μη γίνει αναφορά σε αυτή για να κατανοηθούν οι στάσεις και οι προσδοκίες των παιδιών προσφύγων. Ο τρόπος που αντιλαμβάνεται κάποιος και αφομοιώνει τη γνώση είχε μελετηθεί από φιλοσόφους και ψυχολόγους στο παρελθόν. Η εξελικτική ψυχολογία μελετά τα στάδια ανάπτυξης του παιδιού σε κάθε ηλικία και τον βαθμό στον οποίο μπορεί να κατανοήσει τον κόσμο και όσα συμβαίνουν γύρω του. Ακόμα, υπάρχουν άλλοι κλάδοι της ψυχολογίας οι οποίοι μελετούν τις ανθρώπινες σχέσεις μέσα στην κοινωνία και τον τρόπο με τον οποίο κάποιος τις αντιμετωπίζει. Καταλαβαίνουμε πως η ψυχολογία στην οποία βρίσκονται οι πρόσφυγες μαθητές είναι πιθανόν να επηρεάσει τον τρόπο που σκέφτονται για το σχολείο και την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας αλλά και για τις σχέσεις που δημιουργούν με τους συμμαθητές τους και τα υπόλοιπα παιδιά της σχολικής κοινότητας.

Είναι καλό λοιπόν, να μελετηθούν οι συμπεριφορές και οι στάσεις των παιδιών προσφύγων που φοιτούν στο δημόσιο ελληνικό σχολείο και να κατανοηθούν οι λόγοι που ωθούν τα παιδιά αυτά σε ορισμένες συμπεριφορές, θετικές ή αρνητικές. Να γίνουν προσπάθειες αποκωδικοποίησης των όσων συμβαίνουν στο μυαλό τους και στον τρόπο με τον οποίο τα αντιλαμβάνονται τα όσα διαδραματίζονται γύρω τους. Καθώς, και να προταθούν τρόποι, βάση αυτών, με τους οποίους θα ενισχύονται οι

θετικές συμπεριφορές και η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, αλλά και θα περιορίζονται οι αρνητικές συμπεριφορές.

2. Εκπαίδευση και Πρόσφυγες

2.1 Η εκπαίδευση των προσφύγων

Με τον ερχομό των προσφύγων, εκτός από το πρόβλημα της στέγασης και της τροφής τους, εμφανίστηκε και ένα άλλο πρόβλημα στην ελληνική κοινωνία. Όπως αναφέρθηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο το μεγαλύτερο μέρος των προσφύγων είναι ανήλικα παιδιά. Τα παιδιά έχουν ορισμένες βασικές ανάγκες τις οποίες είναι χρέος της χώρας υποδοχής τους να τους τις παρέχει. Εκτός από την τροφή και τη στέγαση, βασικό αγαθό είναι και η εκπαίδευσή τους. Όλα τα παιδιά έχουν δικαίωμα στην εκπαίδευση σύμφωνα με την Σύμβαση των Δικαιωμάτων του Παιδιού το οποίο ψηφίστηκε από τα Ηνωμένα Έθνη στις 5 Φεβρουαρίου 1988. Μέχρι 21 Οκτωβρίου το 1991, είχαν υπογράψει εκατό χώρες τη σύμβαση και μέχρι σήμερα οι συμβαλλόμενες χώρες έφτασαν τις εκατόν ενενήντα δύο (Πανταζής, 2015).

Τα παιδιά πρόσφυγες έφυγαν βίαια από την πατρίδα τους και αναγκάστηκαν να αφήσουν την εκπαίδευση που τους παρείχε η χώρα τους. Καθώς για αρκετό καιρό ταξιδεύουν προσπαθώντας να βρουν μία χώρα που να τους παρέχει ασφάλεια και μονιμότητα για να εγκατασταθούν, τα παιδιά αυτά διακόπτουν την εκπαίδευσή τους χωρίς να ξέρουν για πόσο καιρό και αν θα έχουν την ευκαιρία να παρακολουθήσουν ξανά μαθήματα στο μέλλον. Επίσης, κάποια από αυτά τα παιδιά πρόσφυγες που είναι πολύ μικρά ηλικιακά δεν πρόλαβαν να φοιτήσουν σε σχολείο ούτε στη χώρα τους και δεν είχαν και ούτε έχουν καμία επαφή με την εκπαιδευτική διαδικασία. Για να αποκτήσουν τα παιδιά αυτά ίσες ευκαιρίες με τα υπόλοιπα παιδιά του κόσμου, χρειάζεται οι χώρες υποδοχής τους να τους παρέχουν την εκπαίδευση, ώστε να ενταχθούν με ομαλότητα στη χώρα και να έχουν τη δυνατότητα να φοιτήσουν με επιτυχία στη δευτεροβάθμια και στην τριτοβάθμια εκπαίδευση εφόσον το επιθυμούν. Ακόμα, θα τα βοηθήσει να αναπτύξουν φιλίες και να επικοινωνούν με τα παιδιά της χώρας υποδοχής, και να επέλθει μελλοντικά οι αφομοίωση των λαών αυτών από τις χώρες υποδοχής τους (Γκόβαρης, 2009).

Στοιχεία από την Ύπατη Αρμοστεία του Ο.Η.Ε. έχουν καταγράψει ότι τα παιδιά πρόσφυγες που δεν φοίτησαν στο σχολείο τη σχολική χρονιά 2016- 2017, έφταναν τα

3,5 εκατομμύρια τα οποία είναι από 5 έως 17 χρονών, επειδή δεν τους δόθηκε η ευκαιρία να φοιτήσουν σε κάποια σχολική μονάδα. Από τα παιδιά αυτά τα 1,5 εκατομμύρια παιδιά πρόσφυγες δεν μπόρεσαν να πάνε στο δημοτικό, ενώ 2 εκατομμύρια έφηβοι πρόσφυγες δεν παρακολούθησαν τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (UNHCR, 2017β).

Η εκπαίδευση των παιδιών προσφύγων είναι το κύριο μέλημα όλων των Ευρωπαϊκών χωρών και με αναπροσαρμογές της νομοθεσίας τους γίνονται προσπάθειες για να ενταχθούν στη δημόσια εκπαίδευση της εκάστοτε χώρας. Κάθε διάκριση προς τα παιδιά αυτά, καταδικάζεται από τη Σύμβαση αυτή. Δεν πρέπει να διακρίνονται λόγω της εθνικότητας και της φυλής τους ή της θρησκείας και της κοινωνικής τους προέλευσης, πρέπει όλα τα παιδιά να αντιμετωπίζονται με ισότητα.

Η έκθεση της Ύπατης Αρμοστείας του Ο.Η.Ε. με στοιχεία που έχει και από άλλες πηγές και την UNESCO, συγκρίνει τα στοιχεία του εκπαιδευτικού, επιστημονικού και πολιτισμικού περιεχομένου που αφορούν στην εκπαίδευση των προσφύγων παγκοσμίως. Τα συμπεράσματα ήταν πως, ενώ το 91% των παιδιών παγκοσμίως παρακολουθούν τη δημοτική εκπαίδευση, στα παιδιά πρόσφυγες το ποσοστό αυτό μειώνεται και είναι αρκετά λιγότερο από το 61% το οποίο μειώνεται και άλλο και δεν φτάνει το 50% στις χώρες όπου το εισόδημα είναι χαμηλό (UNHCR, 2017β).

Η ίδια εικόνα με τους πρόσφυγες εκτός σχολείου και την επόμενη χρονιά, παρουσιάστηκε από την Ύπατη Αρμοστεία με έκθεση που δημοσίευσαν τον Αύγουστο του 2018, η έκθεση αυτή αναφέρει πως το ποσοστό των παιδιών προσφύγων που φοιτούσαν σε σχολείο δεν ήταν ικανοποιητικό. Συγκεκριμένα από τα παιδιά που ηλικιακά έπρεπε να φοιτήσουν στο δημοτικό φοιτούσαν πιο λίγα από τα δύο τρίτα αυτών, από αυτά που θα έπρεπε να φοιτήσουν στο γυμνάσιο φοιτούσαν μόλις το ένα τέταρτο και σε ανώτερα ιδρύματα ένας στους εκατό (UNHCR, 2018ε).

Από το 2017 έως σήμερα, 2019 όμως, ο αριθμός των προσφύγων όλο και μεγαλώνει. Οι πρόσφυγες που εισήλθαν στην Ελλάδα και ζητούσαν άσυλο και προστασία αυξήθηκαν και ο αριθμός τους στις αρχές του 2019 ανερχόταν σε 6.000. Ανάμεσα σε αυτούς ήταν και αρκετά παιδιά τα οποία προστίθενται στο ποσοστό των ανήλικων παιδιών που δε φοιτούν στο σχολείο. Έπειτα από προσπάθειες και αλλαγές ή τροποποιήσεις της νομοθεσίας για την εκπαίδευση των προσφύγων παιδιών, το 2019 το ποσοστό των παιδιών από 5 έως 15 χρονών που φοιτούσαν στο ελληνικό σχολείο και είχαν επίσημης μορφής εκπαίδευση έφτασε το 75% (UNHCR, 2019α).

2.2 Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στην Ελλάδα

Σε όλα τα σχολεία της Ελλάδας υπάρχουν μαθητές που έχουν καταγωγή από κάποια άλλη χώρα ή μαθητές των οποίων ο ένας γονιός τους κατάγεται από άλλη χώρα. Αν και το φαινόμενο αυτό υπάρχει αρκετά χρόνια στην εκπαίδευση, οι εκπαιδευτικοί δεν είχαν την ευχέρεια και την απαραίτητη γνώση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ώστε οι μαθητές να μάθουν και να γνωρίσουν κάτι από τον άλλον πολιτισμό. Τα τελευταία χρόνια το πρόβλημα αυτό εντείνεται καθώς το ποσοστό των παιδιών προσφύγων αυξάνεται (Λαγουδάκος, χ.χ).

Καθώς ο αριθμός των προσφύγων αυξήθηκε αρκετά τα τελευταία χρόνια και ανάμεσά τους βρίσκονται πάρα πολλά ανήλικα παιδιά, η διαπολιτισμική εκπαίδευση στη σημερινή εποχή είναι πιο απαραίτητη από ποτέ. Η ανθρωπιστική κρίση η οποία υπάρχει και οι πρόσφυγες που καταφθάνουν συνεχώς στην Ελλάδα δημιουργούν μια κοινωνία πολυπολιτισμική και πλουραλιστική. Σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι να προετοιμάσει τους μαθητές σε αυτήν την πολυπολιτισμική κοινωνία, ώστε να σέβονται και να αποδέχονται τη διαφορετικότητα των γύρω τους (Μπαλτατζής & Νταβέλος, 2009).

Ο αυτοπροσδιορισμός και η ελευθερία του ανθρώπου είναι δικαίωμά του το οποίο χρειάζεται να το σέβονται και η διαπολιτισμική εκπαιδευτική διαδικασία είναι συνδεδεμένη με τις ιδέες αυτές και το σεβασμό τους (Πανταζής, 2008). Η μέθοδος της εκπαιδευτικής διαδικασίας έχει σαν στόχο τη διαφορετικότητα είτε αυτή παρουσιάζεται σε κάποιο ειδικό χαρακτηριστικό είτε σαν πολιτισμικό, καθώς την συμπεριλαμβάνει και αποτελεί μέρος της, οφείλει να είναι ανοικτό το σχολείο σε όλους (Μπιγιάκη, 2009· Χατζησωτηρίου, 2014· Χολέβα, 2017).

Το 1980 είχαν πραγματοποιηθεί τα πρώτα Τμήματα Υποδοχής σύμφωνα με την υπ. αποφ. ΙΕ/8635/1090/1980 (ΦΕΚ Β', 1105) και δύο χρόνια μετά το 1982 με την υπ. αποφ. Φ.818/2/Ζ/21/3175/7-9-82. πραγματοποιήθηκαν και τα Φροντιστηριακά Τμήματα. Επειδή υπήρχαν πρόσφυγες και μετανάστες οι οποίοι δεν γνώριζαν καθόλου την ελληνική γλώσσα και άλλοι οι οποίοι την κατείχαν σε πιο ικανοποιητικό βαθμό, τα Τμήματα Υποδοχής χωρίστηκαν σε δύο υποτιμήματα. Στο πρώτο οι μαθητές έκαναν αποκλειστικά μαθήματα εκμάθησης ελληνικών, ενώ το δεύτερο τμήμα ήταν βοηθητικό.

Οι πρώτες τάξεις υποδοχής που παρουσιάστηκαν το 1980, μοιάζουν αρκετά με τις σημερινές τάξεις υποδοχής. Είχαν χωριστεί σε δύο τμήματα όπου στο πρώτο γινόταν

εντατικά μαθήματα ελληνικών σε όσα παιδιά δεν γνώριζαν ελληνικά και μένανε εκτός σχολικής τάξης για να μπορέσουν να φτάσουν γρήγορα τουλάχιστον στην μέτρια επάρκεια της ελληνικής γλώσσας. Το δεύτερο τμήμα είχε όσα παιδιά είχαν μέτρια γνώση της ελληνικής γλώσσας και παρακολουθούν κάποιες ώρες στις σχολικές τάξεις και κάποιες ώρες εκτός αυτής για να πραγματοποιηθεί η ένταξη αυτών και η υποστήριξή τους στη γλωσσική και μαθησιακή εκμάθηση. Έπειτα από δύο χρόνια, δημιουργήθηκαν Φροντιστηριακά τμήματα τα οποία πραγματοποιούνταν εκτός σχολικού ωραρίου και απευθύνονταν στα παιδιά των αλλοδαπών και των παλιννοστούντων τα οποία δεν είχαν επαρκή κτήση της ελληνικής γλώσσας επειδή δεν παρακολούθησαν τάξη υποδοχής ή δεν έφτασαν το επιθυμητό επίπεδο γνώσης της. Τα τμήματα αυτά λειτουργούσαν κάθε εβδομάδα από 8 έως 10 ώρες. (Τουρτούρας, 2010).

Ο στόχος της λειτουργίας των τμημάτων αυτών ήταν η γρήγορη προσαρμογή και αφομοίωση των μαθητών που έχουν διαφορετική πολιτισμική ταυτότητα και κουλτούρα, χωρίς να γίνεται η εκμάθηση της μητρικής τους γλώσσας (Νικολάου, 2000).

Αργότερα, η Παγκόσμια Διακήρυξη των Ανθρώπινων Δικαιωμάτων (1949) μαζί με τη Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα του Παιδιού (1989) απέδωσαν το αίτημα όπου η εκπαίδευση θα πρέπει να είναι ισότιμη για όλους. Η Ελλάδα επιβεβαίωσε την αναγνώριση της ισότιμης εκπαίδευσης που αναφέρεται στο άρθρο 28 της Σύμβασης για τα Δικαιώματα των παιδιών με τον ν. 2101/1992, ΦΕΚ Α' 192. Το άρθρο 28 αναφέρει πως όσα κράτη υπέγραψαν τη σύμβαση πρέπει: *Να αναγνωρίζουν το δικαίωμα του παιδιού στην εκπαίδευση και, ιδιαίτερα, για να επιτευχθεί η άσκηση του δικαιώματος αυτού προοδευτικά και στη βάση της ισότητας των ευκαιριών, οφείλουν: α) να καθιστούν τη στοιχειώδη εκπαίδευση υποχρεωτική και δωρεάν για όλους, β) να ενθαρρύνουν την ανάπτυξη διαφόρων μορφών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, τόσο γενικής όσο και επαγγελματικής, τις οποίες καθιστούν ανοιχτές και προσιτές σε κάθε παιδί, και παίρνουν κατάλληλα μέτρα, όπως η θέσπιση της δωρεάν παιδείας και της προσφοράς χρηστικής βοήθειας σε περίπτωση ανάγκης, γ) να εξασφαλίζουν σε όλους πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση με βάση τις ικανότητες του καθενός με όλα τα κατάλληλα μέσα, δ) να καθιστούν ανοιχτές και προσιτές σε κάθε παιδί την εκπαιδευτική και επαγγελματική ενημέρωση και επαγγελματικό προσανατολισμό, ε) να παίρνουν μέτρα για να ενθαρρύνουν την τακτική σχολική φοίτηση και τη μείωση του ποσοστού εγκατάλειψης των σχολικών σπουδών.*

Το 1996 πραγματοποιήθηκε και άλλη αλλαγή με τον ν. 2413/96, ΦΕΚ Α'124 (άρθ. 34-37), ο οποίος άλλαξε τα σχολεία που υπήρχαν για τους παλιννοστούντες μαθητές σε σχολεία. Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Λίγα χρόνια αργότερα, το 1999 έγινε τροποποίηση του νόμου (Φ.10/20/Γ1/708/7-9-99) και δόθηκε το δικαίωμα στα παιδιά πρόσφυγες να φοιτούν σε αυτά τα σχολεία. Το άρθρο 21 αναφέρει τη σημαντική διαφορά στα σχολεία Παλιννοστούντων και στα Διαπολιτισμικά, καθώς στα δεύτερα οι πρόσφυγες θα βρίσκονται σε περιβάλλον όπου θα υπάρχουν παιδιά από την χώρα που τα φιλοξενεί και δεν θα είναι αποκομμένα και περιθωριοποιημένα. Παρόλες τις αλλαγές και τις τροποποιήσεις ένα σημαντικό σημείο δεν έχει αλλάξει έως και τώρα. Η γλώσσα στην οποία πραγματοποιείται η διδασκαλία είναι η ελληνική και τα παιδιά πρόσφυγες δεν έχουν επαφή με την μητρική τους γλώσσα.

Οι χώρες που ανήκει το μεγαλύτερο ποσοστό των παιδιών προσφύγων είναι αραβόφωνες ή γλώσσες συγγενικές της αραβικής. Οι γλώσσες αυτές δεν έχουν φαινομενικά και ακουστικά κανένα κοινό με την Ελληνική γλώσσα. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα, τα παιδιά πρόσφυγες να αδυνατούν να κατανοήσουν την ελληνική γλώσσα και τη χρήση της. Εκτός από αυτά υπάρχει και το πρόβλημα της έλλειψης εργαλείων διαπολιτισμικής διαμεσολάβησης και υπηρεσίες διερμηνείας που εμποδίζουν την ένταξη των παιδιών προσφύγων στην σχολική κοινότητα και την κοινωνία (Μπατσαλιά & Σελλά, 2016· Μπίκος, 2008· Συνήγορος του Πολίτη & UNICEF, 2017).

Τα βιώματα από την εκπαιδευτική διαδικασία η οποία είναι πρωτογενής μορφή κοινωνικοποίησης είναι πολύ σημαντική καθώς μπορεί να δημιουργήσει αρνητικά βιώματα σε περίπτωση αποκλεισμού (Παπαδοπούλου, 2004). Το εκπαιδευτικό σύστημα μπορεί να εντάξει τα παιδιά των μειονοτικών και ειδικών κατηγοριών στην κοινωνία, αντίθετα όμως μπορεί να είναι και το ίδιο που θα τις αποκλείσει, σε περιπτώσεις που το παιδί μένει εκτός σχολείου, ή αν είναι περιθωριοποιημένο από τα άλλα παιδιά τα οποία μπορεί να φέρουν τη σχολική αποτυχία και ακόμα και την διακοπή της φοίτησής τους νωρίτερα (Κογκίδου κ.ά., 1997).

Η υποχρεωτική φοίτηση στην Ελλάδα με τον ν. 1566/1985, ΦΕΚ Α'167, είναι δέκα χρόνια, ένας χρόνος στο νηπιαγωγείο, έξι χρόνια στο δημοτικό και τρία στο γυμνάσιο. Επειδή είναι υποχρεωτική, έχει υποχρέωση το κράτος να παρέχει την εκπαίδευση αυτή και στα παιδιά πρόσφυγες που φιλοξενεί. Για το λόγο αυτό πραγματοποιήθηκαν και άλλες τροποποιήσεις στη νομοθεσία για να αυξηθεί το ποσοστό των παιδιών προσφύγων που παρακολουθούν επίσημης μορφής εκπαίδευση.

Ακόμα, παρατηρείται πως σε όλα τα δημόσια σχολεία η επίσημη γλώσσα διδασκαλίας είναι η ελληνική, όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως. Ο νόμος που αναφέρεται στην γλώσσα διδασκαλίας είναι ο ν. 4415/2016, ΦΕΚ Α'159, στον οποίο συγκεκριμένα ορίζεται ως γλώσσα διδασκαλίας σε όλα τα δημόσια σχολεία η ελληνική, όμως σε περίπτωση που οι γλωσσικές ανάγκες των μαθητών αλλάζουν, η διδασκαλία μπορεί να πραγματοποιηθεί σε άλλη γλώσσα. Η νομοθεσία δηλαδή, επιτρέπει την ευελιξία της αλλαγής της γλώσσας διδασκαλίας για να βοηθηθούν τα παιδιά πρόσφυγες. Η αλλαγή της γλώσσας ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών παρατηρείται όμως, πως δε συμβαίνει και οι αλλόγλωσσοι μαθητές αναγκάζονται να παρακολουθούν όλα τα μαθήματα στα ελληνικά, ενώ την ίδια στιγμή προσπαθούν να μάθουν να μιλάνε, να γράφουν και να διαβάζουν σε αυτή τη γλώσσα.

Την ίδια στιγμή, σύμφωνα με την εφημερίδα της κυβερνήσεως και την υπ. απ. 152360/ΓΔ4/2016, ΦΕΚ Β'3049, η κυβέρνηση ίδρυσε τις Δομές Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων (ΔΥΕΠ) από τη σχολική χρονιά 2016-2017. Οι δομές αυτές θα λειτουργούσαν μέσα στις σχολικές μονάδες αλλά και ορισμένες μέσα στα κέντρα φιλοξενίας των προσφύγων σαν παράστημα των πρώτων. Οι Δομές Υποδοχής μέσα στο δημοτικό σχολείο χωρίζονται σε δύο τμήματα. Στο πρώτο παρέχονται στα παιδιά ταχύρρυθμα μαθήματα για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας για να μπορούν να επικοινωνήσουν και να κοινωνικοποιηθούν με τα υπόλοιπα παιδιά που φοιτούν στο σχολείο. Και στο δεύτερο παρέχεται στα παιδιά ενισχυτική διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας, ώστε να καλυφθεί το κενό που έχουν και να καταφέρουν να φτάσουν σε επαρκή επίπεδο γνώσης της ελληνικής γλώσσας, σύμφωνα με τα υπόλοιπα παιδιά της ηλικίας τους.

Στόχος της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι να αφομοιωθούν τα παιδιά αυτά από την σχολική κοινωνία και να αφουγκραστούν την κουλτούρα που υπάρχει, παρόλο που αναφέρονται στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Αυτό φαίνεται από τον τρόπο με τον οποίο διδάσκεται η ελληνική γλώσσα, αφού διδάσκεται όχι ως δεύτερη γλώσσα αλλά σαν μητρική τους. Ενώ τα σχολεία ονομάζονται διαπολιτισμικά και αναφέρονται στην διαπολιτισμική εκπαίδευση, η διαδικασία και οι μέθοδοι της διδασκαλίας τους δεν είναι διαπολιτισμική.

2.3 Η Ελλάδα για την εκπαίδευση των προσφύγων

Μετά το ξέσπασμα των συρράξεων στη Συρία το οποίο δημιούργησε μαζικά κύματα προσφύγων, εισέρχονταν στην Ευρωπαϊκή Ένωση πρόσφυγες από Συρία και άλλα κράτη της Μέσης Ανατολής, τα οποία προβλημάτισαν τα κράτη μέλη της, όπως φαίνεται από τις συνόδους που πραγματοποιήθηκαν και τις συχνές εκθέσεις της Υ.Α. σε σχέση με το προσφυγικό. Καθώς δεν υπήρχε κάποιο καθεστώς για την εκπαίδευση των ανήλικων παιδιών προσφύγων, των οποίων το ποσοστό είναι αρκετά μεγάλο, τα τελευταία χρόνια στις εκθέσεις της Υ.Α. παρουσιάζονταν η κρίση της εκπαίδευσης των προσφύγων και τα κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης προσπαθούσαν να τροποποιήσουν τη νομοθεσία και βρουν λύση στο θέμα αυτό.

Πιο συγκεκριμένα, μέχρι και το 1999 στη Σύνοδο του Τάμπερε στη Φινλανδία δεν είχαν αναφερθεί οι όροι ανήλικοι πρόσφυγες σαν να μην υπήρχαν. Μετά τη Σύνοδο η αναφορά στην εκπαίδευσή τους εντάχθηκε στους παράνομους μετανάστες, καθώς δεν είχαν νόμιμα έγγραφα ή γεννιόνταν στην χώρα υποδοχής χωρίς οι γονείς τους να έχουν νόμιμα έγγραφα. Έγιναν συστάσεις στα κράτη μέλη ώστε τα εκπαιδευτικά τους συστήματα να συμπεριλάβουν τους πρόσφυγες και να αναπροσαρμοστούν σύμφωνα με τις ανάγκες τους (Bora, 2010).

Στη Σύμβαση των Δικαιωμάτων των Παιδιών (1989), το άρθρο 22 αναφέρεται στο δικαίωμα που έχουν τα παιδιά πρόσφυγες στην εκπαίδευση και υποχρεούται η χώρα υποδοχής τους, εφόσον έχει υπογράψει τη Συνθήκη, να τους το παρέχει. Επίσης, στο άρθρο 28 τονίζεται το δικαίωμα των παιδιών στην εκπαίδευση αλλά και στην ισότητα των ευκαιριών ως προς αυτήν και στο 29 γίνεται λόγος για το δικαίωμα του σεβασμού της καταγωγής τους, του πολιτισμού τους και της κουλτούρας τους. Πράγμα που σημαίνει πως οι χώρες υποδοχής υποχρεούνται να τους παρέχουν την εκπαίδευση, η οποία θα διατηρεί την πολιτισμική τους ταυτότητα και θα την εντάξει στο ευρύτερο σύνολο.

Σε έκθεση της Υ.Α του 2017 που αφορά την «Προστασία του δικαιώματος στην εκπαίδευση των προσφύγων» αναφέρει πως οι άνθρωποι που έχουν άσυλο από κάποια χώρα ή έχουν ζητήσει είναι πάνω από 65.000.000 και από αυτούς περισσότεροι από τους μισούς είναι παιδιά κάτω των 18 χρονών (ToBHEMA Team, 2017α).

Δημιουργεί προβληματισμούς η εκπαίδευση των παιδιών προσφύγων, όχι μόνο στους γονείς τους αλλά και στην Ύπατη Αρμοστεία του Ο.Η.Ε. που έχει ευθύνη για αυτά,

αλλά και στην ελληνική κυβέρνηση που τα φιλοξενεί. Για το λόγο αυτό γίνονται προσπάθειες από την ελληνική κυβέρνηση για να ενταχθούν τα παιδιά πρόσφυγες στο ελληνικό σχολείο. Επίσης, εκτός από την επίσημη μορφή εκπαίδευσης μέσα στα Κέντρα Φιλοξενίας παρέχονται και μη επίσημες μορφές εκπαίδευσης σε συνεργασία με Μ.Κ.Ο. και άλλους διεθνείς φορείς όπως UNHCR και UNICEF. Αυτό φαίνεται να μην είναι αρκετό για την εκπαίδευση των προσφύγων καθώς το 36% των προσφύγων στην Ελλάδα δε δέχεται καμία μορφή εκπαίδευσης. Επίσης, το 35% των παιδιών προσφύγων δεν πηγαίνει στο σχολείο αλλά δέχεται ανεπίσημη μορφή εκπαίδευσης (UNHCR, UNICEF & IOM, 2017). Μόλις το 29% έχει ενταχθεί σε επίσημους εκπαιδευτικούς φορείς, το οποίο ποσοστό είναι αρκετά μικρό.

Η δημιουργία των κατάλληλων συνθηκών για την εκπαίδευση των προσφύγων προϋποθέτει συνεργασία και προσανατολισμό στις ιδιαίτερες ανάγκες και τα χαρακτηριστικά των μαθητών (UNHCR, 2003, 2012). Πριν μιλήσουμε για ένταξη, οφείλουμε να μελετήσουμε τις δυνατότητες της κυβέρνησης, αλλά και τις στάσεις και τις απόψεις των ίδιων των προσφύγων για την εκπαίδευσή τους. Διότι, πολλά παιδιά πρόσφυγες εγκατέλειψαν τη χώρα τους σε πολύ μικρή ηλικία και αυτό είχε σαν αποτέλεσμα να μη φοιτήσουν στο αντίστοιχο δημοτικό σχολείο ή να μην έχουν καταφέρει να φοιτήσουν σε όλες τις τάξεις (UNHCR, 2012· UNHCR, UNICEF & IOM, 2017).

Στο προσφυγικό ζήτημα σημαντικός παράγοντας παραμένει η ενσωμάτωση των προσφύγων στις κοινωνίες που τους υποδέχονται. Η Κεντρική Μακεδονία έχει καταφέρει να επιτύχει το μεγαλύτερο ποσοστό ενσωμάτωσης των παιδιών προσφύγων το οποίο αγγίζει το 80%. Εφόσον η διαδικασία της μετεγκατάστασής τους καθυστερεί, η ενσωμάτωσή τους βοηθάει εν μέρη στην αποφόρτιση της κατάστασης.

Την άνοιξη του 2016 πραγματοποιήθηκαν επιτροπές με σκοπό να βρεθεί λύση για την εκπαίδευση των παιδιών προσφύγων. Στις επιτροπές αυτές συμμετείχαν και μια επιστημονική και μια καλλιτεχνική επιτροπή, για να συναποφασίσουν τους τρόπους με τους οποίους θα πραγματοποιηθεί η ενσωμάτωση των παιδιών προσφύγων. Το 2016 με 2017 δημιουργήθηκαν τμήματα απογευματινά, τετράωρα, αλλά και δράσεις εντός των κέντρων υποδοχής των προσφύγων (Αναγνώστου & Νικόλοβα, 2017).

Μέχρι τον Απρίλιο του 2017 σύμφωνα με την Επιστημονική Επιτροπή του ΥΠΠΕΘ είχαν δημιουργηθεί 111 ΔΥΕΠ τα οποία είχαν 145 τμήματα, τα τμήματα αυτά δεν λειτούργησαν στα νησιά, αλλά στην υπόλοιπη χώρα. Από αυτά τα 37 ήταν σε Κέντρα

Φιλοξενίας των προσφύγων. Συνολικά στα ΔΥΕΠ είχαν φοιτήσει 2.643 πρόσφυγες μαθητές σε δημοτικό και γυμνάσιο.

Το ποσοστό των προσφύγων που έχουν ολοκληρώσει την πρωτοβάθμια εκπαίδευση στις χώρες υποδοχής τους είναι 50% και μόλις το 25% είχε ολοκληρώσει τη δευτεροβάθμια. Όσο μεγαλώνει η βαθμίδα της εκπαίδευσης τόσο μειώνονται τα ποσοστά των προσφύγων που φοιτούν. Στο πανεπιστήμιο φοιτά μόλις το 1%. Το 1960 στη Σύμβαση κατά των Διακρίσεων στην Εκπαίδευση, γίνεται αναφορά στο πρόβλημα της μη φοίτησης των προσφύγων στις ανώτερες βαθμίδες εκπαίδευσης και τονίζεται πως οι χώρες υποδοχής είναι υπεύθυνες για να ανακαλύψουν τους λόγους που υπάρχει αυτή η διαρροή, για να επιλυθεί το πρόβλημα και να καταφέρουν όλο και περισσότεροι πρόσφυγες μαθητές να φοιτούν στο Πανεπιστήμιο. Η πρόσβαση σε κάθε βαθμίδα πρέπει να παρέχεται δωρεάν είτε είναι υποχρεωτική είτε είναι κάποιο ανώτατο εκπαιδευτικό ή τεχνολογικό ίδρυμα εκπαίδευσης.

Σύμφωνα με τους «*Στόχους Βιώσιμης Ανάπτυξης*», τονίζεται στην έκθεση πως η ένταξη των ανήλικων προσφύγων και των μεταναστών στα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα είναι η μοναδική διέξοδος για να διασφαλιστεί η ισότιμη και ελεύθερη εκπαίδευση για όλους και να δημιουργηθούν κοινωνίες παραγωγικές και με σταθερότητα.

Η εκπαίδευση των προσφύγων απασχολεί πολύ συχνά τις χώρες που έχουν υποδεχτεί πρόσφυγες. Η χώρα υποδοχής υποχρεούται να παρέχει εκπαίδευση στα παιδιά πρόσφυγες, ακόμα και σε αυτά τα οποία θα μετεγκατασταθούν σε άλλη χώρα, όπως συμβαίνει και με την Ελλάδα. Καθώς η κάθε χώρα της Ευρωπαϊκής Ένωσης έχει τη δικιά της κουλτούρα, τον πολιτισμό της, την ιδεολογία της και τον δικό της τρόπο στην εκπαιδευτική διαδικασία, ο τρόπος με τον οποίο αντιμετωπίζουν την πολυπολιτισμικότητα και τη διαφορετικότητα στην εκπαίδευση διαφέρει. Επίσης, η οικονομική κατάσταση της κάθε χώρας τη διαφοροποιεί στις εκπαιδευτικές υποδομές και διαφοροποιεί την πολιτική που αυτή ασκεί στο θέμα της εκπαίδευσης. Όλα αυτά δημιουργούν πρόβλημα στη σύνθεση των διαφορετικών εκπαιδευτικών πολιτικών της κάθε χώρας ώστε να δημιουργηθεί μια κοινή εκπαιδευτική πολιτική (Τζωρτζοπούλου, & Κοτζαμάνη, 2008).

Στο Γκέτεμποργ της Σουηδίας, όπου πραγματοποιήθηκε η πρώτη σύνοδος κορυφής στην οποία η Ευρωπαϊκή Ένωση συζήτησε επίσημα για πρώτη φορά το θέμα της εκπαίδευσης των ανήλικων προσφύγων και σύμφωνα με την επίσημη οδηγία της 2001/0091 (CNS)¹¹.

Το 2017 πραγματοποιήθηκε ένα πιλοτικό πρόγραμμα εκπαίδευσης για τους πρόσφυγες το οποίο είχε επιτυχία. Η Ύπατη Αρμοστεία του Ο.Η.Ε. και το Συμβούλιο της Ευρώπης από το 2018 έως και το 2020 ξεκινούν μία καινούρια περίοδο του Ευρωπαϊκού Διαβατηρίου για τα Προσόντα των Προσφύγων. Το πρόγραμμα αυτό βασίζεται «στην ανάπτυξη δυνατοτήτων με στόχο την αξιολόγηση, στη βάση μιας δοκιμασμένης μεθοδολογίας, του εκπαιδευτικού επιπέδου των προσφύγων, της επαγγελματικής τους εμπειρίας και της γλωσσικής τους ευχέρειας, σε περίπτωση απουσίας όλων των σχετικών εγγράφων» (UNHCR, 2018α).

Για την εκπαίδευση των προσφύγων παιδιών ενδιαφέρθηκαν και ορισμένα Πανεπιστήμια. Από το 2016, το Πανεπιστήμιο της Ρόδου βοηθούσε στην εκπαίδευση των προσφύγων. Καθηγητές από το Εργαστήριο Γλώσσας, Λογοτεχνίας και Λαογραφίας του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης (Π.Τ.Δ.Ε.) αλλά και εθελοντών φοιτητών του, παρέδιδαν μαθήματα ελληνικής γλώσσας κάθε εβδομάδα σε αρχάριους και προχωρημένους μαθητές πρόσφυγες που είχαν ζητήσει άσυλο από την Ελλάδα, τα οποία πραγματοποιούνταν καθ'όλη τη διάρκεια της παραμονής τους στο νησί. Η Ύπατη Αρμοστεία του Ο.Η.Ε. για να στηρίξει τη δράση του Πανεπιστημίου Αιγαίου της Ρόδου για αυτήν της την ενέργεια, έκανε δωρεά εκπαιδευτικού υλικού και γραφικής ύλης.

Το Πανεπιστήμιο της Ρόδου και η Ύπατη Αρμοστεία συνεχίζουν τη συνεργασία και την επικοινωνία τους μέχρι και σήμερα καθώς και η σημαντική βοήθεια αυτής της δράσης, η οποία αποσκοπεί στην αρμονική συνύπαρξη των προσφύγων και της τοπικής κοινωνίας, θα έχει σαν αποτέλεσμα να υπογραφθεί Μνημόνιο Συνεργασίας της με την Περιφερειακή Διεύθυνση του Νοτίου Αιγαίου ώστε να συνεχιστεί η πραγματοποίηση δράσεων όπως αυτή και με τον συγκεκριμένο σκοπό (UNHCR, 2018στ).

Τέλος, την προηγούμενη χρονιά με την υπ. απ. 134803/ΓΔ4, ΦΕΚ Β' 3580, ιδρύθηκαν τμήματα ΔΥΕΠ σε 72 σχολικές μονάδες και θα μπορούν να φοιτούν παιδιά πρόσφυγες που το Κέντρο Φιλοξενίας στο οποίο φιλοξενούνται βρίσκεται σε κοντινή απόσταση από κάποια σχολική μονάδα με το πρόγραμμα ΔΥΕΠ. Επίσης, με την υπ. απ. 152360/ΓΔ4/2016 (ΦΕΚ 3049/Β/19/9/2016, τεύχος Β', αρθ.1,παρ. 1- 2 και αρθ.2, παρ. 1), τα τμήματα ΔΥΕΠ δεν ιδρύθηκαν μόνο στον χώρο των σχολικών μονάδων, αλλά οργανώθηκαν και λειτούργησαν και εντός των Κέντρων Φιλοξενίας για να καταφέρουν να παρακολουθήσουν μαθήματα και τα παιδιά πρόσφυγες που

φιλοξενούνταν σε Κέντρα Υποδοχής τα οποία ήταν αρκετά απομακρυσμένα από τις σχολικές μονάδες με πρόγραμμα ΔΥΕΠ. Τα τμήματα τα οποία δημιουργήθηκαν εντός των Κέντρων Φιλοξενίας ήταν για παιδιά προσχολικής ηλικίας (4- 5 ετών), για παιδιά δημοτικού (6- 12 ετών) και για παιδιά γυμνασίου (13-15 ετών). Το αποτέλεσμα ήταν θετικό, καθώς τη σχολική χρονιά 2018- 2019 αρκετά παιδιά πρόσφυγες, τα υποδέχτηκαν πολλά δημόσια σχολεία στα οποία θα πραγματοποιούνταν η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας και η κοινωνικοποίησή τους.

2.4 Γλωσσική ικανότητα των μαθητών προσφύγων

Οι πρόσφυγες που έρχονται στην Ελλάδα χρειάζεται να μάθουν την ελληνική γλώσσα για να επικοινωνήσουν και να ενταχθούν στην ελληνική κοινωνία. Ένας άνθρωπος έπειτα από τη πρώτη γλώσσα που μαθαίνει, αν μάθει μια άλλη, αυτή ονομάζεται δεύτερη γλώσσα. Οι λόγοι της κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας είναι ωφελιμιστικοί και είναι αυτοί οι οποίοι την ξεχωρίζουν από την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας. Η εκμάθηση πραγματοποιείται επειδή το παιδί θέλει να κοινωνικοποιηθεί και να ενταχθεί στην κοινωνία που χρησιμοποιείται η γλώσσα αυτή (Δαμανάκης, 2006, 2007· Τσοκαλίδου, 2012).

Η ικανότητα εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας συσχετίζεται με τη κατάκτηση της πρώτης γλώσσας. Η κτήση της πρώτης γλώσσας έχει τόσο σημαντικό ρόλο στο παιδί, καθώς επηρεάζει τη προσωπικότητά του, τη ψυχολογία του, το συναισθηματικό του κόσμο και τη νοητική του ανάπτυξη. Συγκρίνοντας τις δύο γλώσσες και τους γλωσσικούς μηχανισμούς αυτών μπορεί κάποιος να καταφέρει την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας (Μήτσης, 2003).

Η δεύτερη γλώσσα είναι άμεσα εξαρτημένη από τη μητρική, δηλαδή την πρώτη γλώσσα του παιδιού. Από έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί, όλες υποστηρίζουν πως η πρώτη γλώσσα επιδρά σε μεγάλο βαθμό στην εκμάθηση της δεύτερης. Η επίδρασή της, εξαρτάται από παράγοντες όπως, αν υπάρχουν ομοιότητες των δύο γλωσσών ή διαφορές, αλλά και από το επίπεδο κτήσης της πρώτης γλώσσας. Σε περίπτωση που οι δύο γλώσσες, η πρώτη και η δεύτερη έχουν διαφορές στη δομή των γλωσσικών συστημάτων τους, δημιουργεί συχνά σύγχυση στον μαθητή και τον παρεμποδίζει στην εκμάθηση της. Επίσης, αν δε κατέχει την πρώτη γλώσσα σε ένα ικανοποιητικό επίπεδο ή πολύ καλό ώστε να τον ευνοήσει στην εκμάθηση της μπορεί

να δημιουργήσει προβλήματα, αποκλίσεις και διαταραχές στη γλωσσική του ανάπτυξη (Τριάρχη- Hermann, 2000).

Τα παιδιά πρόσφυγες που εισέρχονται στην Ελλάδα έχουν ως μητρική τους γλώσσα κυρίως τα αραβικά και τα κουρδικά. Με τη βοήθεια των διερμηνέων των αντίστοιχων γλωσσών δημιουργήθηκε το παρακάτω πινακάκι στο οποίο κατά τη σύγκριση του αλφάβητου των γλωσσών αυτών με την ελληνική, φαίνεται η μεγάλη διαφορά που υπάρχει ανάμεσά τους.

Ελληνική Αλφάβητο	Αραβική Αλφάβητο	Κουρδική Αλφάβητο
A α B β Γ γ Δ δ	ا ب پ ت ج	ا ب ت ث ج ح خ
E ε Z ζ Η η Θ θ	چ ح خ د ر	
I ι K κ Λ λ M μ	ش س ز ر	د ذ ر ز س ش ص
N ν Ξ ξ Ο ο Π π	ق ف غ ع	
P ρ Σ σ ς Τ τ Υ υ	م ل ل گ ی	ض ط ظ ع غ ف ق
Φ φ Χ χ Ψ ψ Ω ω	ھ و و و ن	ك ل م ن ه و ي
	ی ئ ھ	

Πίνακας 1. Σύγκριση Ελληνικής αλφάβητου με Αραβική και Κουρδική

Τα σύμβολα των γραμμάτων είναι τελείως διαφορετικά από τα ελληνικά. Επίσης, οι γλώσσες αυτές δεν έχουν κεφαλαία γράμματα και μικρά, πράγμα το οποίο δυσκολεύει ακόμα περισσότερο τα παιδιά πρόσφυγες που μαθαίνουν ελληνικά και μπορεί να τους προκαλέσει σύγχυση. Επίσης, η κατεύθυνση που χρησιμοποιείται στη γραφή είναι διαφορετική. Στην αραβική και στην κουρδική γράφουν με κατεύθυνση από δεξιά προς τα αριστερά, ενώ στα ελληνικά γράφουν από δεξιά προς στα αριστερά. Με την ίδια κατεύθυνση επίσης, διαβάζεται και το αντίστοιχο κείμενο της κάθε γλώσσας.

Εκτός από αυτά, υπάρχουν ορισμένοι περιστασιακοί παράγοντες που επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τον ρυθμό με τον οποίο κατακτάει κάποιος τη δεύτερη γλώσσα. Ακόμα, ο κάθε άνθρωπος αναπτύσσει διαφορετική στάση, στρατηγική μάθησης, έχει διαφορετικά κίνητρα και προσωπικότητα τα οποία επίσης επηρεάζουν τον ρυθμό

εκμάθησης και κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας (Ellis, 1985· Baker 2001). Όπως, και ο βαθμός στον οποίο αναπτύσσεται η δεύτερη γλώσσα και η επάρκεια αυτής, επηρεάζεται από το βαθμό στον οποίο έχει αναπτυχθεί η πρώτη γλώσσα του παιδιού (Cummins, 1978· Baker 2001).

Η ελληνική γλώσσα για τα παιδιά πρόσφυγες είναι δεύτερη γλώσσα και όχι μια απλώς ξένη γλώσσα. Ο λόγος που τη μαθαίνουν είναι για να καταφέρουν να επικοινωνήσουν με τους γύρω τους και όχι επειδή είναι η επιθυμία τους να τη μάθουν. Αρκετές λέξεις τις μαθαίνουν από τη συνεχή επαφή με άτομα τα οποία τη μιλούν και επειδή η κοινωνία στην οποία πλέον ανήκουν μιλάει ελληνικά. Αυτό όμως δεν είναι αρκετό για να μάθουν να την χρησιμοποιούν σε ικανοποιητικό βαθμό. Την επάρκεια της γλωσσικής τους ικανότητας στα ελληνικά θα την καταφέρουν μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας που τους προσφέρεται (Cummins, 2005).

Τα παιδιά πρόσφυγες που είναι έως και 8 χρονών δεν έχουν φοιτήσει στο σχολείο στη χώρα τους ή η φοίτησή τους ήταν για ένα μικρό χρονικό διάστημα, καθώς πριν τρία χρόνια τουλάχιστον είχαν φύγει από αυτή, με αποτέλεσμα να μη γνωρίζουν να την χρησιμοποιούν σε ικανοποιητικό βαθμό. Δυσκολεύονται να γράψουν στη γλώσσα τους και χρειάζονται βοήθεια από τα μεγαλύτερα παιδιά. Επίσης, οι γλώσσες της Μέσης Ανατολής με την ελληνική έχουν αρκετές διαφορές. Το αλφάβητο, οι αριθμοί, οι φωνολογικοί ήχοι, όλα διαφέρουν. Όλα τα γραμματικά και αριθμητικά στοιχεία είναι διαφορετικά και αρκετά ξένα μεταξύ τους. Αυτό συχνά προκαλεί πρόβλημα και σύγχυση στα μικρά παιδιά πρόσφυγες, αλλά και τα μεγαλύτερα παιδιά δυσκολεύονται στην απομνημόνευση λέξεων και προτάσεων (Yaser, 2006).

Υπάρχει και άλλο ένα σημείο το οποίο συνδέεται με την ικανότητα της εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας από τους πρόσφυγες. Η μάθηση με την προσδοκία συνδέονται, καθώς είναι αυτή που δίνει τα κίνητρα τα οποία αν είναι θετικά προωθούν τα άτομα στην επιτυχία καθώς ενδυναμώνει το κίνητρο για την επίδοση, σε αντίθετη περίπτωση πραγματοποιούνται λάθος κινήσεις και μπορεί να οδηγηθούν στην παραίτηση (Jacob & Wilder, 2010· Κουτελέκος & Χαλιάσος, 2015· Κωσταρίδου- Ευκλείδη, 2011· Παπαδόπουλος, 2005).

2.5 Η επιρροή της ψυχολογίας

Η εκπαίδευση είναι ένας κλάδος που συνδέεται άρρητα με την ψυχολογία. Αρκετοί ψυχολόγοι από το παρελθόν μέχρι και σήμερα έχουν μελετήσει τον ανθρώπινο νου σε

όλα τα ηλικιακά στάδια, αλλά και σε διάφορες καταστάσεις που συμβαίνουν στη ζωή του και τον επηρεάζουν. Είναι καλό πριν την εκμάθηση και την ένταξη των προσφύγων παιδιών στην ελληνική εκπαιδευτική κοινότητα και στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας να κατανοηθεί το ψυχολογικό τους υπόβαθρο στο οποίο βρίσκονται λόγω των εμπειριών τους και των καινούριων καταστάσεων που επήλθαν στη ζωή τους. Έπειτα από τις δύσκολες καταστάσεις τις οποίες έζησαν χρειάζεται να σκεφτεί κάποιος, τι αισθάνεται και πως νιώθει για όλη αυτή τη βίαιη αλλαγή που συνέβη στη ζωή του, κάθε παιδί πρόσφυγας- μαθητής. Οι αντιλήψεις που δημιουργήθηκαν και ο τρόπος με τον οποίο αντιλαμβάνεται όλα όσα του συμβαίνουν ενδέχεται να επηρεάζουν την απόδοσή του και την συμπεριφορά του (Γαλανάκη, 2004).

2.5.1 Το μετατραυματικό στρες των παιδιών προσφύγων

Σε ένα παιδί τα πρώτα χρόνια της ζωής του και τα βιώματά του είναι αρκετά σημαντικά για την περαιτέρω πορεία του, την κοινωνικοποίησή του, τις αντιδράσεις του, τις διαπροσωπικές του σχέσεις, αλλά και το γνωστικό βαθμό κατανόησης. Από έρευνες οι οποίες πραγματοποιήθηκαν σε παιδιά πρόσφυγες το συμπέρασμα ήταν πως τα μετατραυματικά επίπεδα άγγιζαν, το 45% το μετατραυματικό στρες και το 44% συμπτώματα κατάθλιψης.

Η αύξηση της φτώχειας και η παρατεταμένη βία μπορούν να αυξήσουν τους ψυχοκοινωνικούς στρεσογόνους παράγοντες του ατόμου και οι συνέπειές τους στην ψυχική του υγεία να έχουν μακροπρόθεσμες συνέπειες (Johnson & Thompson, 2008). Τα ακραία τραυματικά γεγονότα αυτά μπορούν να δημιουργήσουν μετατραυματική διαταραχή στρες, στην οποία θα ξαναζούν το τραύμα σε όνειρα ή σε αναμνήσεις, θα αποκόπτονται από τους γύρω τους και θα είναι πιο ευερέθιστα (Koenen, & Widom, 2009). Το κάθε άτομο που αναγκάστηκε να αφήσει την πατρίδα του αντιδρά με διαφορετικό τρόπο σε αυτό, καθώς επηρεάζεται από διαφορετικές μεταβλητές και το τραύμα που βιώνει μπορεί να είναι περιπλεγμένο και να έχει δημιουργηθεί από διαφορετικά βιώματα (Papadopoulou, 2004). Ακόμα, δημιουργείται μία σύγκριση στους πρόσφυγες μεταξύ της χώρας υποδοχής την οποία καταφεύγουν και της χώρας τους, το οποίο άλλωτε έχει θετικές και άλλωτε αρνητικές επιπτώσεις (Rack, 1982).

Τα παιδιά πρόσφυγες έχουν βιώσει αρκετά στρεσογόνες καταστάσεις στη διάρκεια της ζωής του. Οι εμπόλεμες καταστάσεις, η ανασφάλεια και ο φόβος για τη ζωή τους, το ρισκοκίνδυνο ταξίδι τους είναι καταστάσεις που βίωναν παρατεταμένα, από τη

χώρα τους μέχρι και τη χώρα υποδοχής τους και αρκετά από αυτά συνεχίζουν να ζουν στρεσογόνες καταστάσεις, καθώς διαμένουν σε Κέντρα Φιλοξενίας και το μέλλον τους είναι αβέβαιο.

Υπάρχει μεγάλο ποσοστό, στα παιδιά και στους εφήβους τα οποία βιώνουν τον πόλεμο και την βία, να εμφανίσουν ψυχολογικά προβλήματα (Σταθοπούλου, Παπαδάτος, & Αναγνωστόπουλος, 2015). Η συναισθηματική και η γνωστική ανάπτυξη, αλλά και η διαδικασία της επεξεργασίας των πληροφοριών μπορεί να επηρεαστεί από το ψυχολογικό τραύμα που μπορεί να προκαλέσουν τέτοιου είδους καταστάσεις (Cook-Cottone, 2004).

Επίσης, ορισμένα από τα παιδιά πρόσφυγες έχουν αντιμετωπίσει σοβαρά προβλήματα υγείας, ακόμη και αναπηρίας. Ένα μεγάλο ποσοστό που αγγίζει το 70% έχει βιώσει με βάνουσο τρόπο τον θάνατο μέσα στο οικογενειακό του περιβάλλον. Ακόμα, αρκετά είναι και τα παιδιά εκείνα που έγιναν θεατές βίαιων σκηνών και το 30% έγινε θεατής πυροβολισμού και σωματικής βίας (Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, 2016· Sirin & Rogers-Sirin, 2015).

Όταν ένα ανήλικο παιδί εκτίθεται στη βία, στον θάνατο ανθρώπων που γνωρίζει και ιδίως των συγγενών του ή αν αιφνίδια τους αποχωριστεί, η ψυχολογική του κατάσταση επιβαρύνεται και ενισχύεται η χαμηλή αυτοεκτίμηση. Καθημερινά πολλά από τα παιδιά αυτά παραπονιούνται πως συχνά έχουν πονοκεφάλους ή και ψυχοσωματικούς πόνους στα άκρα τους (Ozer, Sirin, & Oppedal, 2013). Το επίπεδο της ανάπτυξής τους σχετίζεται με την εκδήλωση των συμπτωμάτων (Belivanaki, κ. α., 2006). Παρουσιάζουν επίσης, πιο υψηλά επίπεδα συναισθηματικών και συμπεριφοριστικών δυσκολιών στα οποία συμπεριλαμβάνεται και η επιθετική συμπεριφορά και άλλες συναισθηματικές συμπεριφορές (Watkins & Zyck, 2014· Dryden-Peterson, 2015· Sirin & Rogers-Sirin, 2015).

Συγκεκριμένα, στη διάθεση και στη γνώση υπάρχουν στοιχεία αρνητικά τα οποία συσχετίζονται με το τραύμα που έχουν υποστεί, καθώς και στη συμπεριφορά τους στοιχεία στη διέγερση και στην αντιδραστικότητα που παρουσιάζουν. Οι αρνητικές αυτές μεταβολές που παρουσιάζονται είναι:

- Δεν μπορούν να θυμηθούν σημαντικά σημεία από το τραυματικό γεγονός.
- Πιστεύουν έντονα ότι δεν υπάρχει ασφάλεια στον κόσμο ή ότι έχουν καταστραφεί ανεπανόρθωτα.

- Αλλοιώνουν την εικόνα που έχουν δημιουργήσει για τον εαυτό τους και για τα άτομα που ήταν παρόν στο τραυματικό συμβάν.
- Έχουν έντονα αρνητικά συναισθήματα.
- Δυσκολεύονται να εκφράσουν τα θετικά συναισθήματα.
- Απομακρύνονται από σχέσεις με άλλα άτομα.
- Παρουσιάζουν λεκτική ή επιθετική συμπεριφορά και θυμό.
- Συμπεριφέρονται χωρίς λογική.
- Βρίσκονται συνέχεια σε επιφυλακή και τρομάζουν αρκετά εύκολα.
- Έχουν αδυναμία στη συγκέντρωση.
- Προβλήματα με τον ύπνο (Connor, Ford, & Arnsten, 2015).

2.5.2 Τα κίνητρα και οι ανάγκες των παιδιών προσφύγων

Τα κίνητρα, ως αίτια της συμπεριφοράς, υποδηλώνουν τη σημασία που έχει αυτή για το άτομο, αποτελώντας τις στάσεις και τις απόψεις του για τον κόσμο. Δεδομένου ότι είναι δυνατόν να επηρεάζουν συναισθηματικά και γνωστικά το άτομο στη διαδικασία της μάθησης, κατευθύνουν τη συμπεριφορά του και ενεργοποιούν τη δραστηριότητα του, με αποτέλεσμα να το κινητοποιούν. Όσον αφορά τα κίνητρα επίδοσης, αυτά συνδέονται με την προσπάθεια ενός ατόμου να διατηρήσει σε υψηλό επίπεδο τις ικανότητες του, σε σχέση με τις δραστηριότητες, στις οποίες τίθενται τα κριτήρια για την αξιολόγηση του (Schiefele, 1986· Weiner, 2000). Οι προσδοκίες είναι αυτές που κινητοποιούν τον άνθρωπο. Αν είναι θετικές τότε υπάρχει δράση και βελτιώνεται, σε αντίθετη περίπτωση ο άνθρωπος απορρυθμίζεται (Weiner, 2000· Κουτελέκος & Χαλιάσος, 2015)

Οι πρόσφυγες έχουν βιώσει σε έντονο βαθμό το συναίσθημα της απώλειας. Εγκαταλείπουν παρά τη θέλησή τους την χώρα τους, τα σπίτια τους, τη δουλειά τους, το περιβάλλον τους, τους συγγενείς τους, τους φίλους τους. Μετεγκαθίστανται σε άλλες χώρες οι οποίες ακόμα και αν είναι αναπτυγμένες, θα μένουν στις φτωχές περιοχές τους και θα δουλεύουν σε θέσεις που είναι χαμηλός ο μισθός. Ζούνε σε μια συνεχή αβεβαιότητα για το μέλλον και όταν εντάσσονται σε μια κοινωνία συνήθως είναι σαν πολίτες δεύτερης κατηγορίας. Η κατάσταση στην οποία βρίσκονται στην χώρα που διαμένουν είναι κοινωνικά και οικονομικά υποβαθμισμένη. Παρατηρείται συχνά η προσφυγιά να σημαίνει κοινωνική και οικονομική υποβάθμιση.

(Μουσούρου, 2003). Όλα αυτά με τη σειρά τους επηρεάζουν με διάφορους τρόπους τον πρόσφυγα.

Ένας ψυχολόγος που μελέτησε τις ανάγκες του ανθρώπου ήταν ο Abraham Maslow, ο οποίος συμπέρανε πως στα υποκείμενα της έρευνάς του παρουσίαζαν κοινά σημεία. Η πυραμίδα του Maslow για τις ανάγκες έχει χρησιμοποιηθεί για αρκετές έρευνες που εξετάζουν τις συμπεριφορές και την αγωγή των παιδιών εδώ και αρκετά χρόνια. Η πυραμίδα αυτή χωρίζει τις ανάγκες σε βαθμίδες από κάτω προς τα πάνω, και ξεκινάει από τις βασικές ανάγκες της επιβίωσης→ ασφάλεια→ κοινωνικές ανάγκες→ αναγνώριση→ αυτοπραγμάτωση. (Arnall,

Το κάθε παιδί, σύμφωνα με την πυραμίδα αυτή χρειάζεται να εξασφαλίζει έως ένα ικανοποιητικό βαθμό την κατώτερη βαθμίδα για να μεταβεί στην ανώτερη.

- Στην επιβίωση το πρώτο μέλημα του παιδιού είναι να έχει φαγητό, νερό και ξεκούραση. Αν δεν μπορεί να έχει τα βασικά αγαθά και να ικανοποιήσει ως έναν ικανοποιητικό βαθμό τις ανάγκες αυτές, δε θα μπορέσει να σκεφτεί την ικανοποίηση της επόμενης βαθμίδας των αναγκών.
- Στην ανάγκη της ασφάλειας στην οποία ανήκουν η στέγη, η συναισθηματική ασφάλεια και η ψυχολογική, το παιδί έχει ανάγκη να νιώθει πως το αγαπούν, να του φέρονται όπως αρμόζει και να μην νιώθει τον φόβο της ντροπής και της φτώχειας.
- Στις κοινωνικές ανάγκες ανήκει η ανάγκη του να ανήκει κάπου, να έχει αποδοχή από τους γύρω του, να έχει φίλους και κατανόηση. Είναι σημαντικό για το παιδί να έχει επαφές με άλλα άτομα και να περνάει χρόνο μαζί τους, να το σέβονται και να το αποδέχονται ακριβώς όπως είναι.
- Στις ανάγκες αναγνώρισης τα παιδιά έχουν ανάγκη να πετυχαίνουν τους στόχους τους και να τους τούς αναγνωρίζουν να νιώθουν παραγωγικά, χρήσιμα και σημαντικά.
- Στην αυτοπραγμάτωση τα παιδιά μπορούν να αντιλαμβάνονται τον κόσμο όπως πραγματικά είναι.

Η μάθηση για να μπορέσει να πραγματοποιηθεί με επιτυχία, χρειάζεται μεταξύ παιδιών και εκπαιδευτικών να αναπτυχθούν σχέσεις συναισθηματικές και αληθινές. Επίσης, χρειάζονται ερεθίσματα για να αναπτυχθούν συναισθηματικά τα οποία δημιουργούνται μέσα από τις σχέσεις που αναπτύσσουν με άλλα άτομα και αλληλεπιδρούν μεταξύ τους (Bertrand, 1994). Δεν πρέπει να περιορίζονται οι μαθητές

αλλά απλώς να τους δίνεται μια κατεύθυνση από τους εκπαιδευτικούς ώστε να διευκολύνουν τη μάθηση και να την ρυθμίζουν (Πασσάκος, 1973).

3. Μεθοδολογία Έρευνας

3.1 Σκοπός της μελέτης και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να εξετάσει τη στάση των προσφύγων παιδιών που φοιτούσαν στο ελληνικό δημοτικό σχολείο ως προς την εκμάθηση της Ελληνικής γλώσσας και την κοινωνικοποίησή τους. Μέσα από την παρατήρηση για ένα εύλογο χρονικό διάστημα μελετήθηκαν οι συμπεριφορές των παιδιών σε διάφορες καταστάσεις μέσα στη σχολική τάξη και τον προαύλιο χώρο με παιδιά πρόσφυγες και μη, και έπειτα πραγματοποιήθηκαν συνεντεύξεις ώστε να μελετηθεί σε βάθος η ιδιοσυγκρασία του κάθε παιδιού πρόσφυγα και με την έκφρασή του και τον τρόπο που απαντά στις ερωτήσεις να μπορέσουν να ανακαλυφθούν τυχόν παράγοντες της διαμόρφωσης της παρούσας στάσης της συμπεριφοράς τους και των προσδοκιών που έχουν από αυτό. Τα ερευνητικά ερωτήματα που κλήθηκαν να απαντηθούν ήταν οι εξής:

1. Πως διαμορφώνεται η συμπεριφορά και η αντίληψη των προσφύγων μαθητών ως προς την ένταξή τους στο ελληνικό δημοτικό σχολείο;
2. Ποιες είναι οι στάσεις των προσφύγων μαθητών για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας στο ελληνικό δημοτικό σχολείο;
3. Ποιες είναι οι προσδοκίες των προσφύγων μαθητών από την ένταξή τους στο ελληνικό δημοτικό σχολείο;
4. Ποιες είναι οι προσδοκίες των προσφύγων μαθητών από την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας στο ελληνικό δημοτικό σχολείο;
5. Πώς μπορεί να επηρεαστεί θετικά και αρνητικά η στάση των προσφύγων μαθητών μέσα στο δημοτικό σχολείο;

3.2 Μέθοδος συλλογής δεδομένων

Υπάρχουν δύο κατηγορίες ερευνητικών μεθόδων. Οι ποιοτικές και οι ποσοτικές. Στις ποσοτικές αναλύεται η ποσότητα εμφάνισης του φαινομένου και στις ποιοτικές αναφέρεται το είδος, ο συγκεκριμένος χαρακτήρας ενός φαινομένου που ερευνάται

(Kvale, 1996). Η επιλογή της ερευνητικής προσέγγισης εξαρτάται κατά έναν σημαντικό βαθμό από τη φύση της ίδιας της έρευνας, καθώς και από το είδος των πληροφοριών που χρειάζεται να αποσπάσει ο ερευνητής (Bell, 1997· Corbin & Strauss, 2008).

Σύμφωνα με τον Lincoln και Guba (1985) οι ποιοτικές μέθοδοι είναι πιο φυσικές. Η ποιοτική έρευνα επιτρέπει στον ερευνητή να διεισδύσει στην προσωπικότητα των υποκειμένων και να κατανοηθεί αν τα υποκείμενα έχουν δεχτεί κοινωνικές επιρροές (Παπαγεωργίου, 1998). Με τη χρήση λεκτικών και παραστατικών δεδομένων, βρίσκεται αντίθετη με τη ποσοτική έρευνα η οποία χρησιμοποιεί αριθμητικά δεδομένα (Lund, 2005).

Μέσω της καταγραφής των χαρακτηριστικών μιας μελέτης δίνεται η δυνατότητα να περιγράψει και να απεικονίσει την αλήθεια ενός φαινομένου (Seale, 2004). Ο ερευνητής μπορεί να καταλάβει τα συναισθήματα του ερωτώμενου από τον τόνο της φωνής του και τις εναλλαγές της τη στιγμή που απαντάει, καθώς και από τις εκφράσεις του και το βλέμμα του.

Η ποιοτική προσέγγιση στην έρευνα αποσκοπεί στο να ανακαλυφθούν νέες πτυχές και διαστάσεις του αντικειμένου το οποίο εξετάζεται και να κατανοηθούν σε βάθος προδιατυπωμένες υποθέσεις και όχι η ποσότητα με την οποία εμφανίζονται στο δείγμα της έρευνας. Σε όλα τα στάδια της ερευνητικής διαδικασίας, οι ποιοτικές έρευνες αποκτούν ερευνητικά σχέδια με ευελιξία τα οποία επαναπροσδιορίζονται κατά τη διάρκειά της, λόγω των ερευνητικών ευρημάτων που από τα αρχικά στάδιά της μπορεί να προκύψουν (Robson, 2007).

Η θεωρητική επεξεργασία και η εμπειρική διερεύνηση είναι στενά συνδεδεμένες σε όλα τα στάδια της ποιοτικής έρευνας και η μία τροφοδοτεί την άλλη, καθώς διαπλέκονται. Ο σχεδιασμός αποτελεί ένα σημαντικό και κρίσιμο σημείο κάθε διερεύνησης. Δεν υπάρχει μόνο ένας τρόπος για τον σχεδιασμό μιας ποιοτικής έρευνας, και το ερευνητικό σχέδιο καθοδηγείται κυρίως από τις θεωρητικές και επιστημολογικές παραδοχές καθώς και τους βασικούς σκοπούς της έρευνας. Πιο συγκεκριμένα, για τον ερευνητικό σχεδιασμό χρειάζεται να ληφθούν υπόψη σύμφωνα με τους Zhang και Wildemuth (2005), τα εξής:

1. *ο σκοπός (ή στόχοι) της διερεύνησης,*
2. *το θεωρητικό και επιστημολογικό υπόβαθρο,*
3. *τα ερευνητικά ερωτήματα,*
4. *οι μέθοδοι παραγωγής ερευνητικού υλικού,*

5. η στρατηγική της δειγματοληψίας,
6. η ανάλυση του ερευνητικού υλικού,
7. η αναστοχαστικότητα του ερευνητή και
8. αρχές και ζητήματα δεοντολογίας στην ερευνητική διαδικασία.

Αρκετοί ερευνητές τα τελευταία χρόνια στις έρευνες που πραγματοποιούν δεν χρησιμοποιούν μόνο μία μέθοδο για τη συλλογή των δεδομένων τους, αλλά χρησιμοποιούν ένα συνδυασμό μεθόδων, δηλαδή μια μεικτή μέθοδο συλλογής δεδομένων, και αποφεύγεται με τον τρόπο αυτό η σύγκριση των ποιοτικών με των ποσοτικών μεθόδων (Creswell, 2003· Creswell & PlanoClark, 2007).

Στη συγκεκριμένη έρευνα μελετήθηκε η στάση και οι προσδοκίες των προσφύγων μαθητών οι οποίες ανήκουν σε ένα ευρύτερο φάσμα της συμπεριφοράς. Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε ήταν ο μεικτός συνδυασμός ποιοτικών μεθόδων, ώστε διερευνήθηκαν σε βάθος κάποια φαινόμενα συμπεριφοράς- στάσεων των παιδιών προσφύγων και οι προσδοκίες που είχαν, η συχνότητά τους και αν υπήρχε συγκεκριμένος λόγος που τα πυροδοτούσε και ήταν φαινομενικά υπαρκτός ή αν ο πραγματικός λόγος βρίσκονταν στον εσωτερικό τους κόσμο.

Η μεικτή μέθοδος βοήθησε στη συλλογή δεδομένων ενός ευρύτερου φάσματος ερευνητικών ερωτημάτων. Με τον τρόπο αυτό μπόρεσαν να ισορροπηθούν τα σημεία στα οποία αδυνατούσαν καθεμιά από τις ερευνητικές μεθόδους χωριστά. Δηλαδή η μία συμπλήρωνε την άλλη και καλύφθηκαν σημαντικά κενά που θα υπήρχαν αν χρησιμοποιούνταν μόνο η μία από τις δύο μεθόδους και τα οποία ήταν κρίσιμου ενδιαφέροντος για την διεξαγωγή της έρευνας.

Αυτοί που υποστηρίζουν την ποιοτική προσέγγιση των ερευνών πιστεύουν πως είναι σημαντικό να επιλεγούν τα κατάλληλα ερευνητικά εργαλεία, για να κατανοηθεί η κοινωνική συμπεριφορά. Τα ερευνητικά εργαλεία αυτά χρειάζεται να είναι ευαίσθητα αλλά και να ανταποκρίνονται στον σκοπό της έρευνας (Creswell, 1998). Οι ποιοτικοί ερευνητές θέλουν να κατανοήσουν και να δώσουν απαντήσεις στα φαινόμενα που μελετούν με τα άτομα να βρίσκονται στο φυσικό τους περιβάλλον και με τον τρόπο που αυτά βλέπουν και βιώνουν τα φαινόμενα. Η ποιοτική προσέγγιση τείνει να έχει ερμηνευτικό και νατουραλιστικό χαρακτήρα ο οποίος έγκειται στο γεγονός της ανάπτυξης των σκέψεων των υποκειμένων (Φίλια & Πουρκός, 2010).

Η ποιοτική έρευνα για τους Denzin & Lincoln (2005) είναι πλαισιοθετημένη διαδικασία, αφού το υποκείμενο εξετάζεται στο περιβάλλον του. Τα παιδιά συμπεριφέρονται και εκφράζονται με διαφορετικό τρόπο όταν βρίσκονται στο

περιβάλλον τους από όταν βρίσκονται σε έναν άγνωστο χώρο. Ήταν σημαντικό να νιώσουν ασφαλή και άνετα για να μπορέσουν να εκφραστούν ελεύθερα και να αποσπαστούν χρήσιμες και αληθής πληροφορίες. Οι μέθοδοι συλλογής δεδομένων, για να συλλεχθούν όλες αυτές οι πληροφορίες που χρειάζονταν η έρευνα, ακολούθησαν την ποιοτική προσέγγιση.

Οι ερευνητές που χρησιμοποιούν τις ποιοτικές μεθόδους δεν μπορούν να είναι σίγουροι για την ερευνητική στρατηγική που θα ακολουθήσουν μέχρι τη στιγμή που θα ξεκινήσει η ερευνητική διαδικασία. Μέχρι τότε, ανάλογα με τις συνθήκες που υπάρχουν, μπορεί ο ερευνητής να προβεί σε αναπροσαρμογή, καθώς η πορεία της διαδικασίας αποτελεί έναν κύκλο από ενέργειες οι οποίες επαναλαμβάνονται με αποτέλεσμα να αλληλοτροφοδοτείται και να τροποποιείται. Για αυτό οι ερευνητές χρειάζεται να έχουν ευελιξία στις ποιοτικές μεθόδους και να τις τροποποιούν ανάλογα με τις συνθήκες τις οποίες συναντούν για να αλλάζουν και να προσαρμόζουν τη διαδικασία της έρευνας. Ο χαρακτήρας μιας τέτοιας έρευνας δεν επιτρέπει στον μελετητή να σχεδιάσει ολοκληρωμένα όλη την διαδικασία, λόγω της ρευστότητας της ιδιοσυγκρασίας της (Φίλια & Πουρκός, 2010).

Επίσης, είναι θεμιτό να δίνονται προς μελέτη και διερεύνηση ερευνητικά ερωτήματα τα οποία θα απαντηθούν, και όχι υποθέσεις. Η συμβολή των ερωτήσεων στην ερευνητική διαδικασία βοηθάει τον ερευνητή να επικεντρωθεί στο σημείο από το οποίο αποσπά τις πληροφορίες που χρειάζεται με ευελιξία και χωρίς περιττά στοιχεία. (Ιωσηφίδης, 2008· Creswell, 1998· Mason, 2003· Robson, 2007).

Στη συγκεκριμένη έρευνα, η καταλληλότερη μέθοδος συλλογής δεδομένων, ήταν η ποιοτική. Καθώς, θέλησαν να μελετηθούν συμπεριφορές, στάσεις και προσδοκίες και όχι μετρήσιμα δεδομένα. Ακόμα, λόγω της ιδιαιτερότητας της φύσης της έρευνας οι οποία είχε ως υποκείμενα παιδιά, θεωρήθηκε πως η παρατήρησή τους θα βοηθούσε στο να αποσπαστούν και να καταγραφούν περισσότερα δεδομένα χρήσιμα για την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων που είχαν τεθεί. Επίσης, επειδή στην παρατήρηση μπορεί να υπάρξουν σημεία αναπάντητα τα οποία χρειάζονταν να εξεταστούν, χρησιμοποιήθηκε συμπληρωματικά η συνέντευξη, ώστε μέσω αυτής απαντήθηκαν από τα παιδιά.

Στο πρώτο στάδιο χρησιμοποιήθηκε η παρατήρηση και σε επόμενο στάδιο χρησιμοποιήθηκαν οι συνεντεύξεις με ημι- δομημένες ερωτήσεις εις βάθος.

3.2.1 Η παρατήρηση

Στις εκπαιδευτικές, στις κοινωνικές και στις ψυχολογικές έρευνες χρησιμοποιείται από τους ερευνητές η παρατήρηση ώστε να μπορέσουν να παρατηρήσουν τις συμπεριφορές και τις κοινωνικές τους διεργασίες (Patton, 1990· Φιλία & Πουρκός, 2015). Η παρατήρηση δίνει τη δυνατότητα να συλλεχθούν δεδομένα πραγματικών καταστάσεων για τα οποία τα υποκείμενα ίσως δε θα μιλούσαν με άνεση και να δοθεί η πρόσβαση σε πολύ προσωπικά δεδομένα (Cohen, Manion & Morrison (2007).

Τα υποκείμενα στην παρατήρηση μπορούν να μελετηθούν εντατικά είτε με πλήρη συμμετοχή του ερευνητή στη διαδικασία είτε με μερική. Ο ερευνητής έχει τη δυνατότητα να παρατηρήσει το περιβάλλον του υποκειμένου και την κοινωνική του ζωή μέσα σε αυτό, με κάθε λεπτομέρεια και σε βάθος, καταγράφοντας όσα θεωρεί πως είναι σημαντικά για την διεξαγωγή της έρευνας του. Η διαδικασία αυτή είναι χρονοβόρα, καθώς χρειάζεται να παρατηρηθούν τα υποκείμενα για ένα εύλογο χρονικό διάστημα στο οποίο ο ερευνητής θα αλληλεπιδρά μαζί τους μέσα από ερωτήσεις που θα θέτει (Bryman & Burgess, 1994), όταν θα κρίνεται απαραίτητο για την καλύτερη κατανόηση των δεδομένων.

Στην παρατήρηση, επίσης, ο ερευνητής χρειάζεται να κρατήσει την επαγγελματική απόσταση με τα υποκείμενα, αλλά παράλληλα να συμμετέχει και στη ζωή τους, σε τέτοιο βαθμό όπου η παρατήρηση θεωρείται κατάλληλη για την καταγραφή των στοιχείων (Fetterman, 1991- συμφ. Φιλία & Πουρκός, 2015), και ο ερευνητής μπορεί να αποσπάσει τις πληροφορίες που τον ενδιαφέρουν από τα υποκείμενα.

3.2.2 Η συνέντευξη

Στην έρευνα χρησιμοποιήθηκε και η τεχνική της συνέντευξης, η οποία ήταν συμπληρωματικό μέσο, για τη συλλογή επιπλέον πληροφοριών, που ήταν απαραίτητες για να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα και δεν μπόρεσαν να αποσπαστούν μέσω της παρατήρησης.

Η συνέντευξη ανάλογα με τον τρόπο τον οποίο δομείται χαρακτηρίζεται σε δομημένη, ημι- δομημένη και μη δομημένη (Ιωσηφίδης, 2008· Robson, 2007). Στις ημι- δομημένες συνεντεύξεις υπάρχει ευελιξία στις ερωτήσεις, οι οποίες ενώ έχουν καθοριστεί από πριν, η σειρά τους μπορεί να αλλάζει και να προστίθενται και άλλες αν χρειαστεί ή ορισμένες να παραληφθούν (Ιωσηφίδης, 2008).

Οι εμπειρίες των ανθρώπων και οι αλληλεπιδράσεις τους είναι μέρος της πραγματικότητας, η οποία μπορεί να μελετηθεί και να αποδοθεί κατάλληλα και σε βάθος με την ημι- δομημένη συνέντευξη και μέσω της προσωπικής αλληλεπίδρασης του ερευνητή με το υποκείμενο. Η συνέντευξη που πραγματοποιήθηκε στα παιδιά πρόσφυγες ήταν ημι- δομημένη εις βάθος, καθώς στις πιλοτικές συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν τα παιδιά δεν μπορούσαν εύκολα να θυμηθούν και να περιγράψουν γεγονότα από τη ζωή τους. Όταν τους δίνονταν περαιτέρω ερωτήσεις όπως, γιατί, που, ποιος, με τι, τα παιδιά απαντούσαν και αποσπόταν όσες πληροφορίες χρειαζόνταν για την έρευνα. Πρόβλημα παρουσιάστηκε στα ηλικιακά μικρότερα παιδιά πρόσφυγες τα οποία δεν γνώριζαν τη γλώσσα και χρειάστηκε να γίνουν ομαδικές συνεντεύξεις ώστε να βοηθήσουν στη διερμηνεία από ελληνικά- στη μητρική τους γλώσσα και το αντίστροφο. Για τον λόγο αυτό πραγματοποιήθηκαν και ομαδικές συνεντεύξεις.

Η συνέντευξη μπορεί να είναι ατομική ή ομαδική. Η ομαδική συνέντευξη που σε πολλές περιπτώσεις είναι ιδιαίτερα κατάλληλη για μαθητές είναι οικονομική ως προς τον απαιτούμενο χρόνο, ενώ παράλληλα παρέχει ένα ευρύ φάσμα απαντήσεων – διευκολύνοντας την ανάπτυξη συζήτησης, καθώς τα παιδιά προκαλούν και διευρύνουν το ένα τις ιδέες του άλλου (Fontana and Frey 1994· Hedges 1985· Lewis 1992· Cohen & Manion, 1997).

Επίσης, στις συνεντεύξεις εις βάθος που πραγματοποιήθηκαν στα παιδιά πρόσφυγες, αρκετές φορές για να νιώσουν άνετα και να καταλάβουν τι τους ζητάτε να απαντήσουν, τους δινόταν παραδείγματα. Τα παιδιά πρόσφυγες δεν επηρεάστηκαν από τα παραδείγματα, το οποίο φάνηκε στις απαντήσεις που δόθηκαν, καθώς ανέπτυξαν τη δική τους ιστορία η οποία ήταν αρκετά διαφορετική. Καθώς τα παιδιά έχουν αρκετά πολύπλοκες σκέψεις τις οποίες και δυσκολεύονται να εκφράσουν, ο ερευνητής με τις ημι- δομημένες συνεντεύξεις έχει την ευελιξία και την ευαισθησία ώστε να πραγματοποιήσει τον σχεδιασμό ανάλογα με τα υποκείμενα, και να καταφέρουν να αποτυπωθούν. Αυτό δεν θα μπορούσε να συμβεί σε μια δομημένη συνέντευξη όπου οι ερωτήσεις της είναι προκαθορισμένες.

Επίσης, επιτρέπεται στον ερευνητή να έχει έναν πιο ενεργό και συμμετοχικό ρόλο σε αυτές τις συνεντεύξεις και να επικοινωνεί με το υποκείμενο, με αποτέλεσμα να καταφέρει να παρουσιάσει μια ολοκληρωμένη άποψη των υποκειμένων, σε σχέση με τις δομημένες συνεντεύξεις (Ιωσηφίδης, 2008· Mason, 2003). Η επικοινωνία ανάμεσα στον ερευνητή και τα παιδιά βοηθάει να γίνει το κλίμα έως ένα βαθμό πιο φιλικό και

άνετο, το οποίο θα βοηθήσει τα παιδιά να εκφράσουν πιο εύκολα τις εμπειρίες τους και όλα αυτά που νιώθουν και σκέφτονται.

Οι ερωτήσεις ανοιχτού τύπου επιτρέπουν στον ερωτώμενο να δώσει μια απάντηση που τον αντιπροσωπεύει πλήρως και όχι να απαντήσει σε κάποιες από τις πιο πιθανές απαντήσεις. Χρειάζεται ο ερωτώμενος να απαντάει από τη δικιά του σκοπιά στο πως βλέπει τα πράγματα που τον αφορούν άμεσα. Οι συνεντεύξεις είναι η δυνατότητα «εισόδου» του ερευνητή στο μυαλό του υποκειμένου, ώστε να ανακαλύψει τι διαδραματίζεται σε αυτό (Tuckman, 1972). Με τις συνεντεύξεις μπορεί ο ερωτώμενος να προβάλει τις γνώσεις που κατέχει, αν κάτι τον ευχαριστεί ή όχι, καθώς και τι σκέφτεται. Μπορούν να συλλεχτούν δηλαδή οι πληροφορίες, οι γνώσεις, οι αξίες, οι προτιμήσεις, οι απόψεις και οι αντιλήψεις που έχει το υποκείμενο.

Προσφέρουν ευελιξία και διερεύνηση σε βάθος στον ερευνητή, τα οποία μπορεί να οδηγήσουν σε νέα και απρόβλεπτα δεδομένα και να δημιουργήσουν καινούριες υποθέσεις. Επίσης, επιτρέπουν στον ερευνητή να ζητήσει περαιτέρω διευκρινήσεις όπου το κρίνει απαραίτητο (Ιωσηφίδης 2003· Patton, 1990).

Στην παρούσα έρευνα η σειρά των ερωτήσεων δεν ήταν η ίδια, γιατί το κάθε παιδί οδηγούσε τη «συζήτηση» ανάλογα με τις εμπειρίες του και τον τρόπο με τον οποίο απαντούσε και την κατεύθυνση που έδινε. Επίσης, σε ορισμένα σημεία είχαν προστεθεί βοηθητικές ερωτήσεις ώστε αποσπάστηκαν περισσότερες λεπτομέρειες.

3.3 Πληθυσμός και δείγμα της έρευνας

Το δείγμα μπορεί να επιλεγθεί επειδή παρέχει «πλούσιες σε πληροφορία περιπτώσεις» για τον σκοπό της έρευνας, από τις οποίες μπορεί ο ερευνητής να διεισδύσει σε βάθος μελετώντας το και να αποσπάσει πληροφορίες μεγάλης σημασίας. Η μέθοδος της δειγματοληψίας που πραγματοποιήθηκε ήταν η δειγματοληψία κριτηρίου. Σε αυτή τη μέθοδο ο ερευνητής έχει τη δυνατότητα να επιλέξει το δείγμα του σύμφωνα με τα κριτήρια που έχει θέσει και σύμφωνα με τους στόχους που έχει η έρευνα που πραγματοποιεί. Τέτοιου είδους δειγματοληψία χρησιμοποιείται σε έρευνες που θέλουν να βελτιώσουν τα ζητήματα που προκύπτουν (Patton, 2002).

Επίσης, η έρευνα βασίστηκε σε ποιοτικές μεθόδους συλλογής δεδομένων και όχι ποσοτικές, καθώς και δεν αποσκοπούσε στη γενίκευση των αποτελεσμάτων. Το

σχολείο που επιλέχθηκε ήταν στη Θεσσαλονίκη, η οποία αρχικά επιλέχθηκε επειδή φιλοξενεί πολλούς ανήλικους πρόσφυγες και αφετέρου λόγω της ευκολίας πρόσβασης. Το δείγμα που ερευνήθηκε για την παρούσα έρευνα είναι πρόσφυγες μαθητές της Δυτικής Θεσσαλονίκης, οι οποίοι ανήκουν στο πρόγραμμα ένταξης στο ελληνικό δημοτικό σχολείο. Επιλέχθηκαν 15 μαθητές των οποίων η ηλικία ήταν από 6 έως 12 χρονών. Το δείγμα ήταν ικανοποιητικό καθώς είχε μαθητές από Συρία, Ιράκ- Κουρδιστάν, Κουβέιτ και Αφγανιστάν. Είχαν έρθει στην Ελλάδα σε διαφορετικές χρονικές στιγμές και το ταξίδι της διαδρομής για να φτάσουν στην Ελλάδα είχε ορισμένες διαφορές. Τα παιδιά του δείγματος ήταν από όλες τις ηλικίες, οπότε ορισμένα δεν είχαν προλάβει να φοιτήσουν στο σχολείο στη χώρα τους και θεωρήθηκε σημαντικό να ερευνηθούν οι στάσεις και οι προσδοκίες και αυτών των παιδιών. Πιο αναλυτικά, ερευνήθηκαν 15 παιδιά, από τα οποία τα επτά ήταν κορίτσια και τα οχτώ αγόρια, με ηλικίες ένα 7 χρονών, ένα 8 χρονών, δύο 9 χρονών, τρία 10 χρονών, τέσσερα 11 χρονών και τρία 12 χρονών. Επίσης, άλλο σημείο που εξετάστηκε ήταν, να υπάρχουν παιδιά τα οποία κατοικούν σε σπίτι (6 παιδιά) και άλλα τα οποία κατοικούν σε Κέντρα Φιλοξενίας (9 παιδιά). Τέλος, λήφθηκε υπόψιν η παράμετρος αν υπάρχουν παιδιά με αποκλίνουσες συμπεριφορές, τα οποία ήταν επιθυμητό να μελετηθούν στην παρούσα έρευνα.

3.4 Δεοντολογία της έρευνας

Σε συνεργασία με τους συντονιστές του αστικού ιστού, δηλαδή τους υπεύθυνους για τα παιδιά που μένουν σε σπίτια εκτός των Κέντρων Φιλοξενίας, και τους συντονιστές των Κέντρων Φιλοξενίας στο οποίο διέμεναν οι περισσότεροι μαθητές αντλήθηκαν οι πληροφορίες για τα παιδιά ορισμένων σχολείων, ώστε να αποφασιστεί ποια σχολεία έχουν τις κατάλληλες προδιαγραφές για το δείγμα της έρευνας και έπειτα, σε συνεργασία με τους διευθυντές των σχολείων και τις αντίστοιχους εκπαιδευτικούς των τμημάτων της Ζώνης Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ) να επιλεγεί το ένα σχολείο στο οποίο θα διεξάγονταν η έρευνα.

Καθώς, ο ερευνητής ήταν εκπαιδευτικός και το σχολείο στο οποίο εργάζονταν ήταν ένα από τα τέσσερα τα οποία πληρούσαν τις προϋποθέσεις, η έρευνα πραγματοποιήθηκε στο συγκεκριμένο σχολείο, με αποτέλεσμα η πρόσβαση και η άδεια για να πραγματοποιηθεί η έρευνα από τον διευθυντή να δοθεί με ευκολία. Επειδή η έρευνα μελετά παιδιά, χρειάστηκε να δοθεί άδεια και από τους γονείς των

παιδιών προσφύγων. Πραγματοποιήθηκε συνάντηση με τους γονείς των παιδιών και με διερμηνέα, ώστε να τους εξηγηθούν οι λόγοι και ο τρόπος διεξαγωγής της έρευνας. Ακόμα, ενημερώθηκαν για το απόρρητο των στοιχείων των παιδιών τους και πως αν θελήσουν μπορούν να τους δοθούν τα αποτελέσματα της έρευνας και με τη βοήθεια διερμηνέα να τους εξηγηθούν. Αν και ήταν αρκετά δισταχτικοί καθώς δεν είχαν γνώση σε έρευνες και τις διαδικασίες τους, και ήταν μια διαδικασία αρκετά ξένη για αυτούς και τα παιδιά τους, οι 15 από τους 20 υπέγραψαν για να συμμετάσχουν τα παιδιά τους στη συγκεκριμένη έρευνα, με την προηπόθεση πως μόνο η συνέντευξη θα μαγνητοφωνηθεί και δε θα χρησιμοποιηθεί κάποιο άλλο τεχνολογικό μέσο. Οι γνωριμίες που υπήρχαν και οι συστάσεις μέσω ατόμων που γνώριζαν τους γονείς των παιδιών ήταν αυτές που οδήγησαν τους γονείς να πάρουν αυτήν την απόφαση και να πραγματοποιηθεί με τη σειρά της η διεξαγωγή της έρευνας.

3.5 Ερευνητικά εργαλεία

Μέσα από την ποιοτική έρευνα, ο ερευνητής έχει σκοπό να ερμηνεύσει και να κατανοήσει τον κόσμο μέσα από τον τρόπο που τον βιώνει το υποκείμενο και τον παράγει. Σύμφωνα με τον Φίλια (1993) στη συνέντευξη η πληροφορία λαμβάνεται μέσω δύο συνειδητοποιήσεων, καθώς είναι το αποτέλεσμα μιας μεθοδολογικής στρατηγικής. Αυτές οι συνειδητοποιήσεις εξαρτώνται από τον ερευνητή και τον ερευνώμενο.

Το βασικό ερευνητικό εργαλείο ήταν η παρατήρηση, καθώς χρειαζόταν να μελετηθούν οι στάσεις, οι αξίες και οι συμπεριφορές των μαθητών μέσα στο φυσικό τους περιβάλλον, και οι αντιδράσεις που προέκυπταν από τις αλληλεπιδράσεις. Με την παρατήρηση και την καταγραφή των σημαντικών σημείων που προέκυπτον από αυτή, θα πραγματοποιηθεί η συλλογή των δεδομένων που χρειάζονται και σε επόμενο στάδιο να αναλυθούν (Γαλάνης, 2018).

Πριν ξεκινήσει η παρατήρηση χρειάζεται να προσδιοριστούν τα σημεία στα οποία θα επικεντρωθεί ο παρατηρητής και θα τα καταγράψει ώστε να μελετηθούν (Σόλομων, 1999). Η καταγραφή των ευρυμάτων μπορεί να πραγματοποιείται τη στιγμή της παρατήρησης με σημειώσεις ή να πραγματοποιηθεί αργότερα εφόσον έχουν χρησιμοποιηθεί τεχνικά μέσα για τη συλλογή τους (Altrichter et al 2001, MacBeath et al 2005).

Η καταγραφή των δεδομένων της έρευνας πραγματοποιήθηκε τη στιγμή της παρατήρησης. Δημιουργήθηκαν φύλλα καταγραφής δεδομένων για κάθε ημέρα παρατήρησης με ένα πίνακα με τα δεδομένα που εξετάζονταν τα οποία συμπληρωνόνταν με σημειώσεις του ερευνητή. Στο τέλος της παρατήρησης καταγράφηκαν συνολικά τα δεδομένα για κάθε εβδομάδα για να πραγματοποιηθεί η ανάλυσή τους.

Η συλλογή των δεδομένων που πραγματοποιήθηκε μέσω των συνεντεύξεων, βασίστηκε σε ημι- δομημένες ερωτήσεις όπου δόθηκε η ευκαιρία στο κάθε παιδί πρόσφυγα να αναπτύξει και να εκφράσει τις εμπειρίες του και τις απόψεις του για όσα έζησε στην χώρα του, στη διαδρομή του για να έρθει στην Ελλάδα και τη ζωή του που μένει στην Ελλάδα. Οι συνεντεύξεις μαγνητοφωνήθηκαν και παράλληλα έγινε καταγραφή επιπλέον σημειώσεων που κρίθηκαν σημαντικές. Αν και οι πρόσφυγες δε μιλούσαν καλά ελληνικά, οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν επιτυχώς, με τη βοήθεια των μεγαλύτερων παιδιών προσφύγων που μιλούσαν την ίδια γλώσσα και των ομαδικών συνεντεύξεων σε δυάδες ή τριάδες.

Προκειμένου να διευκολυνθεί η διεξαγωγή της έρευνας, αλλά και η διατύπωση των θεματικών κατηγοριών της συνέντευξης έγινε πιλοτική συνέντευξη στα πέντε παιδιά πρόσφυγες του σχολείου που δεν έλαβαν μέρος στην διεξαγωγή της έρευνας. Τα παιδιά αυτά είχαν παρόμοια χαρακτηριστικά με το δείγμα και μέσω της πορείας των συνεντεύξεων ανακαλήφθηκαν ελλείψεις και μειονεκτήματα των ερωτήσεων και επαναπροσδιορίστηκαν. Πρέπει μέσω της διερεύνησης των ερευνώμενων να επιτρέπεται να γίνει η κατανόηση της κοινωνικής τους πραγματικότητας καλύτερη. Είναι ένας τρόπος με τον οποίο τα αντικείμενα εκφράζουν τις σκέψεις τους μέσα από τις αναλύσεις και το σχολιασμό των ερευνητών (Λυδάκη, 2007). Σκοπός ήταν να εξεταστεί κατά πόσο ήταν κατάλληλες οι αρχικές ερωτήσεις, που είχαν σχεδιαστεί, αλλά και να μελετηθεί η πιθανότητα τροποποίησής τους, όπως και η εξοικείωση του ερευνητή με το συγκεκριμένο εργαλείο συλλογής δεδομένων.

3.6 Διαδικασία συλλογής των δεδομένων

Όπως αναφέρθηκε και στην αρχή της ενότητας, η διαδικασία συλλογής δεδομένων πραγματοποιήθηκε με μεικτή μέθοδο, δηλαδή χρησιμοποιήθηκαν δύο μέθοδοι συλλογής δεδομένων, η παρατήρηση και η ημι- δομημένες συνεντεύξεις σε βάθος.

Τον Οκτώβριο, τον Δεκέμβριο, τον Ιανουάριο και τον Μάρτιο της σχολικής χρονιάς 2018- 2019 πραγματοποιήθηκε η παρατήρηση σταδιακά και για μικρά χρονικά διαστήματα. Τα παιδιά πρόσφυγες παρατηρήθηκαν μία βδομάδα κάθε μήνα για 6 διδακτικές ώρες, 1-2 διδακτικές ώρες την ημέρα, και στη διάρκεια των διαλειμμάτων (24 διδακτικές ώρες και 27 διαλείμματα). Τις διδακτικές ώρες αυτές τα παιδιά πρόσφυγες παρακολουθούσαν διάφορα μαθήματα στα οποία είτε ήταν στο τμήμα μόνο πρόσφυγες είτε ήταν και με μη πρόσφυγες. Μέσα στις τάξεις παρατηρήθηκε η στάση που είχαν προς τα μαθήματα και η θέλησή τους για να μάθουν, όπως και η επικοινωνία που είχαν με τους συμμαθητές τους κάθε φορά. Στα διαλείμματα παρατηρήθηκαν ώστε να καταγραφούν οι αλληλεπιδράσεις που έχουν με παιδιά πρόσφυγες και μη, ο τρόπος με τον οποίο επικοινωνούσαν μαζί τους και οι συμπεριφορές που αναπτύχθηκαν. Επίσης, όποτε κρίνοταν αναγκαίο πραγματοποιήθηκε άτυπη συζήτηση με τα παιδιά για να κατανοηθούν καλύτερα τα γεγονότα.

Αφού τέλειωσε η παρατήρηση, στα τέλη του Απριλίου, πραγματοποιήθηκαν οι συνεντεύξεις στα παιδιά πρόσφυγες. Επειδή τα υποκείμενα μελέτης ήταν παιδιά πρόσφυγες από τα οποία κάποια δε γνώριζαν να μιλάνε ελληνικά σε ικανοποιητικό βαθμό, ώστε δεν καταλάβαιναν τις ερωτήσεις για να απαντήσουν, τα μεγαλύτερα παιδιά βοήθησαν στη διεκπεραίωση των συνεντεύξεων, εφόσον κρίθηκε απαραίτητο για τη διεξαγωγή τους και με τη προϋπόθεση πως δεν επηρεάστηκαν οι απαντήσεις των πρώτων από την παρουσία τους. Οι ερωτήσεις πραγματοποιήθηκαν σε απλό λόγο και όσο το δυνατόν πιο κατανοητό. Σε περίπτωση που οι ερωτήσεις φαίνονταν να μην είναι κατάλληλες για κάποιον ερωτώμενο επαναδιατυπώνονταν και άλλαζαν ή δίνονταν περεταίρω εξηγήσεις, ή κάποιες παραλείπονταν ή ακόμα πραγματοποιούνταν πρόσθετες ερωτήσεις (Robson, 2007).

Σε μια ημι- δομημένη συνέντευξη οι ερωτήσεις είναι προκαθορισμένες αλλά ο συνεντευκτής έχει την ευχέρεια ανάλογα με τον ερωτώμενο και το πλαίσιο της συζήτησης κάθε φορά, να αλλάζει τη σειρά τους ή να τις τροποποιεί. Ο κάθε ερωτώμενος έχει ευελιξία και πρωτοβουλία στην ανάπτυξη των απαντήσεών του, με τον συνεντευκτή να παρεμβαίνει όσο το δυνατόν λιγότερο και όπου κρίνει πως χρειάζεται για να κατευθύνει τον ερωτώμενο στα ζητούμενα που ερευνά και να καλυφθούν οι προβληματισμοί του (Βαμβούκας, 1998).

Επίσης, χρειάστηκε τα παιδιά πρόσφυγες στα οποία πραγματοποιήθηκε η συνέντευξη, να νιώσουν άνετα με τον συνεντευκτή και να εκφράσουν όλα όσα τους απασχολούν

σχετικά με τις ερωτήσεις. Όπως, χρειάστηκε και να τον εμπιστευτούν ως προς το απόρρητο των στοιχείων τους και να πεισθούν πως η έρευνα μελετά στάσεις και αξίες από τη δική τους οπτική για να βρει απαντήσεις και λύσεις στον τρόπο και τη διαδικασία της εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας (Φίλιας, 1998).

3.7 Διαδικασία ανάλυσης των δεδομένων

3.7.1 Διαδικασία ανάλυσης δεδομένων παρατήρησης

Για την ανάλυση των δεδομένων της παρατήρησης πραγματοποιήθηκε η καταγραφή τους σε ποιοτικά και ποσοτικά δεδομένα και ο σχολιασμός τους. Για να διερευνηθούν και να ερμηνευτούν οι στάσεις, οι αξίες και οι συμπεριφορές των ατόμων που ερευνήθηκαν στην ποιοτική έρευνα χρησιμοποιήθηκε η θεματική ανάλυση περιεχομένου. Είναι μια μέθοδος την οποία επιλέγουν συχνά για να αναλύσουν συνεντεύξεις, γραπτά κείμενα και τεκμήρια (Babbie, 2010· Καλλινικάκη, 2010· Ιωσηφίδης, 2003), όπως και τα δεδομένα από τεχνολογικά μέσα (Ιωσηφίδης, 2003· Babbie, 2010).

Η ανάλυση από την αρχή της διαδικασίας της παρατήρησης βοηθάει να περιοριστούν ασυναίσθητες και αυθόρμητες κινήσεις (Καλλινικάκη, 2010). Η ανάλυση των δεδομένων της έρευνας είχε αρχίσει από το ξεκίνημα της παρατήρησης. Είχαν δημιουργηθεί φύλλα καταγραφής δεδομένων στα οποία αναγράφονταν ανά μέρα και ώρα τα στοιχεία που προέκυπταν, ποσοτικά και ποιοτικά, ώστε να είναι πιο εύκολη η ανάλυσή τους.

Η διαδικασία αυτή είχε σκοπό να γίνει συστηματική και ποσοτική περιγραφή των νοημάτων τα οποία προέκυπταν από τα γραπτά κείμενα (Berelson, 1971, Bos & Tarnai, 1999). Έπειτα από αρκετή μελέτη των γραπτών δεδομένων, πραγματοποιήθηκε ανάλυση σε βάθος (Καλλινικάκη, 2010).

3.7.2 Διαδικασία ανάλυσης δεδομένων συνεντεύξεων

Στην ποιοτική έρευνα συχνά χρησιμοποιείται η θεματική ανάλυση η οποία είναι εύχρηστη. Είναι σημαντική για έναν νέο ερευνητή και του προσφέρει χρήσιμες δεξιότητες, οι οποίες τον βοηθάνε και σε πιο εξειδικευμένες ποιοτικές αναλύσεις (Clarke, Braun & Hayfield, 2015). Η μέθοδος αυτή προσφέρει ευελιξία στον ερευνητή και τη δυνατότητα στα υποκείμενα να «ακουστούν» και στον ερευνητή να παρουσιάσει ευρύτερα θέματα (McLeod, 2011). Με αυτόν τον τρόπο οι ερευνητές

έχουν τη δυνατότητα να κατανοήσουν την κοινωνική πραγματικότητα του υποκειμένου όχι μόνο με υποκειμενικό τρόπο αλλά και επιστημονικό (Robson, 2010). Τα στοιχεία που δεν εμφανίζονται με συχνότητα στην ανάλυση περιεχομένου είναι στη κρίση του ερευνητή αν παρουσιάζουν ενδιαφέρον για την έρευνά του ή όχι. (Hsieh & Shannon, 2005).

Επίσης, στην ποιοτική ανάλυση των συνεντεύξεων μπορεί να γίνει καταγραφή ορισμένων απαντήσεων που πιστεύεται ότι απαντούν καλύτερα στα ερευνητικά ερωτήματα.. Τα βήματα τα οποία ακολουθεί η θεματική ανάλυση του περιεχομένου είναι πέντε και χωρίζονται σε στάδια (Bos & Tarnai, 1999· Patton, 2002· Zhang, & Wildemuth, 2005).

Τα στάδια είναι τα εξής:

1^ο στάδιο: Ο ερευνητής χρειάζεται να προετοιμαστεί και να εξοικειωθεί με τα δεδομένα. Χρειάζεται να τα μετατρέψει σε μορφή κειμένου από το οποίο θα κωδικοποιήσει τις ερωτήσεις που κρίνει απαραίτητες και για ποιον λόγο (Patton, 2002).

2^ο στάδιο: Ο ερευνητής καθορίζει τη μονάδα ανάλυσης, είτε αυτή είναι μια λέξη είτε μια φράση, ακόμα και το θέμα. Στις περιπτώσεις που το θέμα είναι η μονάδα που κωδικοποιείται, από τις συνεντεύξεις εκφράζεται με το μέρος αυτό.

3^ο στάδιο: Ο ερευνητής χωρίζει από τα ερευνητικά ερωτήματα που έθεσε και τα δεδομένα που προκύπτουν κατηγορίες και τα ταξινομεί.

4^ο στάδιο: Ο ερευνητής εξετάζει πάλι τις κατηγορίες και το θέμα για να προβεί σε διορθώσεις αν ανακαλύψει λάθη ή αν έχει παραλείψει κάτι.

5^ο στάδιο: Ο ερευνητής θα προβεί στα συμπεράσματα που προέκυψαν.

Στο τέλος ο ερευνητής μπορεί να παρουσιάζει τα ευρήματα της έρευνας.

Στην αρχή έγινε ανάγνωση των συνεντεύξεων και η καταγραφή τους και στο πλάι τους καταγραφόταν επισημειώσεις που προέκυπταν. Επίσης, για να ήταν εύκολη η εύρεσή τους χρησιμοποιούνταν ένας αριθμός, ο οποίος προέκυπτε από τον αριθμό της σελίδας και της σειράς (Denzin & Lincoln, 2000 Ιωσηφίδης, 2008 Patton, 1990). Είναι μια τεχνική που πραγματοποιείται σε ποιοτικές αναλύσεις και με αυτόν τον τρόπο ελέγχεται η επανάληψη και η εγκυρότητα των συμπερασμάτων. Αυτού του είδους η μέθοδος της ανάλυσης θεωρείται δευτερογενές (Ιωσηφίδης, 2008). Έπειτα, τα δεδομένα χωρίστηκαν σε κατηγορίες σύμφωνα με τους στόχους της ερευνητικής διαδικασίας και των δεδομένων που συλλέχθηκαν, όπου οι ερωτήσεις που άνηκαν σε κάθε κατηγορία, αναλύθηκαν στην αρχή μία προς μία, για περισσότερη ευκολία, και

στο τέλος κάθε κατηγορίας γινόταν καταγραφή μιας γενικότερης ανάλυσης. Ακόμα, δόθηκαν και αποσπάσματα από την καταγραφή των δεδομένων των συνεντεύξεων, ώστε να επαληθευτούν οι κατηγορίες και η ανάλυσή τους (Ιωσηφίδης, 2008· Patton, 1990· Pope κ.α., 2000).

Αφού πραγματοποιήθηκε η ανάλυση των δεδομένων της παρατήρησης και των συνεντεύξεων, ερμηνεύτηκαν με τη θεώρηση αιτίων, συνεπειών και σχέσεων. Δημιουργήθηκαν συσχετίσεις μεταξύ των συμπερασμάτων και εξηγήθηκαν αποκλίνουσες συμπεριφορές που τα νοηματοδοτούσαν.

3.8 Εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας

Η έρευνα για το σχεδιασμό της και τον τρόπο διεξαγωγής της χρειάστηκε να πληρεί κάποιες προϋποθέσεις ώστε να διασφαλιστεί η εγκυρότητα και η αξιοπιστία της, αλλά και η αντικειμενικότητά της.

Στην ποιοτική έρευνα η εγκυρότητα σχετίζεται με τα δεδομένα και τον τρόπο με τον οποίο αυτά αναλύονται και ερμηνεύονται ώστε να ανταποκρίνονται στους σκοπούς που έχει η έρευνα και στην κοινωνική της πραγματικότητα (Berg & Mansvelt, 2000· Ιωσηφίδης, 2003· Lincoln & Guba 1985). Πιο αναλυτικά, σχετίζεται με το βαθμό συνέπειας της διαδικασίας της έρευνας και αν θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν σε μελλοντικές έρευνες που σχετίζονται με αυτή.

Η αξιοπιστία αναφέρεται στο πως ερμηνεύει ο ερευνητής τα δεδομένα και παρουσιάζει τα συμπεράσματα, αλλά και αν μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την εξήγηση ευρύτερων φαινομένων, όπως και αν θα έφταναν στα ίδια αποτελέσματα αν τα εξέταζαν άλλοι ερευνητές (Ιωσηφίδης, 2003). Σύμφωνα με τον Lincoln (2001)

Η “αξιοπιστία” (credibility) σε μια ποιοτική έρευνα αναφέρεται στην ισχύ του μεθοδολογικού σχεδιασμού, στην ποιότητα των δεδομένων τα οποία συλλέχτηκαν κατά τη διάρκειά της και στο πώς αυτός ο σχεδιασμός και τα συγκεκριμένα δεδομένα οδηγούν σε αληθινά και άξια εμπιστοσύνης ευρήματα, υπό την έννοια ότι αναπαριστούν την πραγματικότητα.

Όσον αφορά την υποκειμενικότητα του ερευνητή καθώς και των ερευνώμενων, χρειάζεται να ελεγχθούν και να ληφθούν υπόψη πως μπορεί να επηρεάζουν την ερευνητική διαδικασία, την ανάλυση των δεδομένων και τα αποτελέσματα, μέσω των προσωπικών θέσεων, τις αξίες, τις εμπειρίες και τις προσδοκίες (Morawski, 1994)

Χρειάζεται ιδιαίτερη προσοχή στον τρόπο με τον οποίο θα χρησιμοποιηθούν οι γνώσεις που έχει ο ερευνητής, ώστε να εξισορροπείται η αντικειμενικότητα και η ευαισθησία κατά την ανάλυση των δεδομένων (Corbin & Strauss, 2008).

Η εγκυρότητα της έρευνας έχει δύο είδη, το ένα έγκειται στη μέθοδο και το άλλο στην ανάλυση. Για την εγκυρότητα της μεθόδου χρειάζεται να υπάρξει σύνδεση της μεθόδου και των ερευνητικών σκοπών (Ιωσηφίδης, 2008· Mason, 2003). Για το λόγο αυτό, στην παρούσα έρευνα η μέθοδος που επιλέχθηκε για τη συλλογή των δεδομένων ήταν η μεικτή, στην οποία χρησιμοποιήθηκε η παρατήρηση και η συνέντευξη. Ο ερευνητής θα αξιοποιήσει τα όσα έχει καταγράψει στο ημερολόγιο τη διάρκεια που βρισκόταν στον χώρο και παρατηρούσε. Κατέγραφε εντυπώσεις και συναισθήματα τα οποία χρησιμοποιήθηκαν για την ερμηνεία και την ανάλυση των δεδομένων σε επόμενο στάδιο της ερευνητικής διαδικασίας. Ακόμα, χρειάστηκε ο ερευνητής για να σιγουρέψει την αντικειμενικότητα και την αποστασιοποίηση από τα υποκείμενα, καθόλη τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας, να αυτοεξετάζεται συνεχώς και να αυτοαξιολογείται.

4. Ανάλυση δεδομένων

4.1 Ανάλυση συνεντεύξεων

Θα αναλυθούν πρώτα τα δεδομένα των συνεντεύξεων και έπειτα των παρατηρήσεων ώστε να κατανοηθεί καλύτερα η ανάλυση της δεύτερης.

Η ανάλυση της συνέντευξης θα πραγματοποιηθεί με κατηγοριοποίηση των ερωτήσεων. Οι κατηγορίες στις οποίες χωρίζονται τα δεδομένα είναι οι εξής:

- Δημογραφικές, φύλο, καταγωγή.
- Οι αναμνήσεις που έχουν τα παιδιά πρόσφυγες από τη χώρα τους και ο τρόπος ζωής τους εκεί..
- Τα συναισθήματα και οι εμπειρίες της διαδρομής τους μέχρι να φτάσουν στην Ελλάδα.
- Η διαβίωση τους στην Ελλάδα και οι καθημερινότητά τους.
- Η στάση και οι προσδοκίες των προσφύγων μαθητών για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας.

- Η στάση και οι προσδοκίες των προσφύγων μαθητών για την ένταξή τους στο ελληνικό σχολείο.

Πραγματοποιήθηκαν 15 συνεντεύξεις σε παιδιά ηλικίας 6 έως 12 χρονών όπου τα 7 ήταν κορίτσια και τα 8 αγόρια. Οι πρώτες ερωτήσεις που πραγματοποιήθηκαν ήταν δημογραφικού χαρακτήρα και παρουσιάζονται στον πίνακα που ακολουθεί.

ΠΑΙΔΙ-ΠΡΟΣΦΥΓΑΣ	ΦΥΛΟ	ΗΛΙΚΙΑ	ΚΑΤΑΓΩΓΗ
π1	Κορίτσι	6 χρονών	Κούρδοι του Ιράκ
π2	Κορίτσι	10 χρονών	Κούρδοι του Ιράκ
π3	Κορίτσι	10 χρονών	Κούρδοι του Ιράκ
π4	Κορίτσι	10 χρονών	Κούρδοι του Ιράκ
π5	Κορίτσι	11 χρονών	Κούρδοι του Ιράκ
π6	Κορίτσι	11 χρονών	Κούρδοι του Ιράκ
π7	Κορίτσι	12 χρονών	Κούρδοι του Ιράκ
π8	Αγόρι	7 χρονών	Κούρδοι του Ιράκ
π9	Αγόρι	8 χρονών	Κούρδοι του Ιράκ
π10	αγόρι	9 χρονών	Κούρδοι του Ιράκ
π11	αγόρι	9 χρονών	Συρία
π12	αγόρι	11 χρονών	Αφγανιστάν
π13	αγόρι	11 χρονών	Κούρδοι του Ιράκ
π14	αγόρι	12 χρονών	Κούρδοι του Ιράκ
π15	αγόρι	12 χρονών	Κουβέιτ

Τα περισσότερα παιδιά είναι Κούρδοι οι οποίοι διέμεναν στο Ιράκ. Από τα 15 παιδιά πρόσφυγες, τα 12 είναι Κούρδοι από το Ιράκ. Όταν ερωτήθηκαν από ποια χώρα είναι η απάντησή τους ήταν Ιράκ, συμπλήρωσαν πως είναι Κούρδοι και απλά διέμεναν στο Ιράκ. Τα υπόλοιπα παιδιά είναι ένα από τη Συρία, ένα από το Αφγανιστάν και ένα από το Κουβέιτ.

Στην 2^η κατηγορία είναι οι αναμνήσεις που έχουν τα παιδιά πρόσφυγες από τη χώρα τους και ο τρόπος ζωής τους εκεί.

- Ερώτηση 4^η: Πώς θυμάσαι τη ζωή σου στη χώρα σου;

Τα παιδιά Π1, Π2, Π6, Π5, Π4, Π8, Π12 απάντησαν πως δεν έβγαιναν συχνά έξω παρά λίγες φορές. Αντίθετα, τα παιδιά Π3, Π7, Π9, Π10, Π11, Π13, Π14, Π15 πήγαιναν να παίζουν με φίλους τους στο πάρκο, έκαναν ποδήλατο ή έβλεπαν ταινίες σε σπίτι ή σινεμά. Όλα ανέφεραν ότι πήγαιναν στο σπίτι της γιαγιάς τους.

- Ερώτηση 5^η: Σου λείπει η χώρα σου; Αν ναι/όχι γιατί;

Στα παιδιά Π7 και Π9 τους λείπει η χώρα τους γιατί εκεί βρίσκονται η γιαγιά και ο παππούς τους. Π7 είπε «Παππούς και γιαγιά είναι στο Ιράκ, δεν μπορούσαν να φύγουν, δεν ήθελαν αφήσουν το σπίτι τους. Μου λείπουν. Μου λείπει και το Ιράκ.». Το Π3 είπε «Έχω 5 φίλους στο Ιράκ. Μου λείπουν πολύ.». Π14 είπε «Μου λείπουν οι φίλοι μου, το σινεμά το μεγάλο. Ήταν ωραία στο Ιράκ». Τα παιδιά Π2, Π8, Π12 είπαν πως δεν τους λείπει κάτι, ειδικά το Π2 απάντησε με απάθεια «Όχι! Όχι καλά Ιράκ! Δε θέλω!». Το Π12 απάντησε με ηρεμία «Δε μου λείπει κάτι. Όχι καλά εκεί.»

- Ερώτηση 6^η: Πήγαίνες σχολείο; Αν ναι πόσα χρόνια; / Αν όχι, γιατί;

Δύο παιδιά πρόσφυγες τα Π1 και Π8 είπαν πως δεν πήγαν καθόλου σχολείο στη χώρα τους, το πρώτο επειδή ήταν πολύ μικρό, και το δεύτερο ενώ ηλικιακά θα μπορούσε να πάει στο νηπιαγωγείο η μητέρα του το κράτησε σπίτι. Από τα υπόλοιπα που πήγαν, τα μισά παρακολούθησαν πρώτα το νηπιαγωγείο και έπειτα για λίγα χρόνια το δημοτικό και τα υπόλοιπα μόνο για λίγα χρόνια το δημοτικό. Η φοίτηση όλων των παιδιών, καθώς ήταν μικρά σε ηλικία ήταν ελλείψεις.

Π1: «Ήμουν μικρή, δεν πήγα σχολείο στο Ιράκ.»

Π2: «Δεν πήγα νηπιαγωγείο, δύο χρόνια δημοτικό.»

Π3: «Πήγα 3 χρόνια νηπιαγωγείο και 3 χρόνια δημοτικό.»

Π4: «Πήγα 3 χρόνια δημοτικό.»

Π5: «Πήγα 4 χρόνια δημοτικό.»

Π6: «Πήγα 2 χρόνια νηπιαγωγείο και 3 χρόνια δημοτικό σχολείο.»

- Ερώτηση 7^η: Πώς περνούσες στο σχολείο; Τι έκανες;

Όλα τα παιδιά που είχαν πάει σχολείο, ανέφεραν πως στο σχολείο στη χώρα τους οι εκπαιδευτικοί χτυπούσαν με χάρακα στο χέρι τα παιδιά που δε διάβαζαν, ή δεν έγραφαν ή δεν τηρούσαν τους κανόνες. Ορισμένα το θυμούνται και νιώθουν άσχημα, τους έχει μείνει σαν μια κακή ανάμνηση. Κάποιες απαντήσεις ήταν οι εξής:

Π6: «Στο σχολείο ο κύριος χτυπούσε τα άλλα παιδιά, εμένα όχι, γιατί διάβαζα. Δε μου άρεσε που τα χτυπούσε. Εδώ δεν τα χτυπάει, είναι πιο καλά.»

Π14: «Εκεί διάβαζα και ήμουν και λίγο ήσυχος γιατί ο κύριος χτυπούσε με χάρακα το χέρι, αν δε διάβαζες. Με χτυπούσε κάποιες φορές. Πονούσε πολύ, αλλά εντάξει.»

Ζατζουάν: «Ο κύριος σήκωνε ένα- ένα τα παιδιά πάνω να διαβάσουν το μάθημα. Αν δεν το ήξεραν χτυπούσε το χέρι τους με χάρακα. Δεν ήταν ωραίο. Εδώ είναι ωραία.»

Π7: «Ο κύριος χτυπούσε πολύ. Φοβούνται και για αυτό διάβαζα και έγγραφα για να μη με χτυπήσει.»

- Ερώτηση 8^η: Σου λείπει το σχολείο που πήγαινες; Αν ναι/ όχι γιατί;

Το σχολείο άρεσε στα παιδιά Π7, Π14, Π9, Π4, Π5 που είχαν φίλους και έπαιζαν μαζί τους στο διάλειμμα κρυφτό και άλλα παιχνίδια. Τα υπόλοιπα παιδιά τα οποία δεν είχαν φίλους, δεν είχαν καλές αναμνήσεις και δεν τους άρεσε καθόλου ή όπως είπαν ήταν «λίγο ωραίο» και δε μίλησαν περισσότερο για το πως περνούσαν στα διαλείμματα.

- Ερώτηση 9^η: Οι γονείς σου δούλευαν; Αν ναι, τι δουλειά έκαναν;

Συμπληρωματική ερώτηση «Η μαμά σου γιατί δε δούλευε;»

Η απάντηση των περισσότερων παιδιών ήταν πως ο μπαμπάς τους δουλεύει και η μαμά φροντίζει το σπίτι. Στη χώρα τους οι γυναίκες δε δουλεύουν και πρέπει να καθαρίζουν το σπίτι και να προσέχουν τα παιδιά.

Π3: «Ο μπαμπάς μου ήταν μουσικός. Η μαμά μου στο σπίτι καθόταν. Όλες οι γυναίκες στο Ιράκ είναι στο σπίτι και δε δουλεύουν.»

Π7: «Ο μπαμπάς δούλεψε σε σούπερ μάρκετ και η μαμά σπίτι. Όλες οι γυναίκες στο σπίτι.»

Π10: «Μόνο ο μπαμπάς μου δούλεψε, η μαμά ήταν στο σπίτι. Όχι, καθόταν σπίτι να φροντίζουν τα παιδιά και να καθαρίζουν, να μαγειρεύουν.»

Π14: «Πήγαινα στον μπαμπά μου στο σούπερ μάρκετ, μου άρεσε εκεί.»

Π15: «Ο μπαμπάς και η μαμά μου δούλευαν στο Κουβέιτ, δε θυμάμαι τι. Τώρα ο μπαμπάς μου δουλεύει στην Αγγλία και η μαμά μου εδώ σε φούρνο.»

- Ερώτηση 10^η: Πώς ήταν το σπίτι σου στη χώρα σου; Μπορείς να μου το περιγράψεις;

Τα παιδιά Π1, Π2, Π8 και Π12 προτιμούν το σπίτι που μένουν στην Ελλάδα. Το σπίτι τους στη χώρα τους ήταν μικρό και δεν του άρεσε.

Π12: «Εδώ είναι πιο καλό το σπίτι. Στο Αφγανιστάν ήταν πιο μικρό.»

Από τα υπόλοιπα παιδιά τα περισσότερα όταν μιλούσαν για το σπίτι τους ήταν ενθουσιασμένα και το μίλησαν με χαρά για αυτό.

Π3: «Το σπίτι μου στο Ιράκ ήταν πολύ ωραίο, μεγάλο. Μου άρεσε γιατί είχα το δωμάτιό μου που ήταν πιο ωραίο. Είχε κοντά ένα πάρκο που έπαιζα με τις φίλες μου. Μου άρεσε.»

Π4: «Στο Ιράκ το σπίτι μου ήταν ωραίο και μεγάλο. Είχαμε κρεβάτια, πράγματα. Εδώ δε μου αρέσει τόσο.»

Π5: «Ήταν πιο μεγάλο και πολύ ωραίο στο Ιράκ. Είχα κρεβάτι και ωραία πράγματα.

Π14: «Το σπίτι μου εκεί ήταν πάρα πολύ μεγάλο! Ήταν διώροφο και μου άρεσε πάρα πολύ! Είχε πολλά δωμάτια και η γιαγιά και ο παππούς έμενα μαζί μας. Εδώ είναι πολύ μικρό.»

- Οι αναμνήσεις των παιδιών φαίνεται πως σχετίζονται σε μεγάλο βαθμό με τις εμπειρίες που έχουν από την χώρα τους και την οικονομική κατάσταση που είχαν σε αυτή. Όσα πήγαιναν σινεμά, είχαν φίλους στο σχολείο, πήγαιναν εκδρομές ή έκαναν βόλτες με τα ποδήλατα έχουν συνδέσει τη ζωή τους εκεί με ωραίες και ευχάριστες αναμνήσεις. Όταν αναπολούν αυτές τις στιγμές τους λείπει η χώρα τους. Από την άλλη τα παιδιά που δεν είχαν φίλους, που η οικονομική τους κατάσταση ήταν δύσκολη και δεν έβγαιναν αρκετά από το σπίτι, δε θυμούνται τη χώρα τους ευχάριστα. Από το σπίτι που είχαν και τον τρόπο που ζούσαν στην καθημερινότητά τους γίνεται αντιληπτό πως τα επηρέασε η οικονομική ευχέρεια ή όχι που είχαν στη χώρα τους.

Στη 3^η κατηγορία είναι τα συναισθήματα και οι εμπειρίες της διαδρομής τους μέχρι να φτάσουν στην Ελλάδα.

- Ερώτηση 11^η: Θυμάσαι πότε φύγατε από τη χώρα σου και γιατί;

Το κοριτσάκι που ήταν αρκετά μικρό, όταν έφυγε από την χώρα του, δε θυμόταν τους λόγους που φύγανε. Τα υπόλοιπα παιδιά θυμόταν αρκετά πράγματα που διαδραματιζόταν στη χώρα τους, στους δρόμους, σε διπλανές περιοχές και οδήγησαν τους γονείς τους στην απόφαση της φυγής. Άκουγαν πυροβολισμούς και βόμβες και ζούσαν καθημερινά με τον φόβο και την απειλή. Οι απαντήσεις των παιδιών μαρτυρούν τις βίαιες καταστάσεις τις οποίες έβλεπαν και βίωναν και ανάγκασαν τους γονείς τους να πάρουν αυτή τη μεγάλη απόφαση της φυγής.

Π7: «Πριν 3 χρόνια. Ο μπαμπάς είπε θα φύγουμε, εδώ δεν είναι καλά. Πετούσαν πέτρες στα τζάμια των σπιτιών. Στην τηλεόραση βλέπαμε να αποκεφαλίζουν και να σκοτώνουν ανθρώπους σε πόλεις που βρίσκονταν πολύ κοντά σε μας. Φοβόμασταν.»

Π2: «Πριν 3 χρόνια φύγαμε από Ιράκ, γιατί φοβόμασταν να μείνουμε εκεί. Πετούσαν πέτρες στα τζάμια όλων των σπιτιών γύρω- γύρω κάποια μεγάλα αγόρια. Ακούγαμε πυροβολισμούς και βόμβες.»

Π3: «Πριν 2 χρόνια φύγαμε από το Ιράκ. Όλοι φύγανε από τα σπίτια εκεί. Μεγάλα αγόρια πετούσαν πέτρες στα τζάμια των σπιτιών και πυροβολούσαν ανθρώπους. Τον μπαμπά μου πιο παλιά τον είχαν πυροβολήσει, αλλά έζησε.»

Π4: «Πριν 3 χρόνια φύγαμε από το Ιράκ. Ήταν επικίνδυνα έξω στους δρόμους. Φοβόμασταν πολύ. Ο μπαμπάς μου είπε πως πρέπει να φύγουμε γιατί δεν ήμασταν ασφαλείς εκεί.»

Π5: « Φύγαμε από το Ιράκ πριν 3 χρόνια. Όλη η οικογένεια φοβόμασταν για τη ζωή μας. Σκότωναν ανθρώπους, πυροβολούσαν. Ήταν επικίνδυνα πια εκεί. Ο μπαμπάς αποφάσισε πως έπρεπε να φύγουμε γρήγορα.»

Π6: «Πριν 3 χρόνια περίπου φύγαμε από το Ιράκ. Ο μπαμπάς είπε θα πάμε Ελλάδα. Δεν είχε δουλειά εκεί, δεν είχαμε λεφτά. Στα χωράφια μας βάλαμε ρύζι και δεν τους τα δίναμε. Ο μπαμπάς μου τους είπε να τα χωρίσουμε μισά- μισά, αλλά τα ήθελαν όλα. Σκότωσαν τον παππού μου και πήραν τον μπαμπά μου τηλέφωνο και του είπαν πως θα τον σκοτώσουν αν δεν τους τα δώσει.»

Π8: «Πριν 3 χρόνια. Φοβόμασταν. Ακούγαμε τα αγόρια τα μεγάλα με τα όπλα μπαμ- μπαμ γύρω.»

Π9: «Πριν 3 χρόνια φύγαμε. Τα αγόρια τα μεγάλα είχαν όπλα. Σκότωναν κάποιους ανθρώπους, πετούσαν πέτρες.»

Π10: «Φοβόμασταν εκεί. Ακούγονταν οι βόμβες και οι πυροβολισμοί. Ο μπαμπάς είπε να μαζέψουμε πράγματα και να φύγουμε.»

Π11: «Είχαμε πόλεμο. Έριχναν βόμβες δίπλα από μας, σκοτώνονταν παιδιά. Έπρεπε να φύγουμε αλλιώς θα σκοτωνόμασταν. Φύγαμε πριν 4 χρόνια περίπου.»

Π12: «Έφυγα πριν 3 χρόνια μαζί με την οικογένειά μου. Όλοι μαλώνανε εκεί. Ακούγονταν οι βομβαρδισμοί από τη Συρία και φοβόμασταν να μείνουμε στο Αφγανιστάν. Στην Ευρώπη είναι πολύ καλά.»

Π13: «Δεν μπορούσαμε να μείνουμε εκεί. Στους δρόμους πυροβολούσαν κάποιοι, υπήρχαν οργανώσεις που τρομοκρατούσαν κάποιους ανθρώπους. Πριν 4 χρόνια ο μπαμπάς μου είπε πως θα φύγουμε να πάμε στην Ελλάδα.»

Π14: «Οι ISIS και άλλες οργανώσεις με όπλα πυροβολούσαν. Ακούγαμε τις βόμβες από τη Συρία. Φοβόμασταν για τη ζωή μας. Βλέπαμε στην τηλεόραση ανθρώπους

που τους κόβανε το λαιμό. Τον μπαμπά μου τον πέτυχε πολύ λίγο μια σφαίρα. Τα αφήσαμε όλα εκεί και φύγαμε.»

Π15: «Ο μπαμπάς μου είπε πως πρέπει να φύγουμε και φύγαμε. Του είχανε κόψει το πόδι πιο πριν.»

- Ερώτηση 12^η: Ήθελες να φύγεις; Πώς ένιωσες για αυτό;

Τα περισσότερα παιδιά δεν ήθελαν να φύγουν από την χώρα τους. Ήταν στεναχωρημένα που αναγκάστηκαν να αφήσουν τη ζωή τους που είχαν εκεί. Από την άλλη όμως, φοβόταν να μείνουν στη χώρα τους καθώς κινδύνευε η ζωή τους. Τους έλλειπε η ασφάλεια και η ελευθερία που είχαν πιο παλιά. Τα συναισθήματα φαίνονται να είναι ανάμεικτα καθώς αμφιταλαντεύονται ανάμεσα στις ωραίες αναμνήσεις που είχαν δημιουργήσει από την μία πλευρά με την οικογένεια τους και τους φίλους τους, και από την άλλη πλευρά στις βίαιες σκηνές που έβλεπαν πριν φύγουν και τον φόβο που τους δημιούργησαν.

Π3: «Δεν ήθελα να φύγω, μου άρεσε εκεί. Στεναχωρήθηκα. Πήγαινα σχολείο, είχα τους φίλους μου, όμως φοβόμουν μείνω.»

Π5: «Μου άρεσε πολύ στο Ιράκ, έκανα πολλά πράγματα. Στεναχωρήθηκα πολύ, δεν ήθελα να φύγω, αλλά και χάρηκα που ήρθαμε Ελλάδα γιατί φοβόμουν να μείνουμε εκεί.»

Π7: «Δεν ήθελα να φύγουμε, μου λείπουν οι φίλοι μου και ο παππούς και η γιαγιά μου. Στεναχωριέμαι που δεν τους βλέπω και φύγαμε. Φοβάμαι όμως να πάω στο Ιράκ.»

Π10: «Στην αρχή στεναχωρήθηκα που φύγαμε, γιατί είχα φίλους εκεί και έπαιζα, πήγαινα σχολείο. Στην Ελλάδα δεν έχει πόλεμο, στο campστη Θεσσαλονίκη ήταν καλά και τώρα στο σπίτι έξω.»

Π11: «Ήταν πολύ ωραία στη Συρία πριν τον πόλεμο. Στεναχωρήθηκα πολύ που έφυγα από εκεί και δε θα ξαναγυρίσω.»

Π13: «Στεναχωρήθηκα που έφυγα από το Ιράκ. Περνούσα πολύ ωραία εκεί. Αλλά φοβόμουν μετά και εδώ είναι πιο καλά, δεν έχει όπλα.»

Π14: «Στο Ιράκ ήταν πολύ ωραία. Όλο βόλτες με φίλους σινεμά, στεναχωρήθηκα που έφυγα. Δεν ήθελα να φύγω από εκεί. Τον μπαμπά μου τον πέτυχε λίγο μια σφαίρα. Κυκλοφορούσαν με όπλα έξω και φοβόμουν.»

- Ερώτηση 13^η: Στην Ελλάδα πως φτάσατε; Μίλησέ μου για τη διαδρομή. Πώς ένιωσες;

Όλα τα παιδιά στην αρχή πήγαν στην Τουρκία είτε με λεωφορείο είτε με αεροπλάνο και από εκεί πέρασαν στην Ελλάδα χωρίς διαβατήρια, παράνομα. Τα παιδιά Π2, Π3, Π5, Π4, Π8, Π9 πήγαν με αεροπλάνο πρώτα στην Τουρκία όπου έμειναν για λίγες μέρες και έπειτα ήρθαν στην Ελλάδα από τα βορειοανατολικά σύνορα, από Τουρκία προς Ελλάδα, με τα πόδια. Ερωτήθηκαν γιατί πέρασαν με τα πόδια και απάντησαν πως δεν είχαν «passport» (διαβατήριο).

Π3: «Με τα πόδια, λεωφορείο ήθελε passport.»

Π7: «Όχι λεωφορείο, δεν είχαμε passport.»

Ανέφεραν πως στα σύνορα, καθώς περνούσαν ένα μικρό ρυάκι, ορισμένοι αστυνομικοί χτυπούσαν κάποιους με ζώνη. Μετακινήθηκαν μαζί με μια μεγάλη ομάδα Κούρδων για να καταφέρουν να διασχίσουν τα σύνορα. Εκείνη την ημέρα είπαν πως είχε πολύ ζέστη και κουράστηκαν να περπατάνε και διψούσαν πολύ. Είπαν πως ήταν αρκετά φοβισμένα όταν περνούσαν τα σύνορα οποίο φαίνεται στα λόγια των παιδιών, στις έντονες εκφράσεις τους, στα επιφωνήματα και κυρίως στην πρώτη τους αντίδραση όταν άκουσαν την ερώτηση. Επίσης, το παιδί Π7 στην αρχή δεν ήθελε να μιλήσει για αυτό και το απάντησε σε κάποια άλλη χρονική στιγμή στη διάρκεια της συνέντευξης από μόνη της όταν ένιωθε έτοιμη να συζητήσει για αυτό.

Π2: «Η ψυχή μου πήγε στο στόμα και η καρδιά μου πήγαινε να σπάσει. Οι αστυνομικοί στα σύνορα με τη ζώνη χτυπούσαν όσους δεν περπατούσαν. Όχι όλοι οι αστυνομικοί, κάποιοι. Φοβόμουν και ήθελα νερό. Είχε πολύ πολλή ζέστη.»

Π3: «Ένιωθα την καρδιά μου να χτυπάει πολύ δυνατά, θα έκανε μπαμ. Φοβόμουν. Είχε πάρα πολύ ζέστη και διψούσα. Κάποιοι χτυπούσαν με τη ζώνη όσους σταματούσαν.»

Π7: «Η καρδιά μου πήγαινε να σπάσει. Φοβόμουν πολύ. Έβλεπα κάποιους που μαστίγωναν τους άντρες που προχωρούσαν αργά.»

Π8: «Φοβόμουν πολύ! Κρυβόμουν στην αγκαλιά της μαμάς μου. Τα μεγάλα αγόρια τα χτυπούσαν με μια ζώνη κάποιοι.»

Π9: «Με κρατούσε η μαμά μου στην αγκαλιά γιατί φοβόμουν πολύ.»

Τα παιδιά Π6, Π10 και Π13 είπαν αρκετά διαφορετικά πράγματα από όσα ειπώθηκαν από τους προηγούμενους. Ανέφεραν πως υπήρχαν άνθρωποι και στις δύο όχθες από το ρυάκι οι οποίοι βοηθούσαν όσους χρειάζονταν βοήθεια για να το περάσουν.

Π6: «Από Τουρκία περάσαμε με τα πόδια στην Ελλάδα από τα σύνορα στον Έβρο. Πέρασαμε ένα μικρό ρυάκι και μας βοηθούσαν δύο κύριοι που βρίσκονταν στις δύο

άκρες δίνοντάς μας το χέρι τους για να κατεβούμε από τη μία μεριά και να ανεβούμε στην άλλη. Δε φοβήθηκα, ήμουν καλά.»

Τα παιδιά Π12, Π14 και Π15 πήγαν μέχρι την Τουρκία και έπειτα πέρασαν στην Ελλάδα δια θαλάσσης. Τα παιδιά δεν ήξεραν κολύμπι και στο μικρό το σκάφος που τα μετέφερε από Τουρκία στη Σάμο και στη Μυτιλήνη φοβόντουσαν γιατί ήταν βαθιά η θάλασσα και βρεχόντουσαν λίγο ορισμένες φορές. Το σκάφος τους κατέβασε σε μια παραλία ερημική γιατί ταξίδευαν και αυτά παράνομα, χωρίς διαβατήριο.

Π12: «Πήγαμε με λεωφορείο μέχρι Τουρκία και μείναμε 2 μέρες. Μετά πήγαμε με μικρή βάρκα στη Λέσβο και μείναμε για 2 μέρες. Στη Μόρια μαλώνανε και φύγαμε με το μεγάλο πλοίο και φτάσαμε Θεσσαλονίκη. Στη μικρή τη βάρκα φοβόμουν λίγο. Πήγαινε γρήγορα και πεταγόντουσαν νερά. Φορούσαμε σωσίβια όλοι, δεν ξέρω να κολυμπάω και η θάλασσα ήταν βαθιά. Φοβήθηκα πάρα πολύ, αλλά όλα καλά. Δεν μπορούσαμε να μπούμε στη μεγάλη βάρκα, δεν είχαμε passport.»

Π14: «Πήγα πρώτα Τουρκία με αεροπλάνο. Δε μείναμε πολύ, περίπου 10 μέρες. Μετά με βάρκα γρήγορη στα κρυφά 15 άτομα, πήγαμε στη Σάμο. Φορούσα σωσίβιο και φοβόμουν αρκετά, ήταν πολύ βαθιά. Δεν ξέρω να κολυμπάω. Με πλοίο μεγάλο μετά πήγαμε στην Καβάλα και μετά με λεωφορείο στην Θεσσαλονίκη. Πήγαμε κρυφά γιατί δεν είχαμε passport.»

Π15: «Πήγαμε με αεροπλάνο Τουρκία και καθίσαμε 4 μέρες. Μετά με βάρκα στη Λέσβο, μείναμε πολύ λίγο στη Μόρια. Μετά με πλοίο μεγάλο πήγαμε Μυτιλήνη και μείναμε περίπου ένα χρόνο στο Κάρταμπα. Μετά με μεγάλο πλοίο πήγαμε Καβάλα και μείναμε λίγους μήνες. Μετά ήρθαμε Θεσσαλονίκη με λεωφορείο, λίγο μείναμε μέσα στα Διαβατά και μετά σε σπίτι έξω. Στη βάρκα φοβόμουν πολύ γιατί δεν ξέρω να κολυμπάω και βρεχόμουν και κρύωνα. Μου είχαν βάλει ένα πορτοκαλί σωσίβιο.»

- Ερώτηση 14^η: Ήρθατε όλοι η οικογένεια μαζί;

Όλα τα παιδιά ήρθαν με τους γονείς τους και τα αδέρφια τους. Ορισμένα ανέφεραν πως ο παππούς και η γιαγιά τους έμειναν πίσω γιατί δεν ήθελαν να αφήσουν το σπίτι τους. Όπως είχαν αναφέρει και σε προηγούμενη ερώτηση, ο παππούς και η γιαγιά τους τους έλλειπε. Τα παιδιά στα μέλη της οικογένειάς τους προσμετρούσαν τον παππού και τη γιαγιά τους.

- Ερώτηση 15^η: Τι σου λείπει από τη χώρα σου;

Σε όλα τα παιδιά τους λείπει κυρίως ο παππούς και η γιαγιά τους. Τους νοσταλγούσαν και νοσταλγούν και το σπίτι τους. Τα παιδιά που είχαν φίλους στη χώρα τους,

ανέφεραν πως τους λείπει η παρέα μαζί τους, τα παιχνίδια που έπαιζαν και οι βόλτες που κάνανε όλοι μαζί. Στα παιδιά Π7, Π9 τους λείπει και το ποδήλατο που είχαν το οποίο έπρεπε να αφήσουν εκεί όταν έφυγαν.

Π3: «Μου λείπουν οι φίλοι μου που παίζαμε. Και ο παππούς και η γιαγιά μου.»

Π4: «Μου λείπει το σπίτι μου, οι φίλες μου, η γιαγιά και ο παππούς.»

Π7: «Μου λείπουν οι βόλτες με τους φίλους μου, το ποδήλατό μου, η γιαγιά και ο παππούς μου.»

Π9: «Μου λείπει το ποδήλατό μου, ο παππούς η γιαγιά μου.»

Π13: «Μου λείπουν ο παππούς και οι γιαγιά. Είχα και λίγους φίλους που παίζαμε, μου λείπουν και αυτοί.»

- Όλα τα παιδιά για να φτάσουν στην Ελλάδα πραγματοποίησαν μία αρκετά μεγάλη διαδρομή η οποία δεν ήταν ευχάριστη. Είχαν βιώσει στιγμές βίαιες στη χώρα τους και αναγκάστηκαν να αφήσουν τη ζωή που είχαν φτιάξει εκεί και να μετεγκατασταθούν σε άλλη χώρα. Άφησαν τους φίλους τους, κάποια αγαπημένα πράγματα, τον παππού και τη γιαγιά τους. Η διαδρομή ήταν δύσκολη για τα περισσότερα παιδιά και υπήρχαν φορές που φοβόντουσαν και που αναζητούσαν την ασφάλεια στους γονείς τους. Για να φτάσουν στην Ελλάδα χρειάστηκε να περάσουν παράνομα από τα Ελληνοτουρκικά σύνορα επειδή δεν είχαν χαρτιά και διαβατήρια. Οι εμπειρίες τους δεν είναι ευχάριστες και πέρασαν αρκετές δυσκολίες μέχρι να καταφέρουν να φτάσουν στην Θεσσαλονίκη και να μείνουν στο Κέντρο Φιλοξενίας και ορισμένα από αυτά έπειτα να μετακομίσουν σε ένα σπίτι.

Στην 4^η κατηγορία είναι η διαβίωση τους στην Ελλάδα και η καθημερινότητά τους.

Ερώτηση 16^η: Πού μένετε τώρα; Περιέγραφέ μου το μέρος.

Τα παιδιά Π1, Π6, Π10, Π13, Π12 και Π15 μένανε εκτός των προσφυγικών δομών σε διαμέρισμα το οποίο τους άρεσε, γιατί είχαν δημιουργήσει φιλίες είτε με Έλληνες είτε με άλλους πρόσφυγες που μένουν εκεί και πηγαίνουν στο ίδιο σχολείο και παίζουν. Έχει κοντά στο σπίτι τους πάρκο, μαγαζιά και πολύ κόσμο. Ακόμα, ορισμένα παιδιά το σύγκριναν με το κοντέινερ που έμεναν πριν και είπαν ότι είναι πιο μεγάλο. Τα υπόλοιπα παιδιά, Π3, Π2, Π4, Π5, Π7, Π8, Π9, Π11 και Π14 μένουν μέσα στις Προσφυγικές Δομές σε κοντέινερ που έχουν τοποθετηθεί. Τα κοντέινερ μέσα στα οποία μένουν φάνηκε, από τον τόνο της φωνής τους και τις εκφράσεις τους, να μην

αρέσουν ιδιαίτερα στα περισσότερα αλλά τους αρέσει που υπάρχουν και άλλα παιδιά και χώρος έξω για να παίζουν.

- Ερώτηση 17^η: Σου αρέσει το σπίτι σου εδώ;

Τα παιδιά που έμεναν σε σπίτια εκτός των προσφυγικών δομών, τους άρεσε το σπίτι τους και σε ορισμένα πιο πολύ από το σπίτι στο οποίο έμεναν στη χώρα τους. Από την άλλη στα παιδιά που μένουν σε κοντέινερ δεν τους αρέσει τόσο γιατί είναι πολύ μικρό και ο χώρος δεν επαρκεί για όλη την οικογένειά τους. Επίσης, αντί για κρεβάτια και καναπέδες έχουν στρώματα για να κοιμούνται και να κάθονται.

Π5: «Το κοντέινερ είναι μικρό. Είμαστε 7 άτομα και δε χωράμε καλά. Έχουμε στρώματα για να κοιμόμαστε.»

Π10: «Το σπίτι είναι καλό. Έχω ένα δωμάτιο εγώ με τον αδερφό μου και ένα η μαμά με τον μπαμπά μου.»

- Ερώτηση 18^η: Μίλησέ μου για τις μέρες σου στην Ελλάδα. Πώς περνάς; Τι κάνεις;

Όλα τα παιδιά έχουν παρόμοιο πρόγραμμα. Τις καθημερινές πηγαίνουν συνήθως στο σχολείο, ορισμένα διαβάζουν λίγο στο σπίτι και γράφουν τα μαθήματα για την επόμενη μέρα και παίζουν με τους φίλους τους. Τα κορίτσια επίσης, είπαν πως βοηθάνε τη μαμά τους με τις δουλειές του σπιτιού. Ακόμα, σε όλα τα παιδιά αρέσει η παραλία της Θεσσαλονίκης και η πλατεία Αριστοτέλους και καμιά φορά όταν δεν έχουν σχολείο πηγαίνουν βόλτα στο κέντρο της Θεσσαλονίκης και περπατάνε στα μέρη αυτά.

- Ερώτηση 19^η: Θα μείνετε στην Ελλάδα μόνιμα; Αν ναι/ όχι, γιατί;

Τα παιδιά που θα μείνουν στην Ελλάδα είναι τα Π1, Π6, Π12. Το παιδί Π15 θα πάει στην Αγγλία επειδή είναι ήδη εκεί ο πατέρας του. Τα υπόλοιπα παιδιά δε θα μείνουν στην Ελλάδα, αλλά θέλουν να μετεγκατασταθούν στη Γερμανία. Οι λόγοι που θέλουν να μείνουν στη Γερμανία και όχι στην Ελλάδα είναι επειδή εκεί έχουν συγγενείς και φίλους οι οποίοι τους λένε πως έχει περισσότερες θέσεις εργασίας ώστε να βρουν δουλειά και να μπορέσουν να ξαναφτιάξουν τη ζωή τους. Δύο από τα παιδιά, τα Π2 και Π8 είπαν πως ο μπαμπάς τους σκέφτεται το ενδεχόμενο να γυρίσουν στο Ιράκ και ήταν έτοιμα να βάλουν τα κλάματα, καθώς δεν έχουν καλές αναμνήσεις από εκεί και δε θέλουν να γυρίσουν πίσω.

Π7: «Θέλουμε να πάμε Γερμανία αλλά δε μας αφήνουν. Περιμένουμε να μας πουν πότε θα μπορέσουμε να φύγουμε. Εκεί είναι πιο καλά, μας λένε ότι έχει δουλειές.»

Π14: «Θέλουμε να πάμε Γερμανία. Εκεί έχει δουλειές. Έχει αρκετούς φίλους εκεί ο μπαμπάς μου και εγώ σε μια πόλη. Και ο θεός μου είναι εκεί και λέει στον μπαμπά μου ότι είναι πολύ καλά.»

Π15: «Ο μπαμπάς μου είναι στην Αγγλία. Θα πάω και εγώ σε δύο χρόνια με τον αδερφό μου.»

Π2: «Θέλουμε να πάμε Γερμανία, αλλά δεν μπορούμε. Ο μπαμπάς λέει ότι μπορεί να πάμε και πίσω στο Ιράκ. Εγώ δε θέλω να πάω εκεί. Δεν είναι καλά! Δε μου αρέσει εκεί!»

- Τα παιδιά άρχισαν να αποκτούν μία κανονικότητα στη ζωή τους. Είχαν ένα σπίτι, φαγητό, νερό, έπαιζαν με τους φίλους τους. Ένιωθαν πιο ασφαλείς από όταν ήταν στη χώρα τους. Τα παιδιά που ήθελαν να μετεγκατασταθούν σε άλλη χώρα, περνούσαν ένα μεταβατικό στάδιο στο οποίο ήθελαν μόνο να παίζουν και να πηγαίνουν βόλτες. Είχαν άρνηση στο να κοινωνικοποιηθούν με τα υπόλοιπα παιδιά που δεν ανήκουν στα Κέντρα Φιλοξενίας και ήθελαν να βρίσκονται όλα μαζί.

Στην 5^η κατηγορία είναι η στάση και οι προσδοκίες των προσφύγων μαθητών για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας.

- Ερώτηση 20^η: Ποιες γλώσσες γνωρίζεις να μιλάς και να γράφεις;

Τα παιδιά Π1, Π8, Π9 και Π15 δεν γνωρίζουν να γράφουν στη μητρική τους γλώσσα και το λεξιλόγιό τους στην ομιλία τους είναι φτωχό. Έφυγαν σε μικρή ηλικία και δεν πήγαν σχολείο ή πήγαν για λίγο καιρό. Τα υπόλοιπα παιδιά που είναι πιο μεγάλα πρόλαβαν να παρακολουθήσουν το νηπιαγωγείο από 1 έως 2 χρόνια και από 2 έως 4 χρόνια δημοτικό. Εκεί έμαθαν να διαβάζουν και να γράφουν στη γλώσσα τους και σε άλλες γλώσσες.

Π6: «Στο σχολείο έμαθα να μιλάω και να γράφω στα κουρδικά, στα αραβικά και στα αγγλικά. Αγγλικά ξέρω πολύ λίγες λέξεις. Μιλάω και γράφω και στα ελληνικά αλλά όχι πολύ καλά ακόμα.»

Π8: «Δεν ξέρω να γράφω και να διαβάζω κουρδικά, μόνο να μιλάω.»

Π9: «Ξέρω πολύ λίγο να γράφω και να διαβάζω στα κουρδικά,. Να μιλάω ξέρω καλά.»

Π12: «Ξέρω να μιλάω φαρσί και αραβικά. Εδώ έμαθα να μιλάω και να γράφω στα ελληνικά.»

Π13: «Ξέρω να μιλάω και να γράφω κουρδικά και λίγα αραβικά. Εδώ έμαθα ελληνικά και λίγα Αγγλικά.»

- Ερώτηση 21^η: Πώς έμαθες να μιλάς Ελληνικά;

Τα παιδιά ξεκίνησαν να μαθαίνουν ελληνικά μέσα στα Κέντρα Φιλοξενίας και στις Προσφυγικές Δομές που υπήρχαν μέσα σε αυτά, όπου παρακολουθούσαν κάποια μαθήματα ελληνικών από οργανώσεις Μ.Κ.Ο. Έπειτα, ορισμένα από αυτά παρακολούθησαν μάθημα σε ΔΥΕΠ για ένα χρόνο και μετά πήγαν στο δημοτικό σχολείο στα τμήματα ΖΕΠ που είχαν λειτουργήσει.

Π3: «Έχει σχολείο στα camp και μαθαίνουμε ελληνικά και αγγλικά.»

Π10: «Έχει ένα μεγάλο σχολείο μέσα στα camp και οι κύριοι μαθαίνουν ελληνικά και αγγλικά στα παιδιά, μετά σε ένα άλλο σχολείο και τώρα εδώ.»

Π11: «Μέσα στα camp που έμενα μάθαινα ελληνικά και αγγλικά.»

Π15: «Πρώτα έμαθα λίγα αγγλικά και ελληνικά στο Κάρταμπα στη Μυτιλήνη και μετά εδώ στο σχολείο.»

- Ερώτηση 22^η: Πώς σου φάνηκαν οι πρώτες επαφές σου με τα ελληνικά;
Έμαθες γρήγορα να μιλάς;

Τα παιδιά Π1, Π8, Π9 δυσκολεύονται να μιλήσουν στα ελληνικά και τους φαίνονται πολύ δύσκολο το να μάθουν να γράφουν και να διαβάζουν.

Π8: «Δεν μπορώ να τα μάθω. Είναι δύσκολα. Δεν μπορώ να τα θυμηθώ.»

Τα παιδιά Π2, Π5, Π4

Τα παιδιά Π3, Π6, Π7, Π10, Π11, Π13, Π12, Π14 και Π15 έμαθαν μιλάνε ελληνικά σε μικρό χρονικό διάστημα αλλά όχι τόσο καλά. Απάντησαν πως είναι δύσκολα τα ελληνικά γιατί είναι πολύ διαφορετικά με τα κουρδικά και τα αραβικά. Δεν τα είχαν ξαναδεί πριν έρθουν στην Ελλάδα, ούτε τα είχαν ξανακούσει. Τώρα που είναι αρκετό καιρό στην Ελλάδα έμαθαν να μιλάνε ακόμα πιο καλά.

- Ερώτηση 23^η: Θα ήθελες να μάθεις να μιλάς και να γράφεις καλά στα ελληνικά; Αν ναι / όχι γιατί;

Τα παιδιά Π1, Π6, Π10, Π13, Π12 που θα έμεναν στην Ελλάδα, ήθελαν να μάθουν να μιλάνε καλά ελληνικά για να συνεννοούνται με τους γύρω τους. Τα παιδιά Π2, Π3, Π4, Π5, Π8, Π9, Π11 και Π14 δεν τους ενδιέφερε να μάθουν ελληνικά γιατί ήθελαν να μετεγκατασταθούν στη Γερμανία, όπου δε θα τους χρειαζόνταν η ελληνική γλώσσα, αλλά η γερμανική. Το παιδί Π15 ο οποίο ήθελε να πάει στην Αγγλία, η μητέρα του τού είχε θέσει έναν όρο για να το αφήσει να πάει στον μπαμπά του. Ο

όρος της ήταν να μάθει να μιλάει καλά ελληνικά, οπότε το παιδί ήθελε να μάθει ελληνικά για να καταφέρει να φύγει από την Ελλάδα.

Π1: «Θέλω να μάθω ελληνικά καλά για να μπορώ να μιλάω με όλα τα παιδιά.»

Π4: «Όχι, θα πάμε στη Γερμανία. Δε χρειάζονται τα ελληνικά εκεί.»

Π11: «Όχι. Θα πάμε στη Γερμανία και θέλω να μάθω γερμανικά.»

Π15: «Θέλω να μάθω γιατί η μαμά μου μου είπε πως αν μάθω ελληνικά τότε θα πάω στην Αγγλία στον μπαμπά μου.»

- Ερώτηση 24^η: Θα ήθελες να συνεχίσεις γυμνάσιο και αργότερα λύκειο; Αν ναι/ όχι γιατί;

Τα περισσότερα παιδιά δεν ήθελαν συνεχίσουν το σχολείο μετά το τέλος του δημοτικού. Τα κορίτσια δεν ήθελαν γιατί στη χώρα τους τα κορίτσια μένουν σπίτι και κάνουν δουλείες όταν μεγαλώνουν. Τα αγόρια ήθελαν να ξεκινήσουν να δουλεύουν ή να μάθουν κάποια συγκεκριμένη εργασία.

Π4: «Μόνο δημοτικό. Μετά θα μείνω σπίτι να κοιμάμαι, να καθαρίζω, να μαγειρεύω και να πίνω καφέ με τις φίλες μου.»

Π9: «Όχι. Τα αγόρια δουλεύουν ή μαθαίνουν να κάνουν να φτιάχνουν σπίτια, φώτα.»

Τα παιδιά που ήθελαν να συνεχίσουν το σχολείο ήταν το Π6, Π10, Π13 και Π12.

Π6: «Θέλω να πάω και στο μεγάλο σχολείο αν μπορέσω. Και μετά να δουλέψω. Και η μαμά μου θέλει να δουλέψει αλλά δε βρίσκει δουλειά.»

Π10: «Θέλω να μάθω πολύ καλά ελληνικά και να μπορέσω να πάω στο μεγαλύτερο σχολείο. Μου αρέσει το σχολείο.»

Π12: «Θέλω να πάω. Θέλω να γίνω οδηγός αεροπλάνου και να πάω στη Σουηδία.

Είναι πολύ όμορφη η Σουηδία. Την έχω δει σε φωτογραφίες.»

Στην 4^η κατηγορία εξετάζεται η στάση των προσφύγων μαθητών στην ένταξή τους στο ελληνικό σχολείο.

Στην 6^η κατηγορία είναι η στάση και οι προσδοκίες των προσφύγων μαθητών για την ένταξή τους στο δημοτικό σχολείο.

- Ερώτηση 23^η: Τι τάξη είσαι; Πόσα χρόνια πας σχολείο;

Εκτός από το παιδί Π1 το οποίο πήγε πρώτη φορά σχολείο τη φετινή σχολική χρονιά, τα υπόλοιπα είχαν παρακολουθήσει ορισμένα ανεπίσημη μορφή εκπαίδευσης και άλλα είχαν παρακολουθήσει έναν χρόνο ανεπίσημης μορφής εκπαίδευση μέσα στα Κέντρα Φιλοξενίας και είχαν φοιτήσει μία χρονιά σε ΔΥΕΠ. Τα παιδιά είχαν

κατανομηθεί στις τάξεις σύμφωνα με την ηλικία τους αλλά και την επάρκεια της γνώσης της ελληνικής γλώσσας που είχαν. Αυτό είχε σαν αποτέλεσμα παιδιά ίδιας ηλικίας να τοποθετούνται σε διαφορετικές τάξεις και μεγαλύτερα παιδιά πρόσφυγες να βρίσκονται στην ίδια τάξη με μικρότερα παιδιά πρόσφυγες.

- Ερώτηση 24^η: Πώς περνάς στο σχολείο; Τι κάνεις;

Τα παιδιά Π1, Π3, Π6, Π10, Π13, Π12, Π15 τους αρέσει το σχολείο. Τους αρέσει που έχουν φίλους και παίζουν μαζί τους, που μαθαίνουν τα Ελληνικά. Αντίθετα, τα παιδιά Π2, Π4, Π5, Π7, Π8, Π9, Π11 και Π14 δεν τους αρέσει το σχολείο γιατί δεν ήθελαν να πηγαίνουν πάνω- στην τάξη του δημοτικού την οποία ανήκουν ηλικιακά και χρειάζεται να παρευρίσκονται κάποιες ώρες, ώστε αλληλεπιδρώντας με τα παιδιά και τον εκπαιδευτικό να μαθαίνουν ελληνικά πιο γρήγορα. Επίσης, δεν θέλουν να γράφουν και να διαβάζουν γιατί όπως είπαν, θα φύγουν Γερμανία και δεν τους χρειάζονται τα ελληνικά.

Π1: «Μου αρέσει στο σχολείο. Στην τάξη γράφω και διαβάζω, στην αυλή παίζω με τις φίλες μου. Είναι ωραία.»

Π2: «Δε μου αρέσει να πηγαίνω πάνω στην άλλη τάξη με την άλλη κυρία. Θέλω να είμαι κάτω.»

Π5: «Δε μου αρέσει που η κυρία μου λέει να πάω στην πάνω τάξη. Δε θέλω τα άλλα παιδιά και κυρίους. Περιμένω να φύγουμε για Γερμανία.»

Π6: «Μου αρέσει πολύ! Μαθαίνω να γράφω και να διαβάσω. Έκανα φίλους από Κουρδιστάν και από Ελλάδα.»

- Ερώτηση 27^η: Στο σχολείο έχεις φίλους; Αν ναι, πώς γίνετε φίλοι; / Αν όχι, γιατί;

Τα παιδιά Π1, Π6, Π10, Π13 και Π12 δημιούργησαν εύκολα φιλίες και με παιδιά που δεν ήταν πρόσφυγες. Στην αρχή γνωρίστηκαν με τα παιδιά αυτά μέσα από την τάξη στην οποία φοιτούσαν και έπειτα γνώρισαν και άλλα παιδιά στο διάλειμμα και έπαιζαν μαζί τους. Το παιδί Π2 είχε μία φίλη από την τάξη στην οποία φοιτά και γνωρίστηκαν επειδή η άλλη κοπέλα ήθελε να καθίσουν μαζί. Στα διαλείμματα όμως δεν έπαιζε μαζί της και καθόταν παρέα με τα κορίτσια πρόσφυγες. Τα παιδιά Π14, Π9, Π8 και Π11 δημιούργησαν φιλίες με άλλα παιδιά επειδή ήθελαν να παίζουν ποδόσφαιρο μαζί τους. Το παιδί Π15 μιλούσε με λίγα παιδιά που δεν ήταν πρόσφυγες αλλά δεν έπαιζε μαζί τους στο διάλειμμα. Τα υπόλοιπα παιδιά, Π3, Π4, Π5, Π7 καθόταν όλες παρέα στο διάλειμμα και δεν είχαν δημιουργήσει φιλίες με άλλα παιδιά.

Αν και απάντησαν πως τα άλλα παιδιά δεν τις θέλουν επειδή πιστεύουν πως είναι ανώτερα από αυτά.

Π7: «Έχω φίλες τις Π2, Π3, Π4 και Π5.» (Έχεις φίλες από την Ελλάδα;) « Δεν έχω φίλες από εδώ. Δε θέλω.» (Γιατί δε θέλεις;) «Δε μας θέλουν, πιστεύουν πως είναι ανώτερες από εμάς.»

Π5: «Μόνο κοπέλες πρόσφυγες έχω φίλες. Μου μίλησαν οι άλλες κοπέλες αλλά δεν ήθελα.» (Γιατί δεν ήθελες;) «Πιστεύουν πως εμείς είμαστε πιο κάτω από αυτούς.»

- Ερώτηση 28^η: Σε ποια γλώσσα μιλάτε μεταξύ σας;

Τα παιδιά πρόσφυγες, όταν επικοινωνούν μεταξύ τους, χρησιμοποιούν το καθένα τη μητρική του γλώσσα. Αν και η μητρική γλώσσα των παιδιών προσφύγων δεν είναι η ίδια σε όλα, καταφέρνουν να συνεννοηθούν επιτυχώς. Η επικοινωνία τους με τα υπόλοιπα παιδιά του σχολείου πραγματοποιείται κυρίως στην ελληνική γλώσσα. Σε περιπτώσεις που δεν ξέρουν τις λέξεις στα ελληνικά της λένε στη μητρική τους γλώσσα και προσπαθούν με νοήματα να δείξουν αυτό που θέλουν να πουν.

- Ερώτηση 29^η: Υπάρχουν φορές που δε σε καταλαβαίνουν; Αν ναι, πώς νιώθεις για αυτό;

Τα παιδιά που είχαν δημιουργήσει φιλίες με παιδιά τα οποία δεν ήταν πρόσφυγες, ανέφεραν πως συνήθως έβρισκαν τον τρόπο και συνεννοούνταν μεταξύ τους. Αν δεν καταλάβαιναν κάτι προσπαθούσαν με το σώμα και με τα χέρια να το εξηγήσουν. Καμιά φορά στεναχωριόταν αν δεν τα κατάφερναν ή αγανακτούσαν και παρατούσαν τις προσπάθειες.

Π13: «Καμιά φορά δε με καταλάβαιναν. Δεν ήξερα πως να το πω. Προσπαθούσα με τα χέρια. Αν δεν καταλάβαιναν το άφηνα. Δεν πειράζει.»

Τα υπόλοιπα παιδιά τα οποία έκαναν παρέα μόνο με πρόσφυγες είπαν πως συχνά δεν τους καταλάβαιναν οι εκπαιδευτικοί.

- Τα μεγαλύτερα ηλικιακά παιδιά μάθαιναν πιο εύκολα και με πιο γρήγορο ρυθμό να χρησιμοποιούν την ελληνική γλώσσα σε σχέση με τα μικρότερα παιδιά, ηλικίας από 6 έως 8 χρονών, τα οποία δυσκολευόντουσαν να γράψουν και να μάθουν να τη μιλάνε. Επίσης, τα παιδιά τα οποία είχαν σκοπό να μετεγκατασταθούν σε άλλη χώρα δεν ήθελαν να μάθουν να τη χρησιμοποιούν επειδή δε θα τους χρησίμευε στο μέλλον, αντίθετα τα παιδιά που θα έμεναν

Ελλάδα, ήθελαν να μάθουν να τη μιλάνε αρκετά καλά ώστε να μπορούν να συνεννοούνται και να επικοινωνούν πιο εύκολα με τους φίλους τους.

4.2 Ανάλυση παρατήρησης

4.2.1 Παρουσίαση δεδομένων

Σύμφωνα με το ωρολόγιο πρόγραμμα των μαθημάτων τα παιδιά πρόσφυγες παρακολουθούσαν μαθήματα στο τμήμα ΖΕΠ (Ζώνη Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας) και κάποιες ώρες χρειαζόταν να παρακολουθούν μαθήματα στην τάξη της γενικής παιδείας την οποία ανήκουν ανάλογα με την ηλικία τους. Αυτό θα τα βοηθούσε στην κοινωνικοποίησή τους, στην ένταξη και στην αφομοίωσή τους από τη σχολική κοινωνία, στην οποία η κοινή γλώσσα θα ήταν η ελληνική και θα τα βοηθούσε στην πιο γρήγορη εκμάθησή της.

Θα παρουσιαστούν ποσοστικά και ποιοτικά για κάθε μήνα τα στοιχεία που θεωρήθηκαν σημαντικά και στην προρεία θα αναλυθούν. Θα χρησιμοποιηθούν κλάσματα τα οποία θα δηλώνουν πόσες φορές πραγματοποιήθηκε κάτι/ πόσες φορές τους δόθηκε η ευκαιρία.

- Οκτώβριος

	Ημερομηνία και ώρες παρατήρησης	Οκτώβριος 8- 12/12/2019 3 ώρες στο τμήμα ΖΕΠ, 2 ώρες στο τμήμα της γενικής και 1 ώρα Γυμναστική και σε 9 διαλείμματα														
	Παιδιά πρόσφυγες	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Ανάλυση Ποιοτικών	Συμμετοχή σε μάθημα:	6/6	6/6	6/6	6/6	6/6	6/6	6/6	6/6	6/6	6/6	4/6	6/6	6/6	5/6	6/6
	Συμμετοχή σε δραστηριότητες:	6/6	4/6	6/6	2/4	2/4	4/4	4/4	6/6	6/6	6/6	4/6	4/4	4/4	2/4	6/6
	Βοήθεια σε συμμαθητή	2/2	5/5	4/4	3/3	3/3	6/6	7/7	2/2	3/3	5/5	3/4	4/4	8/8	3/5	3/3

ή:																
Επικοινωνία με μη πρόσφυγες :	11/11	3/5	3/5	1/2	1/2	12/12	1/2	6/9	6/9	12/12	5/7	12/12	11/11	4/6	4/4	
Παιχνίδι με μη πρόσφυγες :	7/9	0/3	0/3	0/2	0/2	9/9	0/2	2/9	2/9	6/6	0/2	4/4	6/6	2/6	0/2	
Δυσκολίες στις ασκήσεις:	2	1	0	0	0	0	0	4	2	0	0	0	0	0	3	
Δυσκολία στην ανάγνωση :	2	3	0	0	0	0	0	5	1	0	0	0	0	0	4	
Παραίτηση από το μάθημα:	0	3	0	1	0	0	0	4	2	0	0	0	0	0	0	
Λεκτική βία:	0	4	2	1	1	0	4	2	4	0	2	0	0	5	0	
Επιθετική συμπεριφορά δικαιολογημένη:	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Επιθετική συμπεριφορά αδικαιολόγητη:	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	1	0	0	3	0	

Ποιοτικά Δεδομένα- Σημειώσεις

Τα παιδιά Π11 και Π14 αρνιόντουσαν να παρακολουθήσουν τα μαθήματα στην τάξη της γενικής παιδείας.

Τα Π2, Π8 και Π9 όταν δεν μπορούσαν να κατανοήσουν τις ασκήσεις (γράψιμο της ελληνικής αλφαβήτας, κυκλώνω το γράμμα, κ.α.), άρχιζαν να κλαίνε και να λένε δεν μπορώ με πολύ έντονο ύφος.

Τα παιδιά Π2, Π3, Π4, Π5, Π7 στα διαλείμματα καθόταν σε μια άκρη και παρακολουθούσαν τα υπόλοιπα παιδιά που έπαιζαν.

Τα παιδιά Π8, Π9, Π11 στο διάλειμμα έσπρωχναν με δύναμη άλλα παιδιά και τα έριχναν κάτω, χωρίς λόγο όπως ανέφεραν.

Το παιδί Π14 χτύπησε στο πρόσωπο συμμαθήτριά του επειδή του έκανε παρατήρηση πως πρέπει να πάει πίσω στη σειρά του και στο διάλειμμα χτύπησε έναν συμμαθητή του μη πρόσφυγα επειδή τον κοίταξε περίεργα.

Στη διάρκεια του μαθήματος προσπαθούσαν να μάθουν και φάνηκε να έχουν θέληση.

Τα μεγαλύτερα παιδιά βοηθούσαν τα μικρότερα, όπου ήταν αναγκαίο και μετέφραζαν ότι χρειαζόταν.

Το παιδί Π4 δεν μπορούσε να κρατήσει καλά το μολύβι και δυσκολευόταν να γράψει.

Στο μάθημα της γυμναστικής συμμετείχαν όλα τα παιδιά κανονικά και συνεργάζονταν με τα παιδιά μη πρόσφυγες.

- Δεκέμβριος

	Ημερομηνία και ώρες παρατήρησης	Δεκέμβριος 10- 14/12/2019 3 ώρες στο τμήμα ΖΕΠ, 2 ώρες στο τμήμα της γενικής και 1 ώρα Γυμναστική και σε 9 διαλείμματα														
	Παιδιά πρόσφυγες	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Ανάλυση Ποιοτικών Δεδομένων	Συμμετοχή ή σε μάθημα:	6/6	3/6	4/6	2/6	2/6	6/6	2/6	2/6	2/6	6/6	2/6	6/6	6/6	2/6	6/6
	Συμμετοχή ή σε δραστηριότητες:	4/4	1/4	2/2	1/3	1/3	3/3	2/3	1/4	1/4	4/4	1/1	3/3	3/3	1/3	3/3
	Βοήθεια σε συμμαθητή:	4/4	2/2	1/1	4/4	3/3	7/7	7/7	1/1	3/3	3/3	0/0	5/5	6/6	4/7	2/2
	Επικοινωνία με μη πρόσφυγες:	12/12	2/5	1/3	2/4	1/3	12/12	1/4	7/9	7/9	12/12	2/2	12/12	12/12	7/9	3/5
	Δυσκολίες στις ασκήσεις:	3	1	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	2
	Δυσκολία στην ανάγνωση	1	0	0	0	0	0	0	4	1	0	0	0	0	0	1

:																
Παραίτησ η από το μάθημα:	0	1	0	0	2	0	0	3	2	0	0	0	0	0	0	2
Λεκτική βία:	0	4	2	0	5	0	5	3	4	0	1	0	0	0	6	1
Επιθετική συμπεριφ ορά δικαιολογ ημένη:	0	2	1	1	1	0	1	2	2	0	1	0	1	1	1	1
Επιθετική συμπεριφ ορά αδικαιολό γητη:	0	2	0	4	2	0	4	3	4	0	0	0	0	0	2	0

Ποιοτικά Δεδομένα και Σημειώσεις

Τα παιδιά Π8 και Π9 όταν δεν μπορούσαν να κατανοήσουν τις ασκήσεις, άρχιζαν να κλαίνε, να λένε δεν μπορώ και να ρίχνουν τα βιβλία και τα τετράδιά τους κάτω από το θρανίο.

Τα παιδιά Π2, Π3, Π4, Π5, Π7 στα διαλείμματα καθόταν σε μια άκρη και παρακολούθουν τα υπόλοιπα παιδιά που έπαιζαν.

Το παιδί Π5 σε μια δραστηριότητα που έφτιαχναν χριστουγεννιάτικες κάρτες θύμωσε που ήταν για πολύ λίγο μικρότερη η κάρτα του και έφυγε από την τάξη. Έπειτα όταν επέστρεψε στη θέση του καθόταν το παιδί Π14 στο οποίο και επιτέθηκε λεκτικά. Το παιδί Π14 αντεπιτέθηκε λεκτικά και σωματικά και άρχισε να πετάει τις τσάντες από την μία άκρη στην άλλη.

Τα παιδιά Π4, Π5 και Π7 αρνούταν να παρακολουθήσουν τη γυμναστική.

Το παιδί Π8 όταν ζητούσε τη βοήθεια της εκπαιδευτικού δεν μπορούσε να περιμένει με αποτέλεσμα όποτε καθυστερούσε έστω και ένα λεπτό το παιδί έβαζε τα κλάματα και πετούσε το βιβλίο.

Το παιδί Π14 χρησιμοποίησε λεκτική βία ως προς την εκπαιδευτικό της τάξης και τον Διευθυντή του σχολείο επειδή του είπαν πως πρέπει να μπει στην τάξη.

Το παιδί Π2 το πείραζαν ορισμένα παιδιά και χρησιμοποιούσε λεκτική βία ή αν της επιτεινονταν , θα αντεπιτείονταν.

Τα παιδιά Π2, Π4, Π5, Π7, Π9 και Π12 αρνούνταν να μουν στις τάξεις γενικής παιδείας και κρυβόντουσαν στον προαύλιο χώρο.

- Ιανουάριος

	Ημερομηνία και ώρες παρατήρησης	Ιανουάριος 10- 14/12/2019 3 ώρες στο τμήμα ΖΕΠ, 2 ώρες στο τμήμα της γενικής και 1 ώρα Γυμναστική και σε 9 διαλείμματα														
	Παιδιά πρόσφυγες	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Ανάλυση Ποσοτικών Δεδομένων	Συμμετοχή σε μάθημα:	6/6	4/6	6/6	2/6	2/6	6/6	2/6	2/6	2/6	6/6	2/6	6/6	6/6	2/6	6/6
	Συμμετοχή σε δραστηριότητες:	6/6	7/7	7/7	1/1	1/1	4/4	1/4	4/7	4/7	7/7	5/7	4/4	4/4	1/4	6/7
	Βοήθεια σε συμμαθητή:	3/3	2/2	4/4	0/0	0/0	4/4	3/3	0/0	2/2	2/2	1/1	4/4	3/3	1/1	2/2
	Επικοινωνία με μη πρόσφυγες:	12/12	4/6	3/4	0/1	0/1	12/12	0/0	9/9	9/9	12/12	2/2	12/12	12/12	9/9	1/3
	Δυσκολίες στις ασκήσεις:	0	2	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
	Δυσκολίες στην ανάγνωση:	0	0	0	0	0	0	0	2	1	0	0	0	0	0	1
	Παραίτηση από το μάθημα:	0	1	0	0	0	0	0	2	1	0	0	0	0	0	2
	Λεκτική βία:	0	6	3	2	7	0	6	3	5	1	4	0	1	12	1
	Επιθετική συμπεριφορά δικαιολογημένη:	0	2	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1
	Επιθετική συμπεριφορά αδικαιολογητή:	0	0	2	0	0	0	3	0	0	0	0	0	0	2	0

Ποιοτικά Δεδομένα και Σημειώσεις

Το παιδί Π8 όταν ζητούσε τη βοήθεια της εκπαιδευτικού δεν μπορούσε να περιμένει με αποτέλεσμα όποτε καθυστερούσε έστω και ένα λεπτό το παιδί έβαζε τα κλάματα και πετούσε το βιβλίο.

Το παιδί Π2 το πείραζαν τα υπόλοιπα παιδιά και αμύνονταν είτε με λεκτική είτε με σωματική βία.

Τα παιδιά Π7, Π8, Π9, Π11, Π14 δεν παρακολούθησαν 4 μαθήματα και κρυβόντουσαν στον προαύλιο χώρο.

- Μάρτιος

	Ημερομηνία και ώρες παρατήρησης	Μάρτιος 11- 15/03/2019 3 ώρες στο τμήμα ΖΕΠ, 2 ώρες στο τμήμα της γενικής και 1 ώρα Γυμναστική και σε 9 διαλείμματα														
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Ανάλυση Ποσοτικών Δεδομένων	Παιδιά πρόσφυγες															
	Συμμετοχή ή σε μάθημα:	6/6	4/6	6/6	1/6	1/6	6/6	1/6	1/6	1/6	6/6	5/6	6/6	6/6	1/6	2/6
	Συμμετοχή ή σε δραστηριότητες:	8/8	9/9	9/9	3/7	3/7	7/7	5/7	4/9	4/9	9/9	9/9	7/7	7/7	4/7	1/1
	Βοήθεια σε συμμαθητή:	2/2	4/4	4/4	0/0	0/0	6/6	0/0	0/0	0/0	4/4	2/2	4/4	3/3	0/0	2/2
	Επικοινωνία με μη πρόσφυγες:	12/12	5/5	4/4	0/2	0/2	12/12	2/4	9/9	9/9	12/12	9/9	12/12	12/12	9/9	1/1
	Δυσκολίες στις ασκήσεις:	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Δυσκολία στην ανάγνωση:	1	0	0	0	0	0	0	3	2	0	0	0	0	0	0
	Παραίτησ	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0

η από το μάθημα:																
Λεκτική βία:	0	4	2	0	1	0	2	3	2	0	1	0	0	4	0	
Επιθετική συμπεριφορά δικαιολογημένη:	0	1	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	1	1	
Επιθετική συμπεριφορά αδικαιολόγητη:	0	1	0	0	1	1	1	1	1	0	1	0	1	2	0	

Ποιοτικά Δεδομένα και Σημειώσεις

Το Π14 χτύπησε συμμαθητή του, ο οποίος του έκανε χειρονομία, με αποτέλεσμα να του ματώσει τα χείλη.

Τα παιδιά Π4, Π5, Π7, Π8, Π9 και Π14 αρνούνταν να μπουν στις τάξεις γενικής παιδείας και κρυβόντουσαν στον προαύλιο χώρο.

4.2.2 Ανάλυση των δεδομένων

Όλα τα παιδιά ήταν πρόθυμα να βοηθήσουν τους συμμαθητές τους και όποιον τους ζητούσε βοήθεια και όταν συνέβαινε αυτό ένιωθαν μεγάλη χαρά. Μέσα από το παιχνίδι στο διάλειμμα δημιούργησαν φιλίες, εκτός από τα κορίτσια που διέμεναν στις Δομές Φιλοξενίας τα οποία απέφευγαν τις κοπέλες μη πρόσφυγες που τις πλησίαζαν για να παίξουν και να κάνουν παρέα στο διάλειμμα, όσο και αν εκείνες προσπάθησαν. Όταν επρόκειτο να παίξουν κάποιο παιχνίδι που τους άρεσε, άφηναν στην άκρη τυχόν διαφορές που είχαν με άλλα παιδιά και έπαιζαν όλα μαζί χωρίς να δημιουργείται πρόβλημα. Αυτό συνέβει και με τις κοπέλες που έμεναν στις Δομές Φιλοξενίας οι οποίες έπαιζαν βόλλεϋ τρεις φορές με κοπέλες μη πρόσφυγες.

Επίσης, από την παρατήρηση προέκυψε μια σημαντική διαφορά μεταξύ των παιδιών που κατοικούν σε σπίτι και αυτών που κατοικούν σε Δομές Φιλοξενίας. Τα πρώτα, φαινόταν ήρεμα και είχαν δημιουργήσει φιλίες από τον πρώτο μήνα. Μέσα στις τάξεις γενικής παιδείας καθόντουσαν με τα υπόλοιπα παιδιά και συζητούσαν μαζί τους και συμμετείχαν στο μάθημα.

Τα παιδιά που έμεναν στις Δομές Φιλοξενίας παρουσίαζαν κρούσματα βίας είτε λεκτικής είτε σωματικής. Τόσο μέσα στην τάξη όσο και στον προαύλιο χώρο ιδίως τα

αγόρια επιτείθονταν σε άλλα παιδιά χωρίς να έχει προηγηθεί κάποιο συμβάν. Υπήρχαν όμως και περιπτώσεις που επιτέθηκαν σε κάποιο παιδί, επειδή πείραζε κάποιο άλλο και ήθελαν να το προστατέψουν. Γενικότερα, τις δύο πρώτες εβδομάδες της παρατήρησης όταν κάποιος τα πλησίαζε τρόμαζαν αρκετά.

Ακόμα, μεγάλη επιθετικότητα υπήρχε και μεταξύ τους. Τα προβλήματά τους τα έλυναν με τη χρήση βίας και δύσκολα ηρεμούσαν. Το μεγαλύτερο μέρος της λεκτικής βίας και τις επιθετικής συμπεριφοράς ήταν μεταξύ των παιδιών που διέμεναν στις Δομές Φιλοξενίας. Ακόμα, λεκτική βία χρησιμοποιούσαν εκτός προς σε άλλα παιδιά, και ως προς τους εκπαιδευτικούς και τον Διευθυντή του σχολείου οι οποίοι τους υπενθύμιζαν το ωρολόγιο πρόγραμμα ώστε να παρευθούν στην τάξη που πρέπει.

Όσον αφορά την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, τα μικρότερα παιδιά όταν δεν μπορούσαν να καταφέρουν να διεκπαιρεώσουν σωστά μια εργασία είχαν έντονες αντιδράσεις και παραιτούνταν πολύ εύκολα από τη διαδικασία της μάθησης. Στις περιπτώσεις που ζητούσαν βοήθεια από την εκπαιδευτικό ήθελαν να τους δοθεί η βοήθεια εκείνη τη στιγμή και ας ήταν απασχολημένη με κάποιο άλλο παιδί. Μέχρι την τελευταία παρατήρηση τα μεγαλύτερα παιδιά είχαν κάνει μεγαλύτερη πρόοδο ως προς την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας ενώ τα μικρότερα παιδιά μάθαιναν με αρκετά αργό ρυθμό και πιο δύσκολα. Μόνο το παιδί Π1 είχε λίγο πιο γρήγορο ρυθμό εκμάθησης, γιατί παρακολουθούσε μαθήματα στην Α' τάξη όπου μάθαινε με τη σειρά ένα- ένα τα γράμματα το οποίο φάνηκε να το βοήθησε.

5. Συμπεράσματα & Προτάσεις

5.1 Συμπεράσματα

Τα συμπεράσματα μοιάζουν με την πυραμίδα των αναγκών του Maslow που αναλήθηκε στο 2^ο κεφάλαιο. Ο Abraham Maslow ήταν ένας ψυχολόγος ο οποίος είχε ανακαλύψει ότι οι ανάγκες του ανθρώπου χωρίζονται σε κάποιες βαθμίδες. Ένας άνθρωπος δεν μπορεί να ανέβει στην επόμενη βαθμίδα αν δεν ικανοποιήσει την προηγούμενη. Το μοντέλο αυτό το είχαν χρησιμοποιήσει πριν από δεκαετίες για να καταλάβουν την αιτία μιας συμπεριφοράς και της αγωγής των παιδιών (Arnall, 2016). Καθώς όλα τα παιδιά- πρόσφυγες που μελετήθηκαν άφησαν πίσω την πατρίδα τους,

τους φίλους τους, τη ζωή τους, στην χώρα υποδοχής τους ξεκίνησαν από το μηδέν. Από το πρώτο επίπεδο των αναγκών.

Η πρώτη βασική ανάγκη του ανθρώπου είναι η επιβίωση. Για να επιβιώσουν τα παιδιά χρειάζονται τροφή, νερό, ύπνο. Είναι οι βασικές βιολογικές τους ανάγκες, αυτές που χρειάζονται για να επιβιώσουν (Lawrence, A. P., Oliver P. J., 1999). Τα παιδιά την πρώτη βαθμίδα την είχαν κατακτήσει, αφού πραγματοποιούνταν σιστίτια στα Κέντρα Φιλοξενίας σύμφωνα με την υπ. απ. Φ. 000/8/245258/Σ. 37/ΦΕΚ Β 630/09.03.2016 και σε όσα κατοικούσαν εκτός των δομών αυτών τους δινόταν ένα ποσό για φαγητό (Estia, χ.χ.).

Η δεύτερη βαθμίδα είναι η ασφάλεια. Στη βαθμίδα αυτή βρίσκεται η συναισθηματική και η ψυχολογική ασφάλεια που χρειάζεται το παιδί, η ελευθερία και η σιγουριά. Τα παιδιά που κατοικούσαν σε σπίτι από την αρχή της σχολικής χρονιάς ήταν πιο δεκτικά και ερχόταν πιο εύκολα κοντά στους εκπαιδευτικούς, δε φοβόταν όταν τα πλησίαζαν, ήθελαν να μιλάνε με τους γύρω τους και να προσπαθούν να επικοινωνήσουν με παιδιά μη πρόσφυγες και να γίνουν φίλοι. Από την άλλη πλευρά, τα παιδιά που διέμεναν στα Κέντρα Φιλοξενίας τις περισσότερες φορές απομονώνονταν και απέφευγαν τις συναναστροφές με παιδιά μη πρόσφυγες.

Οι καταστάσεις φτώχειας που ζει ένα παιδί το επηρεάζουν ανάλογα με τη στιγμή την οποία εμφανίζονται, όσο πιο μικρό είναι το παιδί τόσο πιο καταστροφικές συνήθως είναι οι συνέπειες που προκαλεί (Duncan & Magnuson, 2011). Τα παιδιά των Κέντρων Φιλοξενίας ζούσαν σε καταστάσεις φτώχειας. Φάνηκε να τα επηρεάζει, καθώς είχαν εκρήξεις θυμού και επιθετικότητα. Η επιθετικότητα αυτή εκφράζονταν με ανυπακοή προς τους εκπαιδευτικούς του σχολείου, απάθεια και είχαν αντιδραστική συμπεριφορά και προκλητική. Η επιθετική συμπεριφορά σχετίζεται με την ψυχολογία η οποία και προκαλεί θέματα στην αγωγή του παιδιού και την κοινωνικότητά του. Ακόμα, η συμπεριφορά αυτή μπορεί να πηγάζει από κάποιον εξωτερικό παράγοντα ή να είναι μαθημένος τρόπος. Αυτό όμως κρύβει από πίσω την χαμηλή αυτοεκτίμηση και τα συναισθήματα αναξιότητας. Στις αιτίες που προκαλούν την επιθετικότητα ανήκει και το άγχος που υπάρχει στο οικογενειακό περιβάλλον. (Βερνάδος, χ.χ.).

Οι οικογένειες που ζουν στα Κέντρα Φιλοξενίας έχουν άγχος για το μέλλον τους και όλο αυτό αντικατοπτρίζεται στα παιδιά τα οποία το εκφράζουν με αυτόν τον τρόπο. Η συναισθηματική και η ψυχολογική αστάθεια που νιώθουν τα οδηγεί στην περιθωριοποίηση και την αποξένωση από τα υπόλοιπα παιδιά του σχολείου και στην

υποτίμηση του εαυτού τους. Το άγχος σε συνδιασμό με τη φτώχεια την οποία ζούσαν τους δημιούργησε χαμηλή αυτοεκτίμηση και άρνηση τα οποία εμπόδισαν στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας σε ένα ικανοποιητικό βαθμό.. Παρατηρείται πως από τη δεύτερη βαθμίδα του Maslow δεν είναι πλήρως ικανοποιημένες οι ανάγκες των παιδιών που μένουν στα Κέντρα Φιλοξενίας με αποτέλεσμα να μην καταφέρνουν να επιτύχουν την κοινωνικοποίηση που είναι η επόμενη βαθμίδα της πυραμίδας.

Τα παιδιά που έμεναν σε σπίτι παρατηρήθηκε πως είχαν δημιουργήσει σχέσεις με άλλους συμμαθητές τους μη πρόσφυγες και παρακολουθούσαν όλο το ωρολόγιο πρόγραμμα των μαθημάτων κανονικά και συνυπήρχαν αρμονικά με τα παιδιά που δεν είναι πρόσφυγες. Παρακολουθούσαν το μάθημα και συνεργάζονταν μαζί τους και μάθαιναν από αυτά. Σε αντίθεση με τα παιδιά που έμεναν στα Κέντρα Υποδοχής τα οποία, ενώ στην αρχή παρακολούθησαν μαθήματα μέσα στις τάξεις με παιδιά μη πρόσφυγες, μετά τον πρώτο μήνα αρνιόταν να βρίσκονται στην ίδια τάξη με αυτά. Ένιωθαν πως όλη η τάξη τα κατηγορεί για ότι συμβαίνει και μιλάει με άσχημο τρόπο για αυτά. Τα οποία δε γινόταν στην πραγματικότητα. Τα παιδιά ένιωθαν ανασφαλή εκτός του τμήματος που ήταν μόνο πρόσφυγες. Ακόμα και όταν ορισμένοι εκπαιδευτικοί προσπαθούσαν να δημιουργήσουν ένα πιο οικείο περιβάλλον στην τάξη, λίγα από τα παιδιά ένιωσαν ασφάλεια. Τα παιδιά αυτά με τον καιρό δημιούργησαν κοινωνικές σχέσεις με λίγα παιδιά μη πρόσφυγες μέσα στην τάξη, αλλά εκτός τάξης δεν κατάφεραν να κοινωνικοποιηθούν.

Ακόμα, όλα τα παιδιά στο παρελθόν έζησαν αρκετές στρεσογόνες καταστάσεις με τον πόλεμο και τη φυγή από την χώρα τους. Το ταξίδι τους για την Ελλάδα ήταν μεγάλο και δύσκολο. Χρειάστηκε να ταξιδέψουν παράνομα και να αναζητήσουν την ασφάλεια. Όλα αυτά τα γεγονότα μπορούν να δημιουργήσουν προβλήματα στην μετέπειτα ζωή των παιδιών. Όπως αναφέρθηκε στο δεύτερο κεφάλαιο, αυτοί οι παράγοντες επηρεάζουν την αυτοεκτίμηση του παιδιού αρνητικά (Cook-Cottone, 2004) και μπορεί να παρουσιάσουν συμπεριφοριστικές δυσκολίες (Watkins & Zyck, 2014· Dryden-Peterson, 2015· Sirin & Rogers-Sirin, 2015). Αυτές ήταν έντονες στα παιδιά που συνέχιζαν να ζουν σε τέτοιες καταστάσεις, δηλαδή στα παιδιά των Κέντρων Φιλοξενίας.

Παρατηρήθηκε επίσης, πως τα μικρότερα παιδιά τα οποία διέμεναν σε Δομές Φιλοξενίας είχαν ξεσπάσματα όταν δεν μπορούσαν να κατανοήσουν τον τρόπο γραφής της ελληνικής γλώσσας, όταν δυσκολευόντουσαν στις ασκήσεις, όταν δεν μπορούσαν να θυμηθούν τις φωνές των γραμμάτων. Τα παιδιά αυτά δεν είχαν

κατακτήση την μητρική τους γλώσσα σε ικανοποιητικό βαθμό και αυτό τους προκαλούσε αυτές τις διαταραχές, όπως αναφέρθηκε στο δεύτερο κεφάλαιο (Τριάρχη- Hermann, 2000). Το πρόβλημα αυτό εντεινόταν και από τις ψυχολογικές και συναισθηματικές επιπτώσεις που αναφέρθηκαν προηγουμένως με αποτέλεσμα να μην καταφέρουν να μάθουν ούτε τα βασικά.

Η επόμενη βαθμίδα είναι η αναγνώριση. Τα παιδιά τα οποία γνώριζαν την ελληνική γλώσσα σε ικανοποιητικό βαθμό και η συμπεριφορά τους ήταν ευπρεπή, δέχονταν πολλές φορές την αναγνώριση και την επιβράβευση από αρκετούς εκπαιδευτικούς, οι οποίοι τους έλεγαν πως τα καταφέρνουν καλά και έχουν βελτιωθεί στα ελληνικά τους. Τα παιδιά που γνώριζαν λίγα ελληνικά και απομονώνονταν, την αναγνώριση την δέχοντουσαν μόνο από την εκπαιδευτικό του τμήματος ΖΕΠ. Μέσα στο τμήμα της ένιωθαν πως ήταν χρήσιμα και μπορούσαν να τα καταφέρουν και χαιρόντουσαν για αυτό. Είχαν προσκολληθεί πάνω της και δεν ήθελαν να παρακολουθούν μαθήματα άλλων εκπαιδευτικών. Ήταν σημαντικό να νιώσουν ασφάλεια και προστασία δίπλα στον εκπαιδευτικό για να παρακολουθήσουν το μάθημά του.

Στην επόμενη βαθμίδα είναι η αυτοπραγμάτωση. Σε αυτό το σημείο το παιδί μπορεί να κατανοήσει τον κόσμο όπως πραγματικά είναι και όχι έτσι όπως τον φαντάζεται ή νομίζει ότι είναι. Μπορεί να κρίνει τους γύρω του πιο σωστά και να δημιουργήσει σχέσεις πιο βαθιές και ουσιαστικές. Σε αυτό το επίπεδο έφτασαν μέχρι το τέλος της σχολικής χρονιάς τα παιδιά τα οποία έμεναν σε σπίτια. Είχαν δημιουργήσει φιλίες με παιδιά μη πρόσφυγες οι οποίες υπήρχαν και εκτός του σχολείου. Τα υπόλοιπα παιδιά δεν κατάφεραν να προσαρμοστούν στα νέα δεδομένα και τις συνθήκες που υπήρχαν.

Βέβαια, η ικανοποίηση των αναγκών, όπως ειπώθηκε και στο δεύτερο κεφάλαιο, μπορεί να ικανοποιηθεί σε ένα μέγιστο βαθμό σύμφωνα με τον χαρακτήρα του παιδιού και να καταφέρει να περάσει στην επόμενη βαθμίδα. Αυτό παρουσιάζεται στα παιδιά πρόσφυγες τα οποία μένουν στα Κέντρα Φιλοξενίας σε δύο περιπτώσεις.

Η πρώτη περίπτωση είναι όταν, τα παιδιά δεν παρακολουθούσαν τα μαθήματα στην τάξη με μαθητές μη πρόσφυγες, αλλά έπαιζαν ποδόσφαιρο στο διάλειμμα με αυτούς. Αυτό συναιβενε γιατί τα παιδιά είχαν ανάγκη από το παιχνίδι και ήθελαν να την ικανοποιήσουν. Επίσης, ένιωθαν σιγουριά για τον εαυτό τους στο συγκεκριμένο παιχνίδι και γνώριζαν πως ήταν καλοί παίκτες, οπότε είχαν ικανοποιήσει ένα σεβαστό μέρος της δεύτερης βαθμίδας που είναι η σιγουριά και η ασφάλεια και είχαν μεταφερθεί στην επόμενη βαθμίδα των κοινωνικών σχέσεων.

Η δεύτερη περίπτωση ήταν όταν, τα παιδιά ήθελαν να παρακολουθούν το μάθημα στο τμήμα ΖΕΠ (Ζώνη Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας) και είχαν προσκολληθεί στην εκπαιδευτικό τους. Είχαν αναπτύξει βαθύτερες σχέσεις μαζί της και ένιωθαν ασφαλή όταν βρίσκονταν δίπλα τους. Αυτό συνέβαινε και στις περιπτώσεις που έμπαιναν στην τάξη με τους μαθητές μη πρόσφυγες μαζί της, όπου δεν παρουσίαζαν πρόβλημα να παρακολουθήσουν κανονικά το μάθημα.

5.1.1 Πως διαμορφώνεται η συμπεριφορά και η αντίληψη των μαθητών ως προς την ένταξή τους στο ελληνικό δημοτικό σχολείο

Η στάση των παιδιών προσφύγων για την ένταξή τους δεν ήταν θετική από όλα τα παιδιά. Τα παιδιά πρόσφυγες τα οποία κατοικούσαν με την οικογένειά του σε σπίτι εκτός των Κέντρων Φιλοξενίας ήθελαν και προσπαθούσαν να ενταχθούν στο σχολείο και να δημιουργήσουν φιλίες με τα υπόλοιπα παιδιά. Ένιωθαν τον εαυτό τους σαν ίσο προς ίσο και ήταν αρκετά χαρούμενα που βρισκόταν στον σχολικό χώρο.

Αντίθετα, τα παιδιά που έμεναν στα Κέντρα Φιλοξενίας, απομονώνονταν και δημιουργούσαν μικρές ομάδες μεταξύ τους. Μόνο σε σπάνιες περιπτώσεις, όπου στα παιδιά άρεσε πάρα πολύ ένα παιχνίδι θα έπαιζαν με παιδιά μη πρόσφυγες, όπως τα αγόρια πρόσφυγες που έπαιζαν ποδόσφαιρο, καθώς και στη περίπτωση την οποία βρισκόταν μόνα τους στον χώρο όπου άφηναν να τα πλησιάζουν και να τους μιλάνε παιδιά μη πρόσφυγες.

5.1.2 Ποιες είναι οι στάσεις των προσφύγων μαθητών για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας στο ελληνικό δημοτικό σχολείο

Η στάση των παιδιών προσφύγων ως προς την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας σχετίζονταν, με αν τα παιδιά πρόσφυγες είχαν φοιτήσει σε σχολείο στη χώρα τους, με την επάρκεια κτήσης της μητρικής τους γλώσσας και με το βαθμό θέλησης που έχουν για να φύγουν σε κάποια άλλη χώρα.

Τα μικρά παιδιά που δεν γνώριζαν να γράφουν και να διαβάζουν στη μητρική τους γλώσσα, δυσκολεύονται να αποστηθίζουν και να μάθουν τα γράμματα και τις φωνές τους και οδηγούνται σε σύγχυση όταν δεν μπορούν να καταλάβουν κάτι ή κάνουν λάθη.

5.1.3 Ποιες είναι οι προσδοκίες των προσφύγων μαθητών από την ένταξή τους στο ελληνικό δημοτικό σχολείο

Τα παιδιά πρόσφυγες ως προς τις προσδοκίες που έχουν χωρίζονται σε δύο κατηγορίες, στα παιδιά που μένουν σε σπίτι εκτός Κέντρων Φιλοξενίας και στα παιδιά που μένουν μέσα στα Κέντρα Φιλοξενίας. Τα πρώτα, μένουν σε πολυκατοικίες όπου υπάρχουν και οικογένειες ντόπιων. Έχουν δημιουργήσει φιλίες στις γειτονιές με παιδιά πρόσφυγες και μη, με τα οποία παίζουν και περνάνε χρόνο μαζί τους. Τα παιδιά αυτά με την είσοδό τους στο σχολείο θέλουν να κοινωνικοποιηθούν και να γνωρίσουν και άλλα παιδιά με τα οποία θα αποκτήσουν φιλικές σχέσεις. Έχουν θέση την κοινωνικοποίησή τους εντός του σχολείου ως βασικό στόχο. Τα δεύτερα, μένουν στα Κέντρα Φιλοξενίας και είναι αυτά τα οποία θέλουν να φύγουν από την Ελλάδα και να μετεγκατασταθούν σε μια άλλη χώρα. Δεν έχουν ως στόχο να κοινωνικοποιηθούν και να δημιουργήσουν φιλίες με παιδιά μη πρόσφυγες, επειδή ελπίζουν πως θα φύγουν από την Ελλάδα σε σύντομο χρονικό διάστημα.

5.1.4 Ποιες είναι οι προσδοκίες των προσφύγων μαθητών από την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας στο ελληνικό δημοτικό σχολείο

Τα κορίτσια πρόσφυγες θέλουν κυρίως να φοιτήσουν στο δημοτικό σχολείο και έπειτα να κάθονται στο σπίτι τους και να βοηθάνε στις δουλειές του σπιτιού, επειδή όλες οι γυναίκες στην χώρα τους ακολουθούν αυτόν τον τρόπο ζωής. Τα αγόρια πρόσφυγες σκέφτονται πως πρέπει όταν μεγαλώσουν έχουν ως στόχο να εργαστούν. Για αυτό θέλουν να παρακολουθήσουν ότι είναι απαραίτητο για να το πετύχουν. Είτε να μάθουν κάποια χειρωνακτική εργασία είτε να φοιτήσουν σε κάποιο εκπαιδευτικό ίδρυμα.

5.1.5 Ποιοι παράγοντες επηρεάζουν θετικά και ποιοι αρνητικά τη στάση των προσφύγων μαθητών

Η στάση των παιδιών επηρεάζεται από τις εμπειρίες που έχουν αποκτήσει, το οποίο φαίνεται στην συμπεριφορά τους και στον τρόπο με τον οποίο κοινωνικοποιούνται μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Επίσης, επηρεάζονται θετικά τα παιδιά τα οποία έχουν τακτοποιηθεί στην Ελλάδα και θα μείνουν μόνιμα σε αυτή, σε σχέση με τα παιδιά τα οποία περιμένουν να μετεγκατασταθούν σε κάποια άλλη χώρα και επηρεάζονται

αρνητικά από την προσμονή τους αυτή. Τέλος, ο βαθμός κτήσης της μητρικής τους γλώσσας είναι αυτός που επηρεάζει τη στάση τους ως προς την εκμάθησή της. Αν ο βαθμό γνώσης της μητρικής τους γλώσσας είναι ανεπαρκής, δημιουργείται αρνητική στάση από τα παιδιά πρόσφυγες. Αντίθετα, αν είναι επαρκής ο βαθμός γνώσης της μητρικής γλώσσας, τότε αναπτύσσουν μία πιο θετική στάση.

5.2 Προτάσεις

Τα παιδιά πρόσφυγες χρειάζονται ένα σχολικό περιβάλλον το οποίο θα τα καλωσορίσει από την πρώτη μέρα και θα τα αποδεχτεί ολοκληρωτικά. Χρειάζεται να τα υποδεχτούν με χαρά και οι εκπαιδευτικοί, αλλά και τα υπόλοιπα παιδιά του σχολείου. Είναι σημαντικό να νιώσουν πως τα δέχονται και είναι ασφαλή μέσα στον χώρο του σχολείου.

Πριν ενσωματωθούν τα παιδιά πρόσφυγες στο σχολείο και αρχίσουν να φοιτούν σε αυτό, καλό θα είναι να πραγματοποιηθούν δράσεις από τους εκπαιδευτικούς σε όλα τα τμήματα του σχολείου, ώστε να γνωρίσουν παιδιά μη πρόσφυγες μέσω αυτών των δράσεων την κουλτούρα και τον πολιτισμό των προσφύγων, αλλά και τους λόγους για τους οποίους αναγκάστηκαν να αφήσουν τη χώρα τους. Θα μπορέσει να γίνει η σύγκριση με τον πολιτισμό και τη κουλτούρα της Ελλάδας και με αυτόν τον τρόπο θα προσαρμοστούν πιο εύκολα με την ιδέα του «ξένου» και του «διαφορετικού», καθώς θα ανακαλύψουν τα κοινά που υπάρχουν.

Επίσης, τις πρώτες μέρες των προσφύγων στο σχολείο, θα ήταν θετικό να πραγματοποιούνται δράσεις από κάθε τάξη του σχολείου χωριστά, στις οποίες θα υποδέχονται τα παιδιά πρόσφυγες και θα γνωρίζονται μεταξύ τους. Καλό είναι να πραγματοποιούνται χωριστά από κάθε τάξη, γιατί σε περίπτωση που τα παιδιά μη πρόσφυγες είναι πάρα πολλά, τα παιδιά πρόσφυγες μπορεί να φοβηθούν από την πολυκοσμία και να υπάρξουν τα αντίθετα αποτελέσματα. Στις δράσεις αυτές μπορούν να παρουσιάζουν βίντεο με τον ελληνικό πολιτισμό, αλλά και τον αραβικό και τον κουρδικό, ώστε έπειτα να δοθεί το έναυσμα για μια συζήτηση γύρω από τους πολιτισμούς αυτούς.

Ακόμα, το παιχνίδι ως μέσο κοινωνικοποίησης μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά πρόσφυγες να επικοινωνήσουν με τα παιδιά μη πρόσφυγες και να αλληλεπιδράσουν μεταξύ τους. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να δημιουργήσουν μια δράση αθλητικής ημέρας ή και εβδομάδας, στην οποία θα πραγματοποιούνται διάφορα αθλήματα στα

οποία θα λάβουν μέρος τα παιδιά πρόσφυγες όχι σαν μια ομάδα αλλά θα ενταχθούν σε διαφορετικές ομάδες και θα έχουν συμπαίκτες παιδιά μη πρόσφυγες.

Όσον αφορά την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας είναι πολύ βασικό το παιδί πρόσφυγας να μη νιώσει πως απειλείται η μητρική του γλώσσα. Η εκπαιδευτική διαδικασία και οι εκπαιδευτικές δράσεις οι οποίες θα λαμβάνουν χώρα στο σχολείο χρειάζεται να ενισχύουν και να διατηρούν τη μητρική γλώσσα όλων των παιδιών που φοιτούν σε αυτό, και να μην προσπαθεί να την αντικαταστήσει και να την αφομοιώσει.

Τα μικρότερα παιδιά πρόσφυγες τα οποία δεν τη γνωρίζουν σε ένα ικανοποιητικό επίπεδο, μπορούν να βοηθηθούν μέσα από παιχνίδια και δράσεις τα οποία θα κάνουν τη διαδικασία της μάθησης πιο ευχάριστη και στα οποία θα χρησιμοποιείται μαζί με την ελληνική και η μητρική τους γλώσσα. Σε αυτά μπορούν τα μεγαλύτερα παιδιά πρόσφυγες να βοηθήσουν, τα οποία γνωρίζουν να γράφουν στην μητρική τους γλώσσα, και κατεπέκταση θα μάθουν μέσα από αυτή τη διαδικασία. Σε μια τέτοια δράση μπορούν να δημιουργηθούν :

1. καρτέλες με εικόνες όπου θα αναγράφουν τη λέξη στις μητρικές τους γλώσσες και στην ελληνική
2. χαρτάκια με λέξεις στις μητρικές τους γλώσσες και στην ελληνική, όπου θα πρέπει να εντοπίσουν και να τοποθετήσουν στην ίδια ομάδα τα καρτελάκια που εννοούν το ίδιο πράγμα

Το σημαντικό είναι τα παιδιά πρόσφυγες να κατανοήσουν ότι δεν τους ζητείται να αλλάξουν ταυτότητα και ξεχάσουν την μητρική τους γλώσσα, αλλά μέσα από αυτή να μάθουν μία δεύτερη γλώσσα, την ελληνική, η οποία θα τα βοηθήσει να ενταχθούν και να κοινωνικοποιηθούν στην κοινωνία την οποία μένουν.

5.3 Περιορισμοί έρευνας

Το δείγμα των ποιοτικών ερευνών είναι μικρότερο σε αριθμό από αυτό των ποσοτικών, καθώς δεν έχουν σκοπό να γενικευτούν τα ευρήματα αλλά να ανακαληφθούν γενικές τάσεις που προκύπτουν από τη συσσώρευση λεπτομερειακών δεδομένων για διάφορες εκδοχές των περιπτώσεων που μελετώνται (Κυριαζή, 1999).

Αυτό έγινε αποδεχτό και στην συγκεκριμένη έρευνα, καθώς δεν δίνεται το ενδεχόμενο γενίκευσης του εμπειρικού τύπου, ώστε να παρέχεται η αξιοπιστία της.

Καθώς το δείγμα της δεν αντιπροσωπεύει τον ευρύτερο πληθυσμό, αλλά εξετάζει τα χαρακτηρίστηκα του δείγματος σε σχέση με αυτά του γενικότερου πληθυσμού και τα συγκρίνει και εστιάζει σε συγκεκριμένες περιπτώσεις για περαιτέρω διερεύνηση και εξεύρεση ενός πλούτου πληροφοριών (Cohen κ. α., 2008·Ιωσηφίδης, 2008· Mason, 2003· Patton, 1990· Robson, 2007).

Για τους παραπάνω λόγους το δείγμα της έρευνας ήταν περιορισμένο καθώς διαλέχτηκε από ένα μόνο δημοτικό σχολείο και δεν δίνεται η δυνατότητα γενίκευσης. Άλλος παράγοντας που επηρέασε τους περιορισμούς είναι πως η γλώσσα επικοινωνίας των παιδιών και του ερευνητή δεν είναι κοινή και κάποια σημαντικά στοιχεία πιθανόν να παραλήφθηκαν, καθώς οι μαθητές αρκετές φορές μιλούσαν στη γλώσσα τους και όταν τους ζητούνταν να το μεταφράσουν στα ελληνικά δεν υπήρχε αξιοπιστία στα λόγια τους, αφού μεταφράζονταν διαφορετικά από κάθε μαθητή.

Βιβλιογραφία

Ελληνική

- Altrichter, H., Posch, P. & Somekh, B., (2001). Οι εκπαιδευτικοί Ερευνούν το Έργο τους. Μια εισαγωγή στις Μεθόδους της Έρευνας Δράσης. Δελιγιάννη, Μ. (μτφρ), Αθήνα, εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Αργυρίου Γ. & Κασσού Β. (2014). Θεωρητική ανάλυση στα είδη έρευνας: ποσοτική και ποιοτική. Business Research Methods: Quantitative and Qualitative Approach. Πτυχιακή εργασία: Αθήνα.
- Arnall, J. (2016). Πειθαρχία χωρίς τιμωρία. Μ. Τζιαντζή (μτφ.), Α. Παπάγος (επιμ.). Εκδόσεις Μάρτης & Gordon Hellas (Β' έκδ.)
- Baker, C. (2001). Εισαγωγή στη διγλωσσία και τη δίγλωσση εκπαίδευση. Colin Baker · επιμέλεια Μιχάλης Δαμανάκης · μετάφραση Αρχοντούλα Αλεξανδροπούλου · επιμέλεια σειράς Μιχάλης Δαμανάκης. - 1η έκδ. - Αθήνα : Gutenberg - Γιώργος & Κώστας Δαρδανός, 2001. - 638σ. · 24x17εκ. - (Διαπολιτισμική Παιδαγωγική · 7)
- Βαλαβάνη, Ν. (2018, 28 Φεβρουαρίου). Δημοκρατία, Οικονομική και Προσφυγική Κρίση και Λαϊκισμός στην Ευρώπη. Insider.gr. Ανακτήθηκε 27 Μαΐου, 2019 , από <https://www.insider.gr/apopseis/vlogs/77124/dimokratia-oikonomiki-kai-prosfygiki-krisi-kai-laikismos-stin-eyropi>
- Bell, J. (1997). Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας (Οδηγός για φοιτητές και υποψήφιους διδάκτορες). Α.Β. Ρήγα (μτφ). Αθήνα: Gutenberg.
- Βαμβούκας, Μ. (1998). Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία (5η έκδ). Γρηγόρη, Αθήνα.
- Bertrand Y., (1994). Σύγχρονες εκπαιδευτικές θεωρίες. εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1994
- Γαλανάκη, Ε. (2004). Η θέση της Αναπτυξιακής Ψυχολογίας στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Αναγκαιότητα, διαπιστώσεις, προοπτικές. Πρακτικά του Συνεδρίου «Με το βλέμμα στραμμένο στο μέλλον. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης: Είκοσι χρόνια δημιουργίας και προσφοράς στην επιστήμη, την εκπαίδευση και την κοινωνία». (σ.288-303). Αθήνα: Ατραπός.
- Γαλάνης, Π. (2018). Ανάλυση Δεδομένων στην Ποιοτική Έρευνα. Θεματική ανάλυση. Archives of Hellenic Medicine: ISSN 11-05-3992.
- Γκόβαρης Χ. (2009). Κείμενα για τη διδασκαλία και τη μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο. Αθήνα: Ατραπός.
- Cohen, L., & Manion, L. (1997). Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας. Αθήνα: Έκφραση.
- Cummins, J. (2005). Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας. Αθήνα: Gutenberg.
- Διεθνής Αμνηστία, (2016). Δημοσίευση ετήσιας έκθεσης 2015. Ανακτήθηκε 28 Μαΐου, 2019, από <https://www.amnesty.gr/news/press/article/20215/dimosieysi-etisias-ekthesis-2015>
- Διεθνής οργανισμός Μετανάστευσης (2018). ΔΟΜ: 18.939 Αφίξεις Προσφύγων και Μεταναστών σε Ελλάδα και Μεσόγειο, 570 θάνατοι. Μαρκοπούλου, Χρ., Ψυχασθένειες και μετανάστες, Εκλογή τ. 36. Ανακτήθηκε 17 Μαρτίου, 2019, από <https://bit.ly/2wLfHVh>
- Ελαφρός, Γ. (2016). «46% των αφίξεων το 2016 ήταν γυναίκες και παιδιά.». Η ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ. Ανακτήθηκε 29 Μαρτίου, 2019, από

<http://www.kathimerini.gr/866690/article/epikairothta/ellada/46-twn-afi3ewn-to-2016-htan-gynaikes-kai-paidia>

- Ελληνική Κυβέρνηση, Γενική Γραμματεία Ενημέρωσης και Επικοινωνίας (2017). Προσφυγική Κρίση – FactSheet. Ανακτήθηκε 17 Μαρτίου, 2019, από <https://bit.ly/2O6bkZN>
- Επιστημονική Επιτροπή (2017). Το Έργο της Εκπαίδευσης των Προσφύγων, Αθήνα: ΥΠΠΕΘ 2017
- Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο (2016). Έκθεση σχετικά με τους πρόσφυγες: κοινωνική ένταξη και ενσωμάτωση στην αγορά εργασίας. Επιτροπή Απασχόλησης και Κοινωνικών Υποθέσεων. Ανακτήθηκε 8 Μαρτίου, 2019, από <https://goo.gl/LH4Fxs>
- Ευρωπαϊκό Συμβούλιο του Τάμπερε, (1999). Ανακτήθηκε 12 Μαρτίου, 2019 ,από https://www.ypes.gr/UserFiles/f0ff9297-f516-40ff-a70e-eca84e2ec9b9/%CE%A4AMPERE_1999_EL.pdf
- Zülküf M. B. (2010). Η Εκπαίδευση των Ανήλικων και Ασυνόδευτων Ανήλικων Προσφύγων στην Ελλάδα. Διπλωματική εργασία. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. Ανακτήθηκε 16 Μαρτίου, 2019, από <http://ikee.lib.auth.gr/record/126520/files/GRI-2011-6676.pdf>
- Ιωσηφίδης, Θ. (2003). Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις Κοινωνικές επιστήμες. Κριτική, Αθήνα.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2008). Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες. Αθήνα: Κριτική.
- Καλλινικάκη, Θ. (2010). Ποιοτικές μέθοδοι στην έρευνα της κοινωνικής εργασίας. Εκδόσεις Αθήνα: Τόπος.
- Κλάπας, Μ. (2018). Η Αυγή: Η εκπαίδευση των προσφύγων, καταλύτης για την αμοιβαία κατανόηση και την κοινωνική συνοχή. Ανακτήθηκε 27 Μαΐου, 2019, από <http://www.avgi.gr/article/10839/9267657/e-ekpaideuse-ton-prosphygon-katalytes-gia-ten-amoiباia-katanoese-kai-ten-koinonike-synoch>
- Κοτζαμάνης, Β., Πετρονάη, Μ., & Τζωρτζοπούλου, Μ. (2005). Πολιτικοί πρόσφυγες: εξελίξεις και θέματα πολιτικής. Στο Δ. Καραντίνος, Λ. Μαρατού-Αλιπράντη, & Ε. Φρονίμου (Επιμ.), Διαστάσεις του κοινωνικού αποκλεισμού στην Ελλάδα. Κύρια θέματα και προσδιορισμός προτεραιοτήτων πολιτικής. Τόμος Α΄. Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών.
- Κουτελέκος, Ι., & Χαλιάσος, Ν. (2015). Προσδοκίες. ΤΟ ΒΗΜΑ ΤΟΥ ΑΣΚΛΗΠΙΟΥ, 13(2), 134-143. Ανακτήθηκε 10 Μαρτίου, 2019, από <http://hypatia.teiath.gr/xmlui/bitstream/handle/11400/4550/%CE%A0%CE%A1%CE%9F%CE%A3%CE%94%CE%9F%CE%9A%CE%99%CE%95%CE%A3.pdf?sequence=1>
- Κυριαζή, Ν. (1999). Η Κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και τεχνικών. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (2011). Μεταγνωστικές διεργασίες και αυτο-ρύθμιση. Αθήνα: Πεδίο. 272
- Λαγουδάκος, Μ. Γ. (χ.χ.). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. 2ο ΠΕΚ Αθήνας : Δημοσιεύσεις – Άρθρα <http://www.2pek.gr/Dhmosieuseis-arthra.htm> Ανακτήθηκε 22 Μαρτίου, 2019, από <https://blogs.sch.gr/mlagoudakos/files/2013/01/%CE%94%CE%B9%CE%B1%CF%80%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CF%84%CE%B9%CF%83%CE%BC%CE%B9%CE%BA%CE%AE->

- Λυδάκη, Α. (2007). Η ποιοτική προσέγγιση των κοινωνικών φαινομένων. Θεωρία και Πράξη. Στο Παπαϊωάννου Σ. (Επιμ.), Ζητήματα θεωρίας και μεθόδου των Κοινωνικών Επιστημών, (σ. 69-87). Κριτική, Αθήνα.
- MacBeath J., Schratz M., Meuret D. & Jacobsen L. (2005) Η Αυτοαξιολόγηση στο Ευρωπαϊκό Σχολείο. Πώς άλλαξαν όλα, Δελιγιάννη, Μ. (μτφρ), Αθήνα, εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Mason, J. (2003). Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας. Ε. Δημητριάδου (μτφ), Ν. Κυριαζή (Επιμ.). Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Μητροπούλου Β. (2008). Το Εκπαιδευτικό Λογισμικό στη διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών. (εκδ.) Βάνιας, Θεσσαλονίκη 2008
- Μήτσης, Ν. (2003). Στοιχειώδεις αρχές και μέθοδοι της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας. Εισαγωγή στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας, Αθήνα. Gutenberg.
- Μουσούρου, Α. Μ. (2003). Μετανάστευση και μεταναστευτική πολιτική στην Ελλάδα και στην Ευρώπη. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπαλτατζής, Δ., & Νταβέλος, Π. (2009). Η σημασία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο σύγχρονο σχολείο και τα προβλήματά της. Στο Π. Γεωργογιάννης (Επιμ.), Διαπολιτισμική εκπαίδευση. Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα, Τόμος Ι (σ. 252-253-262). Πάτρα: ΚΕ.Δ.ΕΚ.
- Μπατσαλιά, Φ., & Σελλά, Ε. (2016). Προσφυγικές/μεταναστευτικές ροές και διαμεσολαβητική χρήση της γλώσσας. *International Journal of Language, Translation and Intercultural Communication*, 5, 30-41.
- Μπιγιάκη, Ν. (2009). Κοινωνική Ένταξη των Μεταναστών και Ανοικτή εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση στην Ελλάδα. Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, 5(2Α), 171- 180. Ανακτήθηκε 14 Μαρτίου, 2019, από <https://eclass.upatras.gr/modules/document/file.php/PDE1357/%CE%9A%CE%BF%CE%B9%CE%BD%CF%89%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%88%CE%BD%CF%84%CE%B1%CE%BE%CE%B7%20%CF%84%CF%89%CE%BD%20%CE%9C%CE%B5%CF%84%CE%B1%CE%BD%CE%B1%CF%83%CF%84%CF%8E%CE%BD%20%CE%BA%CE%B1%CE%B9%20%CE%91%CE%BD%CE%BF%CE%B9%CE%BA%CF%84%CE%AE%20%CE%B5%CE%BE%20%CE%91%CF%80%CE%BF%CF%83%CF%84%CE%AC%CF%83%CE%B5%CF%89%CF%82%20%CE%95%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7.pdf>
- Μπίκος, Κ. (2008). Κοινωνικές σχέσεις στην τάξη εφήβων με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες. Στο Δ. Μαυροσκούφης (Επιμ.), Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή. Οδηγός επιμόρφωσης: ένταξη παιδιών παλιννοστούντων & αλλοδαπών στο σχολείο (Γυμνάσιο) (σ. 89-110). Θεσσαλονίκη: ΥΠ.Ε.Π.Θ.
- Νικολάου, Γ. (2000). Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο, Από την ομοιογένεια στην πολυπολιτισμικότητα. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Νόμος 1566/1985. Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις. (ΦΕΚ Α' 167).
- Νόμος 2101/1992. Κύρωση τη Διεθνούς Σύμβασης τα Δικαιώματα των παιδιών. (ΦΕΚ Α' 192).

- Νόμος 2413/1996. Η ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις. (ΦΕΚ Α'124), (αρθ. 34- 37).
- Νόμος 4515/2016. Ρυθμίσεις για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση, τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις. (ΦΕΚ Α' 159).
- Νομοθετικό Διάταγμα 3989/59. Περί κυρώσεως της πολυμερούς Σύμβασης περί της νομικής καταστάσεως των προσφύγων. (ΦΕΚ Α'201).
- Πανταζής, Β. (2015). Αντιρατσιστική Εκπαίδευση. Ανακτήθηκε από: <http://hdl.handle.net/11419/1633>
- Πανταζής, Β. (2008). Παιδεία για τα ανθρώπινα δικαιώματα. Αξιοποίηση «ανθρώπινων δικαιωμάτων» στην εκπαιδευτική πρακτική. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων.
- Παπαγεωργίου Γ. (1998). Μέθοδοι στην Κοινωνιολογική Έρευνα. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Παπαδόπουλος, Ν. Γ. (2005). Λεξικό της ψυχολογίας. Εγκυκλοπαιδικό με τετράγλωσση ορολογία. Αθήνα: ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΕΚΔΟΤΙΚΗ.
- Παπαδοπούλου, Δ. (2004). Η φύση του κοινωνικού αποκλεισμού στην Ελληνική κοινωνία. (Επιμ.) Μ. Πετμεζίδου, Χ. Παπαθεωδώρου. Φτώχεια και κοινωνικός αποκλεισμός. Αθήνα: Εξάντας.
- Πασσάκος Κ., (1973). Εισαγωγή εις την Παιδαγωγικήν Ψυχολογίαν, τ. Β', Αθήνα 1973
- Πουρκός, Μ. (2010). Η Διαμάχη Μεταξύ Ποιοτικής και Ποσοτικής Έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες. Στο Μ. Πουρκός & Μ. Δαφέρμος (Επιμ.), Ποιοτική Έρευνα στις Κοινωνικές Επιστήμες. Επιστημολογικά, Μεθοδολογικά και Ηθικά Ζητήματα (σ. 131-176). Αθήνα: Τόπος.
- Πρόγραμμα Στήριξης Έκτακτης Ανάγκης για την Ένταξη και τη Στέγαση (Estia), (χ.χ.). Ένα νέο κεφάλαιο στη ζωή των προσφύγων στην Ελλάδα. UNHCR. Ανακτήθηκε 29 Μαΐου, 2019, από http://estia.unhcr.gr/el/home_page/
- Pervin, Lawrence A. Θεωρίες προσωπικότητας : Έρευνα και εφαρμογές / Lawrence A. Pervin, Oliver P. John · μετάφραση Αρχοντούλα Αλεξανδροπούλου, Ευγενία Δασκαλοπούλου. - 1η έκδ. - Αθήνα : Τυπωθήτω, 1999. - 740σ. · 25x18εκ. Ανακτήθηκε 29 Μαΐου, 2019, από <https://www.psychologynow.gr/istoria-psyxologias/viografies/807-abraham-maslow.html>
- Robson, C. (2007). Η Έρευνα του Πραγματικού Κόσμου. Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές. (μτφρ.) Β. Νταλάκου, & Κ. Βασιλικού. Αθήνα: Gutenberg.
- Robson C. (2010). Η Έρευνα του Πραγματικού Κόσμου: ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές. Αθήνα : Gutenberg. Β Έκδοση.
- Σταθοπούλου, Α., Παπαδάτος, Γ., Αναγνωστόπουλος, Δ., (2015). Ερευνητική Εργασία: Ψυχολογικές αντιδράσεις μαθητών που βίωσαν βομβαρδισμούς καθώς επίσης πολιτικές και στρατιωτικές συγκρούσεις στην Παλαιστίνη. ARCHIVES OF HELLENIC MEDICINE: ISSN 11-05-3992. Ανακτήθηκε 17 Μαρτίου, 2019, από <http://www.mednet.gr/archives/2016-1/pdf/64.pdf>
- Σύμβαση κατά των Διακρίσεων στην Εκπαίδευση, (1960). Ανακτήθηκε 13 Μαρτίου, 2019, από <http://unescochair.uom.gr/?p=84>
- Σύμβαση του 1951 για το Καθεστώς των Προσφύγων, (1951). Ανακτήθηκε 11 Μαρτίου, 2019, από <https://www.unric.org/html/greek/pdf/refugeeconvention-GRE.pdf>
- Συνήγορος του Πολίτη & UNICEF, (2017). Access to formal education for unaccompanied children in shelters. Ανακτήθηκε από <https://goo.gl/qyrHwU>

- Σολομών, Ι. (επιμ) (1999) Εσωτερική αξιολόγηση και προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα, Αθήνα, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- ΤοΒΗΜΑ Team, (2017α). ΟΗΕ: Πρόσφυγες ή εκτοπισμένοι 65,3 εκατ. άνθρωποι σε όλον τον κόσμο. ΤΟ ΒΗΜΑ. Ανακτήθηκε 23 Μαΐου, 2019, από <https://www.tovima.gr/2017/03/31/world/oie-prosfyges-i-ektopismenoi-65-3-ekat-anthrwpoi-se-olon-ton-kosmo/>
- ΤοΒΗΜΑ Team, (2017β). UNICEF: Η Ένταξη Προσφυγόπουλων στο Σχολείο Ωφελεί την Κοινωνία. ΤΟ ΒΗΜΑ Ανακτήθηκε 23 Μαΐου, 2019, από <https://www.tovima.gr/2017/09/11/society/unicef-i-entaksi-prosfygopoylwn-sto-sxoleio-wfelei-tin-koinwnia/>
- Τζωρτζοπούλου Μ. & Κοτζαμάνη Α. (2008). Η Εκπαίδευση των Αλλοδαπών Μαθητών Διερεύνηση των Προβλημάτων της Προοπτικής Επίλυσης του. Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών. Ανακτήθηκε 22 Μαρτίου, 2019, από http://arxeio.gsdb.gr/wp/wp_tzortzopoulou.pdf
- Τουρτούρας, Χ. (2010). Σχολική αποτυχία και αποκλεισμός. Η περίπτωση των παιδιών από τη Σοβιετική Ένωση. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Τριάρχη- HermannB. (2000), Η διγλωσσία στην παιδική ηλικία. Μια ψυχολογιστική προσέγγιση. Αθήνα, Gutenbergg.
- Τσιάκαλος, Γ., Κογκίδου, Δ., Τρέσσου, Ε. (1997). Κοινωνικός αποκλεισμός και εκπαίδευση - Η περίπτωση γλωσσικών μειονοτήτων στη Δυτική Θεσσαλονίκη, στο: Ε. Σκούρτου (Επιμ.), Θέματα διγλωσσίας και Εκπαίδευσης. Αθήνα: Νήσος. Ανακτήθηκε 15 Μαρτίου, 2019, από http://users.auth.gr/gtsiakal/exclusion/excl_ekp_ktt.htm. Ανακτήθηκε στις 20/03/17.
- Χατζησωτηρίου, Χ. (2014). Από τη μονοπολιτισμικότητα στη διαπολιτισμικότητα»: κρατική πολιτική, σχολείο και σχολική τάξη. Στο Χ. Χατζησωτηρίου & Κ. Ξενοφώντος (Επιμ.), Διαπολιτισμική εκπαίδευση. Προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις (σ. 14- 42). Καβάλα: Εκδόσεις Σαΐτα. Ανακτήθηκε 13 Μαρτίου, 2019, από <http://www.poed.com.cy/Portals/0/pdf/ebook%20Intercultural%20Education.pdf>
- Χολέβα, Α. (2017). Κι αν ήσουν εσύ; Ένα πρόγραμμα ευαισθητοποίησης στα ανθρώπινα δικαιώματα και σε θέματα προσφύγων με βιωματικές δραστηριότητες, τεχνικές θεάτρου και εκπαιδευτικού δράματος. Διάλογοι! Θεωρία και Πράξη στις Επιστήμες Αγωγής και Εκπαίδευσης, 3, 142-156. Ανακτήθηκε 8 Μαρτίου, 2019, από <http://dx.doi.org/10.12681/dial.15208>
- United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR), (2018α). Ευρωπαϊκό Διαβατήριο για τα Προσόντα των Προσφύγων: ένταξη μέσω της εκπαίδευσης και της απασχόλησης. Ανακτήθηκε 18 Μαρτίου, 2019, από <https://www.unhcr.org/gr/6722-%CE%B5%CF%85%CF%81%CF%89%CF%80%CE%B1%CF%8A%CE%BA%CF%8C-%CE%B4%CE%B9%CE%B1%CE%B2%CE%B1%CF%84%CE%AE%CF%81%CE%B9%CE%BF-%CE%B3%CE%B9%CE%B1-%CF%84%CE%B1-%CF%80%CF%81%CE%BF%CF%83%CF%8C%CE%BD%CF%84%CE%B1.html>
- United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR), (2018στ). Η Υ.Α. προσφέρει εκπαιδευτικό υλικό στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αιγαίου στη Ρόδο. Ανακτήθηκε 18 Μαρτίου, 2019, από <https://www.unhcr.org/gr/6610-%CE%B7-%CF%85-%CE%B1->
- United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR), (2019α). Η Υ.Α. χαιρετίζει τα μέτρα της ελληνικής κυβέρνησης για την ενίσχυση της ένταξης των προσφύγων. Ανακτήθηκε 19 Μαρτίου, 2019, από <https://www.unhcr.org/gr/11240-enishysi-entaxis-prosfygwn.html>

- United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR), (2018β). Η έκθεση ‘Desperate Journeys’ της Y.A. απεικονίζει τις αλλαγές στις προσφυγικές διαδρομές προς την Ευρώπη. Ανακτήθηκε 19 Μαρτίου, 2019, από <https://www.unhcr.org/gr/6823-%CE%B7-%CE%AD%CE%BA%CE%B8%CE%B5%CF%83%CE%B7-desperate-journeys-%CF%84%CE%B7%CF%82-%CF%85-%CE%B1-%CE%B1%CF%80%CE%B5%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CE%BD%CE%AF%CE%B6%CE%B5%CE%B9-%CF%84%CE%B9%CF%82-%CE%B1%CE%BB.html>
- United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR), (2017α). Η κατάσταση στα ελληνικά νησιά εξακολουθεί να είναι ζοφερή παρά την επιτάχυνση των μεταφορών. Ανακτήθηκε 19 Μαρτίου, 2019, από <https://www.unhcr.org/gr/6437-%CE%B7-%CE%BA%CE%B1%CF%84%CE%AC%CF%83%CF%84%CE%B1%CF%83%CE%B7-%CF%83%CF%84%CE%B1-%CE%B5%CE%BB%CE%BB%CE%B7%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CE%AC-%CE%BD%CE%B7%CF%83%CE%B9%CE%AC-%CE%B5%CE%BE%CE%B1%CE%BA%CE%BF%CE%BB.html>
- United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR), (χ.χ.α). Η σύμβαση του 1951 σχετικά με το καθεστώς των προσφύγων. Ανακτήθηκε 27 Μαΐου, 2019, 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>
- United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR), (2018γ). Η Ύπατη Αρμοστεία καλεί την Ελλάδα να επιταχύνει τα μέτρα επείγουσας αντιμετώπισης των συνθηκών στη Σάμο και τη Λέσβο. Ανακτήθηκε 18 Μαρτίου, 2019, από <https://www.unhcr.org/gr/10670-epeigousa antimetopisi sinthikon se samo lesvo.html>
- United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR), (χ.χ.β). Προστασία των προσφύγων στην Ελλάδα. Ανακτήθηκε 18 Μαρτίου, 2019, από <https://www.unhcr.org/gr/%CF%80%CF%81%CE%BF%CF%83%CF%84%CE%B1%CF%83%CE%AF%CE%B1-%CF%84%CF%89%CE%BD-%CF%80%CF%81%CE%BF%CF%83%CF%86%CF%8D%CE%B3%CF%89%CE%BD-%CF%83%CF%84%CE%B7%CE%BD-%CE%B5%CE%BB%CE%BB%CE%AC%CE%B4%CE%B1?fbclid=IwAR34cweh8Pc086R11B8yeucDJPov3EnRFq9w4CVDBwbiNeH4PPo9G6bIHnk>
- United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR), (2016δ). Πρόσφυγας ή μετανάστης; Η επιλογή των λέξεων έχει σημασία. Ανακτήθηκε 26 Μαΐου, 2019, από https://www.unhcr.org/cy/wp-content/uploads/sites/41/2018/02/UNHCR_Refugee_or_Migrant_GR.pdf
- United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR), (2018θ). Στατιστικά. Ανακτήθηκε 27 Μαΐου, 2019, από <https://www.unhcr.org/gr/%CF%83%CF%84%CE%B1%CF%84%CE%B9%CF%83%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AC>
- United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR), (2019β) Στατιστικά-Ελλάδα. Ανακτήθηκε 25 Μαρτίου, 2019, από <https://data2.unhcr.org/en/situations/mediterranean/location/5179>
- United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR), (2018δ). Τα κράτη καταλήγουν σε ιστορική συμφωνία για τους πρόσφυγες και δεσμεύονται για μια πιο

- αποτελεσματική και δίκαιη ανταπόκριση. Ανακτήθηκε 18 Μαρτίου, 2019, από https://www.unhcr.org/gr/10807-symfonia_gia_tous_prosfyges.html
- United Nations Human Rights, (1948). Οικουμενική Διακήρυξη για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα. Ανακτήθηκε 10 Μαρτίου, 2019, από <https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Language.aspx?LangID=grk>
- Υπουργική απόφαση αρ. ΙΕ/8635/1090/1980 ΦΕΚ Β' 1105
- Υπουργική Απόφαση αρ. 152360/ΓΔ4/2016. ΦΕΚ Β' 3049.
- Υπουργική Απόφαση αρ. 134803/ΓΔ4/2018. ΦΕΚ Β' 3580.
- Υπουργική Απόφαση αρ. Φ.000/8/245258/Σ. 37. ΦΕΚ Β' 630
- Υπουργείο Μεταναστευτικής και του Υπουργείου Ψηφιακής Πολιτικής Τηλεπικοινωνιών και Ενημέρωσης (2018). Δομές Φιλοξενίας Αιτούντων Άσυλο στην Ηπειρωτική Ελλάδα. Ελληνική Δημοκρατία. Ανακτήθηκε 28 Μαρτίου, 2019, από http://immigration.gov.gr/documents/20182/31265/Fotografiko_leukoma_prosfyges_.pdf/ccf067ab-99ff-4de4-8e95-2696745f7d05
- Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων, (2018). Αυτοτελές Τμήμα Συντονισμού και Παρακολούθησης της Εκπαίδευσης Προσφύγων ΥΠΠΕΘ - Επισκόπηση σχολικού έτους 2017-18. Ανακτήθηκε 28 Μαΐου, 2019, από <https://www.minedu.gov.gr/prosf-ekpaideusi-m/36591-29-08-18-aftoteles-tmima-syntonismoy-kai-parakolythisis-tis-ekpaidefsis-prosfygon-yppeth-episkopisi-sxolikoy-etous-2017-19>
- Yaser I. A. Ellethy (2006). Η αραβική γλώσσα για τους Έλληνες, Θεσσαλονίκη: Ζήτρος. Ανακτήθηκε 27 Μαΐου, 2019, από <http://ikee.lib.auth.gr/record/286878/files/GRI-2017-18193.pdf>
- Φιλία, & Πουρκός (2015)
- Φίλιας, (1993). Εισαγωγή στη Μεθοδολογία και στις Τεχνικές των Κοινωνικών Ερευνών. Αθήνα: Gutenberg.
- 2001/0091 (CNS)11. Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων. Πρόταση οδηγίας του Συμβουλίου σχετικά με τις ελάχιστες απαιτήσεις για την υποδοχή των προσώπων που ζητούν άσυλο στα κράτη μέλη. Ανακτήθηκε 22 Μαρτίου, 2019, από <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0181:FIN:EL:PDF>

Ξένη

- Anagnostopoulos, D. C. et. al. (2016). European Society of Child and Adolescent Psychiatry: position statement on mental health of child and adolescent refugees. Eur Child Adolesc Psychiatry. DOI 10.1007/s00787-016-0882-x https://www.researchgate.net/publication/304579010_European_Society_of_Child_and_Adolescent_Psychiatry_position_statement_on_mental_health_of_child_and_adolescent_refugees
- Anagnostopoulos, D. C., Giannakopoulos, G., & Christodoulou, N. G. (2017). The synergy of the refugee crisis and the financial crisis in Greece: Impact on mental health. International Journal of Social Psychiatry, 1-7. DOI: 10.1177/0020764017700444
- Anderson, H. (2017). Cross-Cultural Study of the Refugee Crisis: Qualitative Inquiry in Greece and the U.S. Global Honors Theses. 43.
- Babbie, E. (2010), Introduction to Social Research, California: Wadsworth.
- Belivanaki M., Kolaitis G., Kanari N., & Tsiantis J., (2006). Post-traumatic stress disorder symptomatology, often non-recognized, among psychiatric inpatient children and adolescents, Encephalos-Archives of Neurology and Psychiatry, 43(2): 53 - 58.

- Berelson, 1971, Berelson, B., (1971). Content Analysis in communication research. NewYork: HafnerPublishingCompany
- Berg, L., & Mansvelt, J., (2000). Writing in, speaking out: communicating qualitative research findings. In Iain Hay (ed.), Qualitative Research Methods in Human Geography. Oxford University Press.
- Bos, W., & Tarnai, C., (1999). Content analysis in empirical social research. International Journal of Educational Research, 31(8), 659-671.
- British Columbia Ministry of Education, (2015). Students from Refugee Backgrounds: A Guide for Teachers and Schools. Ανακτήθηκε 5 Απριλίου, 2019, από <https://www2.gov.bc.ca/assets/gov/education/administration/kindergarten-to-grade-12/diverse-student-needs/students-from-refugee-backgrounds-guide.pdf>
- Bryman, A., & Burgess, R.G., (1994). Analyzing qualitative data. London: Routledge.
- Cabot, H. (2016). Refugee Voices: Tragedy, Ghosts, and the Anthropology of Not Knowing. Journal of Contemporary Ethnography, 1-28. DOI: 10.1177/0891241615625567
- Chtouris, S., & Miller, D. S., (2017). Refugee Flows and Volunteers in the Current Humanitarian Crisis in Greece. Journal of Applied Security Research, 12(1), 61-77. DOI: 10.1080/19361610.2017.1228025
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K., (2008). Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας. (μτφ.) Σταύρος Κυρανάκης, Ματίνα Μαυράκη, Χρυσούλα Μητσοπούλου Εκδόσεις: Μεταίχμιο.
- Commins, J. (1978). Metalinguistic development of children in bilingual education programs: Data from Irish and Canadian Ukrainian- English programs. In M. PARADIS (ed.), Aspects of Bilingualism. Columbia: Hornbeam Press.
- Connor D., Ford J., Arnsten A., & Greene C., (2015). An Update on Posttraumatic Stress Disorder in Children and Adolescents, Clinical Pediatrics, 54(6): 517 – 528.
- Corbin, J., & Strauss, A. (2008). Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory (2nd Ed.). California: SAGE. 47-48 29
- Cook-Cottone C, (2004). Childhood posttraumatic Stress disorder: Diagnosis, treatment, and school reintegration. School Psychol Rev 2004, 33:127–139
- Creswell, J.W., & Plano Clark, V.L. (2007). Designing and conducting mixed methods research. Thousand Oaks, CA: Sage
- Creswell, J.W. (1998). Qualitative inquiry and research design, choosing among five traditions. UK: Sage Publications.
- Creswell, J.W. (2003). Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2000). Handbook of qualitative research (2nd Ed.). London: Sage publications, inc. 785
- Dryden-Peterson, S. (2015). The Educational Experiences of Refugee Children in Countries of First Asylum. Washington, DC: Migration Policy Institute. forthcoming. Ανακτήθηκε 20 Μαρτίου του 2019, από file:///C:/Users/user/Downloads/FCD_Dryen-Peterson-FINALWEB.pdf
- Duncan & Magnuson, 2011 Duncan, G. & Magnuson, K. (2011). The long reach of early childhood poverty. Pathways
- Ellis, R. (1985). Understanding Second Language Acquisition. Oxford: Oxford University Press.

- Grech, P., (2016). Undesired properties of the European Commission's refugee distribution key. *European Union Politics*, 0(0), 1-27. DOI: 10.1177/1465116516649244
- Haene, L., Grietens, H., & Verschueren, K., (2007). From symptom to context: A review of the literature on refugee children's mental health. *Hellenic Journal of Psychology*, 4, 233-256.
- Hsieh, H., F., & Shannon, S., E., (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277-1288. Ανακτήθηκε 3 Απριλίου, 2019, από <file:///C:/Users/user/Downloads/QualHealthRes-2005-Hsieh-1277-88.pdf>
- Holtug, N., (2016). A fair distribution of refugees in the European Union. *Journal of Global Ethics*, 12(3), 279-288. DOI: 10.1080/17449626.2016.1251483
- Jacob, B. A., & Wilder, T., (2010). Educational expectations and attainment.(Working paper, No. 15683). UK: National Bureau of Economic Research. Ανακτήθηκε 24 Μαρτίου του 2019, από <https://core.ac.uk/download/pdf/6535021.pdf>
- Jacobsen, K. (2001). The forgotten solution: local integration for refugees in developing countries. *UNHCR New Issues in Refugee Research*, Working paper No. 45. Ανακτήθηκε 20 Μαρτίου του 2019, από <http://www.unhcr.org/research/working/3b7d24059/forgotten-solution-localintegration-refugees-developing-countrieskaren>.
- Johnson H., & Thomson A., (2008). The development and maintenance of Post-traumatic stress disorder (PTSD) in civilian adult survivors of war trauma and torture: a review. *Clinical psychology review*, vol.28 (1)-36-47. DOI.org/10.1016/j.cpr.2007.01.017
- Karageorgiou, E. (2016). Solidarity and Sharing in the Common European Asylum System: the case of Syrian refugees. *European Politics and Society*. DOI: 10.1080/23745118.2016.1121007
- Koenen K. C., & Widom C.S., (2009). A prospective study of sex differences in the lifetime risk of posttraumatic stress disorder among abused and neglected children grown up, *Journal of Traumatic Stress*, 22 (6): 566- 574. <https://dx.doi.org/10.1002%2Fjts.20478>
- Kvale, S., (1996). *InterViews: An introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Lincoln, Y. (2001). Varieties of validity: Quality in qualitative research. Στους J. Smart & W. Tierney (Εκδ.), *Higher education: Handbook of theory and research*. New York: Agathon Press.
- Lincoln, Y & Guba, E. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Marecek, J. (2003). Dancing through minefields: Toward a qualitative stance in psychology. In P.M. Camic, J.E. Rhodes & L. Yardley (Eds.), *Qualitative research in psychology: Expanding perspectives in methodology and design* (σ. 49-69). USA: American Psychological Association.
- McBrien, J. L. (2005). Educational Needs and Barriers for Refugee Students in the United States: A Review of the Literature. Ανακτήθηκε 25 Μαΐου, 2019, από [file:///C:/Users/user/Downloads/RERMcbrien%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/user/Downloads/RERMcbrien%20(1).pdf)
- McLeod, J. (2011). *Qualitative research in counselling and psychotherapy* (2nd ed.). London: Sage.
- Miller, D. S., & Chtouris, S. (2017). Postcards From the Edge of Europe: Immigrant Landscapes and the Creation of Greektopia, Heterotopia, and Atopia in Lesbos, Greece. *Space and Culture*, 1-10. DOI: 10.1177/120633121770530

- Morawski, J. G. (1994). Critical perspectives on women and gender. Practicing feminisms, reconstructing *psychology: Notes on a liminal science*. Ann Arbor, MI, US: The University of Michigan Press.
- Najimdeen, B. (2016). Middle East Refugees' Crisis: Europeans' Three Dimensional Approaches. *Policy Perspectives*, 13(2), 63-91.
- Özer, S., Şirin, S., Oppedal B. (2013). Bahçeşehir Study of Syrian Refugee Children in Turkey. Ανακτήθηκε 28 Μαρτίου, 2019, από <https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/studier/ungkul/bahcesehir-study-report.pdf>
- Papadopoulou, A., (2004). Smuggling into Europe: Transit Migrants in Greece. *Journal of Refugee Studies*, Volume 17, Issue 2, June 2004, Pages 167–184, <https://doi.org/10.1093/jrs/17.2.167>
- Patton, M. Q. (1990). Qualitative evaluation and research methods. California: SAGE Publications.
- Patton, M., Q., (2002). Qualitative Research and Evaluation Methods. Thousand Oaks, CA: Sage.230
- Pope, C., Ziebland, S., & Mays, N., (2000). Analysing qualitative data. *British medical journal*, 320(7227), 114.
- Rack, P. H. (1982). Migration and Mental Illness: A Review of Recent Research in Britain. Vol.19 (1) σ. 151-172. <https://doi.org/10.1177%2F136346158201900301>
- Robson, C., (2007). Η Έρευνα του Πραγματικού Κόσμου: Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές (Β' έκδοση). Αθήνα: Gutenberg. 209 321, 197, 209)
- Saha, L. J., & Sikora, J., (2008). The career aspirations and expectations of school students: from individual to global effects. *Education and Society*, 26(2), 5-22.
- Schiefele, H., (1986). Κίνητρα μάθησης ως σκοπός και προϋπόθεση για μια αποτελεσματική 200-210
- Seale, C., (2004). Social Research Methods: A Reader. Εκδ. Routledge, NY. Ανακτήθηκε 22 Μαρτίου, 2019, από https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=wBci-WKsAMAC&oi=fnd&pg=PR13&dq=seale+2004+social+research+methods&ots=ub3DJH0zF0&sig=bkNQemf3Mry2WQKOe9IfqNmZj9Y&redir_esc=y#v=onepage&q=seale%202004%20social%20research%20methods&f=false
- Sirin, S. R. & Rogers – Sirin L., (2015). The Educational and Mental Health Needs of Syrian Refugee Children. Washington: Migration Policy Institute.
- Tuckman, B. W. (1972). Conducting educational research. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR), (2010). Convention and protocol relating to the status of refugees. Geneva, Switzerland: Author. Ανακτήθηκε 18 Μαρτίου, 2019, από <http://www.unhcr.org/protect/PROTECTION/3b66c2aa10.pdf>
- United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR), (2003). Education field guidelines. Geneva, Switzerland: Author. Ανακτήθηκε 17 Μαρτίου, 2019, από <https://www.unhcr.org/40586bd34.pdf>
- United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR), (2012). Education strategy 2012–2016. Geneva, Switzerland: Author. Ανακτήθηκε 17 Μαρτίου, 2019, από <https://www.unhcr.org/protection/operations/5149ba349/unhcr-education-strategy-2012-2016.html>

- United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR), (2016α). Global Report 2016. Geneva, Switzerland: Author. Ανακτήθηκε 15 Μαρτίου, 2019, από <https://www.unhcr.org/globaltrends2016/>
- United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR), (2017β). Left Behind: Refugee education in crisis. Ανακτήθηκε 19 Μαρτίου, 2019, από <https://www.unhcr.org/59b696f44>
- United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR), (2018η). Refugees and Migrants Arriving in Europe and at Europe's Borders. Ανακτήθηκε 29 Μαΐου, 2019, από <https://www.unhcr.org/desperatejournays/>
- United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR), (2018ζ). The Refugee Brief. Ανακτήθηκε 18 Μαρτίου, 2019, από <https://www.unhcr.org/refugeebrief/refugee-brief-19-june-2018/>
- United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR), (2018ε) Turn The Tide refugee Education in Crisis. Ανακτήθηκε 12 Μαρτίου, 2019, από <https://s3.amazonaws.com/unhcrsharedmedia/2018/Turn+the+Tide/Education-report-2018-Final-web.pdf>
- United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR), (2016β). UNHCR viewpoint: 'Refugee' or 'migrant' – Which is right? Geneva, Switzerland: Adrian Edwards. Ανακτήθηκε 17 Μαρτίου, 2019, από <https://www.unhcr.org/news/latest/2016/7/55df0e556/unhcr-viewpoint-refugee-migrant-right.html>
- United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR), (2017γ). UNHCR Recommendations for Greece in 2017. Geneva, Switzerland: Author. Ανακτήθηκε 14 Μαρτίου, 2019, από <http://www.unhcr.org/58d8e8e64.pdf>
- United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR), United Nations Children's Fund (UNICEF), & International Organization for Migration (IOM). (2017). Refugee and Migrant Children in Europe: Accompanied, Unaccompanied and Separated. Quarterly Overview of Trends. Geneva, Switzerland: Author. Ανακτήθηκε 16 Μαρτίου, 2019, από <https://data2.unhcr.org/en/documents/download/58431>
- Vlachadi, M., Destouni, N. M., & Papaggeli, M. H. (2016). The Refugee Issue in Greece Today. The 4th Human and Social Sciences at the Common Conference, 53-57.
- Wall, M., Campbell, M. O., & Janbek, D., (2015). Syrian refugees and information precarity. New Media and Society, 1-15. DOI: 10.1177/1461444815591967
- Watkins, K., & Zyck, St., (2014). Living on hope, hoping for education. The failed response to the Syrian refugee crisis. UK. O.D.I. Ανακτήθηκε 7 Μαρτίου, 2019, από <https://resourcecentre.savethechildren.net/sites/default/files/documents/9169.pdf>
- Weiner, B., (2000). Intrapersonal and interpersonal theories of motivation from an attribution perspective. Educational Psychology Review, (12), 1, 17-30.
- World Bank. (2017). Forcibly Displaced: Toward a Development Approach Supporting Refugees, the Internally Displaced, and Their Hosts. Washington, DC: WorldBank. DOI: 10.1596/978-1-4648-0938-5.
- Zhang, Y., & Wildemuth, B., M. (2005). Qualitative Analysis of Content. Analysis, 1 (2), 1-12.