



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΑΤΤΙΚΗΣ  
ΣΧΟΛΗ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΩΝ, ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ  
ΤΜΗΜΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΩΝ

---

**ΠΜΣ «Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων»**

## ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**«Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση παιδιών προσφύγων  
στην Ελλάδα. Αποτίμηση και καλές πρακτικές.»**

Όνομ/νυμο Φοιτητή: Βασίλειος Καζάζης

Επιβλέπων Καθηγητής: **Αθανάσιος Σπυριδάκος, Καθηγητής**

Αθήνα

Ιούνιος 2020

Copyright © Βασίλειος Καζάζης, 2020.

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας εργασίας, εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν τη χρήση της εργασίας για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τον συγγραφέα. Οι απόψεις και τα συμπεράσματα που περιέχονται σε αυτό το έγγραφο εκφράζουν τον συγγραφέα και μόνο.

Δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία δεν αποτελεί προϊόν λογοκλοπής, είναι προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας, η βιβλιογραφία και οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει, έχουν δηλωθεί κατάλληλα με παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή/και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή. Επισημαίνεται πως η συγκεκριμένη επιλογή βοηθά στον περιορισμό της λογοκλοπής διασφαλίζοντας έτσι το/τη συγγραφέα.

Ο Δηλών

Βασίλειος Καζάζης



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΑΤΤΙΚΗΣ  
ΣΧΟΛΗ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΩΝ, ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ  
ΤΜΗΜΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΩΝ

---

**ΠΜΣ «Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων»**

## ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

«Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση παιδιών προσφύγων στην  
Ελλάδα. Αποτίμηση και καλές πρακτικές.»

Όνομ/νυμο Φοιτητών: Βασίλειος Καζάζης

Επιβλέπων Καθηγητής: Αθανάσιος Σπυριδάκος, Καθηγητής

Αθήνα

Ιούνιος 2020

## *Ευχαριστίες*

Ευχαριστώ θερμά τον καθηγητή μου, Δρ. Αθανάσιο Σπυριδάκο, για την πολύτιμη συνεργασία του, στην εκπόνηση αυτής της διπλωματικής εργασίας. Η υπομονή του, η διαλλακτικότητα και η ανοχή που έδειξε στις απαιτήσεις μου, έδωσαν δύναμη και οξυγόνο στην προσπάθεια μου, να ολοκληρώσω, με τον καλύτερο δυνατό τρόπο, αυτό το έργο.

Ευχαριστώ όλους τους διδάσκοντες του Μεταπτυχιακού Προγράμματος, για την προσφορά και την υποστήριξή τους, στο όμορφο αυτό ταξίδι.

Και φυσικά, τίποτα δε θα γινόταν, αν δεν είχα την αμέριστη συμπαράσταση, για άλλη μια φορά, της οικογένειάς μου. Τους ευχαριστώ πολύ!

## *Περίληψη*

Η έκρηξη του προσφυγικού ζητήματος, ήρθε να προστεθεί στο ήδη επιβαρυνμένο και προβληματικό περιβάλλον που βίωσε η χώρα την τελευταία δεκαετία λόγω της οικονομικής κρίσης. Το δικαίωμα στην εκπαίδευση είναι βασικό ανθρώπινο δικαίωμα, το οποίο πρέπει να σέβεται, να προστατεύει και να προωθεί κάθε ευνομούμενη κοινωνία και κατ' επέκταση, το ελληνικό κράτος. Κάθε παιδί έχει δικαίωμα στην εκπαίδευση και, πολύ περισσότερο, κάθε προσφυγόπουλο, σύμφωνα με το ευρωπαϊκό και το εθνικό δίκαιο. Η χώρα μας όμως και ιδιαίτερα εν μέσω οικονομικής κρίσης, βρέθηκε απροετοίμαστη. Οι ευρωπαϊκές οδηγίες, οι ενέργειες της πολιτείας και οι πρακτικές που εφαρμόστηκαν, απέτυχαν σε μεγάλο βαθμό. Η εμπειρία των προηγούμενων ετών δείχνει ότι η ιδιαιτερότητα της προσφυγικής κρίσης στην Ελλάδα, δεν επιδέχεται αντιγραφές άλλων συστημάτων του εξωτερικού. Είναι πολυδιάστατη η φύση του προβλήματος και απαιτεί σε βάθος μελέτη του φαινομένου, κοινωνική και πολιτική προσέγγιση, ριζικές αλλαγές σε τοπικό και παγκόσμιο επίπεδο για να μπορούμε να μιλάμε, ίσως, για ένα επιθυμητό αποτέλεσμα.

Το ερώτημα είναι κάτω από ποιες προϋποθέσεις και με ποιους τρόπους θα μπορούσε η παρεχόμενη πρωτοβάθμια εκπαίδευση στα παιδιά των προσφύγων, να βελτιωθεί προς ένα αποδοτικότερο σύστημα, σε ένα ασφαλές και σύγχρονο περιβάλλον, προς όφελος των παιδιών και της κοινωνίας στην οποία ζουν.

## *Abstract*

The refugee crisis has been added to the already problematic environment that the country has experienced in the last decade due to the financial crisis. Education is a basic human right, which must be respected, protected and promoted by every favored society and, consequently, the Greek state. Every child and especially every refugee child, has the right to education, in accordance with European and national law. However, our country, in the midst of the financial crisis, was unprepared to handle it. European directives, state actions, and practices have failed. Past experience shows that, because of the peculiarity of refugee crisis in Greece, the country cannot copy other educational systems from abroad. The nature of the problem is quite complicated and requires an in-depth study of the phenomenon, a social and political approach, big changes in local and global level, if we want to achieve a desired outcome.

The question is, under what conditions and in what ways could primary education provided to refugee children, be improved towards a more efficient system, in a safe and modern environment, for the benefit of the children and the society they live in.

## *Περιεχόμενα*

<i>Ευχαριστίες</i> .....	3
<i>Περίληψη</i> .....	4
<i>Abstract</i> .....	5
<i>Εισαγωγή</i> .....	9
Α. ΓΕΝΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	12
<i>Κεφάλαιο 1. Θεωρητικό Πλαίσιο</i> .....	12
1.1. Ορισμοί.....	12
1.2. Το Δικαίωμα στην Εκπαίδευση.....	14
1.3. Μοντέλα Εκπαίδευσης Παιδιών Προσφύγων και Μεταναστών.....	16
1.4. Η εκπαίδευση ως εργαλείο κοινωνικής ένταξης.....	20
<i>Κεφάλαιο 2. Θεσμικό Πλαίσιο</i> .....	22
2.1. Εισαγωγή.....	22
2.2. Τάξεις Υποδοχής (Τ.Υ.) και Φροντιστηριακά Τμήματα (Φ.Τ.).....	22
2.3. Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (Ζ.Ε.Π.).....	25
2.4. Σύσταση Επιστημονικής Επιτροπής.....	28
2.5. Δομές Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΔΥΕΠ).....	30
2.6. Συντονιστές Εκπαίδευσης Προσφύγων (Σ.Ε.Π.).....	33
<i>Κεφάλαιο 3. Διεθνής διάσταση του προσφυγικού ζητήματος</i> .....	35
3.1. Στατιστικά Παγκόσμιου Εκτοπισμού.....	35
3.2. Εκπαίδευση Προσφύγων.....	39
Β. ΕΙΔΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	48
<i>Κεφάλαιο 4. Αποτίμηση της κατάστασης στην Ελλάδα</i> .....	48
4.1. Γενικά στοιχεία.....	48
4.2. Το Σχέδιο Δράσης.....	53
4.3. Αποτίμηση Εκπαιδευτικού Έργου.....	57
4.3.1. Αριθμητικά Δεδομένα.....	57

4.3.2.	Λειτουργία ΔΥΕΠ.....	60
4.3.2.1.	Εκπαίδευση στα νησιά.....	61
4.3.2.2.	Προβλήματα διοίκησης .....	61
4.3.2.3.	Πιστοποίηση φοίτησης σε ΔΥΕΠ.....	62
4.3.3.	Ίδρυση Νηπιαγωγείων.....	63
4.3.4.	Σχολική Διαρροή.....	64
4.3.5.	Εκπαιδευτικοί.....	68
4.3.5.1.	Διορισμοί Εκπαιδευτικών .....	69
4.3.5.2.	Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών .....	71
4.3.6.	Παιδαγωγικά θέματα .....	76
4.3.6.1.	Ένταξη στο Τυπικό Πρόγραμμα.....	76
4.3.6.2.	Διδασκαλία Μητρικής Γλώσσας .....	79
4.3.6.3.	Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις .....	81
4.3.6.4.	Προβλήματα στις τάξεις .....	83
4.3.7.	Διοικητικά θέματα.....	83
4.3.7.1.	Προβλήματα συντονισμού υπηρεσιών .....	83
4.3.7.2.	Καθυστερήσεις στην έναρξη λειτουργίας των σχολείων .....	84
4.3.7.3.	Επικοινωνία ΔΥΕΠ με πρωινό πρόγραμμα.....	85
	<i>Κεφάλαιο 5. Καλές Πρακτικές.....</i>	<i>86</i>
5.1.	Εισαγωγή.....	86
5.2.	Εκπαιδευτικό Σύστημα .....	87
5.2.1.	Προς ένα Αποκεντρωτικό Σύστημα .....	87
5.2.2.	Εκπαιδευτικά μοντέλα.....	88
5.2.3.	Εισαγωγή στο Εκπαιδευτικό Σύστημα.....	90
5.2.4.	Η διδασκαλία της γλώσσας .....	93
5.2.4.1.	Τα ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα .....	93
5.2.4.2.	Η μητρική γλώσσα.....	96



5.2.5.	Αναλυτικά προγράμματα – Βιβλία.....	97
5.2.6.	Μη Τυπική Εκπαίδευση .....	99
5.3.	Εκπαιδευτικοί.....	100
5.3.1.	Διορισμοί.....	100
5.3.2.	Επιμόρφωση .....	103
5.3.3.	Υποστήριξη .....	104
5.3.4.	Επικοινωνία με γονείς και τοπική κοινωνία.....	109
5.3.4.1.	Με γονείς πρόσφυγες.....	109
5.3.4.2.	Με τοπική κοινωνία.....	110
5.4.	Εφαρμογές - Δραστηριότητες .....	111
5.4.1.	Δυσκολίες - Περιστατικά .....	111
5.4.2.	Μέθοδοι διδασκαλίας.....	114
5.4.3.	Δραστηριότητες.....	115
5.4.3.1.	Αθλητικές .....	115
5.4.3.2.	Καλλιτεχνικές .....	116
5.4.3.3.	Μουσικοθεραπεία .....	117
5.4.3.4.	Θεματικά Εργαστήρια .....	119
	<i>Συμπεράσματα - Προτάσεις</i> .....	120
	<i>Βιβλιογραφικές Αναφορές</i> .....	127

## **Εισαγωγή**

*«Πόλεμος, καταστροφή, προσφυγιά. Η απογύμνωση του ανθρώπινου είδους δοκιμάζει τα όρια της αξιοπρέπειας. Άνδρες, γυναίκες και παιδιά κάθε ηλικίας, όλοι μαζί, σ' ένα δρόμο που σίγουρα δε διάλεξαν, μια πορεία που άλλοι χάραξαν γι' αυτούς. Ένα ταξίδι στο άγνωστο, που όμως μοιάζει τόσο λυτρωτικό. Απ' τον παράδεισο στην κόλαση κι από 'κει αγώνας για μια νέα ελπίδα. Στην εποχή της προόδου, των διεθνών οργανισμών και της φιλανθρωπίας, η προσπάθεια για προστασία απ' το "μεγαλείο" της ανθρώπινης κτηνωδίας. Τα απίστευτα όρια της ανθρώπινης δύναμης»<sup>1</sup>.*

Το παραπάνω κείμενο εκφράζει, ένα προσωπικό ορισμό της λέξης «προσφυγιά». Δείχνει τον πόνο και την τραγωδία που κρύβει μέσα της. Δεν είναι εύκολα αντιληπτή από τους «μη πρόσφυγες», η χαοτική απόσταση του «Πρόσφυγα» από το «Μετανάστη», πόσο μάλλον από το «Λαθρομετανάστη». Η έκρηξη της προσφυγικής κρίσης τα τελευταία χρόνια, έβγαλε στην επιφάνεια κι άλλα προβλήματα που ήταν καλά κρυμμένα, στην ελληνική κοινωνία, αλλά και σε διεθνές επίπεδο.

Συχνά γίνεται αναφορά στα Ανθρώπινα Δικαιώματα, των οποίων η Οικουμενική Διακήρυξη υπεγράφη το 1948. Όλες οι χώρες μιλάνε για τα δικαιώματα των προσφύγων, η Σύμβαση του καθεστώτος των οποίων υπεγράφη το 1951, στη Γενεύη. Γίνεται συνεχής επίκληση των δικαιωμάτων των παιδιών, των οποίων η Διεθνής Σύμβαση υπεγράφη το 1989. Σήμερα, εν έτη 2020, η κατάσταση μοιάζει πιο δύσκολη από ποτέ. Η προσφυγική κρίση, ανέδειξε πολλά ελλείμματα ανθρωπισμού, εκ των οποίων, ένα από τα σημαντικότερα είναι η εκπαίδευση παιδιών προσφύγων.

Σκοπός της διπλωματικής αυτής εργασίας είναι η παρουσίαση καλών πρακτικών για τη βελτίωση της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης παιδιών προσφύγων στην Ελλάδα. Θα γίνει αποτίμηση της εκπαίδευσης αυτής και ο εντοπισμός των αδύνατων σημείων του συστήματος, θα ακολουθήσει η ανάδειξη καλών πρακτικών εκπαίδευσης παιδιών προσφύγων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και στο τέλος θα γίνει παρουσίαση των τρόπων εφαρμογής των πρακτικών αυτών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Θα αναδειχθεί η πολυπαραγοντικότητα του ελληνικού προσφυγικού προβλήματος, οι ιδιαιτερότητες του και η επίδραση που έχουν αυτές στο εκπαιδευτικό σύστημα της

---

<sup>1</sup> Καζάλης, Β. (2017). *Η Πύλη εισόδου*, Ντοκιμαντέρ. <https://www.youtube.com/watch?v=ppae6cQbXuo>

χώρας. Θα ελεγχθεί, ό,τι έχει γίνει μέχρι τώρα σε επίπεδο πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τα παιδιά προσφύγων στην Ελλάδα και θα περιγραφεί η υφιστάμενη κατάσταση. Θα ερευνηθεί αν η διεθνής εμπειρία θα μπορούσε να αποτελέσει πηγή καλών πρακτικών, εφαρμόσιμων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Θα αναζητηθεί αν η ανυπαρξία σχεδίου και νομοθετικού πλαισίου είναι το μεγαλύτερο πρόβλημα αυτή τη στιγμή στην Ελλάδα, όσον αφορά στην εκπαίδευση παιδιών προσφύγων ή η μη εφαρμογή τους.

Η εργασία στηρίζεται, κυρίως, σε Βιβλιογραφική έρευνα. Υπάρχει ένας τεράστιος όγκος συγγραμμάτων στην ελληνική αλλά και στην διεθνή βιβλιογραφία ο οποίος μελετάται με στόχο την άντληση και αξιολόγηση πληροφοριών, που θα μπορούν να χρησιμεύσουν στη στήριξη της τελικής πρότασης. Στα συγγράμματα αυτά συγκαταλέγονται βιβλία και άρθρα τόσο σε εγχώριο όσο και σε διεθνές επίπεδο, νόμοι και εγκύκλιοι, πλήθος μεταπτυχιακών διπλωματικών ερευνητικών εργασιών, αλλά και διδακτορικών διατριβών πάνω σε συναφή θέματα, επίσημες εκθέσεις του Υπουργείου Παιδείας αλλά και Διεθνών οργανισμών, όπως της Ύπατης Αρμοστείας του ΟΗΕ για τους πρόσφυγες, της UNICEF, του Διεθνούς Οργανισμού Μετανάστευσης, της UNESCO και πολλών άλλων.

Η δομή της εργασίας περιλαμβάνει:

1. Το Γενικό μέρος, στο οποίο θα περιέχονται: το Θεωρητικό πλαίσιο, το Θεσμικό πλαίσιο και η Διεθνής διάσταση του προσφυγικού ζητήματος.
2. Το Ειδικό μέρος, το οποίο θα αποτελεί και τον πυρήνα της έρευνας, στο οποίο θα περιέχεται η Αποτίμηση της κατάστασης στην Ελλάδα, οι Καλές πρακτικές και οι Προτάσεις.

Σχετικές έρευνες έχουν προηγηθεί και βοηθάνε στην κατεύθυνση της έρευνας με την ανάλυση και την κατάλληλη ανασύνθεσή τους.

Τον Απρίλιο του 2017 δημοσιεύθηκε στην Ελλάδα μια έκθεση με θέμα «*Το Έργο της Εκπαίδευσης των Προσφύγων*» από την Επιστημονική Επιτροπή. Η επιτροπή αυτή συστάθηκε από το Υπουργείο Παιδείας και είχε ως έργο τη στήριξη των παιδιών των προσφύγων. Η έκθεση χωρίζεται σε δύο μέρη: στην α) Αποτίμηση του Έργου για την Ένταξη των Παιδιών των Προσφύγων στην Εκπαίδευση και στις β) Προτάσεις για την Εκπαίδευση των Παιδιών των Προσφύγων κατά το σχολικό έτος 2017-2018.

Μια πολύ σημαντική έκθεση παρουσιάστηκε το 2019 από την UNESCO με τίτλο «*Μετανάστευση, εκτοπισμός και εκπαίδευση*». Η Έκθεση Παρακολούθησης για την Παγκόσμια Εκπαίδευση 2019 παρουσιάζει στοιχεία σχετικά με τις επιπτώσεις των διαφόρων τύπων μετανάστευσης και εκτοπισμού στα εκπαιδευτικά συστήματα, αλλά και τον δυνητικό αντίκτυπο της αναμόρφωσης των εκπαιδευτικών αναλυτικών προγραμμάτων και των προσεγγίσεων στην παιδαγωγική και την κατάρτιση των εκπαιδευτικών, για την αντιμετώπιση των προκλήσεων και των ευκαιριών που δημιουργούν η μετανάστευση και ο εκτοπισμός.

Μια άλλη έκθεση εξίσου σημαντική παρουσιάστηκε το 2019 από την Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες. Έχει τίτλο «*Ανεβάζοντας Ταχύτητα: Η Εκπαίδευση των Προσφύγων σε Κρίση*». Η έκθεση δείχνει ότι από τα 7,1 εκατομμύρια παιδιά πρόσφυγες σχολικής ηλικίας, τα 3,7 εκατομμύρια δεν πηγαίνουν σχολείο. Μόνο το 63% των παιδιών αυτών πηγαίνουν στο δημοτικό σχολείο, σε σύγκριση με το 91% των παιδιών παγκοσμίως.

Το Σεπτέμβριο του 2019, οι τρεις οργανισμοί του ΟΗΕ, η Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες (Υ.Α.), το Ταμείο των Ηνωμένων Εθνών για τα Παιδιά (UNICEF) και ο Διεθνής Οργανισμός Μετανάστευσης (ΔΟΜ), στην έκθεση «*Access to education for refugee and migrant children in Europe*», καλούν τα ευρωπαϊκά κράτη να ενισχύσουν τους πόρους και την πρακτική υποστήριξη του εκπαιδευτικού τους συστήματος, ώστε να διασφαλίσουν ότι όλα τα παιδιά πρόσφυγες, αιτούντες άσυλο και μετανάστες μπορούν να έχουν πρόσβαση σε ποιοτική εκπαίδευση. Αναλύουν τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν τα παιδιά και οι έφηβοι που γεννιούνται εκτός Ευρώπης κατά την πρόσβασή τους στην εκπαίδευση σε ευρωπαϊκά κράτη. Στην έκθεση παρουσιάζονται σημαντικά ευρήματα και για την Ελλάδα.

Η Ντία Αναγνώστου και η Μαρίνα Νικόλοβα στην εργασία τους με τίτλο «*Η ενσωμάτωση των προσφύγων στο εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα: Πολιτική και διαχείριση σε κινούμενη άμμο*» κάνουν μια καταγραφή της εμπειρίας κατά τον πρώτο χρόνο λειτουργίας του προγράμματος του Υ.ΠΑΙ.Θ. για την ένταξη των παιδιών των προσφύγων και μεταναστών στα σχολεία.

# Α. ΓΕΝΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

## Κεφάλαιο 1. Θεωρητικό Πλαίσιο

### 1.1. Ορισμοί

Ιστορικά οι πόλεμοι, η καταπάτηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, οι διωγμοί και η φτώχεια προκαλούν σε παγκόσμιο επίπεδο μετακινήσεις πληθυσμών και σήμερα κάτω από τις συνθήκες αυτές σε πολλά μέρη της γης και φέρνουν στο προσκήνιο το προσφυγικό ζήτημα.

Με τη Σύμβαση της Γενεύης του 1951 και το συμπληρωματικό πρωτόκολλο της Νέας Υόρκης του 1967, ορίζεται η έννοια του «πρόσφυγα»: *«Πρόσφυγας είναι ο καθένας που εξαιτίας δικαιολογημένου φόβου διώξεως λόγω φυλής, θρησκείας, εθνικότητας, κοινωνικής τάξης ή πολιτικών πεποιθήσεων βρίσκεται έξω από τη χώρα στην οποία είναι πολίτης και δεν μπορεί να εξασφαλίσει προστασία από τη χώρα του ή δεν το επιθυμεί λόγω του φόβου να επιστρέψει σε αυτή»<sup>2</sup>.*

Η Σύμβαση του Οργανισμού Αφρικανικής Ενότητας (UNHCR, 2005), ενσωματώνει τον ορισμό της Σύμβασης του 1951 και ορίζει επιπλέον ότι πρόσφυγας είναι όποιος αναγκάζεται να διαφύγει από τη χώρα του: *«εξαιτίας εξωτερικής επιδρομής, κατοχής ή ξένης κυριαρχίας ή γεγονότων που διαταράσσουν σοβαρά τη δημόσια τάξη σ' ένα τμήμα ή σ' ολόκληρη τη χώρα καταγωγής του ή ιθαγένειάς του»<sup>3</sup>*. Η υιοθέτηση αυτού του ορισμού προέκυψε από την εμπειρία των πολέμων ανεξαρτησίας στην Αφρική. Διευρύνει κατά πολύ την έννοια του πρόσφυγα καθώς στο πεδίο εφαρμογής του υπάγονται, για παράδειγμα, όσοι απομακρύνονται ακούσια εξαιτίας των συνεπειών του εμφύλιου πολέμου ακόμα και όταν δεν συντρέχει δίωξη, που είναι ένα από τα κριτήρια του ορισμού του πρόσφυγα της Σύμβασης του 1951.

---

<sup>2</sup> Σύμβαση του 1951 για το καθεστώς των προσφύγων. Κεφάλαιον Ι. Γενικά Διατάξεις. «Καθορισμός του όρου πρόσφυξ». Άρθρον 1. Παρ. 2.

<sup>3</sup> Convention governing the specific aspects of refugee problems in Africa, Article 1: Definition of the term "Refugee".

Όπως και η Σύμβαση του Οργανισμού Αφρικανικής Ενότητας η Διακήρυξη της Καρθαγένης υιοθετεί τον ορισμό του πρόσφυγα της Σύμβασης του 1951 διευρύνοντάς τον σε όσους εγκαταλείψουν τη χώρα τους *«γιατί η ζωή τους, η ασφάλειά τους ή η ελευθερία τους κινδυνεύουν από γενικότερο κλίμα βίας, ξένων επιθέσεων, εμφύλιων συρράξεων, μαζικής παραβίασης των δικαιωμάτων του ανθρώπου ή άλλων καταστάσεων που διαταράσσουν σοβαρά τη δημόσια τάξη»*. Αυτό το κομμάτι του ορισμού της Διακήρυξης της Καρθαγένης είναι επηρεασμένο βαθιά από τη Σύμβαση του Οργανισμού Αφρικανικής Ενότητας και από τις μαζικές μετακινήσεις που προκάλεσαν οι εμφύλιοι πόλεμοι στην Αμερική. Αν και η Διακήρυξη νομικά δεν είναι δεσμευτική, οι αρχές της έχουν ενσωματωθεί στην εθνική νομοθεσία πολλών κρατών της Κεντρικής και της Λατινικής Αμερικής.

Σύμφωνα με την εντολή της Ύπατης Αρμοστείας του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες όπως αποτυπώνεται στο Καταστατικό του 1950 και στις μετέπειτα αποφάσεις της Γενικής Συνέλευσης και του Οικονομικού και Κοινωνικού Συμβουλίου του ΟΗΕ σε συνδυασμό με τη Σύμβαση του 1951, «πρόσφυγας» είναι οποιοσδήποτε εμπίπτει στον ορισμό του πρόσφυγα του άρθρου 1 της Σύμβασης του 1951 ή οποιοσδήποτε, ευρισκόμενος εκτός της χώρας καταγωγής ή διαμονής του, αδυνατεί να επιστρέψει πίσω λόγω των σοβαρών απειλών κατά της ζωής και της ελευθερίας του, που προέρχονται από τη γενικευμένη βία ή από γεγονότα που διαταράσσουν τη δημόσια τάξη.

Όσον αφορά στον ορισμό της έννοιας του «Μετανάστη», σύμφωνα με το Περιφερειακό Κέντρο Πληροφόρησης των Ηνωμένων Εθνών: *«Αν και δεν υπάρχει επίσημος νομικός ορισμός για το διεθνή μετανάστη, η πλειοψηφία των ειδικών συμφωνεί ότι διεθνής μετανάστης είναι όποιος αλλάζει τον τόπο διαμονής του ανεξαρτήτου του λόγου μετανάστευσης ή του νομικού καθεστώτος»*. Με άλλα λόγια, «Μετανάστης» είναι ο άνθρωπος που για διαφορετικούς λόγους από εκείνους του πρόσφυγα, εγκαταλείπει από δική του επιλογή τη χώρα του. Σε αντίθεση με τον πρόσφυγα ο οποίος είναι «ακούσιος» μετανάστης, ο διεθνής μετανάστης φεύγει από τη χώρα του εκουσίως, δηλαδή με τη θέλησή του (Φουστέρης, 2019).

«Αιτών Άσυλο» είναι κάποιος που έχει αιτηθεί αναγνώρισης ως πρόσφυγας, και βρίσκεται εν αναμονή της αποδοχής ή απόρριψης του αιτήματός του. Ο όρος αυτός δεν προδικάζει σε καμία περίπτωση την έκβαση της απόφασης, περιγράφει μόνο το γεγονός ότι κάποιος έχει υποβάλει αίτημα ασύλου (UNHCR, 2005).

«Οικονομικός Μετανάστης» ορίζεται αυτός που εγκαταλείπει τη χώρα καταγωγής και διαμονής του για οικονομικούς λόγους και όχι για τους λόγους που την εγκαταλείπει ο πρόσφυγας. Το κάνει από δική του επιλογή προς ανεύρεση μιας καλύτερης ζωής, συνεχίζοντας να απολαμβάνει την προστασία της χώρας του.

Σύμφωνα με το Ν.3386/2005, ως «αλλοδαπός» ορίζεται «το φυσικό πρόσωπο που δεν έχει την ελληνική ιθαγένεια ή που δεν έχει ιθαγένεια»<sup>4</sup>. Στο ίδιο άρθρο ορίζεται ο «Ασυνόδευτος ανήλικος», ως «ο υπήκοος τρίτης χώρας ή ανιθαγενής που δεν έχει συμπληρώσει το 18<sup>ο</sup> έτος της ηλικίας του και ο οποίος είτε εισέρχεται στην Ελληνική Επικράτεια χωρίς να συνοδεύεται από τον κατά το νόμο ή το έθιμο υπεύθυνο για την επιμέλειά του ενήλικο και για όσο χρονικό διάστημα διαρκεί η ανωτέρω κατάσταση είτε βρέθηκε χωρίς συνοδεία μετά την είσοδό του στη χώρα».

## **1.2. Το Δικαίωμα στην Εκπαίδευση**

Η Οικουμενική Διακήρυξη για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα<sup>5</sup> ορίζει ως προς το δικαίωμα του ανθρώπου στην εκπαίδευση: «Καθένας έχει δικαίωμα στην εκπαίδευση. Η εκπαίδευση πρέπει να παρέχεται δωρεάν, τουλάχιστον στη στοιχειώδη και βασική βαθμίδα της. Η στοιχειώδης εκπαίδευση είναι υποχρεωτική. Η τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση πρέπει να εξασφαλίζεται για όλους. Η πρόσβαση στην ανώτατη παιδεία πρέπει να είναι ανοικτή σε όλους, υπό ίσους όρους, ανάλογα με τις ικανότητες τους». Ως προς το σκοπό της εκπαίδευσης: «Η εκπαίδευση πρέπει να αποβλέπει στην πλήρη ανάπτυξη της ανθρώπινης προσωπικότητας και στην ενίσχυση του σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και των θεμελιακών ελευθεριών. Πρέπει να προάγει την κατανόηση, την ανεκτικότητα και τη φιλία ανάμεσα σε όλα τα έθνη και σε όλες τις φυλές και τις θρησκευτικές ομάδες, και να ευνοεί την ανάπτυξη των δραστηριοτήτων των Ηνωμένων Εθνών για τη διατήρηση της ειρήνης». Και για το ρόλο των γονιών: «Οι γονείς έχουν, κατά προτεραιότητα, το δικαίωμα να επιλέγουν το είδος της παιδείας που θα δοθεί στα παιδιά τους».

---

<sup>4</sup> Νόμος 3386/2005. Είσοδος, διαμονή και κοινωνική ένταξη υπηκόων τρίτων χωρών στην Ελληνική Επικράτεια, ΦΕΚ Α-212/23-08-2005, Κεφ. 1, Άρθρο 1.

<sup>5</sup> Οικουμενική Διακήρυξη για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα, Άρθρο 26, 10 Δεκεμβρίου 1948, [https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR\\_Translations/grk.pdf](https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/grk.pdf)

Το Ευρωπαϊκό Δικαστήριο Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων συνέταξε, το 1952, την Ευρωπαϊκή Σύμβαση Δικαιωμάτων του Ανθρώπου, στην οποία αναφέρει στο Άρθρο 2 για το Δικαίωμα στην Εκπαίδευση, ότι κανείς δεν πρέπει να στερείται το δικαίωμα στην εκπαίδευση και ότι κάθε κράτος οφείλει να σέβεται το δικαίωμα των γονέων να εξασφαλίζουν την εκπαίδευσή τους σύμφωνα με τις θρησκευτικές και φιλοσοφικές τους αντιλήψεις<sup>6</sup>.

Ως προς το Δικαίωμα των Παιδιών στην Εκπαίδευση η Διεθνής Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού<sup>7</sup> όρισε ότι:

Τα Συμβαλλόμενα Κράτη αναγνωρίζουν το δικαίωμα του παιδιού στην εκπαίδευση και, για να επιτευχθεί αυτό, όρισαν κάποιους κανόνες:

- η στοιχειώδη εκπαίδευση πρέπει να είναι υποχρεωτική και δωρεάν για όλους,
- να αναπτύσσουν τόσο τη γενική όσο και την επαγγελματική δευτεροβάθμια εκπαίδευση, οι οποίες πρέπει να είναι ανοιχτές και προσιτές σε όλα τα παιδιά και να βοηθούν οικονομικά σε περίπτωση ανάγκης,
- η πρόσβαση στη ανώτατη εκπαίδευση πρέπει να είναι προσιτή σε όλους ανάλογα με τις ικανότητες του καθενός,
- να καθιστούν τον Σχολικό και Επαγγελματικό Προσανατολισμό προσιτό σε όλους,
- να λαμβάνονται μέτρα για να ενθαρρύνουν την τακτική σχολική φοίτηση και τη μείωση του ποσοστού εγκατάλειψης των σχολικών σπουδών»,
- να εφαρμόζουν τη σχολική πειθαρχία λαμβάνοντας τα απαραίτητα μέτρα με γνώμονα πάντα την αξιοπρέπεια του παιδιού,
- να ενθαρρύνουν και να προωθούν τις διεθνείς συνεργασίες στον τομέα της παιδείας, με στόχο τη μείωση αναλφαβητισμού στον κόσμο και να ανοίξουν την

---

<sup>6</sup> Ευρωπαϊκό Δικαστήριο Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων, Ευρωπαϊκή Σύμβαση Δικαιωμάτων του Ανθρώπου, Πρώτο πρόσθετο πρωτόκολλο ΕΣΔΑ, Άρθρο 2, 10 Μαρτίου 1952: «Ουδείς δύναται να στερηθή του δικαιώματος όπως εκπαιδευθή. Παν Κράτος εν τη ασκήσει των αναλαμβανομένων υπ' αυτού καθηκόντων επί του πεδίου της μορφώσεως και της εκπαιδεύσεως θα σέβεται το δικαίωμα των γονέων όπως εξασφαλίζωσι την μόρφωσιν και εκπαιδευσιν ταύτην συμφώνως προς τας ιδίας αυτών θρησκευτικάς και φιλοσοφικάς πεποιθήσεις».

<sup>7</sup> Ηνωμένα Έθνη, *Διεθνής Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού*, Μέρος 1, Άρθρα 28 και 29, 20 Νοεμβρίου 1989, <https://www.refworld.org/cgi-bin/texis/vtx/rwmain/opendocpdf.pdf?reldoc=y&docid=4bcbf83a2>



πρόσβαση στις επιστημονικές και τεχνικές γνώσεις και στις σύγχρονες εκπαιδευτικές μεθόδους. Σημαντικός οδηγός γι' αυτό είναι οι ανάγκες των υπό ανάπτυξη χωρών.

Για το σκοπό της εκπαίδευσης του παιδιού τα συμβαλλόμενα Κράτη συμφώνησαν ότι:

- πρέπει να αναπτύσσει την προσωπικότητα του παιδιού καθώς και τα σωματικά και πνευματικά χαρίσματα και ικανότητες του,
- πρέπει να αναπτύσσει το σεβασμό για τα δικαιώματα του ανθρώπου και τις θεμελιώδεις ελευθερίες σύμφωνα με τις αρχές των Ηνωμένων Εθνών,
- πρέπει να αναπτύσσει το σεβασμό για τους γονείς, την ταυτότητά του, τη γλώσσα, τις πολιτιστικές του αξίες, τις εθνικές αξίες της χώρας διαμονής του, αλλά και καταγωγής του και για τους ξένους πολιτισμούς προς αυτόν,
- πρέπει να προετοιμάζει το παιδί για μια υπεύθυνη ζωή σε μία ελεύθερη κοινωνία, σε πνεύμα κατανόησης, ειρήνης, ανοχής, ισότητας των φύλων, φιλίας ανάμεσα σε όλους τους λαούς ανεξάρτητα από χρώμα, εθνικότητα και θρησκεία ή με αυτόχθονη καταγωγή,
- πρέπει να αναπτύσσει το σεβασμό για το περιβάλλον.

Όσον αφορά τους πρόσφυγες, η Σύμβαση της Γενεύης<sup>8</sup> ορίζει ότι «*Αι Συμβαλλόμενοι Χώροι θα επιφυλάσσουν εις τους πρόσφυγας οίαν και εις τους υπηκόους αυτών μεταχείρισιν όσον αφορά την στοιχειώδη εκπαίδευσιν*». Επιπλέον «*θα επιφυλάσσουν εις τους Πρόσφυγας μεταχείρισιν όσον ένεστι ευνοϊκήν, οπωσδήποτε δε ουχί ολιγότερον ευνοϊκήν της υπό τας ιδίας συνθήκας εις τους αλλοδαπούς εν γένει επιφυλασσομένης, όσον αφορά την λοιπήν εκπαίδευσιν και ειδικότερον την εισδοχήν εις εκπαιδευτικά ιδρύματα, την αναγνώρισιν αλλοδαπών σχολικών πιστοποιητικών, διπλωμάτων και πανεπιστημιακών τίτλων, την καταβολήν ηλαττωμένων διδάκτρων και τελών και την χορήγησιν υποτροφιών*».

### **1.3. Μοντέλα Εκπαίδευσης Παιδιών Προσφύγων και Μεταναστών**

Μετά το δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο, παρουσιάστηκαν μεγάλα μεταναστευτικά ρεύματα, κυρίως προς Αμερική, Αυστραλία και Δυτική Ευρώπη. Τότε δημιουργήθηκε

---

<sup>8</sup> Σύμβαση του 1951 για το καθεστώς των προσφύγων. Κεφάλαιον IV. Κοινωνική Πρόνοια. «*Δημόσια Εκπαίδευσις*». Άρθρον 22.

η ανάγκη από τα περισσότερα κράτη να αντιμετωπίσουν αυτό το γεγονός, εφαρμόζοντας σημαντικές πολιτικές εκπαιδευτικών προσεγγίσεων.

Στην εξέλιξή τους οι επιστημονικές αντιλήψεις για την αντιμετώπιση των προβλημάτων που δημιουργούνται στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες από τη συνύπαρξη και αλληλεπίδραση διαφόρων εθνοπολιτισμικών ομάδων, οδηγούν σε πέντε κύριες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις: *αφομοίωση, ενσωμάτωση, πολυπολιτισμός, αντιρατσισμός και διαπολιτισμός.*

Η *αφομοιωτική* πολιτική κυριάρχησε έως τα μέσα της δεκαετίας του 1960. Ο Μάρκου (1996), αναφέρει ότι η κυρίαρχη αντίληψη της εποχής ήταν ότι τα προβλήματα των παιδιών των μεταναστών ήταν προσωρινά και προέρχονταν από το «πολιτισμικό σοκ» και την έλλειψη σε γνώσεις της γλώσσας και του πολιτισμού. Αν τα παιδιά αυτά κατανέμονταν στα σχολεία και δεν συγκεντρώνονταν σε ένα μόνο, τότε θα λυνόταν το πρόβλημα χωρίς τη λήψη κανενός επιπλέον μέτρου.

Ο Γεωργογιάννης (1999) ορίζει την αφομοίωση ως τη διαδικασία μέσα από την οποία, άτομα διαφορετικής εθνικής ή φυλετικής προέλευσης αλληλεπιδρούν και συμμετέχουν στην καθημερινή ζωή μιας ευρύτερης κοινωνίας, χωρίς να παίζει ρόλο η διαφορετική τους προέλευση.

Τα παιδιά των μεταναστών, αντιμετωπίζονται ως «πρόβλημα» το οποίο δυσχεραίνει την εκπαιδευτική διαδικασία των υπόλοιπων παιδιών. Γι' αυτό, το σχολείο θα πρέπει να επιταχύνει την εκμάθηση της γλώσσας και του πολιτισμού της χώρας φιλοξενίας, παραμελώντας εντελώς την εκμάθηση της μητρικής γλώσσας και του πολιτισμού τους.

Η πολιτική της *ενσωμάτωσης* αναπτύχθηκε στο δεύτερο μισό της δεκαετίας του 1960, από την ανάγκη σχεδιασμού νέων προγραμμάτων σχολικής και κοινωνικής ενίσχυσης των παιδιών των μεταναστών, για την αποτελεσματικότερη ενσωμάτωσή τους στο σχολείο και γενικότερα στην κοινωνία (Μάρκου, 1996).

Εν αντιθέσει με την αφομοίωση, που αποκόπτει από τις ρίζες του παρελθόντος, η ενσωμάτωση κάνει την παράδοση της μεταναστευτικής ομάδας μέρος της νέας εθνικής ταυτότητας. Με τον όρο «ενσωμάτωση» εννοείται η αναγνώριση ότι κάθε μεταναστευτική ομάδα είναι φορέας ενός πολιτισμού που δέχεται τις επιδράσεις από τη χώρα υποδοχής, την ίδια στιγμή όμως, ασκεί επίδραση σε αυτήν και συμμετέχει στην αναδιαμόρφωση της (Γεωργογιάννης, 1999). Έτσι, δημιουργούνται λεπτομερή

και σχεδιασμένα προγράμματα σχολικής και Κοινωνικής ενίσχυσης των παιδιών των μεταναστών για την αποτελεσματικότερη ενσωμάτωση τους στο σχολείο και την κοινωνία.

Όπως σημειώνει ο Μάρκου (1996), στη δεκαετία του 1970 ενεργοποιείται η *πολυπολιτισμική* πολιτική, ύστερα από τη γενική διαπίστωση ότι ούτε η αφομοίωση, ούτε η ενσωμάτωση μπορούσαν να λύσουν τα προβλήματα που αντιμετώπιζαν τα παιδιά στα σχολεία. Κεντρική στόχευση της πολιτικής αυτής, είναι η διδασκαλία στα παιδιά των μεταναστών, των δικών τους πολιτισμών, κάτι που θα τους καλλιεργήσει μια θετική αυτοαντίληψη. Παραμερίζονται προκαταλήψεις και στερεότυπα και καλλιεργούνται η ανεκτικότητα και η αναγνώριση της πολιτισμικής ετερότητας του άλλου. Η εκπαίδευση, για την πολιτική αυτή έχει πολύ περισσότερα να επιτελέσει, από την απλή ενσωμάτωση των μαθητών.

Δημιουργούνται εκπαιδευτικά προγράμματα, που λαμβάνουν υπόψιν τις γλωσσικές και πολιτισμικές δραστηριότητες των παιδιών των μεταναστών, τα οποία έχουν ως στόχο την καλλιέργεια του σεβασμού και της ανοχής των ατόμων με διαφορετική εθνική, πολιτισμική, φυλετική και θρησκευτική προέλευση. Κριτήριο για τα κοινωνικά φαινόμενα δεν αποτελεί μόνο ο κυρίαρχος πολιτισμός, αλλά κάθε πολιτισμός χωριστά και όλοι μαζί σαν σύνολο (Γεωργογιάννης, 1999). Σκοπός αυτής της πολιτικής είναι η διαμόρφωση κατάλληλων συνθηκών για ίσες ευκαιρίες.

Η *αντιρατσιστική* προσέγγιση η οποία αναπτύχθηκε από τα μέσα της δεκαετίας του 1980, ασκεί κριτική στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση για την απροθυμία της, κυρίως να αμφισβητήσει το σύστημα αλλά και να προκαλέσει κοινωνικές αλλαγές. Υποστηρίζει ότι η προηγούμενη πολιτική δεν πέτυχε επειδή δεν λαμβάνει υπόψιν το ρατσισμό που υπάρχει στη δομή και στους θεσμούς της κοινωνίας. Οι υποστηρικτές αυτής της προσέγγισης σημειώνουν ότι πέρα από την πολιτισμική ετερότητα και τη διδασκαλία των άλλων πολιτισμών, απαιτούνται αναλύσεις σε θέματα που αφορούν το ρατσισμό και τις διακρίσεις στα σχολεία αλλά και έξω από αυτά και την απομάκρυνση ρατσιστικών στοιχείων από τα προγράμματα σπουδών (Μάρκου, 1996).

Ο Γεωργογιάννης (1999) διακρίνει τρεις βασικούς στόχους του αντιρατσιστικού μοντέλου εκπαίδευσης:

1. Ισότητα στην εκπαίδευση για όλα τα παιδιά ανεξάρτητα από την προέλευσή τους, δηλαδή μετασχηματισμό των δομών και των συναισθημάτων που ευνοούν την ανισότητα.
2. Δικαιοσύνη από το κράτος, το οποίο οφείλει να δίνει ίσες ευκαιρίες σε όσα η κοινωνία προσφέρει.
3. Χειραφέτηση και απελευθέρωση από ρατσιστικά πρότυπα των καταπιεσμένων και των καταπιεστών.

Η *διαπολιτισμική* προσέγγιση αναπτύχθηκε κι αυτή στη δεκαετία του 1980, κυρίως στην Ευρώπη. Σύμφωνα με τον Μάρκου (1996), ο όρος «διαπολιτισμική» χρησιμοποιείται ως ένας κεντρικός πυλώνας που διαπερνά όλο το σχολικό πρόγραμμα και έχει ως στόχο την επίτευξη της ισότητας ευκαιριών στην εκπαίδευση και την κοινωνία. Η ανάγκη, στην προσέγγιση αυτή, είναι μεγάλη για ριζικές παρεμβάσεις για τον παραμερισμό των στερεοτύπων, των προκαταλήψεων, του ρατσισμού και των διακρίσεων τόσο σε ατομικό επίπεδο, όσο και σε επίπεδο θεσμών της κοινωνίας, όπως η εκπαίδευση.

Ο Helmut Essinger (1988), περιγράφει το διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης, σύμφωνα με τέσσερις βασικές αρχές:

- Την ενσυναίσθηση.
- Την αλληλεγγύη.
- Το σεβασμό στην πολιτισμική ετερότητα.
- Την εξάλειψη εθνικιστικών τρόπων σκέψης και την απαλλαγή εθνικών στερεοτύπων και προκαταλήψεων.

Ασκώντας κριτική σε όλα τα εκπαιδευτικά μοντέλα, ο Γεωργογιάννης (1999), ξεχωρίζει την αξία του διαπολιτισμικού, σημειώνοντας: *«Σε αντίθεση με τα παραπάνω μοντέλα, το διαπολιτισμικό μοντέλο είναι ένα ολοκληρωμένο μοντέλο εκπαίδευσης που λαμβάνει υπόψη πάνω από όλα την αναγκαιότητα της αλληλεπίδρασης και αμοιβαίας συνεργασίας ανάμεσα σε άτομα διαφόρων μεταναστευτικών ομάδων και έχει ως στόχο τη δημιουργία ανοιχτών κοινωνιών που θα χαρακτηρίζονται από ισονομία, αλληλοκατανόηση και αλληλοαποδοχή»*.

#### 1.4. Η εκπαίδευση ως εργαλείο κοινωνικής ένταξης

Πλήθος ερευνών έχουν αποδείξει ότι για την κοινωνική ένταξη των προσφύγων, βασικός πυλώνας είναι η εκμάθηση της γλώσσας στη χώρας υποδοχής. Αυτός θα πρέπει να είναι η πρώτη προτεραιότητα ενός σοβαρού συστήματος εκπαίδευσης προσφύγων.

Για την Ελλάδα η επαρκής γνώση της ελληνικής είναι απαραίτητη για τους πρόσφυγες, ειδικά για εκείνους οι οποίοι προσβλέπουν στην διαμονή τους στην Ελλάδα για μεγάλο χρονικό διάστημα και κυρίως για εκείνους, οι οποίοι έχουν παιδιά στο σχολείο. Η συμβολή της γλώσσας είναι σημαντική τόσο για την επαγγελματική όσο και για την κοινωνική ένταξη, αφενός των γονέων αλλά και των παιδιών τους.

Η Αβραμίδου (2014) θεωρεί ότι το σχολείο, ως βασικό κύτταρο της κοινωνίας, διαδραματίζει σημαίνοντα ρόλο στην ομαλή ένταξη των μεταναστών στην Ελλάδα. Τα παιδιά των μεταναστών και των παλιννοστούντων πρώτης και δεύτερης γενιάς αναζητούν μέσα από την εκπαίδευση τους δρόμους της πλήρους ένταξής τους στην ελληνική κοινωνία. Οι εκπαιδευτικοί έχουν κυρίαρχο ρόλο στη διαμόρφωση της διαπολιτισμικής φυσιογνωμίας των σχολικών μονάδων. Άρα και, η επιμόρφωσή τους σε θέματα διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας στο σχολείο κρίνεται απαραίτητη (Παπαχρήστος, 2005, Γεωργογιάννης, 2004).

Όπως σημειώνει η Σκούρτου κ.α. (2015), στο θεωρητικό πλαίσιο εκπαιδευτικών παρεμβάσεων: *«Η έμφαση δίνεται στην εμπύθιση των μαθητών στην κοινωνική τους εμπειρία με βάση την κατασκευή του νοήματος, ώστε να κινηθούν στη μελλοντική τους ζωή ενεργά και συνειδητά. Με λίγα λόγια, η διδασκαλία των ελληνικών στις παρεμβάσεις του προγράμματος στοχεύει στην καλλιέργεια της ικανότητας επιλογής των λεκτικών συμβάσεων προσαρμοσμένων στον κοινωνικό σκοπό και στους τρόπους με τους οποίους θα ενδυναμωθούν γλωσσικά, άρα και κοινωνικά, οι μαθητές, ώστε να γίνουν ικανοί να κατανοούν τους διάφορους τρόπους με τους οποίους παράγεται νόημα, προετοιμάζοντας το κοινωνικό τους μέλλον»* (Cope & Kalantzis, 1999, σσ. 680-695). Αυτό βοηθάει ώστε τα παιδιά να αναπτύξουν μία θετική στάση για το σχολείο που θα βοηθήσει στην κοινωνική τους ένταξη.

Σε έρευνα του Διεθνούς Οργανισμού Μετανάστευσης<sup>9</sup> (ΔΟΜ) (2018), βρέθηκε ότι η τακτική πρόσβαση στη σχολική εκπαίδευση, διευκόλυνε τα παιδιά μεταναστών και προσφύγων να γίνουν φίλοι με μαθητές από άλλες χώρες. Αυτό το δήλωσε το 84% των ερωτηθέντων παιδιών που διαμένουν σε κέντρα φιλοξενίας στην Ελλάδα. Άλλοι έχουν ήδη κάνει φίλους και άλλοι αλληλοεπιδρούν τακτικά με μαθητές από την Ελλάδα ή άλλες χώρες και έχουν ενταχθεί ομαλά στο σχολικό περιβάλλον. Η ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων των μαθητών σε συνδυασμό με την ικανοποίηση που λαμβάνουν από την καθημερινή εμπειρία στο σχολείο είναι βασικές προϋποθέσεις για την ένταξή τους στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Ο Gianluca Rocco, αρχηγός της ελληνικής αποστολής του ΔΟΜ δήλωσε: *«Είναι ξεκάθαρο ότι η εκπαίδευση αποτελεί το κλειδί να εγκατασταθούν τα παιδιά μεταναστών και προσφύγων στη νέα τους κατοικία, περιορίζοντας τις πιθανότητες να αισθανθούν αποξενωμένα από το περιβάλλον τους»*, ενώ η Simona Moscarelli, υπεύθυνη του προγράμματος στον ΔΟΜ Ελλάδας, εξήγησε ότι η θέληση των παιδιών να παρακολουθήσουν μαθήματα, ακόμη και παρά τις όποιες αντιξοότητες, αποδεικνύει την υψηλή αξία που αποδίδουν οι μαθητές στην εκπαίδευση και την ενσωμάτωση.

---

<sup>9</sup> «Η πρόσβαση στο σχολείο ενισχύει την κοινωνική ενσωμάτωση μεταναστών και προσφύγων στην Ελλάδα», 2 Νοεμβρίου 2018, [https://greece.iom.int/sites/default/files/IOM\\_PBN\\_Edu\\_Survey\\_EL.pdf](https://greece.iom.int/sites/default/files/IOM_PBN_Edu_Survey_EL.pdf)

## **Κεφάλαιο 2. Θεσμικό Πλαίσιο**

### **2.1. Εισαγωγή**

Για πολλά χρόνια στην Ελλάδα δεν υπήρχε μαζική εισροή μεταναστών από άλλες χώρες λόγω της οικονομικής και πολιτικής κατάστασης της χώρας μετά τους πολέμους. Μέχρι τη δεκαετία του 1960 έφευγαν μετανάστες προς το εξωτερικό. Στη δεκαετία του 1970 άρχισαν να μειώνονται οι εκροές μεταναστών και να αυξάνονται οι Έλληνες παλιννοστούντες, γεγονός που ανάγκασε τη χώρα να λάβει μέτρα ομαλής ένταξης των μαθητών αυτών στο εκπαιδευτικό σύστημα. Τα μέτρα αυτά δεν ήταν τίποτε άλλο παρά μια επιφανειακή αντιμετώπιση του ζητήματος, τουλάχιστον για τα πρώτα χρόνια. Κατά συνέπεια, η ένταξη τους στο εκπαιδευτικό σύστημα ήταν αποκλειστική ευθύνη των ίδιων των μαθητών και των οικογενειών τους.

### **2.2. Τάξεις Υποδοχής (Τ.Υ.) και Φροντιστηριακά Τμήματα (Φ.Τ.)**

Με την έναρξη της δεκαετίας του 1980 η εκπαιδευτική πολιτική περνά σε μια δεύτερη φάση. Η λογική της παροχής πίστωσης χρόνου και μείωσης των απαιτήσεων συμπληρώνεται από τη λογική της λήψης αντισταθμιστικών μέτρων (Δαμανάκης, 2000).

Το 1980 εγκαινιάζεται με σχετική υπουργική απόφαση<sup>10</sup> ο θεσμός των Τάξεων Υποδοχής. Το 1983 νομοθετούνται<sup>11</sup> τόσο οι Τάξεις Υποδοχής (Τ.Υ.) όσο και ο νέος θεσμός των Φροντιστηριακών Τμημάτων (Φ.Τ.). Στην παράγραφο 1 του άρθρου 45 του συγκεκριμένου νόμου αναφέρεται ότι η ίδρυση των παραπάνω θεσμών γίνεται «για την ομαλή προσαρμογή στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας παλιννοστούντων μαθητών τέκνων Ελλήνων μεταναστών».

Οι Τάξεις Υποδοχής αναλαμβάνουν στην ουσία το έργο της αντιστάθμισης του «ελλειμματικού» πολιτισμικού και γλωσσικού κεφαλαίου των μαθητών αυτών, έτσι

---

<sup>10</sup> ΦΕΚ 8182/Ζ/4139/20-10-1980

<sup>11</sup> Νόμος 1404/1983. Για τη Δομή και Λειτουργία των Τεχνολογικών Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων. ΦΕΚ 173/Α/24 11- 1983.

ώστε να επιτευχθεί απρόσκοπτα η πολιτισμική και γλωσσική τους αφομοίωση στην ελληνική πραγματικότητα (Σκούρτου κ.α., 2004).

Το 1994 με Υπουργική Απόφαση<sup>12</sup> δίνεται η δυνατότητα ένταξης και των αλλοδαπών μαθητών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας τόσο στις Τάξεις Υποδοχής, όσο και στα Φροντιστηριακά Τμήματα όπου πραγματοποιείται διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των μαθητών από ειδικευμένους εκπαιδευτικούς (Γεωργογιάννης, 2008). Παρά την πρόθεση, δεν διδάσκονται ούτε η γλώσσα, ούτε ο πολιτισμός των χωρών προέλευσης. Με αποτέλεσμα, η διδασκαλία στις τάξεις αυτές να παραμένει προσανατολισμένη στην λογική της αντιστάθμισης του γλωσσικού ελλείμματος και της πολιτισμικής αφομοίωσης των αλλοδαπών μαθητών.

Το 1996, με το άρθρο 34 του νόμου 2413/96<sup>13</sup> καθορίστηκε ο σκοπός της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης: *«Σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η οργάνωση και λειτουργία σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την παροχή εκπαίδευσης σε νέους με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ιδιαιτερότητες»*. Και συνεχίζει το άρθρο: *«Στα σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης εφαρμόζονται τα προγράμματα των αντίστοιχων δημόσιων σχολείων, τα οποία προσαρμόζονται στις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ανάγκες των μαθητών τους»*. Στο άρθρο 35 του ίδιου νόμου θεσμοθετήθηκε η ίδρυση «Σχολείων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης».

Ο τελευταίος νόμος αποτέλεσε σταθμό και μπορούσε ν' ανοίξει νέες προοπτικές για μια κοινή εκπαίδευση «γηγενών» και «αλλοδαπών» στην Ελλάδα, και μ' αυτή την έννοια να εγκαινιασθεί μια νέα περίοδος (Δαμανάκης, 2000). Η μετεξέλιξη, δηλαδή, κοινών σχολείων, στα οποία φοιτούσαν μαζί ντόπιοι και ξένοι μαθητές, σε σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, με ευέλικτα, πολυπολιτισμικά και πολυγλωσσικά προγράμματα ήταν σκόπιμη και επιθυμητή. Μια τέτοια εξέλιξη θα καθιστούσε την Ελλάδα πρωτοπόρα μεταξύ των ευρωπαϊκών χωρών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Ο ίδιος νόμος, όμως, έκρυβε κι έναν μεγάλο κίνδυνο. Την ίδρυση

---

<sup>12</sup> Υπουργική απόφαση, *Ίδρυση και λειτουργία Τάξεων Υποδοχής και Φροντιστηριακών Τμημάτων*. ΦΕΚ 930 τ.Β' /14-12-1994.

<sup>13</sup> Νόμος 2413/1996. *Η ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις*. ΦΕΚ 124/Α/17-06-1996.



«μειονοτικών σχολείων» καλυμμένα με το προσωπίο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, η οποία στην πραγματικότητα θα ήταν μειονοτική εκπαίδευση.

Το 1999 θεσπίζονται νέες ρυθμίσεις για τις Τάξεις Υποδοχής και τα Φροντιστηριακά Τμήματα. Το Υπουργείο Παιδείας εκδίδει υπουργική απόφαση<sup>14</sup> η οποία προβλέπει την διαμόρφωση ενός ευέλικτου σχήματος θεσμικής και διδακτικής παρέμβασης στο επίπεδο των σχολικών μονάδων, έτσι ώστε να επιτευχθεί η ομαλή και ισόρροπη ένταξη των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Σκούρτου, Βρατσάλης & Γκόβαρης, 2004).

Η απόφαση αναφέρει ότι:

*«Προκειμένου η εκπαίδευση παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών να γίνει περισσότερο αποτελεσματική και συμμετοχική - ενεργητική, ώστε οι μαθητές αυτοί να ενταχθούν ομαλά και ισόρροπα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, στα πλαίσια της διαπολιτισμικής αγωγής, διαμορφώνεται ένα ευέλικτο σχήμα θεσμικής και διδακτικής παρέμβασης, το οποίο επιτρέπει στο Σύλλογο διδασκόντων κάθε σχολικής μονάδας Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αφού σταθμίσει τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών αυτών και τις δυνατότητες της σχολικής μονάδας να επιλέξει εκείνο το σχήμα που μπορεί να λειτουργήσει ουσιαστικά και αποδοτικά. Το θεσμικό σχήμα έχει τη μορφή:*

- *Τάξη Υποδοχής I*
- *Τάξη Υποδοχής II*
- *Φροντιστηριακό Τμήμα*
- *Διευρυμένο Ωράριο»*

Τα εκπαιδευτικά προγράμματα για τις συγκεκριμένες δράσεις προέβλεπαν ότι τα παιδιά φοιτούσαν κανονικά στα σχολεία και ανάλογα με τις ανάγκες τους κατατάσσονταν στις Τάξεις Υποδοχής I και II. Στις πρώτες, εφαρμόζεται εντατικό πρόγραμμα διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας για μαθητές που θα ενταχθούν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και η φοίτηση διαρκεί ένα διδακτικό έτος. Στις δεύτερες, το πρόγραμμα εφαρμόζεται μέσα στις κανονικές τάξεις με παράλληλη υποστηρικτική

---

<sup>14</sup> Υπουργική Απόφαση Φ10/20/Γ1/708/7-9-1999. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση-Ίδρυση και Λειτουργία Τάξεων Υποδοχής και Φροντιστηριακών Τμημάτων. ΦΕΚ 1789/1999.

γλωσσική διδασκαλία και η φοίτηση διαρκεί δύο διδακτικά έτη μετά την αποφοίτηση από τις Τάξεις Υποδοχής I (Κολυμπάρη, 2017).

Το πρόγραμμα των Φ.Τ. παρακολουθείται από παλιννοστούντες ή αλλοδαπούς μαθητές που είτε δεν παρακολούθησαν τις Τάξεις Υποδοχής I και II και αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη γλώσσα, είτε εντάχθηκαν στις υποστηρικτικές τάξεις αλλά εξακολουθούν να δυσκολεύονται σ' αυτήν.

Όπως αναφέρουν οι Σκούρτου, Βρατσάλης και Γκόβαρης (2004), στην υπουργική αυτή απόφαση υπάρχει μια σημαντική διαφοροποίηση από τις προηγούμενες αποφάσεις, αφού η ελληνική γλώσσα αναφέρεται ως δεύτερη γλώσσα των αλλοδαπών μαθητών. Για το λόγο αυτό θεωρεί ως προσόν επιλογής των διδασκόντων για την ανάθεση του διδακτικού έργου σε αυτές τις τάξεις την εξειδίκευσή τους στην διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας.

### **2.3. Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (Ζ.Ε.Π.)**

Το 2010 με το νόμο 3879/2010<sup>15</sup> εισηχθη ο θεσμός των Ζ.Ε.Π. Οι Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας λειτουργούν στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και εντάσσονται σε σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με στόχο την ισότιμη πρόσβαση όλων των παιδιών στο εκπαιδευτικό σύστημα μέσω της λειτουργίας υποστηρικτικών δράσεων για τη βελτίωση της μαθησιακής επίδοσης, όπως τη λειτουργία Τάξεων Υποδοχής (Τ.Υ.), τμημάτων ενισχυτικής διδασκαλίας, θερινών τμημάτων και τμημάτων διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας της χώρας προέλευσης των μαθητών (Κολυμπάρη, 2017).

Το άρθρο 26 αναφέρει: «α) Με απόφαση του Υπουργού Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων ορίζονται Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (Ζ.Ε.Π.), στις οποίες εντάσσονται σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που λειτουργούν σε περιοχές με χαμηλό συνολικό εκπαιδευτικό δείκτη, υψηλή σχολική διαρροή και χαμηλή πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, καθώς και χαμηλούς κοινωνικοοικονομικούς δείκτες, όπως χαμηλό συνθετικό δείκτη ευημερίας και ανάπτυξης και υψηλό δείκτη κινδύνου φτώχειας. Στόχος των Ζ.Ε.Π. είναι η ισότιμη

---

<sup>15</sup> Νόμος 3879/10. Ανάπτυξη της Δια Βίου Μάθησης και λοιπές διατάξεις. ΦΕΚ 163 /Α/21-9-2010, αρθ. 26.

ένταξη όλων των μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα μέσω της λειτουργίας υποστηρικτικών δράσεων για τη βελτίωση της μαθησιακής επίδοσης, όπως ιδίως η λειτουργία τάξεων υποδοχής, τμημάτων ενισχυτικής διδασκαλίας, θερινών τμημάτων και τμημάτων διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας της χώρας προέλευσης των μαθητών. β) Με απόφαση του Υπουργού Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, που δημοσιεύεται στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως, ρυθμίζονται τα θέματα που αφορούν την οργάνωση και τη λειτουργία των Ζ.Ε.Π., τη στελέχωσή τους με προσωπικό, την απασχόληση εκπαιδευτικών κατ' αναλογία του αριθμού των μαθητών που χρήζουν διαφοροποιημένης διδακτικής παρέμβασης και κάθε σχετικό θέμα».

Τον Αύγουστο του 2016 η Υπουργική Απόφαση 31024/Δ1/2016<sup>16</sup> χαρακτηρίζει μεταξύ άλλων όλες τις Περιφερειακές Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ως Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ). Δίνεται με αυτόν τον τρόπο η δυνατότητα λειτουργίας Τάξεων Υποδοχής ΖΕΠ (ΤΥ ΖΕΠ) και Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων ΖΕΠ (ΔΥΕΠ ΖΕΠ). Ταυτόχρονα θεσπίζονται οι διαδικασίες ίδρυσης και λειτουργίας των Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων ΖΕΠ (ΔΥΕΠ ΖΕΠ). Στόχος της ίδρυσης και λειτουργίας ΔΥΕΠ ΖΕΠ είναι η εκπαιδευτική στήριξη των παιδιών προσφύγων μέσω της εκμάθησης των ελληνικών ως δεύτερης γλώσσας και της οργάνωσης προγραμμάτων, εκπαιδευτικών παρεμβάσεων και δραστηριοτήτων.

Το Σεπτέμβριο του 2019 το ΥΠΑΙΘ ανακοινώνει οδηγία<sup>17</sup> σύμφωνα με την οποία κατά το σχολικό έτος 2019-2020 δίνεται η δυνατότητα στα δημοτικά σχολεία της χώρας να λειτουργήσουν Τάξεις Υποδοχής Ζ.Ε.Π., μέσω συγχρηματοδοτούμενου έργου από την Ευρωπαϊκή Ένωση – Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο, στο πλαίσιο της Πράξης:

«Ένταξη ευάλωτων κοινωνικών ομάδων (ΕΚΟ) στα σχολεία-Τάξεις Υποδοχής, σχολικό έτος 2019- 2020» με κωδικό ΟΠΣ 5045765 στο Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση 2014-2020».

---

<sup>16</sup> Υπουργική Απόφαση αρ.. 131024/Δ1/16. Ρυθμίσεις Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ) - Ίδρυση Τάξεων Υποδοχής ΖΕΠ, Ενισχυτικών Φροντιστηριακών Τμημάτων ΖΕΠ και Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων ΖΕΠ (Δ.Υ.Ε.Π. ΖΕΠ) σε σχολικές μονάδες Π.Ε. ΦΕΚ 2687 Β/29-08-2016.

<sup>17</sup> Φ1/150486/Δ1/ 27-9-2019. Οδηγίες και κατευθύνσεις για την ίδρυση και λειτουργία Τάξεων Υποδοχής (ΤΥ) ΖΕΠ για το σχολικό έτος 2019-2020 σε δημοτικά σχολεία της χώρας – Β' Φάση. ΥΠΕΠΘ.

Η Πράξη για το σχολικό έτος 2019-2020 αποσκοπεί στην ενίσχυση της ισότιμης πρόσβασης και την αποτελεσματική ένταξη των μαθητών/τριών προερχόμενων από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες και αυτών με πολιτισμικές και θρησκευτικές ιδιαιτερότητες.

Ως προς την εκπαίδευση των παιδιών προσφύγων η οδηγία αναφέρει: *«Επίσης, η Πράξη αποσκοπεί στην εκπαίδευση και την ομαλή προσαρμογή των προσφυγοπαίδων. Στο πλαίσιο αυτό προβλέπεται ο εμπλουτισμός του εκπαιδευτικού δυναμικού όσων δημοτικών σχολείων εμφανίζουν ανάγκη για υποστήριξη της ένταξης των παραπάνω μαθητών/τριών (οριζόντια παρέμβαση σε όλα τα δημοτικά σχολεία που εμφανίζουν σχετικούς πληθυσμούς μαθητών/τριών). Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί που θα απασχοληθούν στο πλαίσιο της Πράξης, θα στελεχώσουν τις Τάξεις Υποδοχής με κύριο αντικείμενο την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας αλλά και τη διδακτική στήριξη σε άλλα αντικείμενα, ώστε να διευκολύνεται η ομαλή προσαρμογή και η παραμονή στο εκπαιδευτικό σύστημα των μαθητών/τριών από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες, των μαθητών/τριών με πολιτισμικές και θρησκευτικές ιδιαιτερότητες, καθώς και των προσφυγοπαίδων».*

Για την εκπαίδευση των μαθητών/τριών που δεν έχουν την απαιτούμενη γνώση της ελληνικής γλώσσας ανάμεσα στους οποίους είναι και τα παιδιά προσφύγων, *«διαμορφώνεται στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης ένα ευέλικτο σχήμα θεσμικής και διδακτικής παρέμβασης, το οποίο επιτρέπει στη σχολική μονάδα, αφού σταθμίσει τις πραγματικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών/τριών αυτών και τις δυνατότητές της, να επιλέξει εκείνο το σχήμα που μπορεί να τους παρέχει επιπλέον διδακτική υποστήριξη, με σκοπό να τους βοηθήσει να προσαρμοστούν και να ενταχθούν πλήρως στις κανονικές τάξεις στις οποίες είναι εγγεγραμμένοι, σύμφωνα με την κείμενη νομοθεσία».*

Ειδικότερα, το πρόγραμμα των Τάξεων Υποδοχής ΖΕΠ περιλαμβάνει δύο κύκλους που εντάσσονται μέσα στο ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου:

- Τάξεις Υποδοχής (ΤΥ) I ΖΕΠ
- Τάξεις Υποδοχής (ΤΥ) II ΖΕΠ

Η φοίτηση στην ΤΥ I ΖΕΠ διαρκεί ένα διδακτικό έτος με δυνατότητα επέκτασης από μαθητές με ελάχιστη ή μηδενική γνώση της ελληνικής γλώσσας και ως εκ τούτου

ακολουθείται εντατικό πρόγραμμα εκμάθησής της. Παρακολουθούν και μερικά μαθήματα στην κανονική τους τάξη, όπως:

- Φυσική Αγωγή
- Εικαστικά
- Μουσική Αγωγή
- Ξένη Γλώσσα ή και άλλο μάθημα, σύμφωνα με απόφαση του Συλλόγου Διδασκόντων.

Η φοίτηση στις ΤΥ ΙΙ ΖΕΠ διαρκεί έως τρία διδακτικά έτη. Μαθητές που έχουν ολοκληρώσει τη φοίτηση στις ΤΥ ΙΙ ΖΕΠ, δεν μπορούν να επιστρέψουν σε Τάξεις Υποδοχής ΖΕΠ. Σ' αυτές φοιτούν μαθητές και μαθήτριες με μέτριο επίπεδο ελληνομάθειας, το οποίο όμως δημιουργεί δυσκολίες στην παρακολούθηση των μαθημάτων στην κανονική τάξη. Γι' αυτούς, πραγματοποιείται υποστήριξη στην ελληνική γλώσσα ή και σε περισσότερα μαθήματα είτε εντός της κανονικής τάξης με παράλληλη διδασκαλία (δεύτερος εκπαιδευτικός στην τάξη), είτε εκτός κανονικής τάξης.

Ο ελάχιστος αριθμός μαθητών με τον οποίο συγκροτούνται ΤΥ Ι και ΙΙ ΖΕΠ είναι 9. Σε κάθε Τάξη Υποδοχής δύνανται να δημιουργούνται ομάδες μαθητών/τριών από διαφορετικές τάξεις με κριτήριο τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες και το μαθησιακό τους επίπεδο.

Βασικός σκοπός της ΤΥ Ι ΖΕΠ ή της ΤΥ ΙΙ ΖΕΠ είναι να βοηθήσει τους μαθητές να παρακολουθούν απρόσκοπτα τα μαθήματα της τάξης τους.

#### **2.4. Σύσταση Επιστημονικής Επιτροπής**

Το 2015 βρίσκει την Ελλάδα απροετοίμαστη. Οι προσφυγικές ροές από τον πόλεμο στη Συρία, είναι τεράστιες για τα παγκόσμια χρονικά. Στα τέλη του 2015, παρατηρούνται μεγάλες δυσκολίες στη διαχείριση της υποδοχής και φιλοξενίας όλου αυτού του όγκου των προσφύγων. Το κράτος έπρεπε να αντιμετωπίσει θέματα που αφορούσαν στη στέγαση, τροφή και ιατρική φροντίδα τους. Ένα ακόμα σημαντικό θέμα ήταν η εκπαίδευση των παιδιών προσφύγων που εισήλθαν στη χώρα. Το υπάρχον νομικό πλαίσιο δεν φαινόταν ικανό να καλύψει τις βαθιές ανάγκες αυτού του ζητήματος.

Η συγκέντρωση μεγάλου αριθμού παιδιών σχολικής ηλικίας σε ανοιχτές δομές προσωρινής φιλοξενίας, όπως αναφέρει η Κολυμπάρη (2017), οδήγησε, τελικά, την ελληνική πολιτεία στην αναδιάρθρωση της νομοθεσίας καθώς και στη θέσπιση νέων διατάξεων με στόχο τη διευκόλυνση της διαδικασίας ένταξης του προσφυγικού πληθυσμού σε δομές εκπαίδευσης.

Αρχικά, με εντολή του Υπουργού Παιδείας (ΓΓ1/47079/ 18/3/2016)<sup>18</sup> συστάθηκε Επιστημονική Επιτροπή για τη στήριξη των παιδιών των προσφύγων. «*Αντικείμενο*<sup>19</sup> του έργου της ήταν:

- 1. Να καταγράψει τις εκπαιδευτικές δράσεις που πραγματοποιούνται στα Κέντρων Φιλοξενίας, να εντοπίσει δράσεις που ήδη έχουν δοκιμαστεί στο πεδίο και να αποφασίσει ποιες μπορούν να εφαρμοστούν κατά το διάστημα του καλοκαιριού σε πρώτη φάση πιλοτικά σε κάποιους και μετά, σταδιακά, στο σύνολό τους.*
- 2. Να αναλάβει την οργάνωση και την εποπτεία των δράσεων αυτών.*
- 3. Να διαμορφώσει προτάσεις για την εκπαίδευση των παιδιών των προσφύγων και για την ένταξή τους στις δομές του εκπαιδευτικού συστήματος κατά τη σχολική χρονιά 2016-2017».*

Το έργο της Επιτροπής, ειδικότερα, αφορούσε στην απογραφή των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, στην σύνταξη ενός κειμένου προτάσεων για την εκπαίδευση των παιδιών των προσφύγων, στην ενδεικτική κοστολόγηση εκπαιδευτικών δράσεων έως τα τέλη του καλοκαιριού, στη διαμόρφωση ενός οδηγού δημιουργικής απασχόλησης και εκπαιδευτικών δράσεων προκειμένου να συνδράμουν στο έργο εκπαιδευτικών, στο συντονισμό συναντήσεων με ελληνικούς φορείς όπως το Υπουργείο Μεταναστευτικής Πολιτικής και Υγείας, τους Δήμους, το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ), το Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΚΑΝΕΠ) της Γενικής Συνομοσπονδίας Εργαζομένων Ελλάδος (ΓΣΕΕ), Μουσεία, αλλά και με διεθνείς οργανισμούς όπως την Ύπατη Αρμοστεία του Ο.Η.Ε. για τους πρόσφυγες και τη UNICEF.

---

<sup>18</sup> Απόφαση. Συγκρότηση και ορισμός μελών της Επιτροπής για τη Στήριξη των Παιδιών των Προσφύγων, Συγκρότηση και ορισμός μελών της Επιστημονικής Ομάδας και της Καλλιτεχνικής Ομάδας για την υποβοήθηση του έργου της ΕΣΠΠ. ΓΓ147079/ 18-03-2016

<sup>19</sup> Επιστημονική Επιτροπή για την υποβοήθηση του έργου της Επιτροπής Στήριξης των Παιδιών των Προσφύγων. (2016). *Οι εκπαιδευτικές δράσεις για τα παιδιά των προσφύγων*, Αθήνα: ΥΠΕΠΘ

Η Ε.Ε., όπως αναφέρει η Κολυμπάρη (2017), εκπόνησε μελέτη σε 44 Κ.Φ. πάνω στην αποτύπωση του προσφυγικού πληθυσμού και των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων που αναπτύσσονταν εντός των δομών. Με βάση τα αποτελέσματα, η Ε.Ε., υπέβαλε τον Ιούνιο του 2016 τις προτάσεις της, στις οποίες στηρίχτηκε ο γενικός σχεδιασμός του προγραμματισμού για το επόμενο σχολικό έτος (2016-2017)

## **2.5. Δομές Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΔΥΕΠ)**

Το Σεπτέμβριο του 2016, έρχεται η πρώτη νομοθετική ρύθμιση<sup>20</sup> η οποία αφορούσε το γενικότερο πλαίσιο της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και τη μετατροπή των ήδη υπαρχόντων σχολείων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης σε Πειραματικά Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, τα οποία θα συνεργάζονται με τα Α.Ε.Ι. της χώρας.

Όσον αφορά στην έννοια της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, το άρθρο 20 του νόμου αναφέρει: *«Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση αφορά στη δόμηση των σχέσεων μεταξύ διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων με σκοπό την άρση των ανισοτήτων και του κοινωνικού αποκλεισμού»*. Στο άρθρο 21 αντίστοιχα γίνεται αναφορά στα μέσα με τα οποία επιδιώκονται οι σκοποί της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης: *«α) την εγγραφή των παιδιών με διαφορετική πολιτισμική προέλευση σε σχολεία μαζί με παιδιά γηγενών, β) την ενίσχυση της δημοκρατικής λειτουργίας του σχολείου στη βάση του σεβασμού των δημοκρατικών αξιών και των δικαιωμάτων του παιδιού, γ) την εκπόνηση κατάλληλων σχολικών προγραμμάτων, σχολικών βιβλίων και διδακτικών υλικών, δ) την αντιμετώπιση των αρνητικών διακρίσεων που δημιουργούνται με βάση τις πολιτισμικές διαφορές, την ξενοφοβία και τον ρατσισμό, ε) μέτρα και υποστηρικτικές δομές που ευνοούν την εκπαιδευτική και κοινωνική ένταξη των παιδιών μεταναστευτικής καταγωγής σε πλαίσιο ισοτιμίας και με σεβασμό στη διατήρηση της πολιτισμικής τους ταυτότητας, στ) κατάλληλα επιμορφωτικά προγράμματα και δράσεις διαπολιτισμικού χαρακτήρα που απευθύνονται σε όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας»*.

---

<sup>20</sup> Νόμος 4415/2016. Ρυθμίσεις για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση, τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις. ΦΕΚ 159 Α/06-09-2016.

Με την Υπουργική Απόφαση αριθ.180647/ΓΔ4/16<sup>21</sup> ιδρύονται οι Δομές Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΔΥΕΠ). Σύμφωνα με το άρθρο 1, παρ. 1 της Υπουργικής Απόφασης: «Για την παροχή εκπαίδευσης στα παιδιά πολιτών τρίτων χωρών ιδρύονται δομές υποδοχής για την εκπαίδευση των προσφύγων (ΔΥΕΠ), οι οποίες θα λειτουργούν, πλην των περιπτώσεων των παραγράφων 2 και 3 του παρόντος άρθρου, εντός των σχολικών μονάδων εκείνων των Περιφερειακών Διευθύνσεων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της χώρας, στα όρια των οποίων υφίστανται κέντρα φιλοξενίας. Σε κάθε σχολική μονάδα αντιστοιχεί μία αυτοτελής ΔΥΕΠ, η οποία μπορεί να περιλαμβάνει περισσότερα τμήματα, αναλόγως του αριθμού των μαθητών».

Σύμφωνα με το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής<sup>22</sup> (2016), τα παιδιά των προσφύγων μετά τη βίαιη απομάκρυνσή τους από τη χώρα τους, είχαν παραμείνει εκτός σχολείου για διάστημα μεγαλύτερο του ενός έτους. Μερικά από αυτά τα παιδιά ζούσαν με τις οικογένειες τους σε διαμερίσματα στις πόλεις ή σε χώρους καταλήψεων. Ο μεγαλύτερος, όμως, αριθμός αυτών παρέμενε στα κέντρα φιλοξενίας και για τους περισσότερους από αυτούς η προοπτική να μετεγκατασταθούν σε άλλη χώρα ήταν βασικό ζητούμενο. Αυτό διαφοροποιεί κατά πολύ τα παιδιά των προσφύγων από τα παιδιά των αλλοδαπών και παλιννοστούντων που εγγράφονταν στα ελληνικά σχολεία τα προηγούμενα χρόνια, για την εκπαιδευτική ένταξη των οποίων λειτούργησε το ευέλικτο σχήμα των Τάξεων Υποδοχής. Όσον αφορά στα παιδιά πρόσφυγες σχολικής ηλικίας, οι Τάξεις Υποδοχής ανταποκρίνονταν στην εκπαίδευση εκείνων των παιδιών προσφύγων που ήταν ενταγμένα στον αστικό ιστό και είχαν ως ζητούμενο τη σταδιακά πλήρη ένταξή τους στις κανονικές τάξεις του ελληνικού σχολείου. Μάλιστα, η ίδρυση και λειτουργία Τάξεων Υποδοχής εντασσόταν στον προγραμματισμό του σχολείου, καθώς ο προβλεπόμενος αριθμός αυτών των παιδιών δεν αποδιοργάνωνε τη σχολική μονάδα. Αντίθετα, τα παιδιά των προσφύγων που διέμεναν στα κέντρα φιλοξενίας ήταν προτιμότερο να εισαχθούν σε προπαρασκευαστικό έτος με κύριο στόχο τη μετάβασή τους από τη ζωή στους καταυλισμούς, σε μια σχολική κανονικότητα και τελικώς την ομαλή επανένταξή τους στη σχολική κουλτούρα. Επιπλέον, ήταν αναγκαίο σε αυτή την

---

<sup>21</sup> Υπουργική Απόφαση αριθ.180647/ΓΔ4/16. *Ίδρυση, οργάνωση, λειτουργία, συντονισμός και πρόγραμμα εκπαίδευσης των Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων (ΔΥΕΠ), κριτήρια και διαδικασία στελέχωσης των εν λόγω δομών*. ΦΕΚ 3502 Β/31-10-2016.

<sup>22</sup> Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Δελτίο Τύπου. (2016). *ΔΥΕΠ Δομές Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων*.



προενταξιακή εκπαιδευτική διαδικασία, να δοθούν στα παιδιά εφόδια χρήσιμα για την ομαλή εκπαιδευτική και κοινωνική τους ένταξη είτε παρέμεναν στην Ελλάδα, είτε όχι.

Σύμφωνα με το Ι.Ε.Π. (2016), στις ΔΥΕΠ θα εφαρμοζόταν εβδομαδιαίο εκπαιδευτικό πρόγραμμα 20 ωρών 4 ώρες ημερησίως, που θα κάλυπτε τη διδασκαλία της ελληνικής, των μαθηματικών, των αγγλικών και των ΤΠΕ<sup>23</sup>, ενώ θα περιελάμβανε καλλιτεχνικές και αθλητικές δραστηριότητες. Οι Δομές Υποδοχής Εκπαίδευσης Προσφύγων λειτουργούν είτε εντός των κέντρων φιλοξενίας είτε εντός των σχολικών μονάδων κατά το απογευματινό πρόγραμμα, ώστε να μην επιβαρύνουν τη λειτουργία των σχολικών μονάδων. Ως εκπαιδευτικό σχήμα δομήθηκαν με βάση ένα ανοιχτό πρόγραμμα σπουδών που θα ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών προσφύγων, ώστε να διαμορφωθούν οι κατάλληλες προϋποθέσεις για τη σχολική τους επιτυχία στο μέλλον είτε στο ελληνικό είτε σε άλλο εκπαιδευτικό σύστημα.

Όσον αφορά στα παιδιά προσχολικής ηλικίας, προκρίθηκε η λύση της φοίτησης σε Νηπιαγωγεία εντός των κέντρων φιλοξενίας τόσο για λόγους ασφάλειας όσο και αναπτυξιακούς. Λόγω του ότι δεν υπάρχουν διαθέσιμες αίθουσες στις σχολικές μονάδες που βρίσκονται κοντά στα κέντρα φιλοξενίας, ο σημαντικά μεγάλος αριθμός των παιδιών θα τα ανάγκαζε σε καθημερινή μετακίνησή από και προς σχολικά κτίρια περισσότερο ή λιγότερο μακρινών αποστάσεων, γεγονός επιβαρυντικό για τόσο μικρά παιδιά. Επιπλέον, μια τέτοια κατάσταση θα δυσχέραινε ή και θα απέκλειε τη δυνατότητα των μητέρων να συμμετάσχουν στις δραστηριότητες των παιδιών τους, κάτι πολύ σημαντικό για την ανάπτυξη και εκπαιδευτική ένταξη των μικρών παιδιών, καθότι η άμεση συνεργασία γονέων και εκπαιδευτικών καλλιεργεί κλίμα αμοιβαίας εμπιστοσύνης, ενισχύει το αίσθημα της ασφάλειας των παιδιών και επιταχύνει κατά πολύ τον ρυθμό μάθησής τους.

Κατά το ΙΕΠ (2016), η ίδρυση και λειτουργία των ΔΥΕΠ από την ελληνική πολιτεία συνεισφέρει με τρόπο ουσιαστικό και παιδαγωγικά ώριμο στην αναγκαιότητα της εκπαιδευτικής ένταξης των παιδιών προσφύγων, που αποτελεί πολύπλοκο και πολυσύνθετο πρόβλημα. Παρά την δυσκολία αυτή, η προσφυγική κρίση δεν μπορεί να θέτει σε αναμονή την εκπαίδευση και την προσωπική ανάπτυξη των παιδιών. Αλλά ο μεγάλος αριθμός των προσφύγων με τα πολύ ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, που δεν έχει

---

<sup>23</sup> Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας

ενταχθεί στον αστικό ιστό, επέβαλε την προπαρασκευαστική λειτουργία την πρώτη σχολική χρονιά, με σκοπό τη σταδιακή αλλά στέρεη μετάβαση των προσφυγοπαίδων στη σχολική κανονικότητα γενικώς και το ελληνικό πρόγραμμα σπουδών ειδικότερα, στην περίπτωση παραμονής τους στην Ελλάδα, διασφαλίζοντας έτσι την ομαλή λειτουργία των σχολικών μονάδων.

Το Νοέμβριο του 2019 με το νόμο 4636/2019<sup>24</sup>, εισάγεται πλαίσιο, με αντικείμενο τη ρύθμιση της προστασίας των ατόμων που υπάγονται στο καθεστώς των προσφύγων, ή δικαιούνται επικουρικής προστασίας, και με τον νόμο αυτό διασφαλίζεται η απρόσκοπτη και επί ίσοις όροις πρόσβαση προσφυγοπαίδων στο εκπαιδευτικό σύστημα, η οποία ρητά αναφέρεται και ως υποχρεωτική. Επίσης, ειδικές διευκολύνσεις παρέχονται για την εγγραφή τους με ελλιπή δικαιολογητικά, ενώ προβλέπεται και η διοργάνωση παράλληλων εκπαιδευτικών δράσεων στο πλαίσιο της άτυπης εκπαίδευσης των Κέντρων Φιλοξενίας.

## **2.6. Συντονιστές Εκπαίδευσης Προσφύγων (Σ.Ε.Π.)**

Με την Υπουργική Απόφαση 180647/ΓΔ4 (Φ.Ε.Κ. 3502 Β, 2016) Κ.Υ.Α, όπως συμπληρώθηκε με το Ν4547/2018<sup>25</sup>, ορίζεται ο ρόλος του Συντονιστή Εκπαίδευσης Προσφύγων. Το Άρθρο 77, παρ 1 του τελευταίου νόμου αναφέρει: *«Σε κέντρα ή και στις δομές φιλοξενίας προσφύγων ορίζεται ένας Συντονιστής Εκπαίδευσης Προσφύγων (εφεξής Σ.Ε.Π.), με εισήγηση του Αυτοτελούς Τμήματος Συντονισμού και Παρακολούθησης της Εκπαίδευσης των Προσφύγων προς τον Γενικό/Διοικητικό Γραμματέα του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, ο οποίος αποφασίζει. Σε κέντρα ή και στις δομές φιλοξενίας με μεγάλο αριθμό προσφύγων μπορεί να οριστούν περισσότεροι του ενός Σ.Ε.Π. Λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαίτερες συνθήκες διαμονής των προσφύγων, στον Σ.Ε.Π. μπορεί να ανατίθεται και η εποπτεία δομών πλησίον του κέντρου φιλοξενίας στο οποίο έχει τοποθετηθεί ή πλησίον των ΔΥΕΠ εντός των ορίων των οποίων υφίστανται κέντρα ή και δομές φιλοξενίας».*

---

<sup>24</sup> Νόμος 4636/2019. *Περί Διεθνούς Προστασίας και άλλες διατάξεις*. ΦΕΚ 169 /01-11-2019, Άρθρα 28, 51, 52.

<sup>25</sup> Νόμος 4547/2018. *Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*. ΦΕΚ 102 Α/12-06-2018.

Έργο των Σ.Ε.Π. είναι η εισήγηση μέτρων για την εύρυθμη λειτουργία των ΔΥΕΠ.  
Μεριμνούν για:

- ✓ θέματα που αφορούν την ενημέρωση των προσφύγων στα Κέντρα Φιλοξενίας
- ✓ την σημαντικότητα της εκπαίδευσής τους ως μέσο κοινωνικής ένταξης,
- ✓ την κατάρτιση καταστάσεων με τα στοιχεία των παιδιών που πρόκειται να φοιτήσουν,
- ✓ την προσκόμισή τους στους Διευθυντές των σχολικών μονάδων
- ✓ για την εγγραφή τους σ' αυτές,
- ✓ την επικαιροποίηση της καταγραφής των μαθητών σύμφωνα με ηλικιακά και άλλα κριτήρια,
- ✓ την παρακολούθηση και τον συντονισμό της παρεχόμενης εκπαίδευσης όλων των εμπλεκόμενων μη κρατικών φορέων, ελληνικών και μη,
- ✓ την τήρηση ποσοτικών και ποιοτικών στοιχείων εκπαιδευτικών δράσεων άλλων φορέων και
- ✓ την καταγραφή των υπηρεσιακών αναγκών.

Επιπλέον έχουν την ευθύνη για: την κατανομή των παιδιών σε ομάδες για την μεταφορά τους στις ΔΥΕΠ, την εποπτεία και τον συντονισμό των απαραίτητων ενεργειών για την ασφαλή αποχώρηση των μαθητών από τα Κέντρα Φιλοξενίας και την ασφαλή υποδοχή τους σε αυτά.

Σε συνεργασία με τους Διευθυντές Εκπαίδευσης, τους Διευθυντές των σχολικών μονάδων που ανήκουν τα παραρτήματα, τους αρμόδιους Σχολικούς Συμβούλους και τους υφιστάμενους στα Κέντρα Φιλοξενίας εκπροσώπους άλλων Υπουργείων, φορέων και διεθνών οργανισμών, συντονίζουν τις απαραίτητες ενέργειες για την έναρξη και την ομαλή λειτουργία των παραρτημάτων σχολικών μονάδων. Μαζί με εκπαιδευτικούς των Δ.Υ.Ε.Π ενημερώνουν τους γονείς και διαμεσολαβούν για την επίλυση θεμάτων σχετικών με τη φοίτηση των μαθητών.

## Κεφάλαιο 3. Διεθνής διάσταση του προσφυγικού ζητήματος

### 3.1. Στατιστικά Παγκόσμιου Εκτοπισμού

Σύμφωνα με την ετήσια έκθεση για τον παγκόσμιο εκτοπισμό «Παγκόσμιες Τάσεις»<sup>26</sup>, της Ύπατης Αρμοστείας του ΟΗΕ για τους πρόσφυγες, ο αριθμός των ανθρώπων που διαφεύγουν από τον πόλεμο, τις διώξεις και τις συγκρούσεις ξεπέρασε τα 70 εκατομμύρια το 2018. Πρόκειται για τον μεγαλύτερο αριθμό που έχει δει ποτέ η Οργάνωση στα 70 περίπου χρόνια λειτουργίας της. Σχεδόν 70,8 εκατομμύρια άνθρωποι στον κόσμο (Εικόνα 2), έχουν εκτοπιστεί με τη βία, αριθμός διπλάσιος σε σχέση με 20 χρόνια πριν, κατά 2,3 εκατομμύρια μεγαλύτερος σε σχέση με την προηγούμενη χρονιά και σε αντιστοιχία πληθυσμού μεγαλύτερο από αυτό της Ταϊλάνδης.

Ο Ύπατος Αρμοστής του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες, Filippo Grandi δήλωσε: «Αυτοί οι αριθμοί επιβεβαιώνουν για μια ακόμη φορά την μακροπρόθεσμη αυξητική τάση του αριθμού των ανθρώπων που χρειάζονται προστασία εξαιτίας του πολέμου, των συγκρούσεων και των διώξεων».

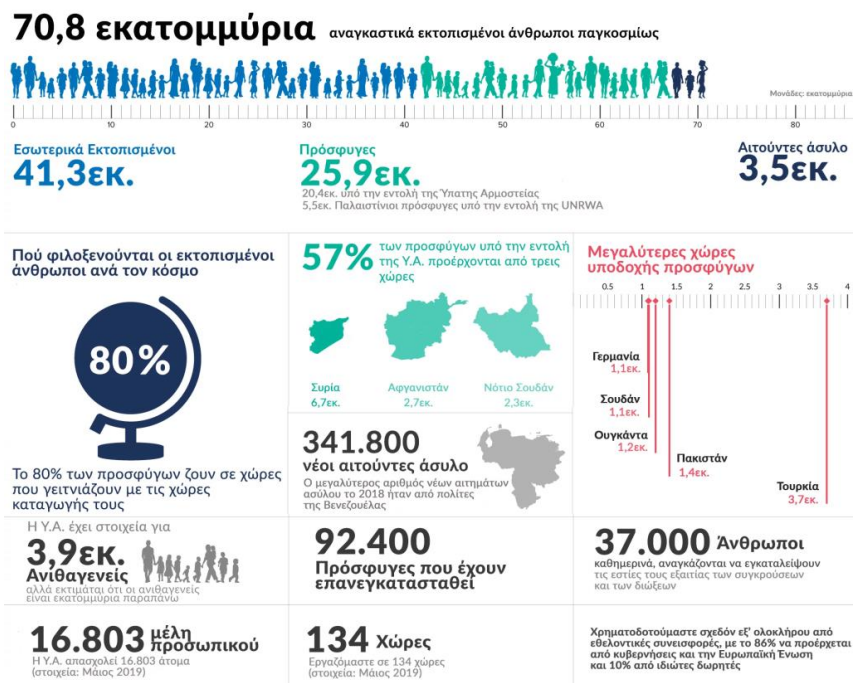


Εικόνα 1: Σύριος πρόσφυγας στο λιμάνι της Μυτιλήνης. Φωτογραφία: Βασίλης Καζάκης/ 1 Σεπτεμβρίου 2015

Η έκθεση της UNHCR (2019), αναφέρει, ότι ανάμεσα στα 70,8 εκατ. εκτοπισμένων, βρίσκονται τρεις βασικές ομάδες. Η πρώτη είναι οι πρόσφυγες, δηλαδή άνθρωποι που έχουν αναγκαστεί να εγκαταλείψουν την πατρίδα τους λόγω πολέμου, διώξεων ή συγκρούσεων. Το 2018, ο αριθμός των προσφύγων έφτασε τα 25,9 εκατ. παγκοσμίως, δηλαδή 500.000 περισσότεροι από το 2017. Περίπου το μισό αυτού του πληθυσμού είναι ηλικίας κάτω των 18 ετών και εκατομμύρια ζουν σε παρατεταμένες προσφυγικές καταστάσεις, με αμυδρές ελπίδες να επιστρέψουν σπίτι τους στο άμεσο μέλλον. Η δεύτερη ομάδα είναι οι αιτούντες άσυλο, οι άνθρωποι, δηλαδή, που βρίσκονται εκτός της χώρας καταγωγής τους και λαμβάνουν διεθνή

<sup>26</sup> UNHCR. (2019). *Global Trends: Forced Displacement in 2018*. Ανακτήθηκε στις 08/03/2020 από <https://www.unhcr.org/5d08d7ee7.pdf>

προστασία, αλλά περιμένουν να βγει η απόφαση του αιτήματος ασύλου τους. Στο τέλος του 2018, υπήρχαν 3,5 εκατ. αιτούντες άσυλο παγκοσμίως. Και η τρίτη ομάδα που είναι και η μεγαλύτερη, ανέρχεται στα 41,3 εκατ. και είναι άνθρωποι που έχουν εκτοπιστεί σε άλλες περιοχές εντός της χώρας καταγωγής τους, μια κατηγορία που είναι γνωστή ως εσωτερικά εκτοπισμένοι (Internally displaced persons).



Εικόνα 2: Στατιστικά στοιχεία για τον αριθμό των προσφύγων παγκοσμίως. Πηγή: UNHCR/ 19 Ιουνίου 2019.

Σε άλλο σημείο της, η έκθεση της UNHCR (2019) σημειώνει ότι η ραγδαία αύξηση των εκτοπισμένων τρέχει με ρυθμούς πολύ γρηγορότερους από ότι οι λύσεις που βρίσκονται γι' αυτούς. Η βέλτιστη λύση για τον καθένα πρόσφυγα είναι να μπορεί να επιστρέψει στην πατρίδα του αυτοβούλως, σε συνθήκες ασφάλειας και αξιοπρέπειας. Άλλες λύσεις περιλαμβάνουν την ένταξη στην κοινότητα υποδοχής ή την επανεγκατάσταση σε μια τρίτη χώρα. Παρόλα αυτά, μόνο 92.400 πρόσφυγες επανεγκαταστάθηκαν σε τρίτες χώρες το 2018, που αντιστοιχούν σε λιγότερο από το 7% όσων περιμένουν για επανεγκατάσταση. Περίπου 593.800 πρόσφυγες επέστρεψαν στην πατρίδα τους, ενώ 62.600 πολιτογραφήθηκαν.

Ο Υπάτος Αρμοστής κ. Grandi προσθέτει: «Σε οποιαδήποτε προσφυγική κατάσταση, όπου κι αν αυτή εντοπίζεται, όσο κι αν διαρκεί, θα πρέπει να δίνεται συνεχώς έμφαση

στην εύρεση λύσεων και την άρση των εμποδίων που δυσκολεύουν τους ανθρώπους να επιστρέψουν στις εστίες τους».

Η έκθεση «Παγκόσμιες Τάσεις», κάνει κάποιες διαπιστώσεις οι οποίες αν και σοκαριστικές, δεν παύουν να είναι αληθινές:

- Το 2018, ο μισός πληθυσμός των προσφύγων ήταν παιδιά. Πολλά από αυτά (111.000) είναι ασυνόδευτα.
- Στην Ουγκάντα καταγράφηκαν 2.800 παιδιά πρόσφυγες ηλικίας κάτω των 5 ετών (νήπια), που ήταν ασυνόδευτα.
- Το 61% των προσφύγων ζουν σε κωμοπόλεις ή σε πόλεις δημιουργώντας ένα αστικό φαινόμενο.
- Οι χώρες με υψηλό εισόδημα φιλοξενούν περίπου 2,7 πρόσφυγες ανά 1000 κατοίκους. Οι χώρες με χαμηλότερα εισοδήματα φιλοξενούν περίπου 5,8 πρόσφυγες. Οι φτωχότερες χώρες φιλοξενούν το ένα τρίτο του συνόλου των προσφύγων παγκοσμίως.
- Περίπου το 80% των προσφύγων ζουν σε γειτονικές χώρες με τις δικές του.



Εικόνα 3: Διάρκεια εκτοπισμού προσφύγων. Πηγή: UNHCR/ 19 Ιουνίου 2019.

- Σχεδόν το 80% των προσφύγων βρίσκονται εκτοπισμένοι για πάνω από πέντε χρόνια, ενώ το 20% ίσως και πάνω από 20 χρόνια (Εικόνα 3).
- Τα περισσότερα αιτήματα για άσυλο το 2018 ήταν από πολίτες της Βενεζουέλας

- Η αναλογία των εκτοπισμένων σε σχέση με τον παγκόσμιο πληθυσμό είναι 1 προς 108. Πριν από δέκα χρόνια ήταν 1 προς 160.

Στο Παγκόσμιο Φόρουμ<sup>27</sup> για τους Πρόσφυγες που ολοκληρώθηκε το Δεκέμβριο του 2019 στη Γενεύη αναλήφθηκαν ουσιαστικές δεσμεύσεις ευρείας κλίμακας για την στήριξη των προσφύγων και των κοινοτήτων όπου ζουν, σύμφωνα με ανακοίνωση της Ύπατης Αρμοστείας του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες.

Το Φόρουμ συγκέντρωσε 3.000 συμμετέχοντες, ανάμεσά τους και πρόσφυγες, και 750 αντιπροσωπείες. Αυτές αφορούν τομείς που εκτείνονται από την απασχόληση μέχρι τις θέσεις για παιδιά πρόσφυγες στα σχολεία, τις νέες κυβερνητικές πολιτικές, τις λύσεις όπως η επανεγκατάσταση, την καθαρή ενέργεια, τις υποδομές και την αποτελεσματικότερη στήριξη για τις κοινότητες και τις χώρες υποδοχής.

Σύμφωνα με την Ύπατη Αρμοστεία προήλθε στήριξη από κυβερνήσεις, από την κοινωνία των πολιτών, από προσφυγικές ομάδες, από αθλητικές ενώσεις, από θρησκευτικές ομάδες και από τον ιδιωτικό τομέα, με την ανάπτυξη συνεργασιών να αποτελεί το κλειδί προκειμένου να επιτευχθούν αποτελέσματα για τους πρόσφυγες και τις χώρες υποδοχής, που συχνά έχουν ελλειψείς πόρους.

Το Φόρουμ επικεντρώθηκε σε έξι βασικούς τομείς, στην εκπαίδευση, την απασχόληση, την ενέργεια και τις υποδομές, στον καταμερισμό της ευθύνης, στην προστασία και την εξεύρεση λύσεων. Οι περισσότερες δεσμεύσεις έγιναν στον τομέα της προστασίας, που σε πολλές περιπτώσεις συνεπάγονται αλλαγές στο νομικό περιβάλλον και στις πολιτικές για την προώθηση της ένταξης και στην εκπαίδευση, με σκοπό να δημιουργηθούν ευκαιρίες για δυνητικά πολύ περισσότερα παιδιά πρόσφυγες να πάνε στο σχολείο και να βελτιώσουν τις προοπτικές στη ζωή τους.

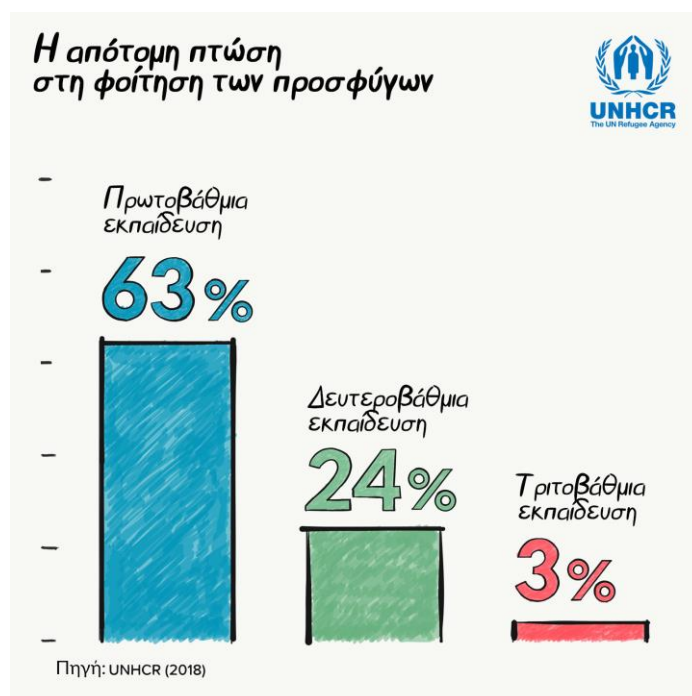
Το Φόρουμ αποτελεί βασικό στοιχείο του νέου Παγκόσμιου Συμφώνου για τους Πρόσφυγες το οποίο επιβεβαιώθηκε από τα κράτη μέλη των Ηνωμένων Εθνών στη Νέα Υόρκη, τον Δεκέμβριο του 2018 και σύμφωνα με το οποίο, το Παγκόσμιο Φόρουμ για τους Πρόσφυγες θα διοργανώνεται κάθε τέσσερα χρόνια. Το επόμενο θα πραγματοποιηθεί στο τέλος του 2023.

---

<sup>27</sup> United Nations, (2019), *Global Refugee Forum*, Ανακτήθηκε στις 11/03/2020 από <https://news.un.org/en/story/2019/12/1053881>

### 3.2. Εκπαίδευση Προσφύγων

Η Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες (UNHCR), δημοσιεύει κάθε χρόνο μια έκθεση σχετικά με την εκπαίδευση. Η πρώτη, με τίτλο «Μένοντας Εκτός» (Missing Out), δημοσιεύτηκε το 2016 και καλούσε τους δωρητές να παρέχουν μακροπρόθεσμη και προβλέψιμη χρηματοδότηση για την εκπαίδευση των προσφύγων. Η δεύτερη, είχε τίτλο «Μένοντας πίσω» (Left Behind) και δημοσιεύτηκε το 2017. Η έκθεση επισήμανε το χάσμα ανάμεσα στις ευκαιρίες που προσφέρονται στα παιδιά πρόσφυγες σε σχέση με τους υπόλοιπους συνομηλίκους τους, επισημαίνοντας την ανάγκη να αποτελεί η εκπαίδευση θεμελιώδες κομμάτι της ανταπόκρισης στις προσφυγικές κρίσεις. Η τρίτη, με τίτλο «Να Αντιστρέψουμε το Ρεύμα» (Turn the tide), του 2018, τόνιζε ότι ως το τέλος του 2017, τέσσερα εκατομμύρια παιδιά πρόσφυγες δεν πήγαιναν σχολείο, με τον αριθμό των παιδιών προσφύγων εκτός σχολείου να έχει αυξηθεί κατά μισό εκατομμύριο σε ένα μόλις χρόνο. Η έκθεση «Ανεβάζοντας Ταχύτητα: Η Εκπαίδευση των Προσφύγων σε Κρίση»<sup>28</sup> (Stepping Up: Refugee Education in Crisis) είναι η τέταρτη και τελευταία ετήσια έκθεση, με τα πιο πρόσφατα στατιστικά στοιχεία.



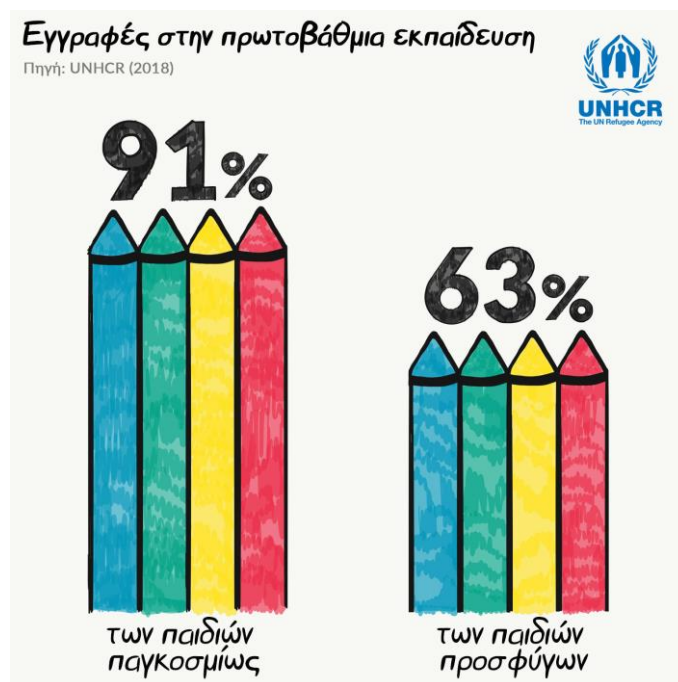
Εικόνα 4: Εγγραφές Παιδιών Προσφύγων στην Εκπαίδευση. Πηγή: UNHCR/ 31 Αυγούστου 2019.

<sup>28</sup> UNHCR. (2019). *Stepping Up: Refugee Education in Crisis*. Ανακτήθηκε στις 08/03/2020 από <https://www.unhcr.org/steppingup/>



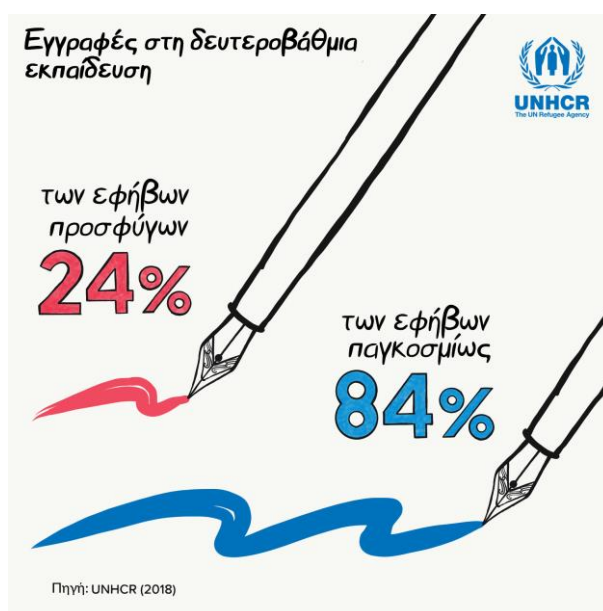
Από τα 7,1 εκατομμύρια παιδιά πρόσφυγες σχολικής ηλικίας, τα 3,7 εκατομμύρια, δηλαδή περισσότερα από τα μισά, δεν πηγαίνουν σχολείο. Καθώς τα παιδιά πρόσφυγες μεγαλώνουν, τα εμπόδια που συναντούν για να έχουν πρόσβαση στην εκπαίδευση γίνονται όλο και πιο μεγάλα: μόνο το 63% των παιδιών προσφύγων πηγαίνουν στο δημοτικό σχολείο (στοιχεία 2018), 2 ποσοστιαίες μονάδες περισσότερα από την προηγούμενη χρονιά, σε σύγκριση με το 91% των παιδιών παγκοσμίως (Εικόνα 5).

Όπως αναφέρει η έκθεση της UNHCR (2019), χρόνο με το χρόνο, η πιθανότητα να προχωρήσει ένα παιδί προσφύγων στην επόμενη βαθμίδα εκπαίδευσης πέφτει απότομα. Αυτή η συνεχιζόμενη πτώση στην εγγραφή ισχύει για το δημοτικό σχολείο, αλλά το αποτέλεσμα είναι ιδιαίτερα αξιοσημείωτο στη μετάβαση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Ενώ τα δύο τρίτα των παιδιών προσφύγων είναι εγγεγραμμένα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, λιγότερο από το ένα τέταρτο των εφήβων προσφύγων κατατάσσονται σε δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Δίπλα στον παγκόσμιο μέσο όρο των 84% γίνεται σαφές ότι οι έφηβοι πρόσφυγες βρίσκονται σε τεράστιο μειονέκτημα καθώς προσπαθούν να κάνουν το επόμενο βήμα στο εκπαιδευτικό τους ταξίδι. Η απότομη μείωση στις εγγραφές παιδιών προσφύγων από την πρωτοβάθμια στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση αποτελεί άμεση συνέπεια της έλλειψης χρηματοδότησης για την εκπαίδευση των προσφύγων.



Εικόνα 5: Παιδιά Προσφύγων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Πηγή: UNHCR/ 31 Αυγούστου 2019.

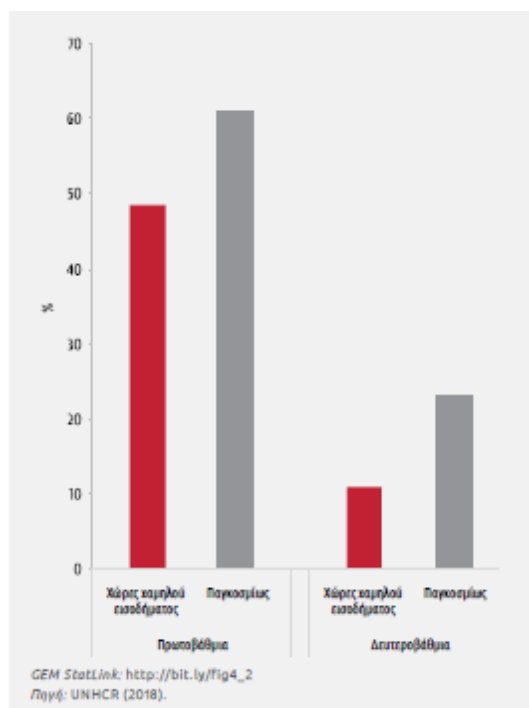
Δεδομένου ότι το σχολείο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι η πύλη για την περαιτέρω εκπαίδευση και τη βελτίωση των ευκαιριών απασχόλησης, αυτό αποτελεί ένα συντριπτικό πλήγμα για τα όνειρα ενός νεαρού πρόσφυγα για ένα καλύτερο μέλλον. Η πρόοδος στον τομέα αυτό ήταν πολύ αργή: το ποσοστό των εγγραφών στη δευτεροβάθμια για τους πρόσφυγες αυξήθηκε μόνο κατά μία ποσοστιαία μονάδα το 2018, στο 24% (Εικόνα 6). Ωστόσο, αυτή η άνοδος, μολονότι μπορεί να φαίνεται μικρή, εξακολουθεί να αντιπροσωπεύει δεκάδες χιλιάδες νέων θέσεων στην τάξη για πρόσφυγες.



**Εικόνα 6: Παιδιά Προσφύγων στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.** Πηγή: UNHCR/ 31 Αυγούστου 2019.

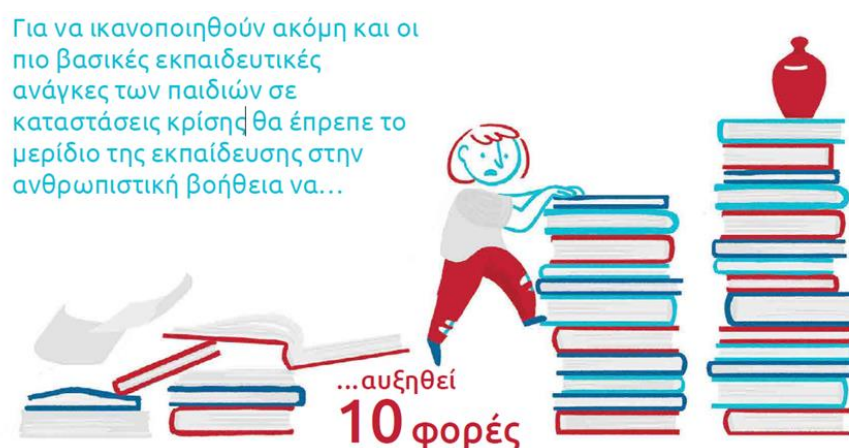
Σύμφωνα με την UNESCO (2019), σε χώρες χαμηλού εισοδήματος τα ποσοστά είναι κάτω από 50% στην πρωτοβάθμια και 11% στη δευτεροβάθμια (Εικόνα 7). Συνολικά, περίπου 4 εκατομμύρια πρόσφυγες ηλικίας από 5 έως 17 ετών βρίσκονταν εκτός σχολείου το 2017.

Η Ύπατη Αρμοστεία καλεί τις κυβερνήσεις, τον ιδιωτικό τομέα, τους εκπαιδευτικούς φορείς και τους δωρητές να προσφέρουν οικονομική υποστήριξη σε μια νέα πρωτοβουλία που στόχο έχει να δώσει ώθηση στη φοίτηση των παιδιών προσφύγων στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Ο Ύπατος Αρμοστής Filippo Grandi δήλωσε «Χρειάζεται να επενδύσουμε στην εκπαίδευση των προσφύγων ή αλλιώς θα πληρώσουμε το τίμημα μιας γενιάς παιδιών καταδικασμένων να μεγαλώσουν χωρίς να είναι ικανά να ζήσουν ανεξάρτητα, να βρουν δουλειά και να συμβάλουν πλήρως στις κοινότητές τους».



**Εικόνα 7: Ποσοστό προσφύγων μεταξύ 5-17 ετών εγγεγραμμένων κατά εκπαιδευτικό επίπεδο, 2017. Πηγή: UNHCR/ 2018.**

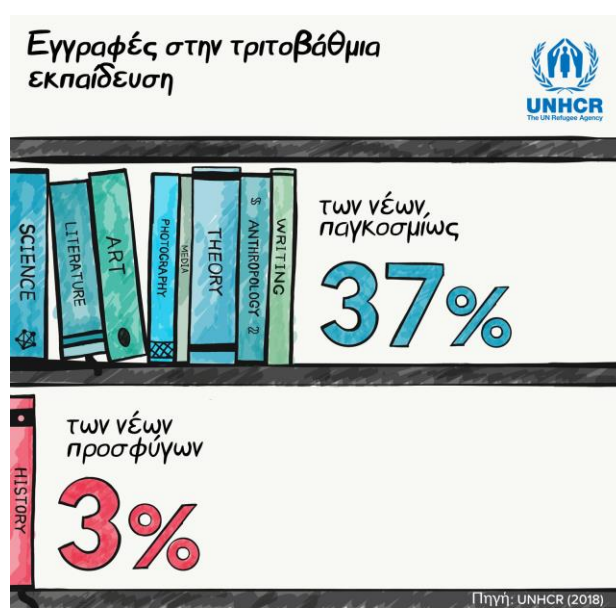
Από τους έφηβους πρόσφυγες που θα καταφέρουν να ξεπεράσουν τα εμπόδια και να φοιτήσουν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, μόλις το 3% θα είναι τυχεροί ώστε να εξασφαλίσουν μια θέση στην ανώτερη εκπαίδευση, τη στιγμή που το αντίστοιχο ποσοστό παγκοσμίως είναι 37% (Εικόνα 9).



**Εικόνα 8: Επένδυση στην Εκπαίδευση. Πηγή: UNESCO/ 2019.**

Για τα κορίτσια, τα οφέλη από την ένταξή τους στο εκπαιδευτικό σύστημα είναι πραγματικά τεράστια. Η εκπαίδευση απομακρύνει τα κορίτσια από την εκμετάλλευση, τη σεξουαλική βία, την εγκυμοσύνη στην εφηβεία και τον παιδικό γάμο. Σύμφωνα με

την UNESCO, αν όλα τα κορίτσια ολοκλήρωναν το δημοτικό σχολείο, ο γάμος των παιδιών θα μειωνόταν κατά 14%. Εάν όλοι ολοκλήρωναν και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, η μείωση θα έφτανε το 64%. Άλλες έρευνες της UNESCO δείχνουν ότι μια επιπλέον χρονιά στο σχολείο, μπορεί να αυξήσει τα οικονομικά κέρδη ενός κοριτσιού κατά ένα πέμπτο, προσφέροντας οφέλη για τις ίδιες τις κοπέλες, τις μελλοντικές τους οικογένειες και τις κοινότητές τους. Εξίσου σημαντικό είναι το γεγονός ότι όσο πιο προχωρημένη είναι η εκπαίδευσή των κοριτσιών, τόσο περισσότερο αναπτύσσουν δεξιότητες ηγεσίας, επιχειρηματικότητας και αυτοπεποίθησης, χαρακτηριστικά που θα τις βοηθήσουν να προσαρμοστούν στις χώρες υποδοχής τους και να φτιάξουν τα σπιτικά τους.



Εικόνα 9: Παιδιά Προσφύγων στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Πηγή: UNHCR/ 31 Αυγούστου 2019.

Στην ενημερωτική έκθεση<sup>29</sup> που δημοσίευσαν το Σεπτέμβριο του 2019 τρεις διεθνείς οργανισμοί του ΟΗΕ, η Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες (Υ.Α.), το Ταμείο των Ηνωμένων Εθνών για τα Παιδιά (UNICEF) και ο Διεθνής Οργανισμός Μετανάστευσης (ΔΟΜ), αναλύονται τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν τα παιδιά και οι έφηβοι που γεννιούνται εκτός Ευρώπης κατά την πρόσβασή τους στην εκπαίδευση σε ευρωπαϊκά κράτη. Οι τρεις οργανισμοί του ΟΗΕ καλούν τα ευρωπαϊκά κράτη να ενισχύσουν τους πόρους και την πρακτική υποστήριξη του εκπαιδευτικού τους

<sup>29</sup> UNHCR, UNICEF & IOM. (2019). *Access to Education for Refugee and Migrant Children in Europe*, Ανακτήθηκε στις 23/02/2020 από [https://www.iom.int/sites/default/files/press\\_release/file/access-to-education-for-refugee-children.pdf](https://www.iom.int/sites/default/files/press_release/file/access-to-education-for-refugee-children.pdf)

συστήματος, ώστε να διασφαλίσουν ότι όλα τα παιδιά πρόσφυγες, αιτούντες άσυλο και μετανάστες μπορούν να έχουν πρόσβαση σε ποιοτική εκπαίδευση.

Σήμερα, ο αριθμός των παιδιών και των εφήβων που έχουν γεννηθεί εκτός Ευρώπης, συμπεριλαμβανομένων των παιδιών προσφύγων και μεταναστών, που εγκαταλείπουν πρόωρα το σχολείο, είναι σχεδόν διπλάσιος σε σύγκριση με τον αριθμό των ημεδαπών παιδιών. Τα παιδιά αυτά έχουν χαμηλότερα μαθησιακά αποτελέσματα όταν δεν τους παρέχεται επαρκής υποστήριξη. Τρεις στους τέσσερις ημεδαπούς μαθητές κατακτούν μαθησιακή επάρκεια στις φυσικές επιστήμες, την ανάγνωση και τα μαθηματικά, αλλά μόνο τρεις στους πέντε μαθητές, που έχουν μεταναστευτικό υπόβαθρο, σημειώνουν τα αντίστοιχα αποτελέσματα. Τα βασικότερα αίτια που εντοπίζει η έκθεση είναι:

- οι ανεπαρκείς οικονομικοί πόροι,
- η ανεπάρκεια σε σχολικούς χώρους ή σε εκπαιδευτικούς με κατάρτιση στην εκπαίδευση παιδιών προσφύγων και μεταναστών,
- τα γλωσσικά εμπόδια,
- η έλλειψη ψυχοκοινωνικής υποστήριξης και τάξεων προετοιμασίας για την ένταξη στο σχολείο. Οι τελευταίες έχουν κρίσιμο ρόλο για τα παιδιά που έχουν μείνει για πολύ καιρό εκτός σχολείου ή που προέρχονται από διαφορετικά εκπαιδευτικά συστήματα.

Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας (3 έως 5 ετών) και οι έφηβοι (15 ετών και άνω) είναι ακόμα πιο πιθανό να μείνουν εκτός σχολείου, δεδομένου ότι συχνά βρίσκονται εκτός του πεδίου εφαρμογής της εθνικής νομοθεσίας για την υποχρεωτική εκπαίδευση.

Σύμφωνα με την Παγκόσμια Έκθεση Παρακολούθησης της Εκπαίδευσης 2019<sup>30</sup> της UNESCO, με τίτλο «Μετανάστευση, Εκτοπισμός και Εκπαίδευση: Χτίζοντας Γέφυρες, όχι Τείχη», σε παγκόσμια κλίμακα, περίπου ένα στα ογδόντα άτομα εκτοπίζεται εντός ή εκτός συνόρων λόγω συγκρούσεων ή φυσικών καταστροφών. Εννιά στους δέκα από αυτούς, ζουν σε χώρες χαμηλού και μεσαίου εισοδήματος. Είναι πολύ σημαντικό να εντάσσονται αυτά τα άτομα στα εθνικά συστήματα εκπαίδευσης αλλά αυτό μπορεί να

---

<sup>30</sup> UNESCO, (2019). Περίληψη Παγκόσμιας Έκθεσης Παρακολούθησης της Εκπαίδευσης 2019: *Μετανάστευση, Εκτοπισμός και Εκπαίδευση - Χτίζοντας Γέφυρες, όχι Τείχη*. Ανακτήθηκε στις 19/02/2020 από [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265996\\_gre](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265996_gre)

εξαρτάται από τις ιδιαίτερες συνθήκες του εκτοπισμού. Το 52% περίπου αυτών είναι κάτω των 18 ετών.

Ως προς τους ασυνόδετους ανήλικους, η Έκθεση σημειώνει ότι ο αριθμός τους παγκοσμίως αυξήθηκε από 66.000 το 2010-2011, σε 300.000 το 2015-2016. Σε πολλές χώρες, όπως Αυστραλία, Ελλάδα, Ινδονησία, Μαλαισία, Μεξικό, Ναούρου και Ταϊλάνδη, τα παιδιά και οι νέοι που βρίσκονται σε κέντρα υποδοχής μεταναστών συχνά έχουν ελάχιστη, ίσως και καθόλου πρόσβαση στην εκπαίδευση. Περίπου το 73% των 86.000 ανηλίκων που εισήλθαν στην Ιταλία μεταξύ 2011 και 2016 ήταν ασυνόδετοι.

Ένα ζήτημα που θίγει η έκθεση της UNESCO (2019), είναι η ενσωμάτωση των παιδιών προσφύγων στα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα. Σημειώνει χαρακτηριστικά: *«Όταν έρχονται αντιμέτωπες με κρίσεις, οι περισσότερες κυβερνήσεις αντιδρούν αντανάκλαστικά προσφέροντας εκπαίδευση στους προσφυγικούς πληθυσμούς σε ένα παράλληλο σύστημα. Ωστόσο έχει διαπιστωθεί ότι αυτό δεν αποτελεί βιώσιμη λύση. Ο εκτοπισμός συχνά παρατείνεται. Τα παράλληλα συστήματα συνήθως δεν διαθέτουν πτυχιούχους εκπαιδευτικούς. Οι εξετάσεις δεν μπορούν να πιστοποιηθούν. Οι πηγές χρηματοδότησης είναι πάντοτε πιθανό να κοπούν απότομα».*

Στόχος της εκπαιδευτικής στρατηγικής της Ύπατης Αρμοστείας του ΟΗΕ είναι να ενσωματωθούν πλήρως τα παιδιά των προσφύγων στο εθνικό εκπαιδευτικό σύστημα ώστε να βρίσκονται στην ίδια τάξη με παιδιά της χώρας φιλοξενίας μετά από μια σύντομη περίοδο ενισχυτικών μαθημάτων, όταν αυτό κρίνεται αναγκαίο, που θα τους προετοιμάσουν ώστε να ξεκινήσουν το σχολείο στο κατάλληλο ηλικιακό επίπεδο.

Στις περισσότερες χώρες του κόσμου παρουσιάζονται ιδιαιτερότητες όσον αφορά στην ένταξη των παιδιών προσφύγων στο εθνικό τους σύστημα εκπαίδευσης. Στο Ιράν η πολιτική ένταξης των Αφγανών προσφύγων δεν είναι σταθερή τα τελευταία 40 χρόνια. Στα στρατόπεδα της Κένυας εντάσσονται μόνο μερικώς λόγω γεωγραφικού διαχωρισμού, όπως και στα σχολεία με διπλές βάρδιες στον Λίβανο και την Ιορδανία, λόγω περιορισμών χωρητικότητας. Υπάρχουν και χώρες που έχουν ξεχωριστά σχολεία για την εκπαίδευση προσφύγων όπως η Τανζανία για τους πρόσφυγες από το Μπουρούντι και η Ταϊλάνδη για τους πρόσφυγες Κάρεν από την Μιανμάρ.

Ένα άλλο εμπόδιο που επισημαίνει η έκθεση της UNESCO (2019), είναι η άγνοια της τοπικής γλώσσας. Οι πρόσφυγες από το Μπουρούντι στη Ρουάντα παρακολουθούν ένα

ολοκληρωμένο μάθημα διάρκειας έξι μηνών και εντάσσονται στα δημόσια σχολεία όταν φτάσουν στο σωστό επίπεδο αγγλικών. Οι προπαρασκευαστικές τάξεις, όπως στη Γερμανία, φαίνονται χρήσιμες, αλλά η παρατεταμένη τους διάρκεια μπορεί να ωθήσει τους πρόσφυγες εκτός εκπαιδευτικού συστήματος. Εκτός από τη γλώσσα, τα παιδιά των προσφύγων έχουν ανάγκη να κατακτήσουν και τις μη λεκτικές πρακτικές που μπορούν να μάθουν μόνο μέσω αλληλεπίδρασης με την τοπική κοινωνία.

Η έκθεση «Ανεβάζοντας Ταχύτητα» της Ύπατης Αρμοστείας (2019), κάνει αναφορά στο θέμα των απαιτούμενων δικαιολογητικών. Πολλοί πρόσφυγες βρίσκονται εκτός σχολικής τάξης επειδή άφησαν πίσω στην πατρίδα τους πιστοποιητικά σπουδών, βεβαιώσεις, καθώς και έγγραφα ταυτοποίησης. Σε πολλές περιπτώσεις, ακόμα κι αν είναι διαθέσιμα, δεν αναγνωρίζονται από τις χώρες υποδοχής. Στην Ιορδανία οι πρόσφυγες χρειάζονταν μια «κάρτα υπηρεσιών» για να πάνε στο σχολείο και για να την αποκτήσει κανείς χρειαζόταν πιστοποιητικό γέννησης. Ωστόσο, στα τέλη του 2016 η χώρα άρχισε να επιτρέπει στα σχολεία να εγγράφουν παιδιά χωρίς κάρτες υπηρεσίας.

Σύμφωνα με την έκθεση «Μετανάστευση, Εκτοπισμός και Εκπαίδευση» της UNESCO (2019), η έλλειψη δασκάλων και ειδικά εκπαιδευμένων δασκάλων, παρατηρούνται σε όλες τις περιπτώσεις εκτοπισμών. Στην Τουρκία χρειάζονται 80.000 επιπλέον δάσκαλοι για να καλύψουν τις εκπαιδευτικές ανάγκες όλων των προσφύγων ενώ στη Γερμανία 24.000 ακόμα δάσκαλοι και 18.000 καθηγητές. Η Ουγκάντα έχει κι αυτή ανάγκη από 47.000 επιπλέον δασκάλους (Εικόνα 10).



Εικόνα 10: Οι ανάγκες σε εκπαιδευτικό προσωπικό. Πηγή: UNESCO/ 2019.

Εκτός από τις αμοιβές που οφείλουν να είναι δίκαιες και αξιόπιστες, οι δάσκαλοι σε συνθήκες εκτοπισμού χρειάζονται κατάρτιση για να ανταποκριθούν σε τάξεις με

πολλούς μαθητές διαφορετικών ηλικιών και γλωσσών. Οι πρόσφυγες δάσκαλοι συνήθως δεν επιτρέπεται να συμμετάσχουν σε προγράμματα κατάρτισης λόγω του εμποδίου που παρουσιάζει το εργασιακό δίκαιο. Κάποιες χώρες υποστηρίζουν την επιστροφή τους στην εργασία. Το Τσαντ έχει εκπαιδέψει και πιστοποιήσει δασκάλους από το Σουδάν για να εργαστούν στα σχολεία του. Στη Γερμανία, το Πρόγραμμα Προσφύγων Δασκάλων του Πότσταμ στοχεύει στο να δώσει τη δυνατότητα σε Σύριους και άλλους πρόσφυγες δασκάλους να επιστρέψουν στις τάξεις.

Για την σημασία της εκπαίδευσης των προσφύγων, ο Manfred Profazi, Ανώτερος Περιφερειακός Σύμβουλος του Διεθνή Οργανισμού Μετανάστευσης για την Ευρώπη και την Κεντρική Ασία δήλωσε: *«Η εξάλειψη των κενών στην εκπαίδευση των παιδιών προσφύγων και μεταναστών είναι κρίσιμη για την ανάπτυξη και την ευημερία τους και αυτό μπορεί να έχει θετικό αντίκτυπο στην κοινωνία εν γένει. Η εκπαίδευση έχει επίσης τη δύναμη να βοηθήσει αυτά τα παιδιά και τις οικογένειές τους να δημιουργήσουν δεσμούς με τις τοπικές κοινότητες και να συνεισφέρουν σε αυτές. Η επένδυση στη συμπεριληπτική και ποιοτική εκπαίδευση θα μας βοηθήσει να ανταποκριθούμε στην ευθύνη μας να διασφαλίσουμε ότι καμία γενιά δε θα μείνει πίσω».*

Για το δικαίωμα στην εκπαίδευση η Afshan Khan, Περιφερειακή Διευθύντρια της UNICEF για την Ευρώπη και την Κεντρική Ασία και Ειδική Συντονίστρια για την Προσφυγική και Μεταναστευτική Ανταπόκριση στην Ευρώπη, δήλωσε: *«Με πολιτική βούληση και περαιτέρω προσπάθειες, οι κυβερνήσεις σε ολόκληρη την Ευρώπη μπορούν να δημιουργήσουν ένα δημόσιο σχολείο χωρίς αποκλεισμούς, διασφαλίζοντας σε όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα από το μεταναστευτικό τους υπόβαθρο, ότι το δικαίωμά τους στην εκπαίδευση προστατεύεται και οικοδομώντας με αυτό τον τρόπο συμπεριληπτικές και επιτυχημένες κοινωνίες».*

Στην έκθεση UNHCR, UNICEF & IOM. (2019), επισημαίνεται η σημαντικότητα των δεσμών μεταξύ των σχολείων και άλλων φορέων της υγείας και της προστασίας των παιδιών, προκειμένου να αντιμετωπιστούν τόσο τα εμπόδια στην εγγραφή στο σχολείο, όσο και οι παράγοντες που συμβάλλουν στην πρόωρη εγκατάλειψή του.



## Β. ΕΙΔΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

### Κεφάλαιο 4. Αποτίμηση της κατάστασης στην Ελλάδα

#### 4.1. Γενικά στοιχεία

Σύμφωνα με τα τελευταία στατιστικά στοιχεία της Ύπατης Αρμοστείας του ΟΗΕ για τους πρόσφυγες, από την αρχή του έτους μέχρι τις 22 Μαρτίου 2020, καταγράφηκαν 9.486 αφίξεις στη χώρα μας<sup>31</sup>. Πρόκειται κυρίως για οικογένειες με παιδιά από το Αφγανιστάν και τη Συρία. 7.471 άτομα έφθασαν στα νησιά και 2.015 διέσχισαν τα χερσαία σύνορα. Ο συνολικός αριθμός των αφίξεων προσφύγων και μεταναστών ανά έτος από το 2014 μέχρι σήμερα, φαίνεται στον Πίνακα 1.

Previous years	Sea arrivals	Land arrivals	Dead and missing
2019	59,726	14,887	70
2018	32,494	18,014	174
2017	29,718	6,592	59
2016	173,450	3,784	441
2015	856,723	4,907	799
2014	41,038	2,280	405

Πίνακας 1: Οι αφίξεις προσφύγων και μεταναστών μεταξύ των ετών 2014 – 2019. Πηγή: UNHCR/ 22 Μαρτίου 2020.

Σύμφωνα με τα τελευταία στοιχεία των αφίξεων μέσα στο 2020, το 45,2% είναι Αφγανοί πολίτες, το 22,8% Σύριοι, 6,8% από το Κονγκό, 4,3% από το Ιράκ, 4,1% από την Παλαιστίνη, 1,7% από το Ιράν, ενώ οι υπόλοιποι είναι από άλλα κράτη της Ασίας και της Αφρικής.

Τα παιδιά αποτελούν το 25% όλων των προσφύγων και των μεταναστών που φθάνουν στην Ευρώπη μέσω των μεσογειακών μεταναστευτικών οδών το 2019 (περίπου 29.000 παιδιά). Σχεδόν το 80% αυτών καταγράφηκε στην Ελλάδα. Παρά τις περιορισμένες ροές προς την Ευρώπη το 2019, από το Σεπτέμβριο του ίδιου έτους, σημειώθηκε αξιοσημείωτη αύξηση τόσο στις ανατολικές όσο και στις κεντρικές μεσογειακές

<sup>31</sup> UNHCR. (2020). <https://data2.unhcr.org/en/situations/mediterranean/location/5179>

διαδρομές (εικόνα 11). Οι κινήσεις στα Δυτικά Βαλκάνια συνέχισαν επίσης, οδηγώντας σε επιδείνωση των ανθρωπιστικών καταστάσεων στη Σερβία, το Μαυροβούνιο και ιδιαίτερα στη Βοσνία Ερζεγοβίνη, όπου οι υπηρεσίες υποδοχής και προστασίας των μεταναστών παραμένουν περιορισμένες. Μέχρι το Δεκέμβριο, έφτασαν στην Ελλάδα, την Ιταλία, τη Βουλγαρία και τα Δυτικά Βαλκάνια περίπου 45.650 παιδιά, συμπεριλαμβανομένων 12.800 ασυνόδευτων ή χωρισμένων από τις οικογένειές τους<sup>32</sup>.



Εικόνα 11: Η πορεία προς τη Μεσόγειο. Πηγή: UNICEF/ 2019.

Οι συνθήκες υποδοχής, ο υπερπληθυσμός στις εγκαταστάσεις διαμονής, η περιορισμένη πρόσβαση σε ψυχοκοινωνική υποστήριξη, στην περίθαλψη, στην υγεία, η αργή χορήγηση ασύλου και οι διοικητικές διαδικασίες, παραμένουν τα πιο κοινά ζητήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά προσφύγων και μεταναστών και των οικογενειών τους. Παρά την σημαντική πρόοδο στα εθνικά νομοθετικά και πολιτικά πλαίσια που σχετίζεται με την προστασία των ασυνόδευτων παιδιών και τη συνολική

<sup>32</sup> UNICEF. (2019). *Refugee and Migrant Response in Europe – Situation Report #34*, <https://reliefweb.int/report/greece/unicef-refugee-and-migrant-crisis-europe-humanitarian-situation-report-34-january>

ένταξη στα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα, οι εθνικές δυνατότητες να ανταποκριθούν στις ανάγκες ορισμένων από τα πιο ευάλωτα παιδιά, είναι περιορισμένες, απαιτώντας πρόσθετες επενδύσεις και τεχνική υποστήριξη.

Στην Ελλάδα, ο αριθμός των παιδιών που έκαναν το δύσκολο ταξίδι το 2019 ήταν 22.700, 70% υψηλότερος σε σύγκριση με το 2018. Οι αυξημένες αφίξεις κατά το τελευταίο τρίμηνο του 2019 προκάλεσαν μεγάλες πιέσεις στις ήδη υπερπλήρεις και επιβαρυνμένες δομές, όπως στη Μόρια της Λέσβου, η οποία λειτουργούσε με αριθμό προσφύγων και μεταναστών έξι φορές μεγαλύτερο από τις δυνατότητες φιλοξενίας της. Υπολογίζεται ότι 40.000 παιδιά πρόσφυγες και μετανάστες, εκ των οποίων πάνω από 5.000 ασυνόδευτα, ζουν σήμερα στην Ελλάδα.

Το σύνολο των προσφύγων και των μεταναστών στη χώρα μας από την αρχή της κρίσης του προσφυγικού το 2015, μέχρι και τον Φεβρουάριο του 2020, υπολογίζεται σε 118000. Από αυτούς οι 76000 βρίσκονται στην ενδοχώρα ενώ οι 42000 στα νησιά<sup>33</sup>.

Όσον αφορά στις αιτήσεις ασύλου, σύμφωνα με τα στοιχεία της Υπηρεσίας Ασύλου<sup>34</sup> του Υπουργείου Μετανάστευσης και Ασύλου, το διάστημα από 7 Ιουνίου 2013 έως 29 Φεβρουαρίου 2020, έγιναν συνολικά 299.620 αιτήσεις στη χώρα.



Εικόνα 12: Αιτήσεις Ασύλου ανά έτος. Πηγή: Υπηρεσία Ασύλου/ 09 Μαρτίου 2020.

Όπως φαίνεται στην Εικόνα 12, οι αιτήσεις παρουσιάζουν αύξηση χρόνο με το χρόνο. Η αντίστοιχη διακύμανση ανάλογα με το φύλλο φαίνεται στην Εικόνα 13. Οι γυναίκες

<sup>33</sup> UNHCR. (2020). *Greece Factsheet February 2020 (Greek Version)*.

<https://data2.unhcr.org/en/documents/details/75102>

<sup>34</sup> Υπηρεσία Ασύλου. (2020). *Στατιστικά Στοιχεία από 07.06.2013 έως 29.02.2020*.

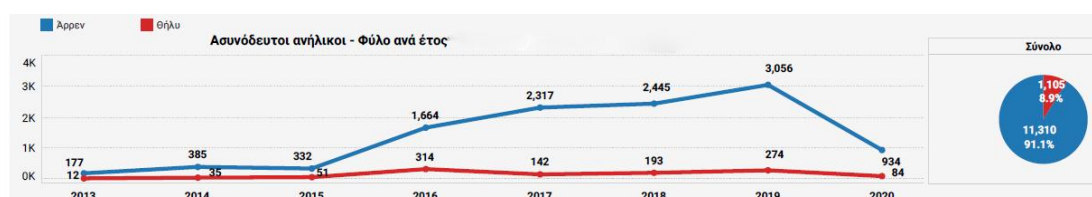
[http://asylo.gov.gr/wp-content/uploads/2020/03/Greek Asylum Service data February 2020 gr.pdf](http://asylo.gov.gr/wp-content/uploads/2020/03/Greek%20Asylum%20Service%20data%20February%202020%20gr.pdf)

αιτούντες άσυλο παραμένουν σταθερά κάτω σε αριθμό από τους άνδρες και το ποσοστό τους στο σύνολο είναι 32.5%, έναντι 67,5% των ανδρών.



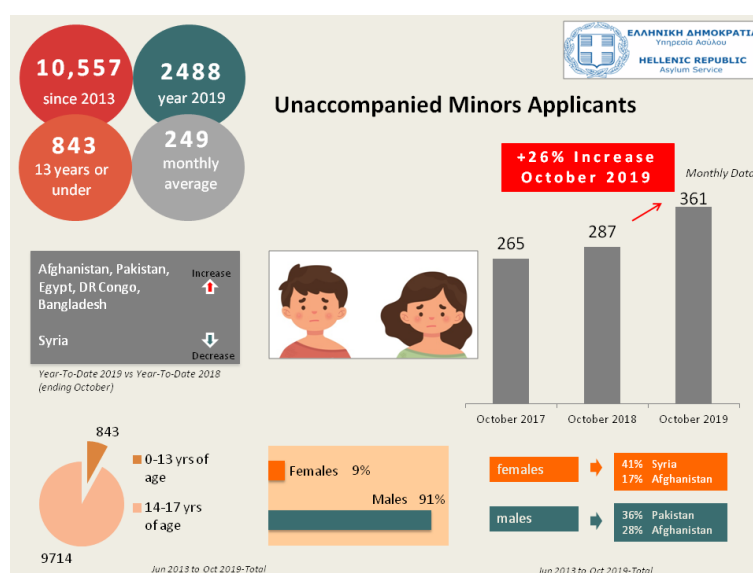
Εικόνα 13: Αιτήσεις Ασύλου ανά φύλλο και έτος. Πηγή: Υπηρεσία Ασύλου/ 09 Μαρτίου 2020.

Οι ασυνόδευτοι ανήλικοι, που αιτήθηκαν άσυλο για το ίδιο διάστημα είναι περίπου 12.500 με το ποσοστό των αγοριών (91%) να υπερβαίνει κατά πολύ αυτό των κοριτσιών. Η αύξηση αυτή έγινε πιο αισθητή τα τελευταία τέσσερα χρόνια (Εικόνα 14).



Εικόνα 14: Αιτήσεις Ασύλου Ασυνόδευτων Ανηλίκων ανά φύλλο και έτος. Πηγή: Υπηρεσία Ασύλου/ 09 Μαρτίου 2020.

Από το σύνολο των ασυνόδευτων αιτούντων άσυλο, οι 850 περίπου είναι κάτω των 14 ετών. Μετά το 2016 οι αιτήσεις από πρόσφυγες και μετανάστες από τη Συρία παρουσιάζουν πτώση, αντίθετα με τους προερχόμενους από το Αφγανιστάν, Πακιστάν, Αίγυπτο, Κονγκό και Μπαγκλαντές που παρουσιάζουν σημαντική αύξηση (Εικόνα 15).



Εικόνα 15: Αιτήσεις Ασύλου Ασυνόδευτων Ανηλίκων. Πηγή: Υπηρεσία Ασύλου/ Οκτώβριος 2020.

Η Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους πρόσφυγες σε συνεργασία με την κυβέρνηση, με δήμους και Μ.Κ.Ο., ανέλαβε τη διαχείριση ενός προγράμματος με το όνομα ESTIA<sup>35</sup> που αφορούσε την παροχή στέγασης και οικονομικής βοήθειας μέσω προπληρωμένων κρατών, με χρηματοδότηση της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Κατά την Ύπατη Αρμοστεία, τα διαμερίσματα στις πόλεις και τα αστικά κέντρα προσφέρουν στους αιτούντες άσυλο και τους πρόσφυγες, μεγαλύτερη ανεξαρτησία και ενισχύουν σημαντικά την αξιοπρέπειά τους<sup>36</sup>. Τα παιδιά μπορούν να πηγαίνουν στο σχολείο, ενώ διευκολύνεται η πρόσβαση στην υγειονομική περίθαλψη και άλλες υπηρεσίες, ενισχύοντας τις δυνατότητες ένταξης όσων παραμένουν στην Ελλάδα. Ο συνολικός αριθμός των επωφελούμενων από το πρόγραμμα ESTIA για το Μάρτιο του 2020 ήταν 21.969, εκ των οποίων οι 15.404 ήταν αιτούντες άσυλο και οι 6.565 αναγνωρισμένοι πρόσφυγες<sup>37</sup>.

Παρόλα αυτά, μετά από έρευνα και πληροφορίες που συνέλεξα από Συντονιστές Εκπαίδευσης Προσφύγων, το συγκεκριμένο θέμα δείχνει να έχει γίνει αντικείμενο εκμετάλλευσης από Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις οι οποίες επιχορηγούνται από την Ύπατη Αρμοστεία και εμφανίζουν πολύ υψηλά ενοίκια σε διαμερίσματα διαμονής προσφύγων, σε σχετικά υποβαθμισμένες περιοχές.

Η οικονομική υποστήριξη μέσω των προπληρωμένων καρτών ενισχύει το αίσθημα της αξιοπρέπειας και ενδυναμώνει τους πρόσφυγες και τους αιτούντες άσυλο, δίνοντάς τους τη δυνατότητα να επιλέξουν πώς θα καλύψουν τις καθημερινές τους ανάγκες. Παράλληλα ενισχύεται άμεσα η τοπική αγορά. Έτσι, για το Φεβρουάριο του 2020, 93.900 επιλέξιμοι αιτούντες άσυλο και πρόσφυγες, έλαβαν οικονομική βοήθεια μέσω προπληρωμένων καρτών, ενώ από τον Απρίλιο του 2017 ο αριθμός αυτός είχε φτάσει στο 172.500<sup>38</sup>.

---

<sup>35</sup> Πρόγραμμα Στήριξης Έκτακτης Ανάγκης για την Ένταξη και τη Στέγαση.  
[http://estia.unhcr.gr/el/home\\_page/](http://estia.unhcr.gr/el/home_page/)

<sup>36</sup> UNHCR. (2020). *Greece Factsheet February 2020 (Greek Version)*.  
<https://data2.unhcr.org/en/documents/details/75102>

<sup>37</sup> *Population breakdown in ESTIA Accommodation Scheme*.  
<https://data2.unhcr.org/en/documents/download/74996>

<sup>38</sup> *Ενημερωτικό Σημείωμα για την Παροχή Οικονομικής Βοήθειας - Φεβρουάριος 2020*.  
<https://data2.unhcr.org/en/documents/details/74994>

## 4.2. Το Σχέδιο Δράσης

Σε ένα προσφυγικό περιβάλλον το οποίο συνεχώς μετασχηματίζεται, το Υ.ΠΑΙ.Θ. ανέλαβε, τον Μάρτιο 2016, την πρωτοβουλία να προετοιμάσει ένα σχέδιο για την ένταξη των παιδιών προσφύγων στην εκπαίδευση, προκειμένου να συνεισφέρει στην ευρύτερη κοινωνική τους ένταξη. Η Επιστημονική Επιτροπή αφού εκπόνησε μελέτη σε 44 κέντρα φιλοξενίας, υπέβαλε, τον Ιούνιο του 2016, τις προτάσεις της, στις οποίες στηρίχτηκε ο γενικός σχεδιασμός του προγραμματισμού για το σχολικό έτος 2016-2017<sup>39</sup>. Η έκθεση της Επιστημονικής Επιτροπής, έλαβε υπόψη τη μεγάλη κινητικότητα και ρευστότητα του προσφυγικού πληθυσμού, την άγνοια της ελληνικής γλώσσας και την αποχή των περισσότερων προσφυγόπουλων από τη σχολική εκπαίδευση για πολύ μεγάλο χρονικό διάστημα και ακολούθως πρότεινε τη σταδιακή ένταξή τους στα σχολεία. Οι κύριες προτάσεις της Επιστημονικής Επιτροπής ήταν<sup>40</sup>:

- Για τους καλοκαιρινούς μήνες του 2016, ο στόχος ήταν η σταδιακή επιστροφή των παιδιών σε μία ομαλή ζωή και στην κανονικότητα. Ενόψει της έναρξης της σχολικής χρονιάς, προτάθηκαν δράσεις προετοιμασίας και δημιουργικής απασχόλησης εντός και εντός των Κέντρων Φιλοξενίας.
- Το σχολικό έτος 2016-2017 πήρε το χαρακτηρισμό, «προ-ενταξιακό». Κατά τη διάρκεια αυτής της χρονιάς θα γίνονταν τα πρώτα στάδια ένταξης με διαφορετικά σενάρια ανά περιοχή και ανά ηλικιακή ομάδα. Προτάθηκε η λειτουργία χώρων προσχολικής εκπαίδευσης εντός των Κέντρων Φιλοξενίας και η σταδιακή ένταξη των παιδιών 7-15 ετών στο εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς και εκπαιδευτικές δράσεις για τους έφηβους πρόσφυγες.

Βάσει των προτάσεων της Επιστημονικής Επιτροπής το σχέδιο δράσης για το 2016-2017 εισήγαγε<sup>41</sup>:

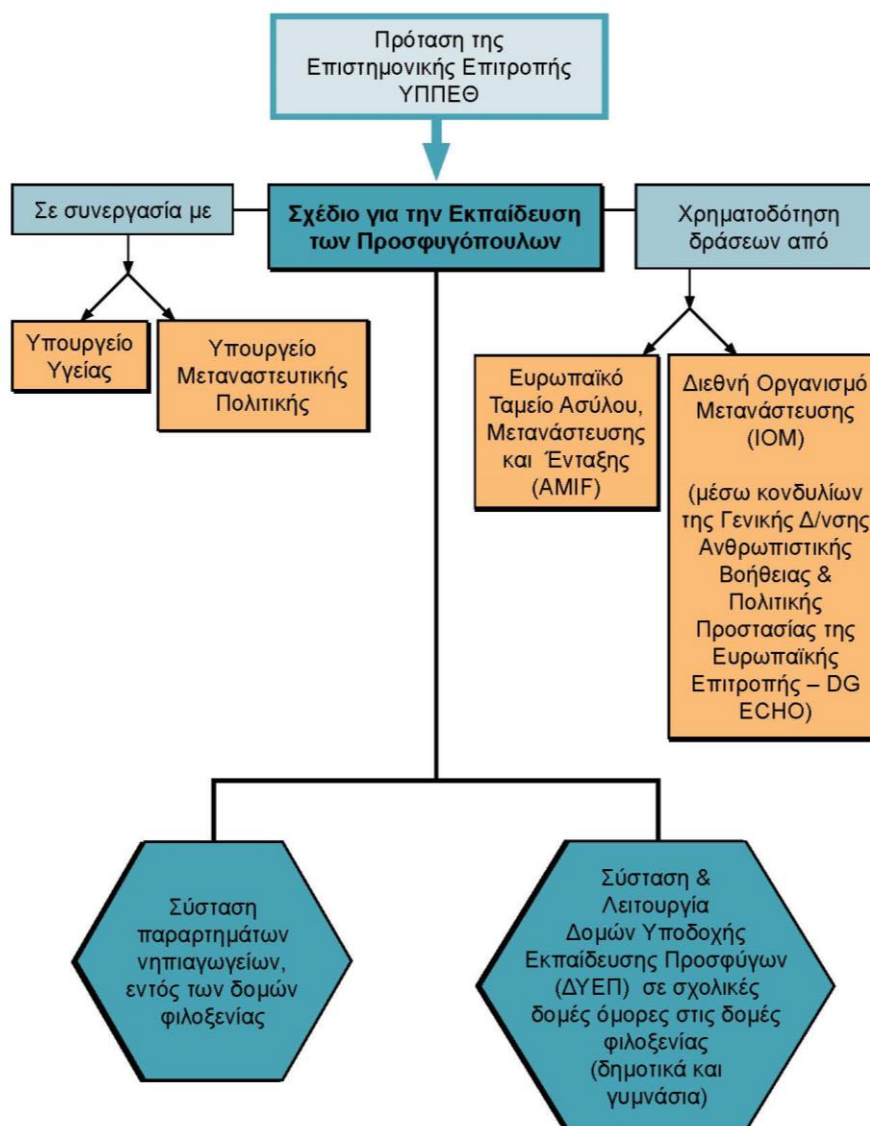
---

<sup>39</sup> Συνήγορος του Πολίτη & UNICEF. (2016). *Μηχανισμός Παρακολούθησης - Τα δικαιώματα των παιδιών που μετακινούνται στην Ελλάδα*. Ανακτήθηκε 19 Μαρτίου, 2020, από [www.synigoros.gr/resources/20170420-ekthesi-mixanizmos.pdf](http://www.synigoros.gr/resources/20170420-ekthesi-mixanizmos.pdf)

<sup>40</sup> Επιστημονική Επιτροπή για τη Στήριξη των Παιδιών των Προσφύγων. (2017). *Το έργο της Εκπαίδευσης των Προσφύγων*. Ανακτήθηκε 19 Μαρτίου, 2020, από [https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2017/16\\_06\\_17\\_Epistimoniki\\_Epitropi\\_Prosfygon\\_YPP\\_ETH\\_Apotimisi\\_Protaseis\\_2016\\_2017\\_Final.pdf](https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2017/16_06_17_Epistimoniki_Epitropi_Prosfygon_YPP_ETH_Apotimisi_Protaseis_2016_2017_Final.pdf)

<sup>41</sup> ΥΠ.Ε.Π.Θ. *Εκπαίδευση Προσφύγων*. Ανακτήθηκε 19 Μαρτίου, 2020, από <https://actions.minedu.gov.gr/actions/immigrants>

- τις Δομές Υποδοχής Εκπαίδευσης των Προσφύγων (ΔΥΕΠ) ως προ-ενταξιακό εκπαιδευτικό σχήμα για τα νέο-εισερχόμενα προσφυγόπουλα που διαμένουν σε Κέντρα Φιλοξενίας Προσφύγων.
- το θεσμό των Συντονιστών Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΣΕΠ), μόνιμων δηλαδή εκπαιδευτικών που τοποθετήθηκαν στα Κέντρα Φιλοξενίας σε όλη την Ελλάδα προκειμένου να αποτελέσουν τον συνδετικό κρίκο μεταξύ των προσφυγικών πληθυσμών και των σχολικών δομών.



**Εικόνα 16: Το σχέδιο δράσης για την εκπαίδευση των παιδιών των προσφύγων. Πηγή: Γενική Γραμματεία Ενημέρωσης και Επικοινωνίας/ Ιανουάριος 2017<sup>42</sup>.**

<sup>42</sup> Γενική Γραμματεία Ενημέρωσης και Επικοινωνίας. (2017). *Προσφυγική Κρίση – Fact Sheet*. Ανακτήθηκε 25 Μαρτίου, 2020, από [https://government.gov.gr/wp-content/uploads/2017/04/gr\\_fact\\_sheet\\_refugee\\_print\\_19\\_01\\_2017-2.pdf](https://government.gov.gr/wp-content/uploads/2017/04/gr_fact_sheet_refugee_print_19_01_2017-2.pdf)

Σύμφωνα με το Συνήγορο του Πολίτη & UNICEF (2016), η δυνατότητα πρόσβασης των παιδιών στην εκπαίδευση προβλέφθηκε ως εξής:

Παιδιά ανά ηλικία	Εντός ανοιχτών δομών προσωρινής φιλοξενίας (και άλλων δομών φιλοξενίας του ελληνικού κράτους ή της Ύπατης Αρμοστείας του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες)	Εκτός ανοιχτών δομών προσωρινής φιλοξενίας
4-5 ετών	ιδρύονται ΔΥΕΠ ως παραρτήματα Νηπιαγωγείων οι οποίες θα λειτουργούν εντός των δομών φιλοξενίας.	δυνατότητα πρόσβασης στο κανονικό σχολικό πρόγραμμα (πρωινή ζώνη)
6-12 ετών	ιδρύονται ΔΥΕΠ που λειτουργούν σε απογευματινή ζώνη σε συγκεκριμένες σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (δημοτικά) εντός εκείνων των Περιφερειακών Διευθύνσεων πρωτοβάθμιας και εκπαίδευσης στα όρια των οποίων υφίστανται ανοιχτές δομές προσωρινής φιλοξενίας είτε μπορούν να ιδρύνονται ως παραρτήματα σχολικών μονάδων που θα λειτουργούν εντός των δομών φιλοξενίας.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- δυνατότητα πρόσβασης στο κανονικό σχολικό πρόγραμμα (πρωινή ζώνη)</li> <li>- δυνατότητα πρόσβασης σε διαπολιτισμικό σχολείο</li> <li>- δυνατότητα πρόσβασης σε Τάξεις Υποδοχής ΖΕΠ (ΤΥ ΖΕΠ Ι και ΙΙ), που λειτουργούν στην πρωινή ζώνη καθώς και σε Τμήματα Ζ.Ε.Π (Εν. ΦΤ ΖΕΠ), που πραγματοποιούνται εκτός σχολικού ωραρίου</li> </ul>
13-15 ετών	ιδρύονται ΔΥΕΠ που λειτουργούν σε απογευματινή ζώνη σε συγκεκριμένες σχολικές μονάδες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (δημοτικά) εντός εκείνων των Περιφερειακών Διευθύνσεων δευτεροβάθμιας και εκπαίδευσης στα όρια των οποίων υφίστανται ανοιχτές δομές προσωρινής φιλοξενίας, είτε μπορούν να ιδρύνονται ως παραρτήματα σχολικών μονάδων που θα λειτουργούν εντός των δομών φιλοξενίας.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- δυνατότητα πρόσβασης στο κανονικό σχολικό πρόγραμμα (πρωινή ζώνη)</li> <li>- δυνατότητα πρόσβασης σε διαπολιτισμικό σχολείο</li> <li>- παρότι ο θεσμός των Τάξεων Υποδοχής ΖΕΠ προβλέπει την ένταξη σχολικών μονάδων όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης (πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας) δεν έχει εκδοθεί η απαιτούμενη υπουργική απόφαση που να ορίζει την ίδρυση και λειτουργία τους κατά την τρέχουσα σχολική χρονιά</li> </ul>
16-18 ετών	Δεν έχει προβλεφθεί με την οικεία υπουργική απόφαση ίδρυση και λειτουργία ΔΥΕΠ (ωστόσο θα πρέπει να γίνει δεκτό ότι ισχύουν αναλόγως τα όσα προβλέπονται και για τα παιδιά που βρίσκονται εκτός ανοιχτών κέντρων προσωρινής φιλοξενίας)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- όπως παραπάνω</li> <li>- σύμφωνα με επίσημη ενημέρωση από το Υπουργείο Παιδείας, σχεδιάζεται η παροχή μαθημάτων γλωσσομάθειας, αθλητικών και καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων και προγραμμάτων τεχνικής και επαγγελματικής κατάρτισης με την υποστήριξη του Υπουργείου Εργασίας, Κοινωνικής Ασφάλισης και Κοινωνικής Αλληλεγγύης, του ΚΑΝΕΠ της ΓΣΕΕ και του ΟΑΕΔ, εντός του 2017</li> </ul>

**Πίνακας 2: Η δυνατότητα πρόσβασης των παιδιών στην εκπαίδευση σύμφωνα με το Σχέδιο Δράσης. Πηγή: Συνήγορος του Πολίτη & UNICEF (2016).**



Οι βασικοί στόχοι του προγράμματος ήταν<sup>43</sup>:

- Η διασφάλιση του δικαιώματος στην εκπαίδευση για κάθε παιδί, το οποίο αποτελεί βασικό ανθρώπινο δικαίωμα.
- Η διασφάλιση ψυχολογικής υποστήριξης και σταδιακή ένταξη των παιδιών των προσφύγων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ή σε κάποιας άλλης ευρωπαϊκής χώρας σε περίπτωση μετεγκατάστασής τους.
- Η οργάνωση του προγράμματος εκπαίδευσης ανά ηλικιακή ομάδα. Η λειτουργία νηπιαγωγείων εντός των Κέντρων Φιλοξενίας, η ένταξη των παιδιών 6-12 ετών σε ΔΥΕΠ Δημοσίων Δημοτικών Σχολείων και η ένταξη των παιδιών 13-15 ετών σε ΔΥΕΠ Δημοσίων Γυμνασίων.
- Η οργάνωση προγραμμάτων εκμάθησης μητρικής γλώσσας των παιδιών των προσφύγων, η διοργάνωση αθλητικών και καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων και προγραμμάτων δημιουργικής απασχόλησης.

Το καλοκαίρι του 2016, αντιπροσωπεία από το Συνήγορο του Πολίτη επισκέφθηκε, σε όλη την Ελλάδα, μεγάλο αριθμό χώρων όπου βρίσκονται παιδιά που μετακινούνται με στόχο να αποκτήσει εικόνα της κατάστασής τους και να συμβάλει σε στοχευμένες παρεμβάσεις. Με βάση τις διαπιστώσεις από τις επισκέψεις κρίθηκε αναγκαίο<sup>44</sup>:

- να καταγραφούν με συστηματικό τρόπο οι ηλικίες και οι εκπαιδευτικές ανάγκες όλων των παιδιών που μετακινούνται με ή χωρίς τους γονείς τους.
- να υλοποιηθεί ο προγραμματισμός του Υπουργείου για την ένταξη των παιδιών αυτών στην εκπαίδευση (δημιουργία απογευματινών τμημάτων προετοιμασίας ΔΥΕΠ, ένταξη στο πρωινό πρόγραμμα, όπου είναι εφικτό, με τάξεις υποδοχής, λειτουργία νηπιαγωγείων στους χώρους φιλοξενίας κ.λπ.).
- να αναπτυχθούν δράσεις που θα έχουν ως στόχο την κοινωνικοποίηση των παιδιών προσφύγων και μεταναστών, δίνοντάς τους ευκαιρίες συνάντησης και

---

<sup>43</sup> Ειδική Γραμματεία Επικοινωνιακού Σχεδιασμού Μεταναστευτικής και Προσφυγικής Πολιτικής. (2017). *Προσφυγική Κρίση 2015 – 2016*. Ανακτήθηκε 25 Μαρτίου, 2020, από [https://government.gov.gr/wp-content/uploads/2017/04/gr\\_fact\\_sheet\\_refugee\\_feb2017.pdf](https://government.gov.gr/wp-content/uploads/2017/04/gr_fact_sheet_refugee_feb2017.pdf)

<sup>44</sup> Συνήγορος του Πολίτη & UNICEF. (2016). *Μηχανισμός Παρακολούθησης - Τα δικαιώματα των παιδιών που μετακινούνται στην Ελλάδα* (Εκθεση). Ανακτήθηκε 19 Μαρτίου, 2020, από [www.synigoros.gr/resources/20170420-ekthesi-mixanizmos.pdf](http://www.synigoros.gr/resources/20170420-ekthesi-mixanizmos.pdf)

αλληλεπίδρασης με άλλα παιδιά, δημιουργικής απασχόλησης από εκπαιδευμένους εθελοντές και σύνδεσης με την ελληνική κοινωνία.

- να ενισχυθεί η επιμόρφωση όσων εργάζονται με παιδιά πρόσφυγες.
- να βελτιωθούν οι εγκαταστάσεις στους χώρους φιλοξενίας και να διασφαλιστούν επαρκείς συνθήκες διαβίωσης.
- να θεσπιστούν προδιαγραφές λειτουργίας των ξενώνων φιλοξενίας.
- να ενεργοποιηθεί ο θεσμός της επιτροπείας για τους ασυνόδευτους ανηλίκους.
- να εξασφαλιστεί η ενημέρωση παιδιών και οικογενειών σχετικά με τη διεθνή προστασία και να επιταχυνθεί η εξέταση αιτημάτων ασύλου, μετεγκατάστασης, οικογενειακής συνένωσης ασυνόδευτων ανηλίκων και οικογενειών με παιδιά.

### **4.3. Αποτίμηση Εκπαιδευτικού Έργου**

Η πρόταση της Ε.Ε. έγινε δεκτή και από τον Ιούνιο του 2016 οργανώθηκε σταδιακά ένας διοικητικός και συντονιστικός μηχανισμός στο Υπουργείο Παιδείας.

Παράλληλα, ορίστηκαν 62 Συντονιστές Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΣΕΠ) σε όλα τα Κέντρα Φιλοξενίας Προσφύγων, οι οποίοι είχαν την ευθύνη της εκπαίδευσης των προσφυγοπαίδων. Αυτοί ήταν μόνιμοι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι αποσπάστηκαν στα ΚΦΠ με βάση πίνακα προσόντων. Τοποθετήθηκαν συνολικά σε 50 Κέντρα σε όλη την Ελλάδα. Ο αριθμός των ΣΕΠ σε κάθε κέντρο μπορούσε να ήταν από 1 έως 3 και εξαρτιόταν από το μέγεθος του Κέντρου.

#### **4.3.1. Αριθμητικά Δεδομένα**

Κατά το σχολικό έτος 2016-2017, λειτούργησαν συνολικά 111 ΔΥΕΠ με 145 τμήματα, τα οποία κάλυψαν 37 Κέντρα Φιλοξενίας Προσφύγων σε όλη την χώρα εκτός από τα νησιά. Στις ΔΥΕΠ φοίτησαν συνολικά 2.643 μαθητές. Από το σύνολο των ΔΥΕΠ, οι 71 ήταν Σχολικές Μονάδες Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και οι υπόλοιπες 40 Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ενώ δεν λειτούργησαν Νηπιαγωγεία. Από τα 71 Δημοτικά Σχολεία, τα 23 λειτούργησαν στην Αττική<sup>45</sup>.

---

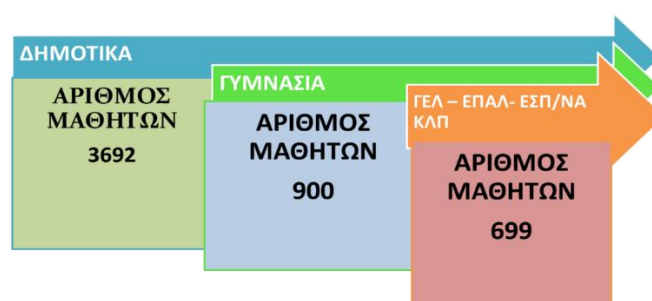
<sup>45</sup> Υπουργικές αποφάσεις: 166646/ΓΔ4/ΦΕΚ 3237/τ.Β'/10-10-2016, 197710/ΓΔ4/ΦΕΚ 3811/τ.Β'/25-11-2016, 1400/ΓΔ4/ΦΕΚ 6/τ.Β'/09-01-2017.

Σύμφωνα με το Αυτοτελές Τμήμα Συντονισμού και Παρακολούθησης της Εκπαίδευσης Προσφύγων<sup>46</sup> του Υπουργείου Παιδείας, κατά την Επισκόπηση του σχολικού έτους 2017-18, «κύριος στόχος του Υπουργείου υπήρξε η ένταξη όλων των προσφυγόπουλων στο σχολείο, με ιδιαίτερη έμφαση στην αρμονική μετάβαση των περισσότερων παιδιών στην πρωινή ζώνη». Ο θεσμός των απογευματινών ΔΥΕΠ<sup>47</sup> λειτούργησε και πάλι προκειμένου τα νέα παιδιά προσφύγων να εξοικειωθούν με τους κανόνες της σχολικής ζωής.

Συνολικά λειτούργησαν 84 ΔΥΕΠ εκ των οποίων 45 Δημοτικά και 23 Νηπιαγωγεία (Πίνακας 3). Ο αντίστοιχος αριθμός των προσφυγοπαίδων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση ήταν 1.187 σε Δημοτικά σχολεία και 539 σε Νηπιαγωγεία. Το σύνολο των μαθητών που εγγράφηκαν σε ΔΥΕΠ ήταν 2.026. Ως προς τις Τάξεις Υποδοχής, ο αριθμός των μαθητών που εγγράφηκε στα Δημοτικά ήταν 3.692 (Πίνακας 4), ενώ το σύνολο των μαθητών ήταν 5.291.



Πίνακας 3: Εγγραφές σε ΔΥΕΠ, 2017-18. Πηγή: Υ.ΠΑΙ.Θ./ 29 Αυγούστου 2018.



Πίνακας 4: Εγγραφές σε ΤΥ, 2017-18. Πηγή: Υ.ΠΑΙ.Θ./ 29 Αυγούστου 2018.

<sup>46</sup> 29-08-18 Αυτοτελές Τμήμα Συντονισμού και Παρακολούθησης της Εκπαίδευσης Προσφύγων ΥΠΠΕΘ - Επισκόπηση σχολικού έτους 2017-18, από: <https://www.minedu.gov.gr/prosf-ekpaideusi-m/36591-29-08-18-aftoteles-tmima-syntonismoy-kai-parakoloythisis-tis-ekpaidefsis-prosfygon-yppeth-episkopisi-sxolikoy-etous-2017-19>

<sup>47</sup> Υπουργικές αποφάσεις: 193964/ΓΔ4/ ΦΕΚ 3974/τ.Β'/13-11-2017, 56388/ΓΔ4/ ΦΕΚ 1316/τ.Β'/17-04-2018

Ο εκτιμώμενος αριθμός εγγεγραμμένων μαθητών σε σχολικές μονάδες που δεν διαθέτουν Τ.Υ. ήταν 700. Ο συνολικός αριθμός μαθητών εγγεγραμμένων σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης ήταν 8.017 (Πίνακας 5).

2017-2018	Σύνολο μαθητών σε ΔΥΕΠ	Σύνολο μαθητών σε Τάξεις Υποδοχής	Εκτιμώμενος αριθμός μαθητών σε σχολικές μονάδες χωρίς Τάξεις Υποδοχής	Σύνολο προσφύγων μαθητών
	2.026	5.291	700	<b>8.017</b>

**Πίνακας 5: Συνολικές εγγραφές στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση, 2017-18.** Πηγή: Υ.ΠΑΙ.Θ./ 29 Αυγούστου 2018.

Κατά το σχολικό έτος 2018-2019, οι κύριοι στόχοι παρέμειναν οι ίδιοι με την προηγούμενη χρονιά. Σύμφωνα με το ΥΠΑΙΘ<sup>48</sup> συνολικά λειτούργησαν 137 ΔΥΕΠ εκ των οποίων 72 Δημοτικά και 32 Νηπιαγωγεία<sup>49</sup>. Ο αριθμός των προσφυγοπαίδων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση ήταν 2267 σε Δημοτικά σχολεία και 1.506 σε Νηπιαγωγεία. Το σύνολο των μαθητών που εγγράφηκαν σε ΔΥΕΠ ήταν 4.577 (Πίνακας 6).



**Πίνακας 6: Εγγραφές σε ΔΥΕΠ, 2018-19.** Πηγή: Υ.ΠΑΙ.Θ./ 20 Ιουνίου 2019.

Το αντίστοιχο σύνολο των προσφύγων μαθητών που εγγράφηκαν σε Τάξεις Υποδοχής, ήταν 4.050 (Πίνακας 7).



**Πίνακας 7: Εγγραφές σε Τ.Υ., 2018-19.** Πηγή: Υ.ΠΑΙ.Θ./ 20 Ιουνίου 2019.

<sup>48</sup> 20-06-19 Το ΥΠΠΕΘ για την Παγκόσμια Ημέρα Προσφύγων, από: <https://www.minedu.gov.gr/prosf-ekpaideusi-m/41866-20-06-19-to-yppe-th-gia-tin-pagkosmia-imer-a-prosfygon-3>

<sup>49</sup> Υπουργική απόφαση: 134803/ΓΔ4/ ΦΕΚ Β 3580/τ.Β'/22-08-2018.

Τη σχολική χρονιά 2018-2019 έγινε καταγραφή των εγγεγραμμένων προσφύγων μαθητών σε σχολικές μονάδες χωρίς Τάξεις Υποδοχής, το σύνολο των οποίων ήταν 4.240 (Πίνακας 8).



**Πίνακας 8: Εγγραφές σε Σχολικές Μονάδες χωρίς Τ.Υ., 2018-19. Πηγή: Υ.ΠΑΙ.Θ./ 20 Ιουνίου 2019.**

Ο συνολικός αριθμός μαθητών εγγεγραμμένων σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης ήταν 12.867 (Πίνακας 9).

2018-2019	Σύνολο μαθητών σε ΔΥΕΠ	Σύνολο μαθητών σε Τάξεις Υποδοχής	Σύνολο μαθητών σε σχολικές μονάδες χωρίς Τάξεις Υποδοχής	Σύνολο προσφύγων μαθητών
	4.577	4.050	4.240	12.867

**Πίνακας 9: Συνολικές εγγραφές στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση, 2018-19. Πηγή: Υ.ΠΑΙ.Θ./ 20 Ιουνίου 2019.**

Κατά το σχολικό έτος 2019-2020, συνολικά λειτούργησαν 132 ΔΥΕΠ εκ των οποίων 65 Δημοτικά και 34 ως παραρτήματα όμορων Νηπιαγωγείων, εντός των Κέντρων Φιλοξενίας<sup>50</sup>.

#### 4.3.2. Λειτουργία ΔΥΕΠ

Ως προς τη λειτουργία των Δομών Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων, εντοπίζεται πλήθος προβλημάτων από την ίδρυσή τους και πρώτη εφαρμογή τους κατά το σχολικό έτος 2016-2017. Η χρονιά εκείνη χαρακτηρίστηκε ως «μεταβατική» και η φοίτηση στις ΔΥΕΠ εξυπηρετούσε ένα «προ-ενταξιακό στάδιο». Μέχρι και σήμερα θεωρείται ότι αποτελούν προσωρινό μέτρο προ-ενταξιακής εκπαίδευσης που

<sup>50</sup> Υπουργική απόφαση: 147357/Δ1 / ΦΕΚ 3646/τ.Β'/01-10-2019.

εξυπηρετούν συγκεκριμένες ανάγκες και δεν μπορούν να αποτελέσουν μακροπρόθεσμη λύση.

#### **4.3.2.1. Εκπαίδευση στα νησιά**

Για τα πολυάριθμα παιδιά που βρίσκονταν εγκλωβισμένα με τους γονείς τους στα νησιά του Β. Αιγαίου δεν προβλέφθηκε καμιάς μορφής πρόσβαση στην τυπική εκπαίδευση. Ορίστηκαν συντονιστές εκπαίδευσης σε τρία νησιά (Λέσβο, Σάμο και Χίο) για το έτος 2016, η λειτουργία όμως των ΔΥΕΠ ενεργοποιήθηκε μόλις τον Απρίλη του 2018 στα νησιά αυτά, ενώ οι δυνατότητες απορρόφησης των Τάξεων Υποδοχής ήταν εξαιρετικά περιορισμένες (Συνήγορος του Πολίτη, 2019).

Η πρόταση της Επιστημονικής Επιτροπής για το σχολικό έτος 2017-18 ήταν να ενταχθούν τα παιδιά που ζουν στα νησιά του Αιγαίου στο πρόγραμμα εκπαίδευσης προσφυγόπουλων του Υ.ΠΑΙ.Θ. Ένας από τους στόχους του ορισμού των ΣΕΠ την προηγούμενη χρονιά ήταν να προετοιμαστεί το έδαφος για τη λειτουργία ΔΥΕΠ. Ο στόχος αυτός δεν επετεύχθη λόγω των αντιρρήσεων του Υπουργείου Μεταναστευτικής Πολιτικής. Τελικά η Υπουργική Απόφαση εκδόθηκε τον Απρίλη του 2018, όπως αναφέρθηκε παραπάνω.

Σύμφωνα με το Συνήγορο του Πολίτη (2019), τα παιδιά που βρίσκονται στα νησιά του Ν.Α. Αιγαίου εξακολουθούν να υφίστανται σημαντικούς περιορισμούς στην πρόσβαση στην εκπαίδευση, παρά τις όποιες προσπάθειες. Συγκεκριμένα, ενώ ιδρύθηκαν ΔΥΕΠ, εξακολουθεί να είναι περιορισμένος ο αριθμός των παιδιών που εγγράφεται στο κανονικό πρόγραμμα, με την επίκληση της προσωρινότητας της διαμονής των παιδιών στα νησιά.

Αξιοσημείωτο είναι ότι δεν έχει ληφθεί καμία μέριμνα για την πρόσβαση των παιδιών που βρίσκονται στο Κ.Υ.Τ. Λέσβου στην τυπική εκπαίδευση.

#### **4.3.2.2. Προβλήματα διοίκησης**

Σύμφωνα με την Επιστημονική Επιτροπή (2017), καταγράφηκαν πολλά προβλήματα στη λειτουργία των ΔΥΕΠ λόγω της ασαφειών των εγκυκλίων που αφορούν κοινά θέματα λειτουργίας των σχολείων από τις εγγραφές μέχρι τις βεβαιώσεις και τις απουσίες, τα οποία προκύπτουν κυρίως λόγω της ρευστότητας του μαθητικού

πληθυσμού και των συνεχών μετακινήσεων. Διοικητικά οι ΔΥΕΠ εντάσσονται στις σχολικές μονάδες στις οποίες λειτουργούν, στην πράξη δεν έχουν καμία σύνδεση, ούτε διοικητικά ούτε παιδαγωγικά, με την πρωινή ζώνη του σχολείου, γεγονός το οποίο δημιουργεί πολλά προβλήματα στη λειτουργία τους. Ένα από αυτά είναι και τα προβλήματα που δημιουργούνται με τις εγγραφές των παιδιών στο My School από τις αποχωρήσεις τους λόγω μετεγκατάστασης, μεταφοράς τους σε άλλο ΚΦΠ. Είναι πολύ σημαντικό το My School να είναι ενημερωμένο ώστε να υπάρχει πλήρης εικόνα της εγκατάστασης των παιδιών μετά κι από τις μετακινήσεις μεταξύ των ΔΥΕΠ ή των ΤΥ.

Πολλές φορές εντοπίζεται ένα γραφειοκρατικό πρόβλημα που συνήθως είναι και ουσίας. Κατά την εγγραφή των παιδιών στο σχολείο η ηλικία τους ορίζεται κατά δήλωση των γονέων ή των κηδεμόνων, ελλείψει πιστοποιητικών, με αποτέλεσμα, να εγγράφονται σε τάξη που δεν αντιστοιχεί στην πραγματική τους ηλικία. Με αποτέλεσμα να παρατηρούνται και μαθησιακά προβλήματα αλλά κυρίως θεματα συγκρούσεων μεταξύ των μαθητών.

Έχουν κατά καιρούς παρατηρηθεί φαινόμενα σχολείων στα οποία οι διευθυντές αλλά και εκπαιδευτικοί τους, επιχείρησαν να αποθαρρύνουν την εγγραφή προσφυγόπουλων προβάλλοντας προσκόμματα στην εγγραφή τους και γραφειοκρατικά αδιέξοδα, παρά τις σχετικές εγκυκλίους του Υ.ΠΑΙ.Θ.

#### **4.3.2.3. Πιστοποίηση φοίτησης σε ΔΥΕΠ**

Ένα από τα σοβαρά προβλήματα που εντοπίστηκε από τις αρχές της λειτουργίας των ΔΥΕΠ ήταν η πιστοποίηση της εκπαίδευσης των παιδιών που φοιτούν σε αυτές ώστε να είναι δυνατή η χρήση της τόσο για την περαιτέρω ένταξη στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα όσο και για την ένταξη τους σε εκπαιδευτικά συστήματα άλλων χωρών που ενδέχεται να μετακινηθούν (Συνήγορος του Πολίτη, 2016).

Το πρόβλημα ήταν εντονότερο ακόμα και μεταξύ των παιδιών των προσφύγων. Όσα για παράδειγμα διέμεναν σε ΚΦΠ<sup>51</sup>, εντάσσονταν σε Δ.Υ.Ε.Π. χωρίς να είναι σαφές στο ισχύον πλαίσιο, εάν θα θεωρείται ότι αποφοίτησαν από συγκεκριμένη τάξη δημοτικού ή γυμνασίου, έτσι ώστε την επόμενη σχολική χρονιά να μπορούν να

---

<sup>51</sup> Κέντρων Φιλοξενίας Προσφύγων

εγγραφούν κανονικά στην επόμενη τάξη. Κάτι που δεν ίσχυε για τα παιδιά που φοιτούσαν σε πρωινές Τ.Υ. ή σε διαπολιτισμικά σχολεία (Συνήγορος του Πολίτη, 2019).

Στις 12 Ιουνίου 2018, με το νόμο 4547/2018 θεσπίστηκε η βεβαίωση φοίτησης στις ΔΥΕΠ με την οποία πιστοποιείται η διάρκεια φοίτησης<sup>52</sup>. Οι μαθητές στους οποίους θα χορηγείται αυτή η βεβαίωση απαλλάσσονται από τη διεξαγωγή διαπιστωτικών τεστ για την φοίτησή τους σε Τάξεις Υποδοχής (ΖΕΠ).

Παρόλα αυτά, όπως αναφέρει ο Συνήγορος του Πολίτη (2019), παρά την νομοθετική πρόβλεψη περί χορηγήσεως βεβαιώσεως παρακολούθησης στις ΔΥΕΠ, δεν επιλύθηκε το ζήτημα πιστοποίησης σε περίπτωση αναχώρησης του παιδιού πριν την ολοκλήρωση της σχολικής χρονιάς καθώς και της αντιστοίχισης με κάποια τάξη του κανονικού σχολείου.

#### **4.3.3. Ίδρυση Νηπιαγωγείων**

Τα νηπιαγωγεία, όπως αναφέρει η Επιστημονική Επιτροπή (2017), είναι η εισαγωγική βαθμίδα της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, ώστε να μπορέσουν τα παιδιά των προσφύγων να έχουν μια πρώτη επαφή με την ελληνική γλώσσα και με τις απαιτήσεις του σχολικού πλαισίου. Η πρόταση στο Σχέδιο Δράσης για τη χρονιά 2016-17 προέβλεπε τη λειτουργία νηπιαγωγείων εντός των Κέντρων Φιλοξενίας Προσφύγων για να μην θέσει σε κίνδυνο την ασφάλειά των παιδιών επειδή στην ηλικία αυτή θα ήταν δύσκολο να απομακρυνθούν από τους γονείς τους. Παράλληλα προβλεπόταν τα νηπιαγωγεία να λειτουργήσουν και ως χώρος εξοικείωσης για τις συνοδούς μητέρες με την ελληνική γλώσσα.

Το να λειτουργήσουν όμως μέσα στα ΚΦΠ δεν είναι κάτι εύκολο καθώς θα έπρεπε να στηθούν μέσα στα Κέντρα, εκπαιδευτικές δομές απ' το μηδέν. Έπρεπε να βρεθούν κατάλληλοι χώροι, να επιπλωθούν και να εξοπλιστούν με αναλώσιμα και εκπαιδευτικό

---

<sup>52</sup> Νόμος 4547/2018, άρθρο 73, παρ. 4: «Με την ολοκλήρωση της φοίτησης στη Δ.Υ.Ε.Π., ύστερα από εισήγηση του υπευθύνου της Δ.Υ.Ε.Π. και των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στη Δ.Υ.Ε.Π., που λαμβάνεται σε συνεργασία με τον οικείο συντονιστή εκπαίδευσης προσφύγων, στους μαθητές, με ευθύνη του Διευθυντή της σχολικής μονάδας, χορηγείται βεβαίωση φοίτησης με την οποία πιστοποιείται η διάρκεια φοίτησης».



υλικό. Έπρεπε ακόμα να διοριστούν περισσότερες της μίας νηπιαγωγού, για να εξασφαλιστεί η ασφάλεια και η καλύτερη επικοινωνία με τα παιδιά.

Το Υ.ΠΑΙ.Θ. ανέθεσε σε μέλη της Επιτροπής να διαμορφώσουν τις προδιαγραφές των χώρων που θα στέγαζαν τα νηπιαγωγεία. Τον Σεπτέμβριο του 2016 κατετέθη σχέδιο με συγκεκριμένες προδιαγραφές. Υπήρξε όμως μακρά διάρκεια των απαιτούμενων από τον νόμο διαδικασιών για τη διαμόρφωση κατάλληλων χώρων στέγασης των νηπιαγωγείων (Σεπτέμβριος 2016 - Ιούλιος 2017) και γι' αυτό δεν λειτούργησαν οι μονάδες. Οι καθυστερήσεις αυτές οφείλονται στις υπηρεσίες χρηματοδότησης εκτός Υ.ΠΑΙ.Θ., οι οποίες ελέγχοντας το διαγωνιστικό πλαίσιο, ζητούσαν συνεχώς αλλαγές στους όρους της προκήρυξης του διαγωνισμού.

Τη σχολική χρονιά 2016-17 Νηπιαγωγεία για τα παιδιά προσφύγων δεν λειτούργησαν. Έτσι το Υπουργείο εκμεταλλεύτηκε αυτή τη διακοπή για να στήσει τα Νηπιαγωγεία για την επόμενη χρονιά. Η ίδρυση παραρτημάτων νηπιαγωγείων στα Κέντρα Φιλοξενίας, περιλάμβανε την εξασφάλιση χώρων, τον εξοπλισμό σε υλικοτεχνική υποδομή και αναλώσιμα υλικά. Ζητήθηκε από μόνιμους νηπιαγωγούς που επιθυμούν, να υποβάλουν αίτηση απόσπασης στα νηπιαγωγεία που θα λειτουργούν εντός των ΚΦΠ, ώστε να εξασφαλιστεί πεπειραμένο προσωπικό ικανό να διαχειριστεί τις παιδαγωγικές και κοινωνικές δυσκολίες αυτού του εγχειρήματος.

Έτσι από το σχολικό έτος 2017-18 λειτουργούν νηπιαγωγεία μέσα στα Κέντρα Φιλοξενίας Προσφύγων.

#### **4.3.4. Σχολική Διαρροή**

Όπως αναφέρεται στην Έκθεση της Επιστημονικής Επιτροπής (2017), βασικό χαρακτηριστικό κατά τη διάρκεια λειτουργίας των ΔΥΕΠ είναι η ρευστότητα των εγγεγραμμένων μαθητών. Με άλλα λόγια παρατηρείται διαρκής κινητικότητα, διαγραφές, νέες εγγραφές, άλλοι μαθητές φεύγουν λόγω μετεγκατάστασης, άλλοι λόγω μετακίνησης σε άλλο χώρο (διαμέρισμα ή άλλη περιοχή), άλλοι εγγράφονται αρκετό διάστημα μετά την έναρξη των ΔΥΕΠ και σε λίγες περιπτώσεις κάποιοι διαγράφονται από τις ΔΥΕΠ για να γραφτούν στο πρωινό πρόγραμμα.

Αυτή η εικόνα δείχνει μια χαρακτηριστική ασταθής φοίτηση. Ουσιαστικά δε μιλάμε για οριστική εγκατάλειψη του σχολείου, αλλά για μη συστηματική παρουσία. Το

ποσοστό των παιδιών που απουσιάζουν μπορεί να είναι καθημερινά παρόμοιο, αλλά δεν πρόκειται για τα ίδια παιδιά. Σε γενικές γραμμές το ποσοστό των παιδιών το οποίο καταγράφει συστηματική φοίτηση είναι χαμηλό. Συνήθως δεν υπερβαίνει το 50% των εγγεγραμμένων.

Εξαιτίας αυτής της ρευστότητας δεν είναι δυνατόν να έχουμε ακριβή εικόνα για την ποσοτική συμμετοχή των παιδιών προσφύγων στις ΔΥΕΠ. Σχηματικά όμως θα μπορούσαμε να πούμε ότι ο μεγαλύτερος αριθμός των παιδιών ηλικίας 6-15 που ζει στα ΚΦΠ έχει γραφτεί στις ΔΥΕΠ. Υπάρχει όμως πάντα ένα ποσοστό, αλλού μικρό κι αλλού μεγάλο που δεν δήλωσε συμμετοχή. Πολλά από τα παιδιά που γράφτηκαν, διέκοψαν τη φοίτηση, ενώ από αυτά που συνεχίζουν, πολλά δεν παρακολουθούν συστηματικά το σχολείο. Η διακοπή της φοίτησης, τα πρώτα χρόνια, συνήθως, οφείλεται είτε σε μετακίνηση της οικογένειας των μαθητών προς άλλη χώρα, είτε σε άλλη πόλη στην Ελλάδα, είτε σε εγκατάσταση σε άλλο χώρο (διαμερίσματα κ.λπ).

Ένας καθοριστικός παράγοντας της κατάστασης αυτής, είναι η προοπτική της παραμονής ή της αναχώρησης των προσφύγων από την Ελλάδα. Η μεγαλύτερη διαρροή παρατηρείται στους αραβόφωνους μαθητές, κυρίως στους Σύριους, οι οποίοι προσβλέπουν στη μετεγκατάσταση τους και ελπίζουν ότι θα τα καταφέρουν. Άλλωστε, παρά τον αργό ρυθμό τους, οι μετεγκαταστάσεις που γίνονταν ειδικά τα πρώτα χρόνια, συντηρούσαν αυτή την ελπίδα. Αντίθετα άλλες ομάδες που δεν έχουν τέτοια προοπτική, όπως οι Αφγανοί, εμφανίζουν πιο σταθερή φοίτηση. Όσοι πρόκειται να φύγουν ή τουλάχιστον το ελπίζουν φαίνεται να μη θεωρούν απαραίτητο να πάνε τα παιδιά τους στο ελληνικό σχολείο. Κι όχι γιατί απαξιώνουν την εκπαίδευση, αλλά γιατί θεωρούν ότι η φοίτηση στο ελληνικό σχολείο δεν εξυπηρετεί στην προοπτική της μετεγκατάστασης. Γιατί να μάθουν για παράδειγμα την ελληνική γλώσσα, αφού δεν θα μπορέσουν να τη χρησιμοποιήσουν στη χώρα που θέλουν να εγκατασταθούν; Προτιμούν να αφιερώσουν το χρόνο τους σε μαθήματα αγγλικών ή γερμανικών που οργανώνονται από ΜΚΟ ή άλλους φορείς, μια και πρόκειται για πιο χρήσιμες για αυτούς γνώσεις. Ένας άλλος λόγος, τα πρώτα χρόνια, ήταν η αίσθηση της προσωρινότητας. Δύσκολα εντάσσουν την κανονικότητα του σχολείου στην κατάσταση αναμονής στην οποία βρίσκονται. Τη μεταθέτουν για τη στιγμή που η ζωή τους θα αποκτήσει ένα σταθερό πλαίσιο. «Θα πάει σχολείο όταν πάμε στη Γερμανία», όπως λένε χαρακτηριστικά (Επιστημονική Επιτροπή, 2017).

Ένας άλλος σημαντικός παράγοντας για τη μη συστηματική φοίτηση στις ΔΥΕΠ είναι ότι αρκετοί γονείς εμφανίζονται επιφυλακτικοί για την παρεχόμενη εκπαίδευση και την αποτελεσματικότητά της. Θεωρούν ότι τα συγκεκριμένα σχολεία δεν είναι κανονικά, αλλά ότι είναι σχολεία για πρόσφυγες και ότι τα παιδιά τους δεν μαθαίνουν. Σ' αυτό συμβάλλει αφενός το ότι οι ΔΥΕΠ λειτουργούν χωριστά από το υπόλοιπο πρόγραμμα των σχολείων και αφετέρου το ότι η δική τους αντίληψη περί κανονικότητας της εκπαίδευσης, απέχει αρκετά από την ελληνική. Η εμπειρία τους συνήθως είναι από εκπαιδευτικά συστήματα αυταρχικότερης παιδαγωγικής λογικής από το ελληνικό. Είναι χαρακτηριστικό ότι σε ορισμένες ΔΥΕΠ όπου οι εκπαιδευτικοί ακολουθούν ένα πιο παραδοσιακό μοντέλο διδασκαλίας, η διαρροή εμφανίζεται χαμηλότερη (Επιστημονική Επιτροπή, 2017).

Ένας ακόμα παράγοντας σχολικής διαρροής ο οποίος πρωτίστως ενισχύει αυτήν την επιφυλακτικότητα των γονέων ως προς την αποτελεσματικότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης, σύμφωνα με την Επιστημονική Επιτροπή (2017), είναι τα προβλήματα συμπεριφοράς και ελέγχου που συχνά παρατηρούνται στις ΔΥΕΠ. Η ένταση και οι καβγάδες μεταξύ των παιδιών που συχνά παρατηρούνται είναι δύσκολο να ελεγχθούν στο πλαίσιο του σχολείου και πολλές φορές είναι ο λόγος που αναστέλλει τη συμμετοχή των μαθητών στο σχολείο. Υπάρχει μεγάλη δυσκολία των μαθητών να υπακούσουν σε κανόνες, υπάρχει επιθετικότητα, δημιουργούνται συγκρούσεις. Όλα αυτά είναι εύλογες συνέπειες τόσο των τραυματικών εμπειριών που έχουν βιώσει όσο και των τωρινών συνθηκών ζωής τους. Γιατί και οι τωρινές συνθήκες συμβίωσης τους στα ΚΦΠ, επιτείνει ακόμα περισσότερο το πρόβλημα.

Η στελέχωση των ΔΥΕΠ με εκπαιδευτικό προσωπικό ήταν άλλη μια αδυναμία του συστήματος. Αρχικά διορίστηκαν εκπαιδευτικοί μειωμένου ωραρίου από τη λίστα των αναπληρωτών. Επειδή όμως ακολούθησαν διορισμοί αναπληρωτών πλήρους ωραρίου, για το κανονικό πρόγραμμα των σχολείων, στους οποίους είχαν δικαίωμα συμμετοχής οι προσληφθέντες στις ΔΥΕΠ, υπήρξαν αλλεπάλληλες αλλαγές. Αυτό δημιούργησε πολλά προβλήματα στην εκπαιδευτική διαδικασία, ενώ συνέβαλλε έντονα στη σχολική διαρροή. Τα παιδιά δεν έχουν σταθερό σημείο αναφοράς και δεν διαμορφώνεται μια κανονικότητα στην εκπαιδευτική διαδικασία (Επιστημονική Επιτροπή, 2017).

Σύμφωνα με τις Αναγνώστου και Νικόλοβα (2017), μια σημαντική αδυναμία που επισημάνθηκε κατά τον πρώτο χρόνο λειτουργίας του προγράμματος της ένταξης των

παιδιών των προσφύγων στα σχολεία, ήταν η απουσία οποιασδήποτε πρόβλεψης για την εμπλοκή των γονέων τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αυτό το γεγονός ενίσχυσε σημαντικά τις διαρροές μαθητών κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους. Ανασταλτικός παράγοντας στη μη εμπλοκή των γονέων ήταν η αδυναμία για επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς εξαιτίας της έλλειψης διερμηνέων στα Κέντρα Φιλοξενίας Προσφύγων και στα σχολεία. Μη κυβερνητικοί φορείς όπως ο Διεθνής Οργανισμός Μετανάστευσης και η Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ οργάνωσαν κάποιες δράσεις ενημέρωσης των γονέων για το εκπαιδευτικό πρόγραμμα, και τους κανόνες που ακολουθούν τα σχολεία στην Ελλάδα, αλλά δεν ήταν αρκετό.

Σύμφωνα με το Συνήγορο του Πολίτη (2017), σχολική διαρροή δεν υπήρξε μόνο στις ΔΥΕΠ αλλά και στην πρωινή ζώνη των Τάξεων Υποδοχής. Στην περίπτωση αυτή, η διαρροή οφείλεται είτε στη μη ένταξη των παιδιών σε τάξεις υποδοχής, είτε στις ανεπάρκειες ως προς τη λειτουργία των τάξεων αυτών.

Σύμφωνα με το Συνήγορο του Πολίτη (2019), το πρόβλημα της σχολικής διαρροής παραμένει μέχρι και σήμερα καθώς περισσότερες δυσκολίες γεννά η συνέχιση της φοίτησης των παιδιών στα σχολεία. Η φοίτηση των παιδιών δεν είναι συστηματική και υπάρχει αστάθεια και ασυνέπεια. Τα παιδιά αποθαρρύνονται από την παρακολούθηση λόγω των γλωσσικών εμποδίων αλλά και λόγω του γεγονότος ότι παρακολουθούν με παιδιά μικρότερης ηλικίας, εξαιτίας του γνωστικού επιπέδου.

Σε έρευνα της Καστανίτη (2019), παρουσιάζονται απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας για την εκπαίδευση των προσφύγων μαθητών. Πολλές από τις απόψεις αυτές ενισχύουν τους παράγοντες σχολικής διαρροής που εξετάσαμε παραπάνω και παρατηρούμε ότι το συγκεκριμένο πρόβλημα δεν έχει βρει τη λύση του ακόμα και σήμερα. Κάποιες από αυτές τις απόψεις ενδεικτικά: *«ήταν πολύ δύσκολο να είμαι συνέχεια πάνω από αυτά τα παιδιά και να αμελώ τα υπόλοιπα που ήθελαν να προχωρήσουν παραπέρα. Έμεναν στάσιμοι όλοι οι μαθητές με αυτό τον τρόπο», «τα παιδιά ερχόταν με βρώμικα ρούχα στο σχολείο και χωρίς να έχουν κάνει μπάνιο, κάποια μάλιστα είχαν και ψείρες, οπότε ήταν δύσκολο και για μας να έρθουμε πιο κοντά με αυτά τα παιδιά γιατί φοβόμασταν για τυχόν αρρώστιες που θα μπορούσαν να μας κολλήσουν», «για να έχει αποτέλεσμα το διδακτικό κομμάτι είναι σημαντικό η διδασκαλία να είναι προσαρμοσμένη στις ανάγκες του κάθε μαθητή», «πράγμα που καθιστά δύσκολο το κομμάτι της διδασκαλίας γιατί ενώ έχεις φτάσει σε ένα επίπεδο τα παιδιά αυτά δεν*

*εμφανίζονται στο σχολείο και όταν έρχονται μετά από καιρό έχουν μείνει πολύ πίσω διδακτικά σε σύγκριση με τα υπόλοιπα παιδιά», «όταν είσαι σε ένα επίπεδο με τους μαθητές σου και ξαφνικά έρχονται κι άλλοι μαθητές χαλάει το πρόγραμμά σου γιατί πρέπει να αφιερώσεις χρόνο στους καινούριους μαθητές για να δεις σε τι επίπεδο βρίσκονται». Ένας δάσκαλος ανέφερε ότι ήταν αρνητική η προτροπή των γονιών για το σχολείο καθώς όπως έλεγαν «η Ελλάδα είναι μια χώρα προσωρινής παραμονής και δεν θέλουμε τα παιδιά μας να μάθουν την γλώσσα σας, προτιμούμε να δουλέψουν κάπου για να μας βοηθήσουν οικονομικά».*

#### **4.3.5. Εκπαιδευτικοί**

Όπως σημειώνεται στην Έκθεση της Επιστημονικής Επιτροπής (2017), οι δυσχέρειες με τις οποίες ήρθε αντιμέτωπος όλος ο μηχανισμός υποστήριξης της εκπαίδευσης προσφύγων, δημιούργησαν πειστικές και απαιτητικές συνθήκες εργασίας αλλά παράλληλα παρήγαγαν σε μικρό χρονικό διάστημα ένα ικανό στελεχικό δυναμικό με εντυπωσιακή τεχνογνωσία. Στο δυναμικό αυτό εντάσσονται και εκπαιδευτικοί οι οποίοι σε σύντομο χρονικό διάστημα απέκτησαν τεράστια και πολύτιμη εμπειρία.

Όπως αναφέρει ο Συνήγορος του Πολίτη (2019), σημειώθηκαν και πολλές καλές πρακτικές, από μεμονωμένες περιπτώσεις εκπαιδευτικών και εργαζομένων σε δομές φιλοξενίας, που στηρίχθηκαν στη δική τους θετική βούληση και δραστηριοποίηση:

- Συνέστησαν και οργάνωσαν άτυπες τάξεις υποδοχής, με σκοπό την έγκαιρη και απρόσκοπτη ένταξη των παιδιών παρά την ύπαρξη καθυστερήσεων.
- Διατηρούσαν άριστες σχέσεις με τα παιδιά, τα οποία και επισκέπτονταν στους ξενώνες και κατέβαλλαν πολλές προσπάθειες ώστε να ενσωματωθούν τελικά στον κοινωνικό ιστό μέσω εξωσχολικών δραστηριοτήτων.
- Πραγματοποιούσαν επισκέψεις σε κέντρα φιλοξενίας για να ενημερώσουν γονείς και εργαζομένους για την πρόοδο των παιδιών τους.

Υπήρχαν όμως και υπάρχουν ποικίλα προβλήματα που σχετίζονται με τους εκπαιδευτικούς και που τόσα χρόνια δεν έχουν ακόμα λυθεί.

#### 4.3.5.1. Διορισμοί Εκπαιδευτικών

Σύμφωνα με το Συνήγορο του Πολίτη (2017), πολλά προβλήματα διαπιστώθηκαν με τους διορισμούς των εκπαιδευτικών στις ΔΥΕΠ, καθώς στις περισσότερες περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί που τοποθετήθηκαν δεν είχαν επιμορφωθεί σχετικά με τις ανάγκες και τα χαρακτηριστικά του συγκεκριμένου μαθητικού πληθυσμού, τη διδασκαλία των Ελληνικών ως δεύτερης γλώσσας, μη λεκτικές - βιωματικές διδακτικές πρακτικές και θέματα δυναμικής ομάδας, και διαχείρισης συγκρούσεων. Επιλέχθηκαν από τη λίστα αναπληρωτών με μειωμένο ωράριο, παρόλο που στην πράξη καλούνταν να επιτελέσουν ένα ιδιαίτερα δύσκολο έργο, το οποίο απαιτούσε διαρκώς αναζήτηση και σχεδιασμό εξειδικευμένου εκπαιδευτικού υλικού αλλά και διαρκή υποστήριξη και επιμόρφωση. Ως αποτέλεσμα του τρόπου οργάνωσης των τοποθετήσεων, αρκετοί εκπαιδευτικοί που εν τω μεταξύ έλαβαν τοποθετήσεις πλήρους ωραρίου, αποχώρησαν από τις ΔΥΕΠ με αποτέλεσμα να δημιουργηθούν νέα προβλήματα. Αυτές οι αλλεπάλληλες αλλαγές δημιούργησαν πολλά προβλήματα στην εκπαιδευτική διαδικασία, ενώ αποτελούν σημαντικό παράγοντα στη σχολική διαρροή. Τα παιδιά δεν έχουν σταθερό σημείο αναφοράς και δεν διαμορφώνεται μια συνέχεια και κανονικότητα στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Σύμφωνα με την Παθιάκη (2017), οι ΔΥΕΠ λειτούργησαν κατά κανόνα με αναπληρωτές εκπαιδευτικούς μειωμένου ωραρίου. Έτσι:

1. Η τεχνογνωσία που είχαν αποκτήσει οι εκπαιδευτικοί των τάξεων υποδοχής τα προηγούμενα χρόνια, μέσα από την εμπειρία και την επιμόρφωση, βρέθηκε πραγματικά στα σκουπίδια.
2. Απαιτήθηκε από εκπαιδευτικούς χωρίς επιμόρφωση και υποστήριξη, και κάτω από τις δυσμενέστερες δυνατές συνθήκες εργασίας και μειωμένου ωραρίου, να ενταχθούν αμέσως σε ένα «υβριδικό» απογευματινό σχολείο με το οποίο δεν είχαν καμία εξοικείωση.
3. Με τη μεταφορά των εκπαιδευτικών αυτών σε σύντομο χρονικό διάστημα σε θέσεις πλήρους ωραρίου στο κανονικό πρόγραμμα, έκαναν τους μαθητές των κάποιων ΔΥΕΠ μέσα σε διάστημα επτά μηνών να αλλάξουν επτά εκπαιδευτικούς.

Στο ίδιο μήκος κύματος και οι Αναγνώστου και Νικόλοβα (2017), εντοπίζουν την αδυναμία του Υ.ΠΑΙ.Θ. να αξιοποιήσει την πλούσια εμπειρία που είχε ήδη αποκομίσει

από τα χρόνια λειτουργίας των διαπολιτισμικών σχολείων ώστε να στελεχώσει τις Τάξεις Υποδοχής με εκπαιδευτικούς που κατέχουν την εμπειρία αυτή. Ωστόσο, το υπάρχον σύστημα πρόσληψης και τοποθέτησης εκπαιδευτικών στην Ελλάδα δεν επιτρέπει να τοποθετηθούν εκεί όπου υπάρχουν οι αντίστοιχες ανάγκες.

Όσον αφορά στη μητρική γλώσσα των μαθητών, η Επιστημονική Επιτροπή (2017), επισημαίνει ότι δεν είναι ούτε απαραίτητο, ούτε δυνατόν να τη γνωρίζει ο εκπαιδευτικός. Υπάρχουν κατάλληλες μέθοδοι και παιδαγωγικά εργαλεία για αποτελεσματική διδασκαλία σε αλλόγλωσσους μαθητές. Υπάρχουν εκπαιδευτικοί που έχουν ειδικές γνώσεις και σπουδές πάνω στη δίγλωσση ή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, καθώς και εμπειρία πάνω στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, οι οποίοι θα μπορούσαν να έχουν αξιοποιηθεί, αν αυτά τα ειδικά προσόντα λαμβάνονταν υπόψη για τον διορισμό στις ΔΥΕΠ.

Η πρόταση της Επιστημονικής Επιτροπής για την επόμενη χρονιά από την πρώτη εφαρμογή του σχεδίου, ήταν να αποσπαστούν εθελοντικά στα σχολεία όπου φοιτούν πρόσφυγες μαθητές, έμπειροι εκπαιδευτικοί που ενδιαφέρονται και μόνο εφόσον δεν καλυφθούν οι θέσεις σε όλα τα σχολεία να προσληφθούν σ' αυτά αναπληρωτές. Να υιοθετηθεί, δηλαδή, η διαδικασία που προκρίθηκε για την επιλογή των Συντονιστών Εκπαίδευσης Προσφύγων. Να κληθούν μόνιμοι εκπαιδευτικοί να δηλώσουν απόσπαση στα σχολεία στα οποία θα φοιτούσαν προσφυγόπουλα, είτε λειτουργούσαν εντός, είτε εκτός των Κέντρων Φιλοξενίας, ώστε να εξασφαλιστεί πεπειραμένο προσωπικό ικανό να διαχειριστεί τις παιδαγωγικές και κοινωνικές δυσκολίες αυτού του εγχειρήματος. Σε περίπτωση που αυτό δεν ήταν εφικτό, η Επιστημονική Επιτροπή πρότεινε να υπάρξει μια ξεχωριστή λίστα για την πρόσληψη των αναπληρωτών εκπαιδευτικών που θα εργαστούν σε Τάξεις Υποδοχής και ΔΥΕΠ. Ο σχετικός πίνακας θα έπρεπε να περιλαμβάνει αποκλειστικά εκπαιδευτικούς με ειδικά προσόντα, όπως αυτά που αναφέρθηκαν παραπάνω και η πρόσληψή τους να γίνει με βάση ακριβώς αυτά τα αυξημένα προσόντα με διαδικασίες ανάλογες με αυτές της πρόσληψης εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής. Για να γίνει αυτό, θα έπρεπε να οριστεί κατάλληλη Επιτροπή στο ΙΕΠ, η οποία θα όριζε τα εν λόγω ειδικά κριτήρια. Υπήρξαν και περιπτώσεις εκπαιδευτικών οι οποίοι ήθελαν να παραμείνουν στη ΔΥΕΠ όπου υπηρετούσαν, αλλά μετατάχθηκαν σε άλλα σχολεία χωρίς να τους δοθεί η δυνατότητα να αρνηθούν τη μετάταξή τους. Προτάθηκε να δοθεί σε όσους εκπαιδευτικούς το επιθυμούσαν η δυνατότητα να μην

αποδεχθούν υπηρεσιακή μεταβολή, χωρίς τις αρνητικές επιπτώσεις που προβλέπονται σ' αυτές τις περιπτώσεις.

Σύμφωνα με το Συνήγορο του Πολίτη (2019), ο νόμος 4547/2018 θέσπισε ειδικά κριτήρια για την πρόσληψη μόνιμων εκπαιδευτικών στις ΔΥΕΠ, ενώ δεν υπήρξε αντίστοιχη ρύθμιση και θεσμοθέτηση κριτηρίων για αναπληρωτές και μόνιμους σε Τάξεις Υποδοχής<sup>53</sup>. Για τους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς προβλέφθηκε μόνο η δυνατότητα επιμόρφωσης από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

Πάγιο πρόβλημα όμως αποτελεί μέχρι και σήμερα η πρόσληψη καθηγητών μειωμένου ωραρίου, διότι οδηγεί σε επάλληλες αλλαγές καθηγητών και καθυστερήσεις στην λειτουργία των τάξεων, καθώς οι καθηγητές παραιτούνται όταν προσληφθούν με πλήρες ωράριο.

#### **4.3.5.2. Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών**

Όπως αναφέρεται στην Έκθεση της Επιστημονικής Επιτροπής (2017), δεδομένου ότι οι μαθητές των ΔΥΕΠ δεν μιλούν ελληνικά και βρίσκονται, ως επί το πλείστον, εκτός σχολικού πλαισίου πολλά χρόνια, απαιτείται οι εκπαιδευτικοί να έχουν ειδικές γνώσεις και εμπειρία στη διδασκαλία αλλόγλωσσων μαθητών αλλά και στη διαχείριση κοινωνικά ευάλωτων παιδιών. Το γεγονός όμως ότι διορίστηκαν εκπαιδευτικοί όχι με βάση ειδικά προσόντα, αλλά από τον γενικό πίνακα των αναπληρωτών είχε ως αποτέλεσμα να αναλάβουν την εκπαίδευση των προσφυγόπουλων εκπαιδευτικοί χωρίς ειδική εκπαίδευση, αλλά και χωρίς ιδιαίτερο κίνητρο να ασχοληθούν με αυτό το δύσκολο εκπαιδευτικό έργο. Πέρα όμως από την τοποθέτηση άπειρων εκπαιδευτικών, δεν υπήρξε συστηματική επιμόρφωση και υποστήριξη τους, κάτι που σ' αυτές τις δύσκολες συνθήκες εργασίας, αποτελεί βασική προϋπόθεση για να αποκτήσουν οι εκπαιδευτικοί γνώσεις, κατάλληλα εργαλεία, αλλά και να υποστηριχθούν στο έργο τους. Το ΙΕΠ οργάνωσε δύο σύντομες εισαγωγικές επιμορφώσεις για τους νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς οι οποίες όμως δεν ήταν αρκετές. Σε τοπικό επίπεδο

---

<sup>53</sup> Νόμος 4547/2018. *Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*. ΦΕΚ 102 /Α/12-6-2018, Άρθρο 79: *Στελέχωση των Δ.Υ.Ε.Π. από μόνιμους Εκπαιδευτικούς*, Άρθρο 80: *Στελέχωση των Δ.Υ.Ε.Π. από αναπληρωτές εκπαιδευτικούς*.



έγιναν και κάποιες παρεμβάσεις από Σχολικούς Συμβούλους, αλλά ούτε αυτές ήταν αρκετές.

Οι Αναγνώστου και Νικόλοβα (2017), σημειώνουν ότι οι εκπαιδευτικοί που προσλήφθηκαν δεν ήταν προετοιμασμένοι για να υλοποιήσουν το μορφωτικό πρόγραμμα, μια έλλειψη η οποία είχε ορατές και δυσμενείς συνέπειες στην πορεία. Δεν έγινε η απαραίτητη και προσχεδιασμένη εκπαίδευση τους για να ανταποκριθούν στις ειδικές προκλήσεις του εγχειρήματος, όπως να διδάξουν τα ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα, να δουλέψουν με παιδιά τα οποία δεν είχαν παρακολουθήσει σχολείο τα προηγούμενα χρόνια, αλλά και με παιδιά τα οποία δεν είχαν πάει ποτέ σε σχολείο. Όσοι ανέλαβαν τη διδασκαλία στις απογευματινές τάξεις των ΔΥΕΠ δεν ήταν καταρτισμένοι να εργαστούν σε τάξεις με ξενόγλωσσα παιδιά, ούτε και είχαν πρόσβαση σε υπηρεσίες συμβουλευτικής ή σε μετεκπαίδευση σχετικά με την διαχείριση της διαφορετικότητας στην τάξη.

Ένας σημαντικός τομέας που θα έπρεπε να είχε γίνει επιμόρφωση από την πρώτη μέρα λειτουργίας των ΔΥΕΠ είναι πάνω στο ιδιαίτερο αναλυτικό πρόγραμμα των ΔΥΕΠ, το οποίο οι εκπαιδευτικοί καλούνται να υλοποιήσουν. Αυτό κυρίως διέπεται, από διαφορετική λογική και τρόπο οργάνωσης σε σχέση με το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα του ελληνικού σχολείου. Οι εκπαιδευτικοί απαιτείται να δουλέψουν διαφορετικά από ότι στο βιβλιοκεντρικό πλαίσιο διδασκαλίας. Υπάρχουν προτεινόμενα εκπαιδευτικά υλικά στο ΙΕΠ, που δυσκολεύουν όμως πολύ τους εκπαιδευτικούς να τα χρησιμοποιήσουν καθότι δεν είναι εξοικειωμένοι με αυτή τη λογική. Όλες αυτές οι δυσκολίες, οδηγούν αρκετούς εκπαιδευτικούς στην απογοήτευση και τη ματαίωση και τροφοδοτούν αρνητικές αντιδράσεις. Ο εκπαιδευτικός για να καταφέρει να λειτουργήσει αποτελεσματικά στο δύσκολο έργο στις ΔΥΕΠ, εκτός από ειδικές γνώσεις, χρειάζεται και ευαισθησία απέναντι στα ιδιαίτερα προβλήματα των παιδιών προσφύγων και διάθεση να αναζητήσει νέους τρόπους διδασκαλίας προσαρμοσμένους στο ιδιαίτερο αυτό πλαίσιο. Εκεί πρέπει να προσβλέπει η επιμορφωτική υποστήριξη η οποία δεν υπήρξε (Επιστημονική Επιτροπή, 2017).

Η Επιστημονική Επιτροπή διαπίστωσε ότι τα προβλήματα είναι λιγότερα στα σχολεία όπου υπάρχουν εκπαιδευτικοί με εμπειρία/γνώσεις διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας οι οποίοι λειτουργούν βοηθητικά προς τους υπόλοιπους

προτείνοντας κατάλληλους και εφικτούς τρόπους αντιμετώπισης των προβλημάτων της διδακτικής πράξης.

Οι προτάσεις της Επιστημονικής Επιτροπής (2017) για τις επόμενες χρονιές, ως προς την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ήταν:

1. *«να είναι εστιασμένη στα ζητήματα της εκπαιδευτικής πράξης και στα θέματα που απασχολούν τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς,*
2. *να αναδεικνύει τις «καλές πρακτικές» και να προτείνει λύσεις στους εκπαιδευτικούς για το πώς θα δράσουν πρακτικά, ανά περίπτωση και θέμα,*
3. *να ευαισθητοποιήσει τους εκπαιδευτικούς στις ποικίλες μορφές διακρίσεων, να τους βοηθήσει να εντοπίζουν τις περιπτώσεις ρατσιστικής συμπεριφοράς στο σχολείο και να γνωρίζουν πώς να τις αντιμετωπίζουν,*
4. *να παρέχει κατευθύνσεις για την αντιμετώπιση των ψυχοκοινωνικών και μαθησιακών προβλημάτων των παιδιών των προσφύγων καθώς και των γλωσσικών και πολιτισμικών διαφορών στις σχολικές τάξεις,*
5. *να παρέχει γνώσεις για το υπόβαθρο του πολέμου και τους λόγους έλευσης των προσφύγων στην Ελλάδα, αλλά και για την ιστορία και τον πολιτισμό των περιοχών από τις οποίες προέρχονται τα παιδιά πρόσφυγες».*

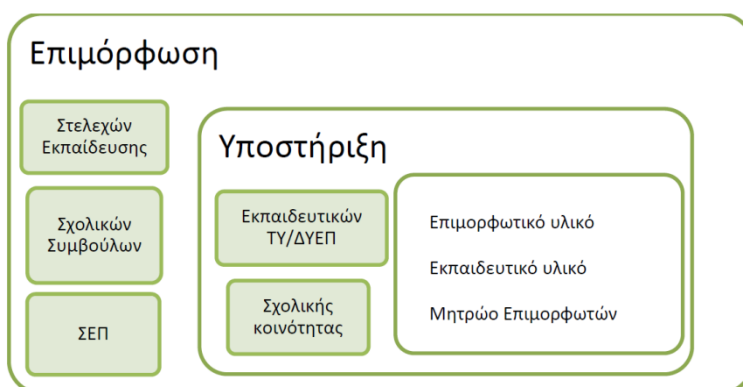
Ακόμα προτάθηκε η συνεργασία με την Ύπατη Αρμοστεία και την UNICEF για την ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών πάνω στα παιδιά προσφύγων. Καθότι και οι δυο οργανισμοί έχουν μεγάλη εμπειρία και κατάλληλο υλικό και θα μπορούσαν να καλύψουν μεγάλο εύρος σχολείων και εκπαιδευτικών.

Τέλος πολύ σημαντική θεωρείται και η επιμόρφωση των στελεχών της εκπαίδευσης καθώς είναι αδύνατον να γίνουν παρεμβάσεις μεγάλης έκτασης για την εκπαίδευση των παιδιών προσφύγων χωρίς τη συνέργειά τους, αλλά και η στήριξη των εκπαιδευτικών από άλλες ομάδες επαγγελματιών όπως είναι οι σχολικοί ψυχολόγοι και οι κοινωνικοί λειτουργοί (Επιστημονική Επιτροπή, 2017).

Σύμφωνα με τις Τρούκη και Δοκοπούλου (2019), το Ι.Ε.Π. το οποίο ήταν αρμόδιο για την επιμόρφωση και υποστήριξη των εκπαιδευτικών, οργάνωσε δράσεις οι οποίες αρχικά είχαν σχεδιαστεί για τον Οκτώβριο του 2017, με τον καθορισμό των σχολικών μονάδων στις οποίες θα λειτουργούσαν σχολικές μονάδες Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης ως ΔΥΕΠ και με ομάδα στόχου τους:

- Σχολικούς Συμβούλους που είχαν στην ευθύνη τους σχολικές μονάδες στις οποίες λειτουργούσαν ΔΥΕΠ.
- Στελέχη των Περιφερειών και Διευθύνσεων Εκπαίδευσης που είχαν αναλάβει την οργάνωση και την εκπαιδευτική υποστήριξη των παραπάνω μονάδων.
- Διευθυντές/τριες σχολικών μονάδων στις οποίες φοιτούν παιδιά πρόσφυγες.
- Συντονιστές Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΣΕΠ)

Διαχειριστικά ζητήματα, τροποποίησαν τον αρχικό σχεδιασμό και μετέθεσαν την έναρξη των επιμορφωτικών δράσεων τον Μάρτιο του 2018 και την προσθήκη στην ομάδα στόχου των στελεχών εκπαίδευσης που έχουν την ευθύνη ΤΥ στις οποίες φοιτούν παιδιά πρόσφυγες (Πίνακας 10). Η επιμόρφωση των αναπληρωτών εκπαιδευτικών που είχαν προσληφθεί στις ΔΥΕΠ/ΤΥ θα γινόταν σε επόμενο στάδιο από τους Σχολικούς Συμβούλους.



**Πίνακας 10: Επιμορφωτικές και υποστηρικτικές δράσεις.** Πηγή: ΙΕΠ/ Οκτώβριος 2019.

Το χρονικό διάστημα Μάρτιος - Ιούνιος 2018 επιμορφώθηκαν 655 άτομα (Πίνακας 11). Συνολικά υλοποιήθηκαν 52 ώρες εξ αποστάσεως και 64 ώρες διά ζώσης επιμόρφωσης. Κάθε επιμόρφωση είχε διάρκεια τέσσερις 4 ώρες και υλοποιήθηκε σε τμήματα ανάλογα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης.

Ιδιότητα επιμορφούμενων	αριθμός
Σχολικοί Σύμβουλοι	293
Διευθυντές/τριες Σχολικών Μονάδων	267
ΣΕΠ	62
Στελέχη Διευθύνσεων/Περιφερειών	33
<b>Σύνολο</b>	<b>655</b>

**Πίνακας 11: Ιδιότητα επιμορφούμενων.** Πηγή: ΙΕΠ/ Οκτώβριος 2019.

Εκτος από την επιμόρφωση, το ΙΕΠ είχε και την ευθύνη της Υποστήριξης του Εκπαιδευτικού Έργου, όχι μόνο των αναπληρωτών εκπαιδευτικών διορισμένων στις ΔΥΕΠ, αλλά και όλης της σχολικής κοινότητας με την παραγωγή επιμορφωτικού και ειδικού εκπαιδευτικού υλικού. Αυτό αποτελείται από Οδηγό Εκπαιδευτικού (τρεις τόμοι), από Οδηγό με προτάσεις για τη γλωσσική διδασκαλία και τις Φυσικές Επιστήμες στην εκπαίδευση παιδιών προσφύγων και την ανάπτυξη ειδικού επιμορφωτικού υλικού σε θέματα ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης προσφύγων παιδικής και εφηβικής ηλικίας και υποστήριξης ενηλίκων σε θέματα ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης προσφύγων (Τρούκη & Δοκοπούλου, 2019).

Ο Συνήγορος του Πολίτη (2019), διαπιστώνει την έλλειψη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σχετικά με την δίγλωσση και διαπολιτισμική εκπαίδευση, και ειδικότερα την διδασκαλία των Ελληνικών ως δεύτερης γλώσσας, τις ανάγκες και τα χαρακτηριστικά του συγκεκριμένου μαθητικού πληθυσμού καθώς και εφαρμογή βιωματικών προσεγγίσεων και μεθόδων διδασκαλίας, πρακτικών διαχείρισης και επίλυσης συγκρούσεων.

Στα αποτελέσματα της έρευνάς της η Απατζιάδου (2018), σημειώνει ότι οι εκπαιδευτικοί:

- δεν είναι ευχαριστημένοι με τα βιβλία και το εκπαιδευτικό υλικό και το βρίσκουν ακατάλληλο για την περίπτωση προσφυγόπουλων.
- μιλούν για πρόχειρη οργάνωση του Υπουργείου Παιδείας, χωρίς ιδιαίτερη μέριμνα και στήριξη.
- ανέλαβαν πολλές ευθύνες και υποχρεώσεις, ενώ δεν θα έπρεπε.
- είναι αρκετά δυσαρεστημένοι και αν δεν διορθωθεί η κατάσταση, δεν θα ήθελαν να ξαναδουλέψουν σε δομές προσφύγων.
- δεν παρατήρησαν κάποια οργανωμένη κίνηση για κατάρτιση ή επιμόρφωσή τους πάνω στην εκπαίδευση προσφύγων.
- δεν τους βοηθήθηκαν καθόλου από τις επιμορφώσεις από τους Σχολικούς Συμβούλους.
- επιθυμούν περισσότερη οργάνωση και καθοδήγηση, προκειμένου να διευκολυνθούν στο έργο τους και να έχουν τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα.

- αναφέρουν ότι η απογευματινή λειτουργία των ΔΥΕΠ αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα, καθώς δεν φέρνει σε επαφή τα προσφυγόπουλα με τα Ελληνόπουλα, ώστε να ενταχθούν ευκολότερα και γρηγορότερα στην κοινωνία.
- έδωσαν τον καλύτερό τους εαυτό, φάνηκαν αρκετά ευαισθητοποιημένοι με την εκπαίδευση των παιδιών, όμως χωρίς κάποια οργανωμένη κίνηση και ενημέρωση δεν είναι διαθέσιμοι να συνεχίσουν το έργο τους.

Στα αποτελέσματα της έρευνάς της η Καστανίτη (2019), αποτυπώνει τις απόψεις εκπαιδευτικών οι οποίοι δούλεψαν σε σχολεία προσφύγων και στις οποίες φαίνεται ξεκάθαρα το πρόβλημα της απειρίας τους, αλλά και οι προσωπικές πρωτοβουλίες που πήραν για να διευκολύνουν το έργο τους: *«απέκτησα εμπειρία και ήρθα σε επαφή με νέες πρακτικές που θα με βοηθάνε σε όλο μου το έργο από εδώ και στο εξής. Κατάλαβα πόσο δύσκολο είναι να είσαι δάσκαλος τελικά», «χρησιμοποιούμε πολύ τα νοήματα και τις κινήσεις του σώματος, μας βοηθάνε πολύ για να μην νιώθει κανένας διαφορετικός», «τα δύο μεγαλύτερα αδέρφια γνώριζαν πολύ καλά τα αγγλικά και με βοηθούσαν να επικοινωνώ με την μικρότερη αδερφή τους που δεν γνώριζε καμία γλώσσα, λειτουργούσαν αυτά ως μεταφραστές», «ήταν πολύ χρήσιμη η χρήση των εικονόλεξων γιατί τα παιδιά έμαθαν κάποιες βασικές λέξεις και μπορούσαν σιγά σιγά να τις χρησιμοποιούν για να επικοινωνούν μαζί μας», «τα μικρότερα παιδιά είχαν παρακολουθήσει και νηπιαγωγείο στην Ελλάδα οπότε γνώριζαν κάποια ελληνικά έτσι είχαμε μια καλή βάση για να προχωρήσουμε πιο εύκολα παρακάτω και να συνεννοούμαστε αρκετά καλά», «ήθελα τα παιδιά αυτά να λένε έστω και μερικές λέξεις στη γλώσσα τους για να μην νιώθουν άσχημα, αλλά παράλληλα ήταν και ένας τρόπος επικοινωνίας αφού δεν γνώριζαν κάποια άλλη γλώσσα», «τα ελληνικά είναι η γλώσσα στόχος και πρέπει αυτή την γλώσσα να μάθουν τα παιδιά», «τους έβαζα εκπαιδευτικά βίντεο στο YouTube με υπότιτλους στη δική τους γλώσσα».*

#### **4.3.6. Παιδαγωγικά θέματα**

##### **4.3.6.1. Ένταξη στο Τυπικό Πρόγραμμα**

Όπως αναφέρθηκε ήδη, οι ΔΥΕΠ αποτελούν, από τη στιγμή της ιδρύσεως τους, προσωρινό μέτρο προ-ενταξιακής εκπαίδευσης που εξυπηρετούν συγκεκριμένες

ανάγκες και δεν μπορούν να αποτελέσουν μακροπρόθεσμη λύση. Παρόλα αυτά, παραμένουν σε λειτουργία μέχρι και σήμερα, πολλές φορές δε κιάλας, ενισχυμένες.

Ως προς τον σχεδιασμό της επόμενης σχολικής χρονιάς από το προ-ενταξιακό έτος, η πρόταση της Επιστημονικής Επιτροπής προς το Υ.ΠΑΙ.Θ., ήταν να ενταχθούν όλα τα παιδιά των προσφύγων που φιλοξενούνται σε διαμερίσματα, ξενοδοχεία ή ξενώνες εντός των πόλεων, είτε σε τάξεις υποδοχής είτε, εφόσον γνωρίζουν σε ικανοποιητικό βαθμό την ελληνική γλώσσα, σε κανονικές τάξεις στα δημοτικά και γυμνάσια της γειτονιάς τους. Αυτό είχε ως προϋπόθεση τη δημιουργία πολλών πρόσθετων τάξεων υποδοχής επιπέδου I και II και τη στήριξη των προσφυγόπουλων που θα φοιτήσουν μαζί με τα ελληνόπουλα με ενισχυτική διδασκαλία των ελληνικών. Η πρόταση για τις ΔΥΕΠ με μεγάλες προσδοκίες, ήταν να συνεχίσουν να φοιτούν εκεί μόνο τα παιδιά που θα διέμεναν ακόμα σε μεγάλους ή απομακρυσμένους καταυλισμούς και μόνο στην περίπτωση που δεν θα μπορούσε με κανένα τρόπο να οργανωθεί η μεταφορά και η φοίτησή τους σε ΓΥ των πρωϊνών σχολείων ή σε διαπολιτισμικά σχολεία.

Η θέση του Συνηγόρου του Πολίτη (2019), είναι ότι θα πρέπει να γίνει γενίκευση της λειτουργίας των τάξεων υποδοχής, διότι η κανονικότητα της σχολικής ζωής στοιχειοθετείται μέσα από την καθημερινή επαφή με τον υπόλοιπο μαθητικό πληθυσμό αλλά και την συμμετοχή στην επίσημη σχολική εκπαίδευση. Η σύσταση αυτή, έχει ενταχθεί στον προγραμματισμό του υπουργείου Παιδείας, που περιλαμβάνει την ίδρυση και λειτουργία περισσότερων τάξεων υποδοχής και μείωση των ΔΥΕΠ. Κάτι όμως που δεν συνέβη ποτέ. Στην πράξη, οι ΔΥΕΠ λειτούργησαν ως ένα ξεχωριστό σχολείο, αποκλείοντας οποιαδήποτε δυνατότητα ένταξης και κοινωνικοποίησης, ελλείπει επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης με τον ελληνόφωνο πληθυσμό.

Παρόλα αυτά, όπως αναφέρει ο Κυπριανός (2019), με βάση τα στοιχεία φοίτησης χρόνο με το χρόνο, παρατηρείται αύξηση του αριθμού των ΔΥΕΠ, με αποτέλεσμα όλο και περισσότερα προσφυγόπουλα φοιτούν χωριστά από τους γηγενείς. Σε χώρες όπως η Τουρκία και ο Λίβανος τα σχολεία είναι ξεχωριστά. Εκεί όμως μιλάμε για προσφυγικούς πληθυσμούς εκατομμυρίων στους οποίους είναι πολύ δύσκολο να εφαρμοστεί η συνεκπαίδευση προσφύγων και γηγενών. Στην Ελλάδα οι αριθμοί είναι συγκριτικά πολύ μικρότεροι, γεγονός, που, αφήνει μεγαλύτερα περιθώρια κοινωνικής και εκπαιδευτικής ένταξης των προσφύγων. Σε κάθε περίπτωση, η συνεκπαίδευση στην Ελλάδα κερδίζει έδαφος αλλά ακόμη μεγάλο μέρος των προσφυγόπουλων φοιτά σε

ξεχωριστά σχολεία. Θα μπορούσε η κατάσταση να αλλάξει με την πλήρη ένταξή τους στα ίδια σχολεία με τους γηγενείς, ώστε έτσι θα τηρούνταν η λογική της συνεκπαίδευσης, η ένταξη δηλαδή στην ίδια τάξη παιδιών από διαφορετικές εθνότητες και πολιτισμούς με γνώμονα τη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Σε επίσκεψή μου το Φεβρουάριο του 2020, στο Κέντρο Φιλοξενίας Προσφύγων Σκαρμαγκακά, συνομίλησα μεταξύ άλλων και με εκπαιδευτικούς πολλών ειδικοτήτων από ΜΚΟ που πρόσφεραν εκπαιδευτικό έργο σε παιδιά μέσα στη Δομή. Ζήτησα τη γνώμη τους για το θέμα των ΔΥΕΠ. Η απάντηση τους ήταν ξεκάθαρη και αρνητική. Όπως τόνισαν, τα παιδιά στις ΔΥΕΠ εξελίσσονται πολύ αργά. Υπάρχουν παιδιά που μένουν έξω από τη δομή και τα οποία πηγαίνουν σε πρωινό σχολείο, ενταγμένα στο τυπικό πρόγραμμα. Η εξέλιξη αυτών των παιδιών είναι εντυπωσιακή και στο θέμα εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας, αλλά και της κοινωνικοποίησης τους. Και όλα αυτά, μόνο και μόνο γιατί τα παιδιά συναναστρέφονται με γηγενείς μαθητές, συνομιλούν μαζί τους και δημιουργούν φιλίες.

Στην έρευνα της Απατζιάδου (2018), οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι η απογευματινή λειτουργία των ΔΥΕΠ αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα, καθώς δεν φέρνει σε επαφή τα προσφυγόπουλα με τα Ελληνόπουλα, ώστε να ενταχθούν ευκολότερα και γρηγορότερα στην κοινωνία. Ενώ η αντίστοιχη έρευνα της Καστανίτη (2019), σημειώνει ότι η ένταξη στην τυπική τάξη αναφέρθηκε από εκπαιδευτικούς γιατί θα βοηθήσει στην αλληλεπίδραση με τους Έλληνες μαθητές.

Σύμφωνα με την Παθιάκη (2017), για την πρόσβαση στη δημόσια εκπαίδευση για τα παιδιά των προσφύγων, θα περίμενε κανείς να αξιοποιηθεί η πάνω από 25 χρόνια εμπειρία από την ένταξη των αλλόγλωσσων μαθητών στο ελληνικό σχολείο, με την αξιοποίηση υποστηρικτικών μηχανισμών όπως οι τάξεις υποδοχής, αλλά και του εκπαιδευτικού δυναμικού που όλα αυτά τα χρόνια απέκτησε εμπειρίες και δεξιότητες διδάσκοντας σε πολύγλωσσα περιβάλλοντα. Να υποστηριχθεί και να ενισχυθεί το σχολείο της ένταξης, της συμπερίληψης, της διαπολιτισμικής αλληλεπίδρασης, το συνεργατικό σχολείο. Αντ' αυτού προτιμήθηκε η δημιουργία ενός συστήματος απογευματινών μαθημάτων, ένα χωριστό, δηλαδή, σχολείο μέσα στο δημόσιο σχολείο, τις ΔΥΕΠ. Μαθησιακά, τα αποτελέσματα ήταν πολύ φτωχά. Σε ό,τι αφορά στην ελληνική γλώσσα, η αξία χρήσης της για τα παιδιά των ΔΥΕΠ, χωρίς αλληλεπίδραση με την ελληνόφωνη κοινότητα, παρέμεινε μηδενική, ελαχιστοποιώντας και το κίνητρο.

Οι εκπαιδευτικοί σε σχολεία που φιλοξένησαν ταυτόχρονα ΔΥΕΠ και μαθητές στο πρωινό πρόγραμμα υποστηρίζουν πως τα παιδιά που εντάχθηκαν σε «κανονικές» τάξεις, ακόμα και χωρίς ειδική υποστήριξη, διένυσαν στον ίδιο χρόνο σημαντικά μεγαλύτερη απόσταση. Η πλαισίωση της εκπαίδευσής τους από έμπειρους εκπαιδευτικούς είχε προφανώς καθοριστικό αντίκρυσμα.

#### **4.3.6.2. Διδασκαλία Μητρικής Γλώσσας**

Ο Fernand de Varennes (2020), ειδικός εισηγητής του ΟΗΕ για θέματα μειονοτήτων, σημειώνει πως η εκπαίδευση στη μητρική γλώσσα μιας μειονότητας, σε συνδυασμό με την ποιοτική διδασκαλία της επίσημης γλώσσας, είναι μακροπρόθεσμα πολύ αποδοτική ακόμα και από οικονομικής απόψεως, μειώνει τα ποσοστά σχολικής εγκατάλειψης, οδηγεί σε αισθητά καλύτερα ακαδημαϊκά αποτελέσματα, ιδιαίτερα για τα κορίτσια, βελτιώνει τα επίπεδα αλφαριθμητισμού και ευχέρειας τόσο στη μητρική όσο και στην επίσημη γλώσσα και οδηγεί σε μεγαλύτερη συμμετοχή της οικογένειας στην κοινωνία.

Η απώλεια της μητρικής γλώσσας στερεί από τους δίγλωσσους μαθητές τη δυνατότητα να ενδυναμώσουν την εικόνα τους για τον κόσμο και τους αποξενώνει από τα κοινωνικά δίκτυα της εθνικής τους κοινότητας. Σε επίπεδο σχολικής τάξης, η διγλωσσία καλλιεργείται και στη συνείδηση των υπόλοιπων μαθητών και βοηθά στην καταπολέμηση ρατσιστικών συμπεριφορών, ενώ σε παιδαγωγικό επίπεδο, τονίζει την ανάγκη για αποδοχή της γλωσσικής διαφορετικότητας και της εθνοπολιτισμικής ποικιλομορφίας, συνεισφέροντας στην ενίσχυση της πολυπολιτισμικότητας στο σχολείο (Helot & Young, 2002 και Sakellariopoulou, 2007).

Στο ίδιο μήκος κύματος και ο Νικολάου (2011), ο οποίος τονίζει ότι η μητρική γλώσσα των μαθητών είναι ένα σπουδαίο μορφωτικό κεφάλαιο και είναι κρίμα να εγκαταλείπεται, ακόμα και όταν δεν υπάρχει προοπτική παλινόστησης. Θα πρέπει μάλιστα από τη διδασκαλία των μητρικών γλωσσών των μεταναστών που θεωρούμε επιβεβλημένη, να επωφελούνται, αν το επιθυμούν και οι γηγενείς μαθητές. Ενώ η Κρεμμύδα (2018), σημειώνει ότι δε συζητείται προς το παρόν, καθόλου η δυνατότητα διδασκαλίας των μητρικών γλωσσών των προσφύγων, ώστε να ενταχθούν ομαλά στην ελληνική πραγματικότητα, με σεβασμό στη δική τους ταυτότητα



Η Επιστημονική Επιτροπή (2016), στην πρότασή της στο Σχέδιο Δράσης κάνει λόγο για την ανάγκη ιδιαίτερης μέριμνας για την εκμάθηση της μητρικής γλώσσας από όσα παιδιά έχουν υψηλές πιθανότητες να επιστρέψουν στη χώρα τους. Επιπλέον, για όλα τα παιδιά, στη βιβλιογραφία υπογραμμίζεται ότι η εκμάθηση της μητρικής γλώσσας αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την κατάκτηση της δεύτερης ή της ξένης γλώσσας. Η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των παιδιών αποτελεί συνεπώς ζητούμενο. Ωστόσο, η Ε.Ε., θεωρεί ότι είναι εξαιρετικά δύσκολο να αναλάβει το ΥΠΠΕΘ την οργάνωση των μαθημάτων και την εποπτεία του περιεχομένου τους. Υπάρχει ποικιλία προέλευσης των προσφύγων, που σημαίνει ότι θα χρειαζόταν να προβλεφθεί η διδασκαλία περισσότερων γλωσσών (αραβικά, φαρσί, κουρδικά, κ.ά.) και φυσικά να βρεθούν οι κατάλληλοι εκπαιδευτικοί και οι απαραίτητοι οικονομικοί πόροι. Η πρότασή της ΕΕ περιορίζεται συνεπώς στο να παρέχονται μαθήματα μητρικής γλώσσας από εκπαιδευτικούς πρόσφυγες ή άλλους γνώστες των μητρικών γλωσσών των παιδιών με τα απαιτούμενα προσόντα όπως αραβόφωνοι δάσκαλοι εγκατεστημένοι εδώ και χρόνια στην Ελλάδα ή μαθητές του Διδασκαλείου του ΕΚΠΑ και να εποπτεύονται από κάποιον διεθνή οργανισμό. Η Ε.Ε. διαπιστώνει ότι απαιτείται ο εντοπισμός, η πιστοποίηση των πτυχίων και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών μεταξύ των προσφύγων. Η αξιοποίηση νηπιαγωγών και δασκάλων μεταξύ των προσφύγων είναι απολύτως απαραίτητη στα νηπιαγωγεία, για τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας και για τη διαμόρφωση πολιτισμικών διαμεσολαβητών, ώστε να συνδράμει και στις διαδικασίες κοινωνικής ένταξης των προσφύγων.

Δυστυχώς μέχρι σήμερα δεν υπάρχει καμία εξέλιξη στο θέμα εκμάθησης της μητρικής γλώσσας των προσφύγων μαθητών.

Η Καστανίτη (2019), στην έρευνα της για τις απόψεις των εκπαιδευτικών, στο θέμα της μητρικής γλώσσας πήρε τις ακόλουθες απαντήσεις: *«το ότι φεύγεις από την πατρίδα σου δεν σημαίνει ότι ξεχνάς και την γλώσσα σου, είναι απαραίτητη η γνώση της μητρικής γλώσσας όπου κι αν βρίσκεσαι»*, *«να ενταχθούν οι γλώσσες τους ως μάθημα στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών»*, *«εφόσον δεν πήγαν στο σχολείο και δεν μπόρεσαν στη διαδικασία να μάθουν την γλώσσα τους γραπτά ας την γνωρίζουν μόνο προφορικά, εφόσον είναι και δύσκολο να επιστρέψουν στις πατρίδες τους δεν θα τους χρειαστεί»*, *«να παρέχονται σεμινάρια στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς για την εκμάθηση της γλώσσας των παιδιών αυτών»*, *«να παρέχουν οι γονείς τους εθελοντικά μαθήματα στους μαθητές*

τα απογεύματα που δεν έχουν σχολείο», «όπως τα παιδιά αυτά ακούνε τραγούδια δικά μας έτσι και εμείς μπορούμε να ακούμε τραγούδια δικά τους μέσα στο μάθημα», «να δημιουργούνται καταστάσεις επικοινωνίας στη γλώσσα τους», «να παρέχουν εθελοντικά μαθήματα οι ίδιοι οι διερμηνείς».

#### 4.3.6.3. Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις

Σύμφωνα με τον ορισμό<sup>54</sup> του Π. Βασιλόπουλου, ΜΚΟ είναι «κάθε ανεξάρτητη, μη κομματική, μη κερδοσκοπική, Εθελοντική οργάνωση που ανήκει στο χώρο της Κοινωνίας Πολιτών ή της κοινωνικής οικονομίας, αναπτύσσει δράση με γνώμονα την επιδίωξη συναίνεσης υπέρ του Δημοσίου Συμφέροντος παρέχοντας υπηρεσίες πληροφόρησης, διεκδίκησης, κοινωνικής υποστήριξης και γνώσης με σαφώς κοινωφελή χαρακτήρα».

Οι ΜΚΟ που παρέχουν εκπαίδευση ανήκουν στους φορείς της μη τυπικής μάθησης. Σύμφωνα με το Council of Europe (2018) η μη τυπική μάθηση είναι σκόπιμη αλλά εθελοντική μάθηση που πραγματοποιείται σε ένα ευρύ φάσμα φορέων για τους οποίους η διδασκαλία και η κατάρτιση δεν είναι απαραίτητα η μοναδική δραστηριότητα τους. Μπορούν να παρέχουν περιστασιακή ή μόνιμη εκπαίδευση με επαγγελματίες εκπαιδευτές ή εθελοντές. Ως φορείς μη τυπικής μάθησης, οι ΜΚΟ χρησιμοποιούν εκπαιδευτικές μεθόδους που μπορούν να προσαρμόζονται σε κάθε εκπαιδευτικό περιβάλλον όπως οι βιωματικές δραστηριότητες (Παγίδα, 2018).

Από την αρχή της προσφυγικής κρίσης εμφανίστηκαν στο χώρο πολλές διεθνείς και ελληνικές ΜΚΟ. Οι πρωτοβουλίες τους ήταν άλλοτε βραχύβιες αυτοσχέδιες δράσεις και άλλοτε καλά οργανωμένες με μακρόπνοο σχέδιο. Πολλές φορές, οι δράσεις αυτές αφορούσαν και τη δημιουργική απασχόληση και εκπαίδευση των παιδιών των προσφύγων. Κάποιες ΜΚΟ δραστηριοποιήθηκαν με αυτοσχέδιες δράσεις χωρίς να έχουν καμία εμπειρία και χωρίς επιστημονική στήριξη. Άλλες είχαν μεγάλη εμπειρία στο πεδίο, οπότε διαμόρφωσαν εγκαταστάσεις για αυτό τον σκοπό όπως τέντες και οικίσκοι (Επιστημονική Επιτροπή, 2017).

Την άνοιξη του 2016, το Υ.ΠΑΙ.Θ. ανέλαβε επισήμως την ευθύνη για την τυπική εκπαίδευση των προσφύγων. Από τις ΜΚΟ ζητήθηκε να πιστοποιηθούν από το

---

<sup>54</sup> Περικλής Βασιλόπουλος, περιοδικό «Κοινωνία Πολιτών», τεύχος 12, «Υπερνωτερικότητα και Κοινωνία Πολιτών»

ΙΕΠ/ΥΠΠΕΘ υποβάλλοντας προτάσεις συγκεκριμένων προγραμμάτων σε ένα ενιαίο μητρώο. Αυτή η τακτική ρύθμισε κατά πολύ την, εκτός ελέγχου, δράση των ΜΚΟ. Η παραχώρηση χώρου και χρόνου μέσα στα ΚΦΠ απαιτεί τη συνεργασία του ΥΜΕΠΟ.

Στο παραπάνω κάλεσμα του<sup>55</sup>, το Υπουργείο Παιδείας αναφέρει χαρακτηριστικά: «Σε συνεργασία με το ΥΠΠΕΘ, οι ΜΚΟ και οι Διεθνείς Οργανισμοί μπορούν να παίξουν πολύ σημαντικό ρόλο σε θέματα όπως η παροχή υλικό-τεχνικής υποδομής, η επαγγελματική και τεχνική κατάρτιση, η εκπαίδευση ενηλίκων, η οργάνωση της εκμάθησης των μητρικών γλωσσών των παιδιών (όπως αραβική, φαρσί, κλπ.), αλλά και άλλων γλωσσών (όπως γαλλικά, γερμανικά, κλπ.), η μη τυπική εκπαίδευση (πχ. επαγγελματική εκπαίδευση, αθλητικές δραστηριότητες, δημιουργική απασχόληση), κλπ.». Πράγματι, σε πολλές περιπτώσεις, οι ΜΚΟ, παρήγαγαν έργο πολύτιμο, εκπαιδευτικά, είτε εντός ΚΦΠ, είτε έξω από αυτά.



Εικόνα 17: MOSAIK. Φωτογραφία: Βασίλης Καζάζης/ 23 Αυγούστου 2016

Ένα καλό παράδειγμα που αναφέρει ο Συνήγορος του Πολίτη<sup>56</sup> (2017) και που διαπίστωσα κι εγώ μετά από επίσκεψή μου, είναι για τα παιδιά που διαμένουν στους ξενώνες των οργανώσεων Praksis και Μετάδραση και που παρακολουθούν

---

<sup>55</sup> 06-09-16 Συνεργασία ΥΠΠΕΘ - ΜΚΟ για την εκπαίδευση των παιδιών των προσφύγων, <https://www.minedu.gov.gr/prosf-ekpaideusi-m/23730-06-09-16-synergasia-yppeth-mko-gia-tin-ekpaidefsi-ton-paidion-ton-prosfygon-3>

<sup>56</sup> Η πρόσβαση των παιδιών προσφύγων στην εκπαίδευση στη Λέσβο. Έκθεση ενεργειών, διαπιστώσεων και προτάσεων Συνηγούρου του Πολίτη στο πλαίσιο της αποστολής του ως Συνηγούρου του Παιδιού. Επίσκεψη στη Λέσβο, 10 - 13 Φεβρουαρίου 2017

συστηματικά μαθήματα άτυπης εκπαίδευσης στο «Κέντρο Υποστήριξης Προσφύγων και Ντόπιων MOSAIK» (Εικόνα 17), για το οποίο, όπως λέει, εκφράζουν την ικανοποίησή τους τόσο τα ίδια όσο και τα στελέχη των οργανώσεων.

#### **4.3.6.4. Προβλήματα στις τάξεις**

Σε επίσκεψή μου σε ΔΥΕΠ Δημοτικών Σχολείων στην Αττική συνομίλησα με εκπαιδευτικούς που εργάζονταν σε αυτές και κατέγραψα τις απόψεις τους. Ενδιαφέρον έχουν, καταγεγραμμένα Συμβάντα σε Ημερολόγια Σχολικής Ζωής, τα οποία αποτυπώνουν μια κατάσταση η οποία μοιάζει εκτός ελέγχου στις ΔΥΕΠ, μακριά από κάθε οργάνωση και επιμόρφωση, με προβλήματα που δεν ήταν εύκολο να προβλεφθούν αλλά και να ελεγχθούν. Μια κατάσταση που δείχνει ξεκάθαρα ότι σ' αυτές τις συνθήκες, οι συμβατικές παιδαγωγικές μέθοδοι δεν αρκούν και συνήθως είναι αναποτελεσματικές. Ενδεικτικά αναφέρουμε τα παρακάτω:

- Λεκτικοί διαπληκτισμοί.
- Άρνηση εξόδου από την αίθουσα για διάλειμμα.
- Διαπληκτισμός με σωματική βία (χτυπήματα, τράβηγμα μαλλιών).
- Δημιουργία προβλημάτων στο διάλειμμα για την απόσπαση της προσοχής των καθηγητών.
- Άρνηση συμπλήρωσης φυλλαδίου σε Μαθηματικά και Γλώσσα.
- Αντίδραση στη Γλώσσα - ενδιαφέρον μόνο για Αγγλικά. Υποκίνηση και άλλων μαθητών στο να μη συμμετέχουν.
- Προβλήματα πειθαρχίας – μάθημα με το Διευθυντή.
- Σωματική βία σε άλλους μαθητές.
- Διαπληκτισμός στο λεωφορείο.

#### **4.3.7. Διοικητικά θέματα**

##### **4.3.7.1. Προβλήματα συντονισμού υπηρεσιών**

Ειδικά το πρώτο διάστημα της προσφυγικής κρίσης εμφανίστηκαν πολλά προβλήματα συντονισμού, αλληλοκάλυψης αρμοδιοτήτων και ανταγωνισμών μεταξύ υπηρεσιών. Παράλληλα, η καθοδήγηση των ΣΕΠ ήταν ελλιπής, με αποτέλεσμα να είναι

αναγκασμένοι να αυτοσχεδιάζουν, άλλοτε εύστοχα, άλλοτε άστοχα (Επιστημονική Επιτροπή, 2017).

Αυτή η έλλειψη συντονισμού μεταξύ των εμπλεκόμενων φορέων επηρέασε όλο το σχεδιασμό και δημιούργησε μια ρευστή κατάσταση και αδυναμία εντοπισμού του μαθητικού πληθυσμού γεωγραφικά, καθώς η συνεχής αλλαγή των ανοιχτών δομών φιλοξενίας, η κατάργηση υφιστάμενων δομών και η μετακίνηση του πληθυσμού είχε ως συνέπεια αφενός την διακοπή λειτουργίας ορισμένων ΔΥΕΠ και αφετέρου την αδυναμία έγκαιρης ανταπόκρισης στις μεταβαλλόμενες ανάγκες. Παράλληλα, μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών που είχαν διοριστεί στις εν λόγω ΔΥΕΠ έμειναν χωρίς αντικείμενο εργασίας (Συνήγορος του Πολίτη, 2019).

#### **4.3.7.2. Καθυστερήσεις στην έναρξη λειτουργίας των σχολείων**

Σύμφωνα με το Συνήγορο του Πολίτη (2017), παρατηρούνται σοβαρές καθυστερήσεις ως προς την έναρξη λειτουργίας των προβλεπόμενων τάξεων ΔΥΕΠ. Οι καθυστερήσεις αυτές κυρίως συνδέονται με τις συνεχείς μετακινήσεις των προσφύγων καθώς επίσης και με αρνητικές αντιδράσεις της τοπικής κοινωνίας, και την επίκληση κινδύνων για τη δημοσία υγεία.

Σημειώθηκαν όμως καθυστερήσεις και λόγω της μη έγκαιρης πραγματοποίησης των απαιτούμενων εμβολιασμών, ειδικά την πρώτη χρονιά, ενώ ένα μέρος των μαθητών αντιμετώπισε προβλήματα κατά την εγγραφή και την φοίτηση, λόγω της προσκόμισης εκ μέρους τους ελλιπών δικαιολογητικών, της έλλειψης τάξεων υποδοχής ή της πληρότητας τους (Συνήγορος του Πολίτη, 2019).

Κατά τις Αναγνώστου και Νικόλοβα (2017), το πιο σοβαρό και δυσεπίλυτο πρόβλημα που εμποδίζει την ένταξη των παιδιών των προσφύγων στα σχολεία και καθυστερεί την έναρξη λειτουργία τους, είναι οι αντιστάσεις και αντιδράσεις της τοπικής κοινωνίας. Η ενεργή και θετική στάση των αρχών της τοπικής αυτοδιοίκησης να προάγει την ένταξή τους, σε συνεργασία με εκπαιδευτικούς και τοπικές κοινότητες, συμβάλλουν στο να εξουδετερωθούν οι αντιδράσεις αυτές. Το κράτος πρέπει να παρεμβαίνει δυναμικά στις περιοχές όπου οι τοπικές αντιδράσεις εμποδίζουν την ένταξη των παιδιών των προσφύγων στα σχολεία και να υποχρεώνει τους διευθυντές να εγγράφουν αυτά τα παιδιά.

Σύμφωνα με το Συνήγορο του Πολίτη (2019) και στην έναρξη λειτουργίας των τάξεων υποδοχής σημειώνονται σημαντικές καθυστερήσεις μέχρι και σήμερα, με αποτέλεσμα τα παιδιά να μην έχουν πρόσβαση στο εκπαιδευτικό σύστημα. Έτσι ανάλογα με το σχολείο, εντοπίζονται διαφορετικές πρακτικές. Άλλα παιδιά παρακολουθούν το κανονικό πρόγραμμα εν αναμονή των τάξεων υποδοχής και άλλα αποκλείονται από το σχολείο πριν την ίδρυση των τάξεων υποδοχής, γεγονός που επηρεάζει δυσμενώς την ψυχική υγεία τους, εντείνει τα αισθήματα ματαιότητας, διευκολύνει την σχολική διαρροή και την κοινωνική απομόνωση.

#### **4.3.7.3. Επικοινωνία ΔΥΕΠ με πρωινό πρόγραμμα**

Η Επιστημονική Επιτροπή (2017) στην Έκθεση αποτίμησης που συνέταξε σημειώνει ότι λειτούργησαν καλύτερα τα σχολεία στα οποία δημιουργήθηκε ένα κλίμα κοινότητας μεταξύ των εκπαιδευτικών και υπάρχει σύνδεση και επικοινωνία μεταξύ της ΔΥΕΠ και του πρωινού προγράμματος. Στις περισσότερες όμως περιπτώσεις η σύνδεση αυτή δεν έχει επιτευχθεί. Οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές, η εκπαιδευτική δραστηριότητα των δύο προγραμμάτων λειτουργούν παράλληλα και ανεξάρτητα χωρίς σημεία συνάντησης. Στις λίγες περιπτώσεις που η σύνδεση λειτούργησε, φαίνεται ότι ιδιαίτερη σημασία έχει ο ενεργός θετικός ρόλος του διευθυντή του σχολείου και η συνεργασία των εκπαιδευτικών της ΔΥΕΠ με τους εκπαιδευτικούς του ολοήμερου.

Ο Συνήγορος του Πολίτη (2019) επισημαίνει ότι το ίδιο το σύστημα των ΔΥΕΠ επικρίθηκε διότι αντί να δομηθεί πάνω σε αρχές συνεκπαίδευσης, συμπερίληψης και αλληλεπίδρασης, το ελληνικό Δημόσιο «δημιούργησε δομές εκπαίδευσης που λειτουργούν κατά τις απογευματινές ώρες σε υφιστάμενα σχολεία, δηλαδή σε ώρες κατά τις οποίες δεν λειτουργούν τα σχολεία αυτά στα οποία φοιτούν και τα παιδιά των αιτούντων», ενισχύοντας τα αισθήματα της απομόνωσης και της γκετοποίησης.

## ***Κεφάλαιο 5. Καλές Πρακτικές***

### **5.1. Εισαγωγή**

Η παγκόσμια κοινότητα, αναγνωρίζει πως εκτός από τη στέγαση, τη σίτιση και την ιατροφαρμακευτική περίθαλψη στα παιδιά των προσφύγων, υπάρχει πολύ μεγάλη ευθύνη για την ένταξή τους στην εκπαίδευση. Η εκπαίδευση αποτελεί τον αποτελεσματικότερο τρόπο ένταξης των παιδιών αυτών στις χώρες υποδοχής και το πολυτιμότερο μέσο για την οικοδόμηση ενός δικαιότερου μέλλοντος (Σγούρα κ.ά., 2018).

Χωρίς εκπαίδευση, οι ευκαιρίες για τα παιδιά προσφύγων θα είναι οριακές. Θα ζούνε στο σκοτάδι, το μέλλον τους θα 'ναι τυφλό. Ίσως και να ακολουθήσουν το λάθος δρόμο. Και όπως αναφέρουν οι Mason & Orcutt (2019), όλοι οι εθνικοί και οι διεθνείς οργανισμοί, οι κυβερνήσεις και η διεθνής κοινότητα, έχουν καθήκον να βοηθήσουν τα παιδιά αυτά να αποκτήσουν πρόσβαση στο δικαίωμά τους στην εκπαίδευση. Ένα δικαίωμα που πρέπει να βρίσκεται πάντα σε προτεραιότητα, θα δώσει ελπίδα στα παιδιά στο νέο περιβάλλον που καλούνται να ζήσουν και θα βελτιώσει το μέλλον τους. Η ασφάλεια της εκπαίδευσης των παιδιών προσφύγων τελικά θα αποφέρει ειρήνη και σταθερότητα.

Και αν στη θεωρία και στους νόμους όλα είναι καλογραμμένα και ξεκάθαρα, στην πράξη τα πράγματα δεν είναι καθόλου εύκολα. Γιατί, πως θα χωρέσουν, για παράδειγμα, στην ίδια τάξη του δημοτικού:

- το αγοράκι απ' το Αφγανιστάν που έχει φοιτήσει στη χώρα του και έχει μεγάλη ευκολία στο γράψιμο, αλλά δε μιλάει καθόλου ελληνικά,
- το αγοράκι από τη Νιγηρία που δεν μπορεί να κρατήσει ούτε καν το μολύβι να τραβήξει μια γραμμή, αλλά μιλάει ελληνικά και καταλαβαίνει γιατί έχει περισσότερα χρόνια στην Ελλάδα,
- το κοριτσάκι από τη Σομαλία που πάει πρώτη φορά σχολείο στην Ελλάδα, δε μιλάει και δεν καταλαβαίνει ελληνικά και είναι πάρα πολύ κλειστός χαρακτήρας,
- το αγοράκι από τη Συρία με ιδιαίτερα επιθετική συμπεριφορά το οποίο όμως δε μιλάει ελληνικά ώστε να μπορέσει να βρεθεί μια λύση,

- το κοριτσάκι απ' το Ιράκ το οποίο ξέρει καλά αραβικά, αλλά της είναι πολύ δύσκολη η φωνολογική επίγνωση στα ελληνικά.

Οι απαντήσεις θα δοθούν παρακάτω, μέσω προτάσεων, μετά από υιοθέτηση καλών πρακτικών στους βασικότερους πυλώνες της Εκπαίδευσης.

## **5.2. Εκπαιδευτικό Σύστημα**

### **5.2.1. Προς ένα Αποκεντρωτικό Σύστημα**

Η Ελλάδα είναι μια χώρα με τεράστιες διαφορές στην επικράτεια της, όχι τόσο σε κοινωνικοπολιτιστικό επίπεδο, όσο σε γεωγραφικό. Είναι ίσως η Ευρωπαϊκή χώρα με την πιο πολύπλοκη και σύνθετη γεωγραφία, με αποτέλεσμα η διοίκηση σε όλα τα επίπεδα να ασκείται πολύ δύσκολα, πόσο μάλλον στην εκπαίδευση. Με την έξαρση του προσφυγικού ενισχύθηκε το πρόβλημα, λόγω της ανισοβαρούς κατανομής των προσφυγικών ροών σε περιοχές της χώρας.

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έχει συγκεντρωτικό χαρακτήρα, που σημαίνει ότι όλες οι εκπαιδευτικές πολιτικές σχεδιάζονται και κατευθύνονται από το Υπουργείο Παιδείας. Η Zambeta (2000), σημειώνει ότι ο εθνοκεντρικός αυτός χαρακτήρας της γνώσης και οι παραδοσιακές μορφές διαμόρφωσης και ελέγχου της εκπαιδευτικής πολιτικής εξακολουθούν να υφίστανται. Ως αποτέλεσμα, οι όποιες ρυθμίσεις να είναι γενικές και να μην λαμβάνονται υπόψη οι τοπικές ανάγκες διαφορετικών κοινωνικοοικονομικών περιοχών στις οποίες εδρεύουν τα σχολεία και κατ' επέκταση οι ιδιαίτερες ανάγκες των προσφύγων μαθητών και μεταναστών (Palaiologou, 2012).

Η πραγματικότητα δείχνει, ότι τα εθνικά κράτη έχουν επιβάλει αποτελεσματικά τις ιδέες και τις δομές τους, σε διαφορετικές εθνικότητες, μέσω των εκπαιδευτικών τους συστημάτων. Παρόλα αυτά, υπάρχουν λιγοστές εξαιρέσεις κρατών που έχουν εφαρμόσει μια μορφή αποκεντρωτικού συστήματος στην κατεύθυνση της ικανοποίησης των απαιτήσεων των μειονοτήτων, για μεγαλύτερο έλεγχο του εκπαιδευτικού τους μέλλοντος.

Το εκπαιδευτικό σύστημα της Σουηδίας, για παράδειγμα, παρουσιάζει αποκεντρωτικό χαρακτήρα, με αποτέλεσμα να μην υπάρχει ενιαία εκπαιδευτική και γλωσσική πολιτική για τα παιδιά των μεταναστών σε όλες τις περιοχές της χώρας (Βιτωράκη, 2015). Στην



ίδια κατεύθυνση είναι και το εκπαιδευτικό σύστημα της Γερμανίας η οποία είναι χωρισμένη σε αυτόνομα κρατίδια, το καθένα από τα οποία φέρει την ευθύνη διαχείρισης των σχολείων. Παρά την αυτόνομη εκπαιδευτική πολιτική που ακολουθεί το κάθε ένα από τα κρατίδια, δεν παύουν να συμφωνούν με τις βασικές αρχές του Υπουργείου Παιδείας της χώρας (Γεωργίτσα, 2017).

Στην κατεύθυνση αυτή θα μπορούσε το εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας να αποκεντρωθεί σε επίπεδο περιφερειών. Μεταξύ άλλων θα είχε μεγάλα οφέλη στην εκπαίδευση προσφύγων. Οι συγκεκριμένες εκπαιδευτικές ανάγκες, για παράδειγμα, της περιφέρειας Βορείου Αιγαίου είναι τελείως διαφορετικές από αυτές της περιφέρειας Ιονίων Νήσων. Και η χάραξη τοπικής εκπαιδευτικής πολιτικής υπό την κεντρική εποπτεία του Υπουργείου Παιδείας, θα ήταν σημαντικά επωφελής.

### **5.2.2. Εκπαιδευτικά μοντέλα**

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα παρά τις προσπάθειες να υιοθετήσει το διαπολιτισμικό μοντέλο, δείχνει, στην πράξη, να παραμένει ακόμα και τώρα αφομοιωτικό. Έχει να παλέψει με πολλά στερεότυπα και στεγανά και οι διοικητικές αγκυλώσεις δυσκολεύουν τη μετάβαση αυτή. Το Σουηδικό σύστημα πορεύεται προς το ιδεατό διαπολιτισμικό μοντέλο, ενώ άλλες χώρες όπως η Αγγλία έχουν υιοθετήσει κυρίως το πολυπολιτισμικό και το αντιρατσιστικό μοντέλο.

Ως προς την ενσωμάτωση παιδιών προσφύγων στην εκπαίδευση, εντοπίζονται τρία βασικά μοντέλα (Cru1, 2017):

- *Παράλληλο σχολικό σύστημα:* Τα παιδιά προσφύγων εντάσσονται σε ένα παράλληλο σχολικό σύστημα, με χαρακτηριστικό παράδειγμα αυτό της Τουρκίας. Όσα από τα παιδιά Σύριων προσφύγων καταφέρουν να συμμετάσχουν στην εκπαίδευση, αυτό γίνεται σε προσωρινά εκπαιδευτήρια στα οποία ακολουθείται το Συριακό αναλυτικό πρόγραμμα.
- *Πρόσβαση στην επαγγελματική εκπαίδευση:* Τα παιδιά των προσφύγων συμπεριλαμβάνονται στο εθνικό εκπαιδευτικό σύστημα, αλλά στη μεγάλη τους πλειονότητα οδηγούνται προς την κατώτερη επαγγελματική κατεύθυνση, με χαρακτηριστικά παραδείγματα αυτά της Γερμανίας και της Ολλανδίας. Γιατί ο τρόπος με τον οποίο συμμετέχουν τα παιδιά αυτά στο σχολικό σύστημα, δεν

τους παρέχει ίσες ευκαιρίες επιτυχίας, σε σχέση με τους γηγενείς μαθητές. Ανασταλτικός παράγοντας είναι και η ελλιπής ενημέρωση που έχουν οι πρόσφυγες για να πολύπλοκα εκπαιδευτικά αυτά συστήματα εκπαίδευσης.

- *Πρόσβαση σε όλα τα σχολικά επίπεδα:* Τα παιδιά των προσφύγων συμπεριλαμβάνονται στο εθνικό εκπαιδευτικό σύστημα με σκοπό να οδηγηθούν σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης ανάλογα με τις ικανότητές τους, με χαρακτηριστικό παράδειγμα αυτό της Σουηδίας. Η φιλοδοξία είναι, να δοθούν, στους μαθητές πρόσφυγες, ίσες ευκαιρίες με τους γηγενείς μαθητές, για την επίτευξη των καλύτερων μαθησιακών αποτελεσμάτων, με απώτερο στόχο να οδηγηθούν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

*Συμπεριληπτική* εκπαίδευση είναι αυτή κατά την οποία όλοι οι μαθητές ενός σχολείου, ανεξάρτητα από τις διαφορές τους, είναι μέλη της σχολικής κοινότητας και μπορούν να αισθάνονται ότι ανήκουν ισότιμα σ' αυτήν. Αρχικά, ο όρος, χρησιμοποιήθηκε αναφορικά με την ενσωμάτωση μαθητών με αναπηρίες στις κανονικές τάξεις. Ωστόσο τα τελευταία χρόνια χρησιμοποιείται ευρύτερα στις σχολικές κοινότητες, αναφορικά με την αυξημένη πολιτιστική και γλωσσική πολυμορφία. Χαρακτηριστική είναι η περίπτωση ενός Καναδού διευθυντή Δημοτικού σχολείου, ο οποίος, όταν κάποιος γονέας Καναδός του είπε «έχετε πολλούς Αφρικανούς μαθητές και δεν είμαι σίγουρος ότι θέλω να εγγράψω το παιδί μου εδώ», εκείνος χωρίς αναστολές του απάντησε «είμαστε το τοπικό Δημοτικό σχολείο και ίσως έχετε παρατηρήσει ότι αυτή είναι η κοινότητα που εξυπηρετούμε» (Taylor & Kaur Sidhu, 2012).

Μετά από έρευνα και συζήτηση με Συντονιστές Εκπαίδευσης Προσφύγων, διαπίστωσα ότι πολλοί από τους διευθυντές σχολείων στην Ελλάδα, εγγράφουν πρόσφυγες μαθητές στα σχολεία τους, ανάλογα με το εάν χρειάζονται περισσότερο μαθητικό δυναμικό προκειμένου να διατηρήσουν ή και να αυξήσουν τις θέσεις των εκπαιδευτικών τους. Αν είναι καλυμμένες οι θέσεις τους, τότε με μια εύκολη προφορική δικαιολογία αποφεύγουν τις εγγραφές. Αυτά τα παρατράγουδα μπορούν να εξαλειφθούν αν οι Συντονιστές Εκπαίδευσης Προσφύγων ενημερώσουν εγκαίρως τις κοινότητες των προσφύγων, είτε απ' ευθείας, είτε μέσω της Ύπατης Αρμοστείας ή των Μ.Κ.Ο., ώστε οι αιτήσεις προς τα σχολεία να γίνονται εγγράφως με τη βοήθεια των Σ.Ε.Π., με στόχο την δέσμευση των ανεύθυνων διευθυντών.

Προς την κατεύθυνση της πρόσβασης σε όλα τα σχολικά επίπεδα, θα μπορούσε να προσανατολισθεί το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, υιοθετώντας, στην πράξη, το διαπολιτισμικό μοντέλο, κάτω από μια αποκεντρωμένη διοικητική δομή, κάνοντας βαθιές τομές, οι οποίες θα αναλυθούν παρακάτω. Ένα σύστημα που θα έχει ως βάση του ένα ασφαλές και συμπεριληπτικό σχολικό και μαθησιακό περιβάλλον, στο οποίο θα έχουν συμμετοχή όλοι (μαθητές, εκπαιδευτικοί, γονείς, κοινωνία, κ.α.) και θα προσφέρει ποιοτική εκπαίδευση σε όλους. Θα πρέπει να καλλιεργηθεί σε βάθος η κουλτούρα της συμπερίληψης σε όλο το φάσμα του εκπαιδευτικού και κοινωνικού πεδίου. Μια κουλτούρα που θα αποκλείει τη γένεση απαράδεκτων συμπεριφορών, όπως αυτές των ανεύθυνων διευθυντών που περιγράφηκαν στην προηγούμενη παράγραφο.

### **5.2.3. Εισαγωγή στο Εκπαιδευτικό Σύστημα**

Σύμφωνα με το Συνήγορο του Πολίτη (2019), οι Δομές Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΔΥΕΠ), σχηματίστηκαν εξαιτίας μίας μαζικής εισροής ετερογενούς αποσχολειοποιημένου πληθυσμού που βρίσκεται υπό μετακίνηση, ο οποίος έχει ιδιαίτερες ανάγκες και χαρακτηριστικά. Εξακολουθούν ακόμα να λειτουργούν, τέσσερα χρόνια μετά την ίδρυσή τους, απευθυνόμενες σε μαζικούς πληθυσμούς, και όχι σε μεμονωμένες περιπτώσεις παιδιών, που μένουν εντός του αστικού ιστού. Λειτουργούν ως ένα ξεχωριστό σχολείο, αποκλείοντας κάθε δυνατότητα ένταξης και κοινωνικοποίησης των παιδιών και χωρίς καμιά επικοινωνία και αλληλεπίδραση με τους ελληνόφωνους μαθητές. Αναποτελεσματικά σχολεία με πολύ μεγάλο ποσοστό σχολικής διαρροής.

Στόχος εδώ και χρόνια είναι η γενίκευση της λειτουργίας των τάξεων υποδοχής, διότι η κανονικότητα της σχολικής ζωής στοιχειοθετείται μέσα από την καθημερινή επαφή με τον υπόλοιπο μαθητικό πληθυσμό αλλά και την συμμετοχή στην «επίσημη» σχολική εκπαίδευση. Ούτως ή άλλως, μαζικές εισροές σε μια ανοργάνωτη πολιτεία δεν νοούνται πλέον, οπότε η κατεύθυνση προς την ίδρυση και λειτουργία περισσότερων τάξεων υποδοχής και μείωση των ΔΥΕΠ, είναι επιβεβλημένη. Απώτερος στόχος θα πρέπει να είναι η πλήρης κατάργηση των ΔΥΕΠ και δημιουργία Τάξεων Υποδοχής σε όλα τα σχολεία, με τις κατάλληλες όμως προϋποθέσεις και προδιαγραφές.

Σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες υπάρχουν αντίστοιχες τάξεις υποδοχής που λειτουργούν με τα δικά τους κριτήρια και όρους. Στην Ολλανδία, τα παιδιά προσφύγων εγγράφονται σ' αυτές για ένα χρόνο και ανάλογα με την πρόοδο στην εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας, μπορεί να παραταθεί για ακόμα ένα χρόνο. Στη Γερμανία τα παιδιά εγγράφονται σε τάξεις προετοιμασίας ή εισαγωγής, όπως αλλιώς λέγονται, για ένα ή δύο χρόνια, προτού μεταβούν στις κανονικές τάξεις. Παρά τις μικροδιαφορές, λόγω του αποκεντρωτικού συστήματος που εφαρμόζεται, η γενική αρχή είναι ότι όπως και στην Ελλάδα, τα παιδιά δεν αλληλεπιδρούν με γερμανόφωνα παιδιά και γι' αυτό δεν μαθαίνουν γερμανικά γρήγορα. Μια πρόσφατη έρευνα στο Βερολίνο έδειξε ότι ένα ή δυο χρόνια τάξεων υποδοχής αυτής της μορφής, είναι πολύ επιζήμιες στη σχολική επιτυχία. Στη Σουηδία αν και η κατάσταση διαφέρει από περιοχή σε περιοχή, η γενική πολιτική είναι να παραμένουν τα παιδιά σε τέτοιες διεθνείς τάξεις μόνο για μια μικρή περίοδο. Μεταφέρονται το συντομότερο δυνατό στις κανονικές τάξεις, συχνά με πρόσθετα μαθήματα στη δεύτερη γλώσσα. Σ' αυτό εξυπηρετεί το γεγονός ότι η διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας προσφέρεται, σε συστηματική βάση, σε όλες της βαθμίδες της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, κάνοντας ευκολότερη τη μετάβαση των παιδιών στις κανονικές τάξεις μετά από πολύ μικρό χρονικό διάστημα (Crul, 2017).

Ένα πρόβλημα που εντοπίζεται κατά την πρώτη εγγραφή των παιδιών προσφύγων στην τάξη που αντιστοιχεί στην ηλικία τους, είναι το ότι για τις ίδιες ηλικίες μπορεί κανείς να βρει παιδιά με τελείως διαφορετική πρότερη εκπαιδευτική εμπειρία. Απ' τη μια υπάρχουν παιδιά με ελάχιστη ή και καθόλου σχολική εμπειρία και από την άλλη, άλλα παιδιά που πήγαιναν σχολείο χωρίς διακοπή, με διακρίσεις στις επιδόσεις τους, μέχρι τη στιγμή που εγκατέλειψαν την πατρίδα τους. Πρέπει να υπάρχει μια σχετική ευελιξία στο ηλικιακό κριτήριο για την ένταξη στην κατάλληλη τάξη, ώστε τα παιδιά να μπορούν να παρακολουθήσουν τα μαθήματα σύμφωνα με το γνωστικό τους υπόβαθρο. Αυτό προϋποθέτει, ότι θα πρέπει, με κάποιο τρόπο, να διερευνηθεί αυτό το υπόβαθρο.

Οι καλές πρακτικές που διακρίνονται σ' αυτόν τον τομέα ανήκουν στη Φινλανδία και τη Σουηδία. Στη Φινλανδία σχεδιάζεται ένα προσωπικό αναλυτικό πρόγραμμα μέσα στο πρώτο έτος, από τη συνεργασία μεταξύ του δασκάλου, του μαθητή και της οικογένειας, κομμένο και ραμμένο στα μέτρα του μαθητή και βασισμένο στην προηγούμενη σχολική εμπειρία, στην ηλικία του και σε άλλους παράγοντες που επηρεάζουν το εκπαιδευτικό έργο (Dervin et al, 2017). Στη Σουηδία, μέσα στους δύο

μήνες από την άφιξη του μαθητή στο σχολείο, γίνεται χαρτογράφηση του γνωστικού του επιπέδου, και των δυνατοτήτων του, στη γλώσσα και στα μαθηματικά. Για το λόγο αυτό επιστρατεύεται πολιτικό προσωπικό, ένας διερμηνέας και ένας δάσκαλος μητρικής γλώσσας, οι οποίοι συναντιούνται με όλη την οικογένεια για να κάνουν την εκτίμησή τους. Το σχολείο διαθέτει τα κατάλληλα εργαλεία για να κάνει τη σωστή διάγνωση και χαρτογράφηση. Με βάση αυτήν την εκτίμηση, το σχολείο αποφασίζει σε ποια τάξη θα τοποθετήσει το μαθητή και ποια πρόσθετη στήριξη θα του παρασχεθεί, όπως για παράδειγμα, επιπλέον ενισχυτική διδασκαλία στη γλώσσα (Ministry of Education and Research Sweden, 2016). Αντίστοιχα συστήματα διερεύνησης γνωστικού επιπέδου εντοπίζονται και σε άλλες χώρες όπως η Ολλανδία, η Μεγάλη Βρετανία και η Γερμανία. Με την διερεύνηση του γνωστικού επιπέδου των μαθητών προσφύγων, ξεπερνιέται και ο σκόπελος της γραφειοκρατίας που τόσο βασανιστικά απαιτεί, σε κάποιες κοινωνίες, πιστοποιητικά επιπέδου σπουδών από ανθρώπους που εγκατέλειψαν τη χώρα τους εν καιρώ πολέμου.

Το Σουηδικό μοντέλο εισαγωγής, είναι ένα καλό παράδειγμα για τη χώρα μας, το οποίο συνδυάζει σύντομη ένταξη στις κανονικές τάξεις του σχολείου, όπου οι μαθητές πρόσφυγες θα παρακολουθούν μαθήματα ανάλογα με το εκπαιδευτικό τους επίπεδο, με την πρόσθετη στήριξη που οι μαθητές χρειάζονται για να είναι σε θέση να ακολουθήσουν το κανονικό πρόγραμμα του σχολείου.

Για να νιώσουν τα παιδιά των προσφύγων ότι είναι ευπρόσδεκτα, πολλά σχολεία σε διάφορες χώρες όπως τη Γερμανία, την Ολλανδία, τη Σουηδία και την Ιταλία, διοργανώνουν εκδηλώσεις καλωσορίσματος για νεοεισερχόμενους. Στη Γερμανία για παράδειγμα δίνουν μικρά δώρα στους νέους μαθητές ή ζητούν από παλιότερους μαθητές να ενεργήσουν σαν ξεναγοί για τους πρώτους μήνες στο σχολείο με την προϋπόθεση ότι έχουν την ίδια μητρική γλώσσα. Στο τέλος του έτους οι «ξεναγοί» θα επιβραβευτούν με την απόκτηση πιστοποιητικού για το έργο τους.

Για να ενισχυθεί η διαφάνεια πάνω στα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών υποδοχής και η πληροφόρηση, θα πρέπει να δημιουργηθεί μια πλατφόρμα σε πολλές γλώσσες, όπου οι πρόσφυγες και οι νεοαφιχθείσες οικογένειες θα μπορούν να βρίσκουν πληροφορίες πάνω στα διαφορετικά σχολικά συστήματα και στις επιλογές τους. Η πλατφόρμα θα πρέπει να έχει τη δυνατότητα να αντιστοιχίζει το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας προέλευσης των προσφύγων, με αυτό της χώρας υποδοχής, με στόχο τη

σύγκριση των δύο συστημάτων. Η πληροφορία είναι ήδη διαθέσιμη μέσω του δικτύου «Eurymdice» αλλά πρέπει να επεξεργαστεί σε μια πιο εύκολα προσβάσιμη φόρμα. Για να γίνει αυτή η πληροφορία διαθέσιμη για όλους τους νέους πρόσφυγες και τις οικογένειες τους, θα πρέπει η πλατφόρμα να είναι ελεύθερα προσβάσιμη στο διαδίκτυο.

#### **5.2.4. Η διδασκαλία της γλώσσας**

Είδαμε στο κεφάλαιο της *Αποτίμησης*, ότι στο θέμα της διδασκαλίας των γλωσσών είτε αυτό αφορά την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα, είτε τη μητρική γλώσσα των παιδιών προσφύγων, δεν έχουν γίνει μέχρι στιγμής ουσιαστικές ενέργειες βελτίωσης και ενίσχυσης. Η σπουδαιότητα της σωστής εκπαίδευσης των δίγλωσσων μαθητών είναι δεδομένη και έχει αναλυθεί σε προηγούμενες παραγράφους. Το ερώτημα είναι πως μπορεί αυτό να βελτιωθεί, στην Ελλάδα, σε ένα νέο σύστημα εκπαίδευσης το οποίο θα οδηγεί από την *αφαιρετική* στην *προσθετική* δίγλωσσία<sup>57</sup>. Ως Αφαιρετική εννοείται η δίγλωσσία που βιώνουν οι μαθητές, των οποίων η μητρική γλώσσα δεν απολαμβάνει μεγάλης αποδοχής στα μονόγλωσσα δημόσια σχολεία, τα οποία δεν προσφέρουν διδασκαλία στη μητρική τους, αλλά τους «επιβάλλεται» η συνεχής χρήση της γλώσσας της χώρας υποδοχής. Λόγω της απουσίας χρήσης της μίας γλώσσας με ταυτόχρονη και σχεδόν αποκλειστική χρήση της άλλης, χάνουν καθημερινά γλωσσικό κεφάλαιο. Ως Προσθετική εννοείται η δίγλωσσία η οποία διαμορφώνεται μετά από τη συνεχή επαφή και ενθάρρυνση του ατόμου σε ένα δίγλωσσο και διαπολιτισμικό περιβάλλον. Τα παιδιά προσφύγων μπορούν να κατακτήσουν τις δύο γλώσσες με σχετικά ισορροπημένη επάρκεια και χωρίς γνωστικά και ψυχολογικά προβλήματα.

Η δίγλωσση εκπαίδευση, άλλωστε, βοηθάει τα παιδιά στο να δίνουν αξία στις γνώσεις και στις εμπειρίες του άλλου και να κυριαρχεί ο σεβασμός και η συνεργασία.

##### **5.2.4.1. Τα ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα**

Ακόμα κι αν φαίνεται προφανής η σκέψη, ότι τα νεοαφιχθέντα παιδιά προσφύγων πρέπει πρώτα να μάθουν τα βασικά της κύριας γλώσσας της χώρας υποδοχής, πριν μπορέσουν να ενσωματωθούν σε κανονικές τάξεις, αυτό πρέπει να περιορίζεται σε μια

---

<sup>57</sup> Hellenic Education Office. *Η Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα. Δίγλωσσία και διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας* <http://hellenic-education-uk.europe.sch.gr/δίγλωσσία/>

ελάχιστη χρονική περίοδο, ανάλογα με την ηλικία και το επίπεδο γνώσης της γλώσσας. Υπάρχει δυνατότητα να ενταχθούν από την αρχή στις κανονικές τάξεις, ώστε μόλις υπάρξει μια στοιχειώδης γνώση της γλώσσας υποδοχής, η συναναστροφή με τους γηγενείς συμμαθητές, θα ωθήσει προς την επιτάχυνση της μαθησιακής διαδικασίας. Όμως για να συμβεί αυτό, θα πρέπει να υπάρχουν νέα αναλυτικά προγράμματα, υλικοτεχνική υποδομή, βιβλία και κυρίως εκπαιδευμένο προσωπικό. (Koehler & Schneider, 2019).

Η εκμάθηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής θα βοηθήσει τα παιδιά να ξεκλειδώσουν τις γνώσεις τους και θα τους επιτρέψει να συνεχίσουν να μαθαίνουν και να αισθάνονται ότι περιλαμβάνονται ισότιμα στα σχολεία και στις κοινότητες υποδοχής. Ωστόσο, η εκμάθηση μιας νέας γλώσσας διδασκαλίας είναι μια σημαντική πρόκληση για τους πρόσφυγες μαθητές. Θα πρέπει να παρασχεθεί στήριξη σε μαθητές και δασκάλους, για την εκμάθηση μιας γλώσσας που δεν καταλαβαίνουν, διαφορετικά είναι πιθανόν, όχι μόνο να καθυστερήσει η ένταξη των μαθητών στη σχολική κανονικότητα, αλλά ακόμα και να εκτροχιαστεί η ακαδημαϊκή τους πρόοδος. Συγκεκριμένα, η στήριξη θα πρέπει να περιλαμβάνει:

- Στοχευμένη γλωσσική υποστήριξη στους πρόσφυγες μαθητές, είτε στην τάξη είτε μέσω ειδικών προγραμμάτων στήριξης, γεφύρωσης ή αποκατάστασης, έτσι ώστε η γλώσσα διδασκαλίας να μην αποτελεί εμπόδιο στη μάθησή τους.
- Άμεση ενσωμάτωση της μητρικής γλώσσας των μαθητών προσφύγων, για τη μεγιστοποίηση της επιτυχούς μετάβασής τους, από την εκμάθηση στη μητρική τους γλώσσα, σε νέα γλώσσα διδασκαλίας. και
- Υποστήριξη των εκπαιδευτικών της χώρας υποδοχής, στη διδασκαλία της γλώσσας τους ως δεύτερης γλώσσας, μέσω της επαγγελματικής τους ανάπτυξης, συνεχιζόμενης καθοδήγησης και υποστήριξης. Πρέπει επίσης να υποστηριχθεί ο διακριτός ρόλος που μπορούν να διαδραματίσουν οι εκπαιδευτικοί πρόσφυγες σε αυτό το κρίσιμο ζήτημα (Mason & Orcutt, 2019),

Οι παροχή διδασκαλίας δεύτερης γλώσσας διαφέρουν από χώρα σε χώρα. Στην Ολλανδία, τα παιδιά προσφύγων στο δημοτικό σχολείο, παρακολουθούν, στις τάξεις υποδοχής, εντατική εκπαίδευση στα ολλανδικά ως δεύτερη γλώσσα, για ένα ή δύο χρόνια (Stavenuiter et al, 2016). Ο δάσκαλος είναι εκπαιδευμένος στη διδασκαλία της ολλανδικής ως δεύτερη γλώσσα και χρησιμοποιείται ειδικό διδακτικό υλικό. Στη

δευτεροβάθμια εκπαίδευση, η διδασκαλία δεύτερης γλώσσας δεν είναι διαθέσιμη, με τις όποιες αρνητικές συνέπειες για την περαιτέρω σχολική πορεία των παιδιών. Στη Γερμανία, υπάρχει υποστήριξη στη δεύτερη γλώσσα στο δημοτικό σχολείο. Η κατάρτιση των εκπαιδευτικών, όμως, στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση εξακολουθεί να είναι ανεπαρκής. Σε κάποια από τα σχολεία της Γερμανίας υπάρχει ένας επιπλέον δάσκαλος δεύτερης γλώσσας, ενώ σε άλλα, οι δάσκαλοι της τάξης εκπαιδεύονται επιπλέον για τη διδασκαλία δεύτερης γλώσσας, αλλά αυτή η εκπαίδευση διαρκεί συνήθως μόνο μία μέρα. Στην πράξη, αυτοί οι δάσκαλοι, με τη μικρή εκπαίδευση, παρέχουν πρόσθετη διδασκαλία δεύτερης γλώσσας στην τάξη (Niemeyer, 2014). Στη Σουηδία, τα σουηδικά ως δεύτερη γλώσσα, προσφέρεται τόσο στο δημοτικό όσο και στο γυμνάσιο. Ο διευθυντής αποφασίζει για το ποιοι μαθητές πρέπει να εκπαιδευτούν στα σουηδικά ως δεύτερη γλώσσα. Το γεγονός ότι η εκπαίδευση αυτή προσφέρεται και σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, είναι ιδιαίτερα σημαντικό για τα παιδιά προσφύγων που φτάνουν στη χώρα σε γυμνασιακή ηλικία. Τα σουηδικά ως δεύτερη γλώσσα είναι ένα μάθημα με διδακτικό υλικό και πρόγραμμα σπουδών, ισοδύναμο με τα σουηδικά ως πρώτη γλώσσα (Bourgonje, 2010). Οι εκπαιδευτικοί είναι ειδικά εκπαιδευμένοι στη διδασκαλία των Σουηδικών ως δεύτερη γλώσσα.

Σε μεγάλες πόλεις της Σουηδίας, όπως η Στοκχόλμη, το Γκέτεμποργκ και το Μάλμε, οργανώνονται μαθήματα της σουηδικής γλώσσας και για τους γονείς των μαθητών. Αφενός συντελεί στο να ενισχυθεί η άμυνά τους με την ευκολότερη πλέον ενημέρωση πάνω στα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις τους και αφετέρου, βοηθά στην κοινωνικοποίησή τους στο σουηδικό σύνολο (Eurydice, 2004).

Είναι προφανές ότι η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερη πρέπει να γίνεται με ιδιαίτερη προσοχή στα παιδιά προσφύγων, όλων των ηλικιών. Πρέπει να προσαρμόζεται στις ανάγκες του κάθε μαθητή. Μπορεί να γίνεται εντατικά στις ΔΥΕΠ, όσο αυτές υπάρχουν και μετά στις Τάξεις Υποδοχής με ξεχωριστό αναλυτικό πρόγραμμα για δεύτερη γλώσσα και αντίστοιχα βιβλία. Όσοι εκπαιδευτικοί θα διδάξουν σε τάξεις με παιδιά προσφύγων θα πρέπει να έχουν περάσει ειδική εκπαίδευση στη διδασκαλία της γλώσσας ως δεύτερη, για αλλόγλωσσους μαθητές. Επιπλέον μαθήματα ελληνικής γλώσσας πρέπει να οργανώνονται περιοδικά για γονείς πρόσφυγες οι οποίοι θα μπορούν να τα παρακολουθούν με το που καταθέτουν την αίτηση ασύλου.



#### 5.2.4.2. Η μητρική γλώσσα

Η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας, όπως έχει ήδη αναφερθεί, αποτελεί σημαντικό παράγοντα για την ενδυνάμωση της πολιτισμικής ταυτότητας του μαθητή, πέρα από τη γλωσσική και γνωστική του πρόοδο (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2011).

Σύμφωνα με την Κρεμμύδα (2018), έρευνες έχουν δείξει ότι η χρήση της ελληνικής γλώσσας, κυριαρχεί στο ελληνικό σχολείο, με αποτέλεσμα, παιδιά με διαφορετική μητρική γλώσσα, όπως τα παιδιά μεταναστών, να ακολουθούν τη λογική της αφομοίωσης, στη γλώσσα και στη συμπεριφορά. Τα παιδιά αντιλαμβάνονται από πολύ μικρή ηλικία ότι κάθε γλώσσα που μιλούν πρέπει να χρησιμοποιείται σε διαφορετικά πλαίσια. Οπότε, επιλέγουν τη μητρική τους γλώσσα στο στενό τους οικογενειακό ή φιλικό περιβάλλον και την ελληνική σε δημόσιο κύκλο. Η μητρική τους γλώσσα λειτουργεί σαν μυστικός κώδικας επικοινωνίας με ομόγλωσσους συμμαθητές τους και η διγλωσσία λειτουργεί ως διπλή ταυτότητα. Γι' αυτό, αναδεικνύεται η σημαντικότητα των μητρικών γλωσσών και η ανάγκη για ένταξή τους στην εκπαίδευση, καθώς παρουσιάζει σημαντικά πλεονεκτήματα, καθιστώντας σαφή και άμεσο τον σεβασμό και το ενδιαφέρον για το πολιτισμικό κεφάλαιο των μαθητών, τονώνοντας παράλληλα την αυτοεκτίμησή τους και αυξάνοντας τα κίνητρα εκμάθησης της ελληνικής.

Άλλες μελέτες έδειξαν ότι η διγλωσσία ή η πολυγλωσσία γενικά, ανεξάρτητα από το ποιες είναι αυτές οι γλώσσες, ενισχύουν τη γνωστική λειτουργία, βελτιώνουν τη συγκέντρωση, την εστίαση, τη μνήμη, την προσοχή και τον έλεγχο.<sup>58</sup>

Στην τάξη, η διγλωσσία καλλιεργείται και στη συνείδηση των υπόλοιπων μαθητών και δρα ενάντια σε ρατσιστικές συμπεριφορές, ενώ σε παιδαγωγικό επίπεδο, σημειώνει την ανάγκη για αποδοχή της γλωσσικής διαφορετικότητας και της εθνοπολιτισμικής ποικιλομορφίας, συνεισφέροντας στην ενίσχυση της πολυπολιτισμικότητας στο σχολείο (Helot & Young, 2002).

Στη Σουηδία, που είναι ίσως η μόνη χώρα που παρέχει διδασκαλία μητρικής γλώσσας στην τυπική εκπαίδευση, αναπτύσσεται συνεχώς νέο υλικό που καλύπτει αντικείμενα όπως λογοτεχνία, ιστορία και πολιτισμός για τις χώρες καταγωγής προσφύγων και

---

<sup>58</sup> Marion MacGregor. *A migrant's mother tongue -- a language with no value?* 2019/10/29  
<https://www.infomigrants.net/en/post/20180/a-migrant-s-mother-tongue-a-language-with-no-value>

μεταναστών στις μητρικές τους γλώσσες. Η επιτυχία των μαθητών σ' αυτά τα μαθήματα, είναι αντίστοιχη με τα υπόλοιπα μαθήματα του κορμού. Το εκπαιδευτικό υλικό διαφέρει από γλώσσα σε γλώσσα. Σε άλλες γίνεται αγορά του υλικού απ' ευθείας από τη χώρα προέλευσης, ενώ για άλλες υπάρχει παντελής έλλειψη υλικού. Σ' αυτές τις περιπτώσεις αναπτύσσεται νέο υλικό, με την υποστήριξη της Εθνικής Υπηρεσίας της Σουηδίας για τη Βελτίωση της Εκπαίδευσης (Eurydice, 2004).

Σ' αυτήν την κατεύθυνση πρέπει να στραφεί και το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, δίνοντας την ευκαιρία σε μαθητές πρόσφυγες, οι οποίοι υποφέρουν από τραύμα και εξακολουθούν να βρίσκονται σε πολύ άσχημη ψυχολογική κατάσταση, να πάρουν μαθήματα στη μητρική τους γλώσσα, παράλληλα με αυτά στην ελληνική ως δεύτερη γλώσσα, με σκοπό να τονωθεί το ηθικό τους, να διατηρήσουν ή να αποκτήσουν την ταυτότητά τους και να νιώσουν ευπρόσδεκτα μέλη ενός νέου συνόλου που τους προσφέρει ασφάλεια και ελπίδα. Πρέπει να διαμορφωθεί κατάλληλα το ωρολόγιο πρόγραμμα των παιδιών αυτών, ώστε να προστεθούν κάποιες ώρες διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας, είτε στο πρωινό ωράριο, είτε το απόγευμα ως εξωδιδακτική δραστηριότητα. Θα πρέπει το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής να εμπλουτίσει το εκπαιδευτικό του υλικό, είτε ενισχύοντας το ήδη υπάρχον, είτε αναπτύσσοντας νέο για χώρες στις οποίες δεν υπάρχει υλικό. Για τη διδασκαλία των μητρικών γλωσσών πρέπει να αξιοποιηθούν εκπαιδευτικοί πρόσφυγες και μετανάστες, οι οποίοι με νομοθετική ρύθμιση θα προσληφθούν από την πολιτεία για να παρέχουν εκπαιδευτικό έργο.

#### **5.2.5. Αναλυτικά προγράμματα – Βιβλία**

Τελευταία αναθεώρηση των αναλυτικών προγραμμάτων για τις Τάξεις Υποδοχής έγινε το σχολικό έτος 2017-2018. Υπάρχει μια βάση στην οποία μπορεί να στηριχθεί κάποιος, όμως θα πρέπει:

- να αναπροσαρμόζονται διαρκώς ανάλογα με τις ανάγκες του μαθητικού δυναμικού και τη μεταβαλλόμενη πολυπολιτισμική πραγματικότητα που διαμορφώνεται από τις συνεχείς μετακινήσεις των προσφυγικών μαζών.
- να συνυπολογίζονται οι κουλτούρες, οι νοοτροπίες και ο πολιτισμός κάθε μαθητή, απ' όπου κι αν προέρχεται, ώστε να αποφεύγονται συγκρούσεις, παραιτήσεις και να προάγεται η κοινωνικοποίηση.

- να προασπίζονται αξίες όπως ο αλληλοσεβασμός, η αλληλεκτίμηση και η ενσυναίσθηση.
- να δίνουν τη δυνατότητα εναλλακτικών τρόπων μάθησης, συνυπολογίζοντας τα ψυχολογικά προβλήματα και το μετατραυματικό στρες των παιδιών αυτών.
- για την εφαρμογή των όποιων αναλυτικών προγραμμάτων, να έχει προηγηθεί επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που θα τα ακολουθήσουν. Επιμόρφωση τόσο θεωρητική, όσο και στην πράξη. Θα πρέπει να αποτελεί προϋπόθεση για το διορισμό σ' αυτές τις τάξεις.
- να δίνεται η δυνατότητα στον επιμορφωμένο εκπαιδευτικό, για μεγάλη ευελιξία στην εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος, ανάλογα με το μαθητικό δυναμικό που καλείται να εκπαιδεύσει και τις ιδιαίτερες συνθήκες που κατά περίπτωση καλείται να αντιμετωπίσει.

Στα σχολικά βιβλία θα πρέπει να κυριαρχεί θεματολογία οικεία στους πρόσφυγες μαθητές, ώστε αυτοί να συνδέονται περισσότερο βιωματικά με την εκπαιδευτική διαδικασία. Θα πρέπει να είναι απαλλαγμένα από στερεότυπα και προκαταλήψεις χωρίς να αλλοιώνονται παραδόσεις και ιστορικά γεγονότα (Βερυκίου & Κωνσταντίνου, 2019). Στην κατεύθυνση αυτή, μπορεί το Ι.Ε.Π. να συνεργαστεί με την Ύπατη Αρμοστεία του Ο.Η.Ε για τους πρόσφυγες, με Μ.Κ.Ο με μεγάλη εμπειρία στη Μη Τυπική Εκπαίδευση προσφύγων και με τις κοινότητες των προσφύγων. Ειδικά για την Ύπατη Αρμοστεία, αυτή παράγει εκπαιδευτικό υλικό και δίνει τη δυνατότητα σε παιδιά και εφήβους να έρθουν σε επαφή με το προσφυγικό θέμα. Το υλικό αυτό απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων, σχολικούς συμβούλους, στελέχη της εκπαίδευσης, εμπυχωτές ομάδων κ.α. και είναι ιδιαίτερα ευέλικτο ώστε να προσαρμόζεται ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες και τις ανάγκες κάθε τάξης και διδακτικού αντικειμένου. Το εκπαιδευτικό υλικό μπορεί να αξιοποιηθεί στο πλαίσιο είτε της διαθεματικότητας, εμπλουτίζοντας τον τρόπο διδασκαλίας αλλά και τα ίδια τα σχολικά βιβλία, είτε της ευέλικτης ζώνης και των διάφορων προγραμμάτων, όπως τα προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων<sup>59</sup>.

---

<sup>59</sup> UNHCR. *Εκπαιδευτικό Υλικό*. [https://www.unhcr.org/gr/ekpaideutiko\\_yliko](https://www.unhcr.org/gr/ekpaideutiko_yliko)

### 5.2.6. Μη Τυπική Εκπαίδευση

Όπως αναφέρθηκε και στο κεφάλαιο της *Αποτίμησης*, παρά τα όσα έχουν ακουστεί κατά καιρούς για κακοδιαχείριση, κατασπατάληση χρήματος και άλλα προβλήματα σχετικά με τη δράση Μη Κυβερνητικών Οργανώσεων, στον τομέα της Εκπαίδευσης Προσφύγων παρέχουν, εδώ και πολλά χρόνια, σημαντικό έργο, διεθνώς. Στα πλαίσια πάντα της Μη Τυπικής Εκπαίδευσης.

Σύμφωνα με την Κρεμμύδα (2018), προκειμένου να αντιμετωπιστούν άμεσα οι εκπαιδευτικές ανάγκες των προσφύγων που έφτασαν μαζικά στην Ελλάδα από την αρχή της προσφυγικής κρίσης, δεκάδες ελληνικές και διεθνείς Μ.Κ.Ο., ανέλαβαν τη δημιουργική απασχόληση και εκπαίδευση των παιδιών προσφύγων, μόλις αυτά έφταναν στην Ελλάδα. Από την άνοιξη του 2016, το Υπουργείο Παιδείας ανέλαβε επισήμως την τυπική εκπαίδευση των παιδιών αυτών και κατόπιν εξέτασης ενέκρινε πληθώρα εκπαιδευτικών δράσεων των Μ.Κ.Ο. με την προϋπόθεση ότι το ωρολόγιο πρόγραμμά τους δε θα συμπίπτει με αυτό του Υπουργείου. Όλες οι εμπλεκόμενες Μ.Κ.Ο. κατέθεσαν τα εκπαιδευτικά τους προγράμματα στο Ι.Ε.Π. και όσα εγκρίθηκαν, ξεκίνησαν τις δράσεις τους είτε στα Κέντρα Φιλοξενίας Προσφύγων είτε σε ειδικά διαμορφωμένους χώρους.

Αυτό που πρέπει να γίνει στη βάση του κεντρικού συντονισμού της Εκπαίδευσης των Παιδιών Προσφύγων είναι, κατ' αρχάς, να υπάρχει συστηματική εποπτεία και έλεγχος του έργου των Μ.Κ.Ο., όπου κι αν αυτό παρέχεται. Αυτό θα γίνεται από το Υπουργείο Παιδείας κεντρικά ή από τις αντίστοιχες υπηρεσίες των Περιφερειών στο νέο αποκεντρωτικό σύστημα. Υπάρχουν Μ.Κ.Ο. που εφαρμόζουν πολύ πρωτοποριακά προγράμματα και εκπαιδευτικές πρακτικές, τα οποία θα μπορούσαν να αποτελέσουν παράδειγμα για εφαρμογή και στην Τυπική Εκπαίδευση ή όταν αυτά δε θα μπορούν να εφαρμοστούν από την τελευταία, να λειτουργούν συνδυαστικά και παράλληλα με αυτήν. Ενδεικτικό παράδειγμα, η διδασκαλία των Μητρικών Γλωσσών, που αν και υπήρχε στο Σχέδιο Δράσης της Επιστημονικής Επιτροπής για τη Στήριξη των Παιδιών των Προσφύγων, δεν έχει γίνει ακόμα τίποτα και παρέχεται μόνο σε επίπεδο Μη Τυπικής Εκπαίδευσης από τις Μ.Κ.Ο.

### 5.3. Εκπαιδευτικοί

#### 5.3.1. Διορισμοί

Όπως αναλύθηκε εκτενώς στο κεφάλαιο της *Αποτίμησης*, οι εκπαιδευτικοί που κλήθηκαν να υπηρετήσουν στις ΔΥΕΠ ήταν στη μεγάλη τους πλειονότητα αναπληρωτές με ελάχιστη εμπειρία. Σε πολλές περιπτώσεις μάλιστα, άλλαζαν στη μέση της σχολικής χρονιάς, γιατί διορίζονταν σε άλλη θέση. Το αποτέλεσμα ήταν να διαταράσσεται η όποια εκπαιδευτική συνέχεια είχε επιτευχθεί μέχρι τότε. Οι εκπαιδευτικοί που επανδρώνουν αυτά τα σχολεία αντιμετωπίζουν τεράστιες δυσκολίες, τις οποίες, ούτε την απαιτούμενη εμπειρία διαθέτουν για να τις ξεπεράσουν, αλλά ούτε και την κατάλληλη υποστήριξη από το σχολικό περιβάλλον.

Οι δυσκολίες αυτές δεν περιορίζονται στη γλώσσα και στις πολιτιστικές διαφορές των παιδιών προσφύγων. Αφορούν, κυρίως, συναισθηματικές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς, τα οποία σχετίζονται πρωτίστως με μετατραυματική αγχώδη διαταραχή, δυσκολίες ύπνου, στρες και κατάθλιψη. Πολλά από αυτά, έχουν βιώσει απειλητικά γεγονότα για τη ζωή τους, σωματική κακοποίηση και υποφέρουν από την απώλεια γονιών, συγγενών και φίλων. Η πραγματικότητα των προσφυγόπουλων μπορεί να είναι εξαιρετικά δύσκολη και πρέπει να δίνεται μεγάλη σημασία στο παρελθόν τους, κατά την ενσωμάτωσή τους στα σχολεία. Η εκπαίδευση, δεν πρέπει να περιορίζεται στη μάθηση, τα αναλυτικά προγράμματα και τις μεθόδους διδασκαλίας, αλλά πρωτίστως να τους εξασφαλίζει ένα ασφαλές περιβάλλον, στο οποίο να μπορούν να αναπτυχθούν και να εξελιχθούν.

Σύμφωνα με τη Νικολακοπούλου (2019), ο εκπαιδευτικός που ακολουθεί τις αρχές της Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε πολυπολιτισμικές τάξεις πρέπει:

- Να έχει παιδαγωγικές προσδοκίες για όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από ικανότητες, κοινωνικής, πολιτισμικής προέλευσης ή άλλων ιδιαιτεροτήτων.
- Να αναγνωρίζει ότι οι μαθητές της κυρίαρχης ομάδας είναι φορείς αντιλήψεων, αξιών, παραδοχών, γλωσσικού και μη γλωσσικού κώδικα.
- Να παρέχει σε κάθε μαθητή ισότιμα τη μόρφωση.
- Να παραβλέπει τα κενά των αδύναμων μαθητών.

- Να οικοδομεί τη γνώση για όλα τα παιδιά, παίρνοντας ως βάση τις προηγούμενες γνώσεις, εμπειρίες, ικανότητες και πεποιθήσεις του καθενός απ' αυτά.
- Να εξασφαλίζει τα θετικότερα αποτελέσματα της μάθησης.
- Να δημιουργεί περιβάλλον μάθησης στο οποίο να κυριαρχεί ο αμοιβαίος σεβασμός στην πολιτισμική ετερότητα.
- Να ευνοεί τη συνεργατική και όχι την ανταγωνιστική μάθηση.
- Να αναγνωρίζει ότι ο κάθε πολιτισμός επηρεάζει και τις γνώσεις του κάθε παιδιού, απ' τη στιγμή που η κάθε πολιτισμική ομάδα μπορεί να εμφανίζει διαφορετικές οπτικές και διαφορετικές προτεραιότητες ως προς τη γνώση.
- Να διαθέτει την ικανότητα του αναστοχασμού και να ακολουθεί τη διερευνητική μέθοδο διδασκαλίας.
- Να ελέγχει τη διδασκαλία του, να λύνει προβλήματα, να αξιολογεί και να βελτιώνει συνεχώς τις πρακτικές του.
- Να προωθεί την καλλιέργειας φιλικού κλίματος στην τάξη.
- Να αναγνωρίζει και να αξιοποιεί την πολυμορφία και την διαφορετικότητα των μαθητών (έμφαση στη διαφοροποιημένη διδασκαλία).

Ένας επιτυχημένος δάσκαλος είναι αυτός που έχει εμπειρία, μόρφωση, δεν είναι πιστός στα αναλυτικά προγράμματα και έχει ευελιξία. Εστιάζει στα προσόντα, στα ταλέντα και χρησιμοποιεί δημιουργικές τέχνες. Σύμφωνα με τις Βερυκίου & Κωνσταντίνου (2019), ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι καταρτισμένος και ενημερωμένος πάνω θέματα πολυπολιτισμικότητας, να ενθαρρύνει τον σεβασμό στον άλλο και την αποδοχή της διαφορετικότητας, να προωθεί πανανθρώπινες αξίες που αντανακλώνται σε κάθε κοινωνία και να διασφαλίζει τη συναισθηματική ασφάλεια των μαθητών του, απ' όπου κι αν προέρχονται. Σύμφωνα με τον Tomislav Tudjman, από το Πανεπιστήμιο του Ρότερνταμ, οι εκπαιδευτικοί *«πρέπει να κατέχουν γνώσεις, δεξιότητες και εμπειρία σε τομείς όπως η γλώσσα, επειδή αντιμετωπίζουν διαφορετικές γλώσσες, η παιδαγωγική και η διδακτική, για τη χρήση των υλικών και τον τρόπο που θα προσεγγίσουν τους μαθητές που είναι πρόσφυγες και η κοινωνική ταυτότητα και οι νόρμες κοινωνικής ψυχολογίας, για τον σχηματισμό της εθνικότητας, την ταυτότητα, την ξενοφοβία, τον ρατσισμό κ.ά.»*.

Στην παρούσα φάση και με δεδομένη την ύπαρξη ξεχωριστών σχολείων, τις ΔΥΕΠ, θα πρέπει να επιλέγονται μόνιμοι εκπαιδευτικοί με μακρά εμπειρία και ειδική

επιμόρφωση. Ένα είδος μοριοδότησης ή και επιδότησης ίσως ήταν μια λύση για να προσελκυσθεί αυτό το έμπειρο προσωπικό. Αν και είναι απολύτως βέβαιο, ότι ούτε η μοριοδότηση ούτε η επιδότηση είναι τα κατάλληλα κίνητρα για ένα εκπαιδευτικό για να ασκήσει ένα τόσο σημαντικό έργο.

Η δυνατότητα διαμόρφωσης ενός μητρώου εκπαιδευτικών με σχετική εμπειρία στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας και στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, σύμφωνα με το νορβηγικό σύστημα, καθώς και σχετικής ιστοσελίδας που να ενημερώνει τους εκπαιδευτικούς για όλα τα συναφή ζητήματα, θα ήταν κινήσεις προς την ίδια κατεύθυνση (Μαρινοπούλου, 2018).

Σε ένα ιδανικό όμως αποκεντρωτικό σύστημα, όπου όλα τα σχολεία θα μπορούσαν ανάλογα με τις ανάγκες να διαθέτουν Τάξεις Υποδοχής, όλοι οι εκπαιδευτικοί θα ήταν εν δυνάμει σε θέση να αναλάβουν τάξεις με μαθητές πρόσφυγες. Όλοι θα ήταν μόνιμοι και υποχρεωτικά θα περνούσαν αντίστοιχη επιμόρφωση. Τα σχολεία θα εφάρμοζαν το διαπολιτισμικό μοντέλο και οι εκπαιδευτικοί θα είχαν τον αντίστοιχο τρόπο σκέψης και λειτουργίας.

Όσον αφορά στη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας, αυτό είναι βέβαιο ότι δεν μπορεί να γίνει από τους Έλληνες εκπαιδευτικούς, εκτός και αν κάποιος από αυτούς γνωρίζει καλά μια από τις πολλές γλώσσες του προσφυγικού πληθυσμού. Σ' αυτήν την κατεύθυνση μπορούν να εντοπιστούν πρόσφυγες με παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση, να πιστοποιηθούν τα πτυχία τους και να επιμορφωθούν, ώστε να προσληφθούν και να ενταχθούν ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία (Μαρινοπούλου, 2018). Η αξιοποίηση των προσφύγων εκπαιδευτικών είναι άκρως σημαντική στο χώρο των σχολείων, τόσο για τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας, όσο και για τη διαμόρφωση πολιτισμικών διαμεσολαβητών. Ο ρόλος τους θα είναι πολυδιάστατος και δύσκολος. Θα είναι τα πρόσωπα αναφοράς για τα παιδιά. Ο συνδετικός κρίκος μεταξύ των Ελλήνων εκπαιδευτικών και των παιδιών, ξεπερνώντας το γλωσσικό εμπόδιο, αλλά και θα συμβάλλουν στη δημιουργία κλίματος οικειότητας και στο χτίσιμο εμπιστοσύνης. Θα είναι η σύνδεση του σχολείου με την κοινότητα των προσφύγων και τους γονείς. Γενικά, οι εκπαιδευτικοί πρόσφυγες θα είναι ταυτόχρονα μεταφραστές, διερμηνείς, πολιτισμικοί διαμεσολαβητές, βοηθοί εκπαιδευτικών και δάσκαλοι μητρικής γλώσσας.

### 5.3.2. Επιμόρφωση

Όπως περιγράφηκε αναλυτικά στο κεφάλαιο της *Αποτίμησης*, έχει διοργανωθεί πλήθος επιμορφωτικών σεμιναρίων από το Ι.Ε.Π. προς τους εκπαιδευτικούς με σκοπό να μπορέσουν να σταθούν αξιοπρεπώς και να προσφέρουν, σε τάξεις με παιδιά πρόσφυγες. Εκτός απ' το Ι.Ε.Π., επιμορφώσεις έχουν οργανώσει πολλά Πανεπιστήμια και άλλοι δημόσιοι και ιδιωτικοί φορείς. Είναι όμως αυτό αρκετό;

Δυστυχώς, το ποιοι συμμετέχουν στις επιμορφώσεις, με το ποιοι τελικά επιλέγονται να υπηρετήσουν στις τάξεις με παιδιά πρόσφυγες, δεν ταυτίζονται τις περισσότερες φορές. Πολλοί έχουν στο μυαλό τους την επιμόρφωση ως μια τυπική διαδικασία που θα εμπλουτίσει το βιογραφικό και θα προσθέσει μόρια σε μια μελλοντική πιθανή τους αίτηση για κάποια θέση. Ενώ για την τοποθέτηση στις τάξεις επιλέγονται τελικά άπειροι αναπληρωτές. Επιπλέον οι επιμορφώσεις έχουν προαιρετικό χαρακτήρα και δεν γίνονται συστηματικά.

Στα επιμορφωτικά προγράμματα για εκπαιδευτικούς δίνεται λιγότερη έμφαση στη συμμετοχή των γονιών και στις σχέσεις σχολείου – κοινότητας, που όμως είναι κρίσιμότητας σημασίας για τη διαμόρφωση ενός συμπεριληπτικού εκπαιδευτικού συστήματος.

Ο Συνήγορος του Πολίτη (2019), θεωρεί αναγκαίο, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, να γίνεται μέσω της αξιοποίησης της τεχνογνωσίας και των εργαλείων που έχουν δοκιμαστεί στην εκπαίδευση των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών καθώς και η καλλιέργεια των κύριων δεξιοτήτων διαπολιτισμικής επικοινωνίας. Επιπλέον, απαραίτητη είναι η διαμόρφωση κλίματος διαπολιτισμικού διαλόγου και σεβασμού της διαφορετικότητας, μέσω της επικοινωνίας σε επίπεδο σχολείου και υιοθέτησης νέων πρακτικών, πέραν της απλής αντιμετώπισης των γλωσσικών εμποδίων. Επιβεβλημένη είναι και η ενδυνάμωση δικτύων ανταλλαγής γνώσης και πρακτικών μεταξύ των εκπαιδευτικών μέσα από την τακτική διοργάνωση σεμιναρίων και συναντήσεων.

Σύμφωνα με τις Παλαιολόγου & Ευαγγέλου (2011), οι εκπαιδευτικοί μέσα από επιμορφωτικά μέτρα πρέπει να ενημερώνονται για τις εκπαιδευτικές και ψυχοπαιδαγωγικές ανάγκες μαθητών με διαφορετική εθνοπολιτισμική καταγωγή, να έρθουν αντιμέτωποι με τις δικές τους προκαταλήψεις απέναντι στους μαθητές αυτούς, να εξασκηθούν σε παιδαγωγικές πρακτικές και διδακτικές μεθόδους κατάλληλες για



την εκπαίδευση και ψυχοπαιδαγωγική στήριξη των μαθητών, να συμμετέχουν σε δραστηριότητες διαπολιτισμικής παρέμβασης στην τοπική κοινωνία, ώστε να αποκτήσουν εμπειρίες βιωματικού χαρακτήρα και να μάθουν να δρουν σε συλλογικό επίπεδο.

Συμπερασματικά, είναι βέβαιο ότι η επιμόρφωση απαιτείται να είναι συστηματική, ουσιαστική και υποχρεωτική όχι μόνο για όλους τους εκπαιδευτικούς αλλά και όλων των στελεχών της εκπαίδευσης όπως διευθυντές σχολείων, σχολικοί σύμβουλοι, περιφερειακοί διευθυντές, κ.λ.π., τόσο σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, όσο και στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Επιμορφώσεις θα πρέπει ακόμα να διενεργούνται πάνω σε θέματα πολιτισμικής ταυτότητας, αξιολόγησης των προσφύγων μαθητών, αντιμετώπισης των ψυχοκοινωνικών και μαθησιακών προβλημάτων των παιδιών προσφύγων, ευαισθητοποίησης στις διάφορες μορφές διακρίσεων (π.χ. φύλων) και ρατσισμού (Μαρινοπούλου, 2018). Στις επιμορφώσεις θα πρέπει να παίρνουν μέρος και γονείς τόσο των ημεδαπών μαθητών, όσο και των προσφύγων μαθητών, με στόχο την ενημέρωση και την ευαισθητοποίηση των γονιών και κατ' επέκταση των τοπικών κοινωνιών, πάνω στις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Όλες οι επιμορφώσεις θα πρέπει να είναι όσο το δυνατόν λιγότερο σεμιναριακού τύπου και σε βάση θεωρητική, αλλά να στοχεύουν σε βιωματικό επίπεδο και πρακτικές εφαρμογές.

### **5.3.3. Υποστήριξη**

Ο τομέας της υποστήριξης του εκπαιδευτικού έργου στην εκπαίδευση παιδιών προσφύγων, είναι ίσως αυτός που πάσχει περισσότερο στο ελληνικό σύστημα και όχι μόνο ελληνικό. Είναι πολύ εύκολο να χαράξεις πολιτική και να σχεδιάζεις προγράμματα, αλλά πολύ δύσκολο να τα εφαρμόζεις σε ανθρώπινες ψυχές, όταν δεν έχεις βιώσει τις τραγωδίες που έχουν βιώσει αυτές οι ψυχές. Και είναι ακόμα πιο δύσκολο, αν αναλογιστούμε ότι αυτά τα παιδιά είναι όλα διαφορετικά, κάθε περίπτωση έχει τα δικά της χαρακτηριστικά που χρήζει εξατομικευμένη φροντίδα.

Σύμφωνα με τους Mason & Orcutt (2019), η ικανότητα των παιδιών προσφύγων για μάθηση όπως και η πρόοδός τους, επηρεάζονται σημαντικά από την ψυχοκοινωνική τους ηρεμία. Πρέπει να υποστηριχθούν για να ανακάμψουν και να ξεπεράσουν τις τραγικές εμπειρίες τους, ώστε να είναι σε θέση να αρχίσουν να μαθαίνουν ξανά και να

επιστρέψουν στο δρόμο τους. Ο καλύτερος τόπος, για την υποστήριξη αυτή των περισσότερων παιδιών προσφύγων, είναι το εκπαιδευτικό περιβάλλον. Θα πρέπει να δοθεί προτεραιότητα και να ενισχυθεί η ψυχοκοινωνική υποστήριξη των παιδιών στους εκπαιδευτικούς χώρους, καθώς και να παρασχεθεί στους εκπαιδευτικούς εξειδικευμένη και συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη, για την αποτελεσματική εφαρμογή αυτών των προσεγγίσεων.

Ο Οργανισμός Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης βεβαιώνει ότι σε όλες τις χώρες της Ε.Ε., οι πρόσφυγες στα κανονικά σχολεία, έχουν πρόσβαση στις ίδιες υπηρεσίες με τους γηγενείς μαθητές. Σύμφωνα με την αρχή της ισότητας, είναι απαραίτητο να παρέχεται πρόσθετη στήριξη σε μαθητές πρόσφυγες κι αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό για τις ιδιαιτερότητες της κατάστασής τους, όπως π.χ. τραύμα, απώλεια συγγενών, άλλα ψυχοκοινωνικά ζητήματα και χρόνος μακριά απ' το σχολείο. Στις περισσότερες χώρες, έχουν ληφθεί οικονομικά μέτρα για την κάλυψη αυτών των αναγκών, ωστόσο, τέτοια υποστήριξη δεν παρέχεται επαρκώς, ειδικά σε χώρες όπου δεν είναι υποχρεωτικό να ανατεθεί άτομο υποστήριξης σε κάθε σχολείο (Fundamental Rights Agency, 2017)

Σύμφωνα με τους Koehler & Schneider (2019), υπάρχουν δύο βασικά εμπόδια: η έλλειψη πρόσθετων οικονομικών πόρων για την κάλυψη αυτής της ανάγκης και η έλλειψη καλά εκπαιδευμένου προσωπικού για την αντιμετώπιση των ειδικών αναγκών και καταστάσεων των παιδιών προσφύγων. Στη Σουηδία είναι υποχρεωτικό να διορίζεται ένα άτομο υποστήριξης, για μαθητές πρόσφυγες, μόλις αυτοί εισέλθουν στα κανονικά σχολεία, το οποίο υποστηρίζει τους μαθητές μεμονωμένα ή σε ομάδες. Σε χώρες όπου δεν υπάρχει υποχρέωση ανάθεσης ενός υποστηρικτή, όπως η Γερμανία, το Βέλγιο και η Ολλανδία, ο τύπος της υποστήριξης ποικίλλει. Σε ορισμένες περιπτώσεις, ένας δάσκαλος ή ένας σχολικός σύμβουλος αναλαμβάνει αυτόν τον ρόλο, αλλά συνήθως τα άτομα αυτά δεν είναι επαρκώς εκπαιδευμένα για τις ανάγκες των μαθητών προσφύγων και το μόνο που κάνουν είναι να χάνουν το χρόνο τους. Έτσι, δεν παρέχεται επαρκής υποστήριξη, με αποτέλεσμα να μην καλύπτονται οι ανάγκες των παιδιών. Στην Ιταλία, για παράδειγμα, τα σχολεία προσπαθούν να παρέχουν υποστήριξη σε μαθητές πρόσφυγες, την ίδια στιγμή που υπάρχει έλλειψη εκπαιδευμένου προσωπικού πάνω στη διδασκαλία πολυπολιτισμικών τάξεων και στην αντιμετώπιση ψυχολογικών προβλημάτων.

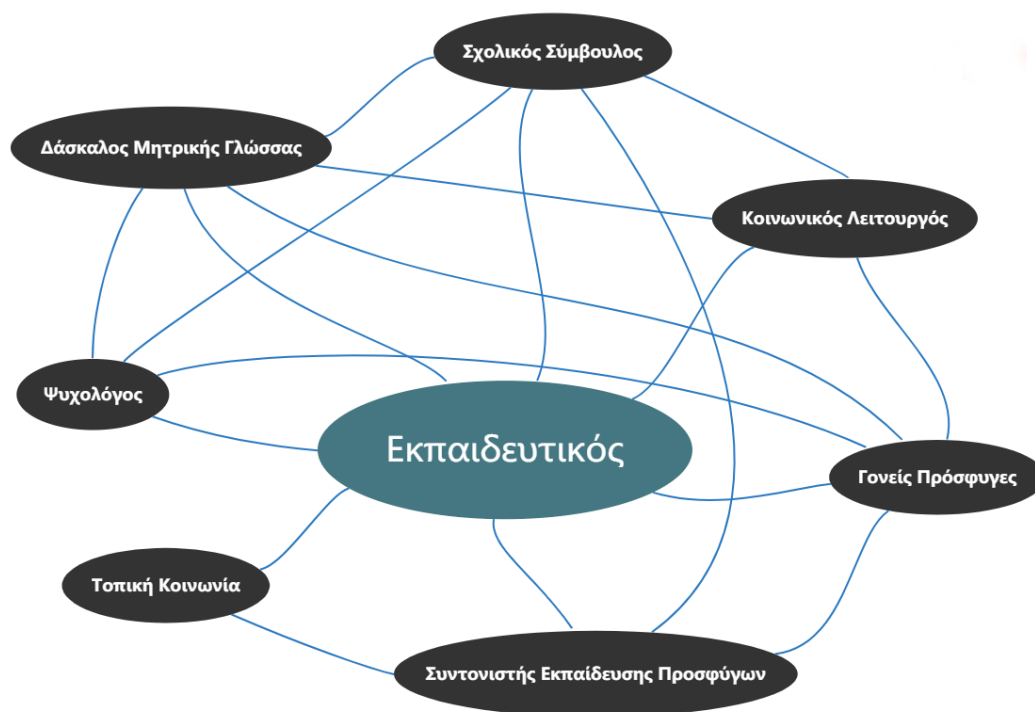
Σύμφωνα με τον Αναστασόπουλο (2019), οι επίσημες μορφές συμβουλευτικής υποστήριξης που λαμβάνουν τα παιδιά πρόσφυγες, αφορούν μια σειρά διαφορετικών δραστηριοτήτων στις οποίες συμπεριλαμβάνεται και η υποστήριξη σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες και στην κατάκτηση της γλώσσας. Επιπλέον, οι υπηρεσίες συμβουλευτικής στοχεύουν στην διευκόλυνση και την ανάκαμψη των παιδιών από τραυματικά γεγονότα. Η συμβουλευτική υποστήριξη παρέχεται από διαφορετικούς τύπους συμβούλων όπως είναι οι ψυχολόγοι, οι κοινωνικοί λειτουργοί, οι σχολικοί σύμβουλοι και άλλες επιστημονικές ειδικότητες.

Ο σύμβουλος υποστήριξης οφείλει να διατηρεί το σεβασμό της εθνικής και φυλετικής ιδιότητας του παιδιού, όπως και της κοινωνικοοικονομικής του κατάστασης, του σεξουαλικού του προσανατολισμού, των ικανοτήτων, των αναπηριών και των ιατρικών του αναγκών. Πρέπει ακόμα να λαμβάνει υπόψη, τις πολιτισμικές αξίες του παιδιού και την επίδραση αυτών κατά τη διεργασία της συμβουλευτικής, το πολιτισμικό του υπόβαθρο και τα οικογενειακά και κοινωνικά συμπεριφορικά πρότυπα της χώρας προέλευσης του (Αναστασόπουλος, 2019).

Ως προς την εξατομικευμένη συμβουλευτική, ο Αναστασόπουλος (2019), τονίζει ότι αυτή παρέχει στο παιδί τη δυνατότητα για την ανάπτυξη ειδικών δεξιοτήτων, για την αποτελεσματικότερη και καταλληλότερη αλληλεπίδραση με τους γύρω του και μια πιο επιτυχημένη διαχείριση των δύσκολων καταστάσεων. Είναι καταλληλότερη μέθοδος για την αντιμετώπιση παιδιών που είναι απρόθυμα να συζητήσουν τα προβλήματα τους μπροστά σε τρίτους, που έχουν ανάγκη σημαντικής κοινωνικής υποστήριξης και επαγγελματικής καθοδήγησης, όπως και για παιδιά με συγκεκριμένες διαταραχές, που απαιτούν ειδική προσοχή. Τα παιδιά πρόσφυγες ανακουφίζονται από το βάρος των τραυματικών εμπειριών και συναισθημάτων τους και έτσι αμβλύνονται οι συνέπειες των συμπτωμάτων του τραύματος. Ο σύμβουλος αλληλεπιδρά με το παιδί, μέσω της φροντίδας που του προσφέρει, και το ενθαρρύνει για μια πιο ενεργή συμμετοχή στις κοινωνικές δραστηριότητες των συνομήλικων του. Η ατομική συμβουλευτική ενδείκνυται για τα ασυνόδευτα ανήλικα παιδιά πρόσφυγες, που είναι περισσότερο ευαίσθητα στην ανάπτυξη διαταραχών.

Στην Ελλάδα, η όποια υποστήριξη, προς το παρόν, παρέχεται από Μ.Κ.Ο. ή από το Υπουργείο Παιδείας σε συνεργασία με Μ.Κ.Ο., όπως το πρόγραμμα «Διερμηνεία στα Σχολεία» σύμφωνα με το οποίο το Υπουργείο σε συνεργασία με τη Μ.Κ.Ο.

ΜΕΤΑδραση, παρέχει υπηρεσίες διερμηνείας σε δημόσια σχολεία, με στόχο την εγγραφή και την ομαλή ένταξη των παιδιών προσφύγων και μεταναστών στην τυπική εκπαίδευση. Μέσω του προγράμματος αυτού, πιστοποιημένοι διερμηνείς σε περισσότερες από 20 γλώσσες έχουν επισκεφτεί περισσότερα από 260 σχολεία σε Αττική, Κεντρική Μακεδονία και Ήπειρο<sup>60</sup>.



Εικόνα 18: Υποστήριξη Εκπαιδευτικού Έργου – Αλληλεπιδράσεις

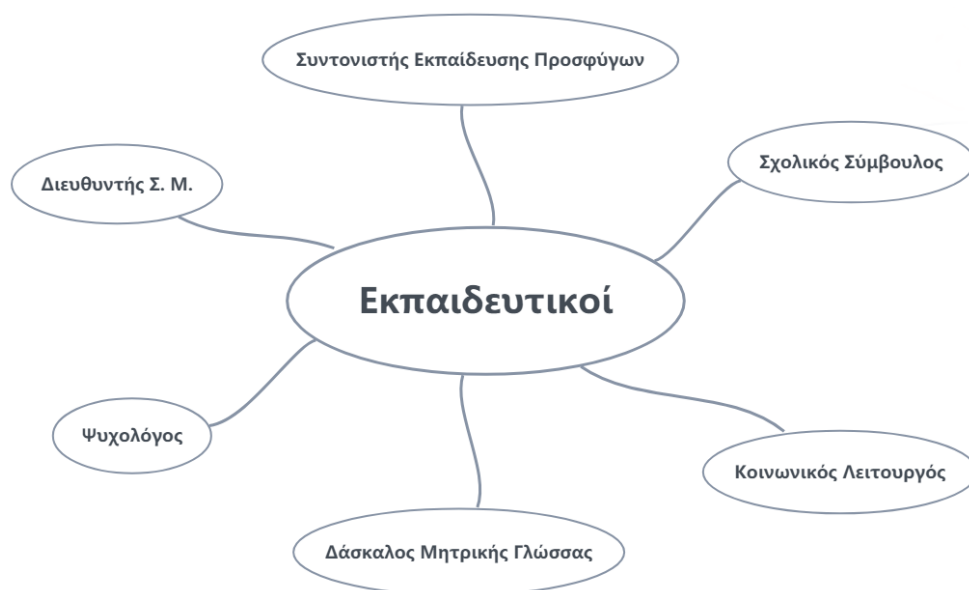
Τι πρέπει να γίνει; Κατ' αρχάς πρέπει να διαχωρίσουμε τους ρόλους της υποστήριξης. Τα σχολεία θα πρέπει να στελεχωθούν με ψυχολόγους, κοινωνικούς λειτουργούς και διαπολιτισμικούς μεσολαβητές (διερμηνείς και μεταφραστές), προκειμένου να καλυφθούν οι ψυχοκοινωνικές ανάγκες των παιδιών προσφύγων. Για να είναι διαθέσιμοι ανά πάσα στιγμή, οι επαγγελματίες θεραπευτές, θα πρέπει να συμμετέχουν πλήρως στα σχολικά συστήματα. Όταν υπάρχει διαθέσιμος δάσκαλος μητρικής γλώσσας, τότε μπορεί εκείνος να προσφέρει και τις υπηρεσίες του διερμηνέα και του μεταφραστή. Αν υπάρχει η δυνατότητα για εξατομικευμένη υποστήριξη στα πρότυπα της Σουηδίας, τότε θα μπορούσαν οι άλλοι θεραπευτές να απουσιάζουν από τα στενά πλαίσια της σχολικής μονάδας και να προσφέρουν τις υπηρεσίες τους σε ευρύτερα σχολικά συγκροτήματα της περιοχής. Σε ένα ακόμα μεγαλύτερο εύρος σχολείων, θα

<sup>60</sup> Παροχή υπηρεσιών διερμηνείας σε σχολεία. <https://metadrasi.org/campaigns/διερμηνεία-σε-σχολεία>

είχαν την ευθύνη οι Σχολικοί Σύμβουλοι και οι Συντονιστές Εκπαίδευσης Προσφύγων, οι οποίοι θα είχαν διακριτούς ρόλους μεν, αλλά θα παρείχαν το συντονισμό και την υποστήριξη όποτε χρειαζόταν. Όσον αφορά την εξατομικευμένη υποστήριξη αυτή μπορεί να γίνεται και σε μικρά γκρουπ προσφυγόπουλων τα οποία παρουσιάζουν κοινά προβλήματα (π.χ. υποστήριξη στην εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερη γλώσσα).

Η συμβουλευτική και η υποστήριξη θα πρέπει να επεκταθεί και στις οικογένειες των παιδιών προσφύγων, με τις οποίες οι ψυχολόγοι και κυρίως οι κοινωνικοί λειτουργοί, θα πρέπει να δημιουργήσουν σταθερούς διαύλους επικοινωνίας, από τη στιγμή που τα παιδιά θα εγγραφούν στα σχολεία.

Στα πλαίσια της υποστήριξης, αλλά και της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, καλό θα είναι να γίνεται καθημερινή συνάντηση της εκπαιδευτικής ομάδας, στην οποία θα συμμετέχουν όλοι οι εκπαιδευτικοί του σχολείου που εμπλέκονται στην εκπαίδευση παιδιών προσφύγων. Σε εβδομαδιαία βάση οι εκπαιδευτικοί θα μπορούν να έχουν συνάντηση και εποπτεία από τον ψυχολόγο. Σε μηνιαία βάση μπορεί να συνεδριάζει η Διεπιστημονική ομάδα (Εικόνα 19), για την αποτίμηση του έργου της εκπαίδευσης των προσφύγων, για την εξεύρεση λύσεων σε πιθανά προβλήματα και για το σχεδιασμό δράσεων βελτίωσης της ποιότητας της εκπαίδευσης.



**Εικόνα 19: Η Διεπιστημονική ομάδα**

### **5.3.4. Επικοινωνία με γονείς και τοπική κοινωνία**

#### **5.3.4.1. Με γονείς πρόσφυγες**

Η αλήθεια είναι ότι μέχρι τώρα δεν έχει υπάρξει κάποια θεαματική εξέλιξη στο θέμα της επικοινωνίας των εκπαιδευτικών με τους γονείς πρόσφυγες. Η αδυναμία γλωσσικής επικοινωνίας λειτουργεί ανασταλτικά για την οποιαδήποτε επαφή των δύο μερών. Η συμμετοχή, όμως, των ίδιων των γονέων στην ενσωμάτωση στο εκπαιδευτικό σύστημα, κρίνεται απαραίτητη.

Η Μαρινοπούλου (2018), επισημαίνει ότι η συνεργασία μεταξύ των σχολείων και των οικογενειών, θα πρέπει να αποτελεί βασική επιδίωξη στη διαδικασία της ένταξης των παιδιών στο εκπαιδευτικό σύστημα. Το πρόβλημα της γλώσσας στερεί από γονείς και εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα επικοινωνίας και τη δημιουργία κατάλληλου κλίματος και σχέσεων συνεργασίας μεταξύ τους. Μπορούν όμως, να οργανώνονται δράσεις, όπως εκδηλώσεις, συναντήσεις και συζητήσεις, στις οποίες θα ενθαρρύνονται να συμμετέχουν και οι γονείς των παιδιών. Θα υπάρχει διερμηνέας στις εκδηλώσεις, για τη διευκόλυνση της επικοινωνίας. Έτσι οι γονείς θα πληροφορούνται για την εξέλιξη των παιδιών τους, για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και τις δυνατότητες που ανοίγει η εκπαίδευση για το μέλλον τους. Η γονική συμμετοχή είναι ουσιαστική για τη σχολική και ακαδημαϊκή επιτυχία των παιδιών προσφύγων, καθώς η έλλειψη αυτής αυξάνει περισσότερο τον κίνδυνο της απομόνωσης και της αποτυχίας. Η ένταξη στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα θα πρέπει να σχεδιαστεί με τρόπο που να ενισχύει τις πιθανότητες επιτυχίας των παιδιών των προσφύγων, έτσι ώστε να παραμείνουν στο σχολείο και να μην το εγκαταλείψουν πρόωρα.

Ο Συνήγορος του πολίτη (2019) κάνει λόγο για ενδυνάμωση του ρόλου των γονέων και της οικογένειας των προσφυγόπουλων, μέσα από την ενημέρωσή τους πάνω στο εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα, τη σημαντικότητα της εκπαίδευσης και την παροχή συμβουλευτικής, τόσο ως προς την υποχρεωτική σχολική φοίτηση όσο και ως προς άλλα σχετικά θέματα σχετικά με την σχολική ζωή.

Η επαφή του δασκάλου με τους γονείς είναι επιβεβλημένη. Αυτή η επαφή δεν έχει το χαρακτήρα μόνο της μονόπλευρης ενημέρωσης για τη σχολική επίδοση, αλλά μια αμφίδρομη σχέση και ανατροφοδότηση, με στόχο την κοινωνική ενσωμάτωση και

ανάπτυξη του παιδιού. Οι συναντήσεις μπορούν να γίνονται σε τακτική βάση, μια φορά το μήνα, παρουσία διερμηνέα και κοινωνικού λειτουργού. Μπορούν να γίνονται και συναντήσεις εκτάκτως όταν παρουσιάζονται περιπτώσεις προβληματικής συμπεριφοράς. Ή να επικοινωνεί απ' ευθείας ο κοινωνικός λειτουργός με την οικογένεια, ώστε να διερευνάται και να λύνεται το πρόβλημα στη ρίζα του.

Κάτω από αυστηρές προϋποθέσεις, ασφάλεια και έλεγχο, μπορούν οι γονείς των μαθητών προσφύγων να προσφέρουν εθελοντική εργασία στο σχολείο. Με αυτόν τον τρόπο αναπτύσσεται μια υγιής σχέση με τους δασκάλους του σχολείου, εξοικειώνονται με τις αρχές και τα ιδανικά της ελληνικής εκπαίδευσης και κουλτούρας. Συγχρόνως τα παιδιά νιώθουν περήφανα και ασφαλή, ειδικά στα πρώτα βήματά τους στο σχολείο.

#### **5.3.4.2. Με τοπική κοινωνία**

Η επικοινωνία και η συνεργασία με τις τοπικές κοινότητες, ειδικά με τους γονείς και τους κατοίκους, είναι απαραίτητες για την ανακούφιση των ανησυχιών, των φόβων και των προκαταλήψεων και για τη δημιουργία κλίματος υποδοχής για τους νεοαφιχθέντες πρόσφυγες. Πόλεις όπως η Αμβέρσα και το Εδιμβούργο, έχουν επενδύσει στην παροχή πληροφοριών προς το κοινό και τους κατοίκους της περιοχής, μέσω συνεντεύξεων τύπου και επίσημων δελτίων τύπου, σχετικά με τις αλλαγές που οι νεοαφιχθέντες πρόσφυγες φέρνουν στις γειτονιές τους. Στη Νυρεμβέργη, οι ενώσεις γονέων δραστηριοποιούνται στις προσπάθειες ένταξης, στη Χάγη, συνεργάζονται στενά με γονείς, κατοίκους και διευθυντές σχολείων για την ανακούφιση από τους φόβους, αλλά και την παροχή πληροφοριών και η πόλη του Βερολίνου βρίσκεται σε συνεχή διάλογο με τους κατοίκους και επιτρέπει την ανταλλαγή απόψεων, σε κρίσιμα ζητήματα όπως αυτό της άνισης μεταχείρισης μεταξύ ντόπιων και μεταναστών (Eurocities, 2017).

Για να μπορέσει το σχολείο να ενσωματώσει τα παιδιά προσφύγων με τον πιο ομαλό τρόπο, θα πρέπει να εξαλείψει κάθε κοιτίδα ρατσιστικών εκφράσεων, προκαταλήψεων και διακρίσεων από τους γηγενείς μαθητές. Για να συμβεί όμως αυτό, θα πρέπει να υπάρχει απόλυτη ενημέρωση της τοπικής κοινωνίας και κατ' επέκταση των γονιών, για τους κινδύνους και τα οφέλη από τις νέες αφίξεις, ώστε η αρνητική στάση και η επιφυλακτικότητα να αντικατασταθεί από διάθεση καλωσορίσματος και φιλοξενίας.

## 5.4. Εφαρμογές - Δραστηριότητες

### 5.4.1. Δυσκολίες - Περιστατικά

Είναι δεδομένο, ότι η εκπαίδευση παιδιών προσφύγων στις μέρες μας, είναι ένας πολυσύνθετος γρίφος που δεν είναι εύκολο να βρει γρήγορα τις λύσεις του. Οι δυσκολίες είναι πάρα πολλές, γιατί αφορά διαδικασίες που πρέπει να εφαρμοστούν σε ένα σύνολο ανθρώπων, ανομοιογενές, με τεράστιες διαφορές. Οι πρόσφυγες προέρχονται από πάνω από είκοσι χώρες, ένας αριθμός τόσο μεγάλος που από μόνος του λέει πολλά. Οι μητρικές τους γλώσσες, είναι άγνωστες στις χώρες της Ευρώπης, αφού στην πλειονότητά τους προέρχονται από χώρες της Μέσης Ανατολής, της Ασίας και της Αφρικής. Πολλοί από τους πρόσφυγες παρουσιάζουν εχθρική συμπεριφορά μεταξύ τους, εξαιτίας των διαφορών των χωρών τους. Η θρησκευτική και η πολιτισμική διαφορετικότητα, είναι σε κάποιες περιπτώσεις χαοτική και πράγματα που για τους πολίτες της χώρας υποδοχής, μπορούν να θεωρούνται δεδομένα, για τους πρόσφυγες να είναι αδιανόητα, αλλά και το αντίθετο. Πολλές από τις προσφυγικές οικογένειες έρχονται στην Ελλάδα όχι για να μείνουν, αλλά τη χρησιμοποιούν ως πέρασμα για να φτάσουν σε κάποια άλλη χώρα της Ευρώπης όπως τη Γερμανία και τη Σουηδία. Έτσι πέρασαν και από την Τουρκία για παράδειγμα. Εγκλωβίστηκαν όμως εδώ. Δεν θέλουν να εκπαιδευτούν στη γλώσσα μιας χώρας που δεν τους ενδιαφέρει να ζήσουν. Γίνεται να μείνουν εκτός εκπαίδευσης τα παιδιά πρόσφυγες; Μπορούν να εκπαιδευτούν χωρίς να μάθουν τη γλώσσα της χώρας στην οποία ζουν, έστω και προσωρινά; Άλλο πρόβλημα είναι οι τραυματικές εμπειρίες που έχουν αποκτήσει πολλά από τα παιδιά προσφύγων. Άλλα έχουν δει τα αγαπημένα τους πρόσωπα να σκοτώνονται, πολλά από τα πλοία που τα μετέφεραν στην Ελλάδα βυθίστηκαν και έχουν χωριστεί από τις οικογένειές τους. Δεν έχουν όλα τα παιδιά τα ίδια τραύματα και τις ίδιες ανάγκες.

Παρατηρούμε, ότι τα προβλήματα είναι πολύπλοκα και αν ακόμα παραβλέπαμε διαχρονικές παθογένειες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, όπως την έλλειψη επιμόρφωσης για τους εκπαιδευτικούς πάνω στην διδασκαλία της ελληνικής σαν δεύτερη γλώσσα και πάνω στην αντιμετώπιση συναισθηματικών δυσχερειών, οι δυσκολίες στην εκπαίδευση των παιδιών προσφύγων θα παρέμεναν, ως ένα βαθμό, ανυπερβλήτες. Για την ενίσχυση των παραπάνω, παρατίθενται κάποια πραγματικά περιστατικά που συνέβησαν στο χώρο της εκπαίδευσης τα τελευταία χρόνια και



δείχνουν το χάσμα αυτό που υπάρχει και πόσο δύσκολο είναι να γίνει ο σχεδιασμός του εκπαιδευτικού προγράμματος στα χαρτιά:

- Καθηγητής μουσικής άγγιξε τα χέρια μιας νεαρής μουσουλμάνας μαθήτριας, για να τα τοποθετήσει σωστότερα στο πιάνο. Εκείνη κοκκίνισε και τραβήχτηκε. Ο καθηγητής συνειδητοποίησε πόσα λίγα ήξερε για αυτά τα παιδιά, όταν του εξήγησαν πως ήταν θρησκευτικοί οι λόγοι για τους οποίους η μαθήτρια αντέδρασε με τέτοιο τρόπο (Κολούμπα, 2017).
- Συντονιστής Εκπαίδευσης Προσφύγων σε καταυλισμό στην Αττική, στοιχίζει πρόσφυγες σε μια ουρά για να τους μοιράσει κάποια δώρα. Εξαργυωμένος πρόσφυγας βγαίνει απ' την ουρά και κινείται, φωνάζοντας, προς τον Σ.Ε.Π.. Εκείνος σάστισε όταν ο διερμηνέας του εξήγησε ότι το πρόβλημα ήταν ότι στον άνδρα δεν άρεσε το γεγονός ότι τον έβαλαν σε ουρά που είχε και γυναίκες.
- Αναπληρώτρια εκπαιδευτικός συζητούσε με τον πατέρα ενός μαθητή της και σε όλη τη διάρκεια της συζήτησης εκείνος δεν την κοίταξε στα μάτια ούτε μια φορά. Στην αρχή το θεώρησε έλλειψη σεβασμού προς το πρόσωπό της και σκέφτηκε ότι ίσως θέλει να της δείξει ότι την υποτιμά επειδή είναι γυναίκα. Σύντομα όμως της εξήγησαν ότι το κάνει ως ένδειξη σεβασμού, επειδή είναι δασκάλα (Τρούκη & Δοκοπούλου, 2019).

Το να γνωρίζει κανείς γενικές πληροφορίες για την κουλτούρα και τις καθημερινές συνήθειες των ανθρώπων που ανήκουν στις διάφορες ομάδες προσφύγων, βοηθά ώστε αφενός να κατανοούμε τις συμπεριφορές τους και να μην τις ερμηνεύουμε αρνητικά και αφετέρου να αποφεύγουμε συμπεριφορές που μπορεί να θεωρηθούν προσβλητικές (Τρούκη & Δοκοπούλου, 2019).

Η ημέρα Παρασκευή για τους Μουσουλμάνους είναι αργία, οπότε καλό θα ήταν να το γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί και να μην οργανώνουν εκδηλώσεις, αν γίνεται, τέτοια μέρα. Ο χαιρετισμός με εναγκαλισμό ή χειραψία προς γυναίκες αραβικής καταγωγής και το χτύπημα στην πλάτη προς τους άνδρες μπορεί να οδηγήσουν σε παρεξηγήσεις. Η απότομη συμπεριφορά, ο υψηλός τόνος φωνής και η εκφορά κανόνων με μορφή διαταγών, ιδιαίτερα προς τους πρόσφυγες αφρικανικής καταγωγής, μπορεί να παρεξηγηθούν. Οι πολίτες αραβικής καταγωγής συνήθως δε λένε «παρακαλώ» και «ευχαριστώ» κάθε φορά, ειδικά σε ανθρώπους που συναναστρέφονται συχνά και θεωρούν φίλους, όπως κάνουν οι Ευρωπαίοι και ειδικά οι Άγγλοι. Θεωρούν δεδομένη

την εκτίμηση και τον σεβασμό μεταξύ φίλων και κάθε υπερβολή μοιάζει υποκριτική. Εάν από τις οικογένειες προσφύγων προσφερθεί κάτι που έφτιαξαν ή ένα δώρο που δεν έχει οικονομική αξία, θα θεωρηθεί προσβολή το να μην γίνει αποδεκτό και θα διακόψουν κάθε επικοινωνία. Η συνεχής και επίμονη επαφή με τα μάτια, θεωρείται ένδειξη απουσίας σεβασμού, ειδικά προς το αντίθετο φύλο (Τρούκη & Δοκοπούλου 2019).

Στον αντίποδα, υπάρχουν συμπεριφορές που μπορούν να βοηθήσουν στο χτίσιμο μιας καλής επικοινωνίας. Ο σεβασμός στις αξίες τους και τις θρησκευτικές τους συνήθειες είναι συνήθως μια καλή αφετηρία. Η επέμβαση στις σχέσεις των δύο φύλων και στην ιεραρχία της οικογένειας, καλό είναι να αποφεύγεται. Δεν είναι πολύ εξοικειωμένοι με τη χειραψία, γι' αυτό αν κάποιος δεν ανταποκριθεί σε μια χειραψία, δεν πρέπει να εκληφθεί ως αγένεια. Αντί χειραψίας συνήθως βάζουν το χέρι τους στην πλευρά της καρδιάς και χαμογελούν (Εικόνα 20).



**Εικόνα 20: Σύριοι πρόσφυγες χαιρετούν στο δρόμο για Μυτιλήνη.**  
*Φωτογραφία: Βασίλης Καζάκης / 9 Αυγούστου 2015*

Σε μια συνάντηση με μια οικογένεια προσφύγων, καλό είναι, κατά τη διάρκεια της συνομιλίας, οι δύο πλευρές να βρίσκονται στο ίδιο επίπεδο ή να κάθονται ή να 'ναι όλοι όρθιοι και να βρίσκονται δίπλα δίπλα και όχι απέναντι η μια πλευρά απ' την άλλη. Πριν τη συζήτηση, σημαντικός θα ήταν λίγος χρόνος για χαιρετισμούς, γνωριμία και ευχές, για να μην θεωρήσουν ότι υποτιμώνται (Τρούκη & Δοκοπούλου 2019).

Μπορεί να γράφει κανείς ώρες ατελείωτες για παραδείγματα και περιπτώσεις. Είναι όμως τόσα πολλά, σε ένα προσφυγικό σύνολο τόσο ανομοιογενές, ως προς τη χώρα, τη θρησκεία, τον πολιτισμό, τη φυλή, το φύλο, το συντηρητισμό, το κοινωνικό, πολιτικό και οικονομικό επίπεδο, που δεν μπορεί να ορίσει συνταγές συμπεριφοράς. Μπορεί,

όμως, σε επίπεδο επιμόρφωσης, να αναλυθούν τα βασικά στοιχεία της κουλτούρας των καταγεγραμμένων ομάδων προσφύγων, στα παιδιά των οποίων θα κληθούν να διδάξουν οι Έλληνες εκπαιδευτικοί.

#### 5.4.2. Μέθοδοι διδασκαλίας

Ως προς τις μεθόδους διδασκαλίας, υπάρχει ένας ωκεανός τεχνικών, που με κατάλληλη επιμόρφωση και σωστή χρήση τους, μπορεί ο δάσκαλος με πρόσφυγες μαθητές, να δημιουργήσει ένα ελκυστικό εκπαιδευτικό περιβάλλον, μία ζεστή τάξη που θα προάγει τη δημιουργικότητα, την αυτονομία και την καινοτομία. Από προφορικές ερωτήσεις-συζητήσεις με τους μετανάστες μαθητές, ομαδοσυνεργατική μάθηση, μέθοδος πρότζεκτ, χρήση εποπτικών μέσων, εργασίες για τη χώρα προέλευσης των μεταναστών μαθητών, χρήση νέων τεχνολογιών, ενεργητική μάθηση με τη συμμετοχή των μαθητών, παιχνίδια ρόλων, θεατρικά παιχνίδια, διαθεματική διδασκαλία, βιωματικές μέθοδοι, μελέτες περίπτωσης κ.α. (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου 2011).

Η Μαρινοπούλου (2018), αναφέρει ότι η εξοικείωση των παιδιών όλων των ηλικιών με τη χρήση της νέας τεχνολογίας αποτελεί σημαντικό κίνητρο για την ένταξή τους στο εκπαιδευτικό σύστημα. Οι νέες τεχνολογίες μπορεί να χρησιμοποιηθούν και για την πρόσβαση περισσότερων παιδιών σε ειδικό εκπαιδευτικό υλικό ή σε μαθήματα από απόσταση<sup>61</sup>. Η εξοικείωση αυτή με την τεχνολογία είναι ιδιαίτερα σημαντική καθώς τους δίνεται η δυνατότητα να επικοινωνούν με συγγενείς και φίλους που βρίσκονται σε άλλες χώρες και αποτελεί την καλύτερη λύση για να μαθαίνουν για το τι συμβαίνει στις πατρίδες τους, για τα δικαιώματά τους και για άλλα θέματα. Συντελεί καθοριστικά και στην εκμάθηση της μητρικής γλώσσας των παιδιών. Θα μπορούσαν να ενταχθούν ψηφιακά παιχνίδια στο πρόγραμμα, που έλκουν τα παιδιά, έτσι ώστε μέσω του παιχνιδιού, να συντελείται η μάθηση γλωσσών και άλλων γνωστικών αντικειμένων.

Στα πλαίσια της συνύπαρξης και της αρμονικής συνεργασίας, θα πρέπει η εκπαίδευση να απευθύνεται και στους *γηγενείς μαθητές*, εστιάζοντας στην καλλιέργεια δεξιοτήτων διαπολιτισμικής επικοινωνίας (Τρούκη & Δοκοπούλου, 2019), καθώς επίσης και σε στοιχεία του πολιτισμού των χωρών καταγωγής των παιδιών προσφύγων. Οι εμπειρίες

---

<sup>61</sup> Refugees Teach Arabic Through an Online Platform. <https://www.youtube.com/watch?v=uV4v4w2PIA>

των παιδιών αυτών από την προσπάθειά τους να επιβιώσουν κάτω από τόσο τραγικές καταστάσεις, έχουν πολλά να διδάξουν σε όλους και να φέρουν πιο κοντά τους μαθητές όλης της τάξης και να απομακρύνουν τυχόν φαινόμενα ρατσισμού και αποκλεισμών.

Μια μέθοδος που συχνά αποτελεί μονόδρομο για αποτελεσματική εκπαίδευση σε πολυπολιτισμικές τάξεις, είναι αυτή της *Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας*. Βασίζεται στην αρχή ότι όλοι οι μαθητές έχουν δικαίωμα στη μάθηση και ότι οι εκπαιδευτικοί μπορούν, με σωστό προγραμματισμό και σχεδιασμό των διδασκαλιών τους, να το διασφαλίσουν σε όλους τους μαθητές τους. Η διδασκαλία απευθύνεται τόσο σε όλη την τάξη, όσο και σε μικρές ομάδες ή σε μεμονωμένους μαθητές και αποτελεί παιδαγωγική αντιμετώπιση των ατομικών διαφορών τους, η οποία βασίζεται στο σεβασμό, την ασφάλεια, την προσωπική ανάπτυξη και την ευθύνη για τη μάθηση. Ο εκπαιδευτικός αναγνωρίζει τα χαρακτηριστικά, τις ιδιαιτερότητες και τις ανάγκες των μαθητών, εστιάζει σ' αυτά και τα αξιοποιεί στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ξεφεύγει από τα αναλυτικά προγράμματα, φτιάχνει το δικό του πρόγραμμα πάνω στα υφιστάμενα δεδομένα, με στόχο οι μαθητές να οικοδομήσουν τη δική τους γνώση με βάση τις προϋπάρχουσες εμπειρίες τους (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017).

### **5.4.3. Δραστηριότητες**

Έρευνες έχουν δείξει τη σημασία της συμμετοχής των παιδιών προσφύγων σε αθλητικές και καλλιτεχνικές δραστηριότητες, μαζί με τους ημεδαπούς μαθητές, οι οποίες μέσω των παιδαγωγικών χαρακτηριστικών τους, δύναται να συμβάλλουν στην ανάπτυξη ατομικών και κοινωνικών δεξιοτήτων, στην ενίσχυση της έκφρασης συναισθημάτων και προβληματισμών, στη μείωση του άγχους, στην αντιμετώπιση του τραύματος και του μετατραυματικού στρες και στην επίτευξη της σωματικής και ψυχοκοινωνικής τους ανάπτυξης των παιδιών προσφύγων (Σγούρα κ.α., 2018).

#### **5.4.3.1. Αθλητικές**

Οι αθλητικές δραστηριότητες, πέραν των άλλων, ενισχύουν τους κοινωνικούς δεσμούς, την ομαδικότητα και τη συνεργασία. Μπορεί να οργανωθούν είτε εντός σχολείου, είτε ως εξωσχολική δραστηριότητα.

Αξίζει να αναφερθεί το παράδειγμα του Δήμου Ηρακλείου, ο οποίος επιδιώκει κοινωνική ενσωμάτωση των παιδιών προσφύγων, μέσω του αθλητισμού με το πρόγραμμα «FIT FOR ALL»<sup>62</sup>. Το πρόγραμμα επιδιώκει την προαγωγή της κοινωνικής ένταξης των προσφύγων στην Ελλάδα, μέσα από την κοινωνική και διαπολιτισμική αλληλεπίδραση που προσφέρουν οι κοινές αθλητικές δραστηριότητες με τα ελληνόπουλα, συμβάλλοντας έτσι στην ίση μεταχείριση και παροχή ευκαιριών για όλους τους ανθρώπους, χωρίς διακρίσεις. Η ενασχόληση των προσφύγων με τον αθλητισμό και η συμμετοχή τους σε αθλητικά προγράμματα τους προσφέρει την ευκαιρία να ψυχαγωγηθούν, να βελτιώσουν την υγεία τους, να αποκτήσουν αθλητικές δεξιότητες, να γνωρίσουν την τοπική πολιτιστική ταυτότητα και να δικτυωθούν.

Μεταξύ άλλων το πρόγραμμα περιλαμβάνει:

- Την διοργάνωση προγραμμάτων μαζικού αθλητισμού σε διάφορα αθλήματα σε τακτική βάση και την εξοικείωση με το νερό και τη θάλασσα.
- Την εκπαίδευση στην ασφάλεια, την αθλητική ορολογία και τα ολυμπιακά αθλήματα.
- Την διοργάνωση «μικτών» εκδηλώσεων για όλες τις ηλικίες, με έμφαση σε παιδιά, εφήβους και ΑΜΕΑ.
- Την διοργάνωση αθλητικών δραστηριοτήτων για αγόρια και κορίτσια.
- Την διοργάνωση αθλητικών δραστηριοτήτων για όλη την οικογένεια.
- Την διοργάνωση τουρνουά με συμμετοχή μικτών ομάδων από ντόπιους και πρόσφυγες, που θα προσφέρουν κοινωνική και διαπολιτισμική αλληλεπίδραση.
- Τη διοργάνωση προγραμμάτων διαπολιτισμικού χαρακτήρα (παραδοσιακοί χοροί).
- Την συμμετοχή των προσφύγων σε πολυήμερα φεστιβάλ αθλητισμού, πολιτισμού και γευσιγνωσίας.

#### **5.4.3.2. Καλλιτεχνικές**

Οι καλλιτεχνικές δραστηριότητες, όπως η μουσική, ο χορός, το θέατρο, τα παραμύθια, τα ποιήματα, ο κινηματογράφος, οι εικαστικές τέχνες, βοηθούν στην υπέρβαση

---

<sup>62</sup> Δήμος Ηρακλείου, *Κοινωνική ενσωμάτωση των προσφύγων, μέσω αθλητισμού στο Δήμο Ηρακλείου «FIT FOR ALL»*, <https://www.heraklion.gr/municipality/diakratika/fit-for-all.html>

τραυμάτων και φόβων, στον εντοπισμό παιδιών που χρειάζονται ειδική βοήθεια, ενισχύουν τη φαντασία, την έκφραση συναισθημάτων και τη δημιουργικότητα, την ομαδικότητα και τη συνεργασία. Είναι σημαντικές για τη σωματική αλλά και την ψυχοκοινωνική διαμόρφωση των παιδιών.

Αξίζει να αναφερθεί το παράδειγμα του προγράμματος «Κι αν ήσουν εσύ;»<sup>63</sup>, ένα πρόγραμμα ευαισθητοποίησης της ευρύτερης εκπαιδευτικής κοινότητας στα ανθρώπινα δικαιώματα και σε θέματα προσφύγων, με βιωματικές δραστηριότητες και τεχνικές θεάτρου και εκπαιδευτικού δράματος. Υλοποιείται από τον Φεβρουάριο του 2015, από το Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, σε συνεργασία με την Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες. Περιλαμβάνει:

- Επιμορφωτικά σεμινάρια και εργαστήρια για εκπαιδευτικούς, φοιτητές, εμψυχωτές ομάδων, στελέχη τοπικών ανθρωπιστικών οργανώσεων και μέλη της τοπικής κοινωνίας,
- Θεατροπαιδαγωγικά εργαστήρια για μαθητές, Δίκτυα και Φεστιβάλ Σχολείων,
- Παραστάσεις για μαθητές, εκπαιδευτικούς και μέλη της τοπικής κοινωνίας,
- Δράσεις συνεργασίας ντόπιου και προσφυγικού μαθητικού και νεανικού πληθυσμού.

Το πρόγραμμα είναι εγκεκριμένο από το Υπουργείο Παιδείας και πιστοποιημένο από τον Διεθνή Οργανισμό για το Θέατρο στην Εκπαίδευση (IDEA). Όλες οι Δράσεις προσφέρονται δωρεάν από ειδικά εκπαιδευμένους και πιστοποιημένους θεατροπαιδαγωγούς και εμψυχωτές του προγράμματος.

#### **5.4.3.3. Μουσικοθεραπεία**

*«Μουσικοθεραπεία είναι η κλινική και βασισμένη σε αποδείξεις χρήση μουσικών παρεμβάσεων προκειμένου να καλυφθούν εξατομικευμένοι στόχοι μέσα σε μια θεραπευτική σχέση, από επαγγελματία καταρτισμένο, ο οποίος έχει αποφοιτήσει από αναγνωρισμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα μουσικοθεραπείας» ([www.musictherapy.org](http://www.musictherapy.org)).*

---

<sup>63</sup> Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, Κι αν ήσουν εσύ;, <http://theatroedu.gr/Τι-κάνουμε/Προγράμματα/Κι-αν-ήσουν-εσύ/Κι-αν-ήσουν-εσύ>

Μελέτες έχουν δείξει την αποτελεσματικότητα της μουσικής στην αντιμετώπιση του τραύματος που έχουν βιώσει τα παιδιά πρόσφυγες από τον πόλεμο. Απ' τη βιβλιογραφική ανασκόπηση για τη μουσικοθεραπεία και τη μουσική στην τάξη, σε σχέση με το μετατραυματικό στρες, βλέπουμε ότι τεχνικές όπως το τραγούδι, το παίξιμο κάποιου οργάνου, η σύνθεση και άλλα, είναι σχετικές με την αποτελεσματικότητα της χρήσης της μουσικής στην τάξη, για την βοήθεια των παιδιών να αντιμετωπίσουν το μεταπολεμικό τραύμα (Agorian, 2018).

Όπως η τεχνοθεραπεία (art therapy), έτσι και η μουσικοθεραπεία, επιτυγχάνει μείωση του άγχους, προσφέροντας ένα ασφαλές περιβάλλον εύκολης έκφρασης και επικοινωνίας συναισθημάτων. Τα ψυχολογικά τραυματισμένα παιδιά προσφύγων, βρίσκουν ευκολότερο να τραγουδούν για τη δυστυχία τους, παρά να μιλάνε γι' αυτήν και η ευαισθησία και η τρυφερότητα που προσφέρει η μουσική, όπως με τα νανουρίσματα, τα βοηθά να χαλαρώνουν.

Οι καλλιτεχνικές και οι μουσικές δραστηριότητες είναι ιδανικές για παιδιά που βιώνουν τραύμα ή ζουν με μετατραυματικό στρες, επειδή τις απολαμβάνουν και έτσι τους δίνεται η δυνατότητα να εκφράζουν τα συναισθήματα, τις σκέψεις και τις συμπεριφορές τους, βελτιώνοντας την αυτοεκτίμηση και την αυτογνωσία τους. Μέσω της θεραπείας, τα παιδιά μαθαίνουν πώς να ελέγχουν το άγχος τους και να αποκτούν τον έλεγχο του εαυτού τους. Καλές στρατηγικές εφαρμογής της μουσικοθεραπείας στην τάξη για τους δασκάλους, είναι το τραγούδι, η εκμάθηση ενός μουσικού οργάνου, η μουσική σύνθεση, το ξαναγράψιμο στοίχων σε γνωστά μουσικά κομμάτια, το γράψιμο νέων στίχων για νέα μουσικά κομμάτια, τα νανουρίσματα κ.α.

Η μουσικοθεραπεία στην υπηρεσία της εκπαίδευσης προσφύγων, έχει εφαρμοστεί αποτελεσματικά σε διάφορες χώρες του κόσμου όπως στον Καναδά<sup>64</sup> και στην Αυστραλία. Το πρόγραμμα «HEAL»<sup>65</sup>, είναι ένα πρόγραμμα ψυχικής υγείας, το οποίο δημιουργήθηκε από ένα σχολείο για πρόσφυγες, με το όνομα *Milpera*, στην πόλη Brisbane της Αυστραλίας. Συνδυάζει τη μουσικοθεραπεία με την τεχνοθεραπεία και

---

<sup>64</sup> Kalaichandran, A. (2016). *How music programs are helping young refugees adjust to life in Canada*, The Canadian Press. <https://www.thestar.com/life/2016/10/27/how-music-programs-are-helping-young-refugees-adjust-to-life-in-canada.html>

<sup>65</sup> Milpera State High School, *HEAL*, <https://milperashs.eq.edu.au/SupportAndResources/StudentServicesAndSupportPrograms/Pages/HEAL.aspx>

την τεχνονυχοθεραπεία, με στόχο να βοηθήσει τα παιδιά προσφύγων να εκφραστούν με ασφάλεια, δίνοντάς τους χώρο και χρόνο να επεξεργαστούν το ταξίδι τους μέχρι τώρα, να κάνει την εγκατάσταση τους στη νέα γη ευκολότερη και εν τέλει να βελτιώσει τα μαθησιακά τους αποτελέσματα. Τα παιδιά προσφύγων έχουν αντιμετωπίσει πάρα πολύ κίνδυνο σε τρυφερή ηλικία, έχουν χάσει δικούς τους ανθρώπους, μπορεί να καταλήξουν να αγωνίζονται να καταπολεμήσουν το άγχος τους, να αισθάνονται σύγχυση και να μην μπορούν να ελέγξουν τον εαυτό τους. Τα παιδιά αντιμετωπίζουν κάθε είδους πρόκλησης, όπως αδυναμία να εγκατασταθούν καλά στη νέα τους κουλτούρα και νοοτροπία, δυσκολίες μάθησης στην τάξη, προβλήματα συμπεριφοράς με τους συνομηλίκους, τρομακτικούς εφιάλτες και πόνους σε όλο το σώμα. Για αυτά τα παιδιά, το σχολείο προσφέρει χώρο και χρόνο για μουσικοθεραπεία. Η εργασία γίνεται σε ομάδες ή σε ατομικές συνεδρίες, ανάλογα με το τι εκτιμάται ότι είναι πιο χρήσιμο για το κάθε παιδί.

#### **5.4.3.4. Θεματικά Εργαστήρια**

Στην βάση της αντιμετώπισης των δυσχερειών που απορρέουν από την εκπαίδευση των παιδιών προσφύγων, είτε αυτές οφείλονται στη δυσκολία επικοινωνίας στη γλώσσα υποδοχής, είτε σε τραύμα και μετατραυματικό στρες, η καταφυγή από τον εκπαιδευτικό σε δραστηριότητες πέρα από το αναλυτικό πρόγραμμα είναι πολύ αποδοτικές. Μπορεί να εφαρμόσει θεματικά εργαστήρια, σε συστηματική βάση, με τα οποία θα προσπαθήσει να εκμαιεύσει τα ταλέντα των παιδιών, θα τα βοηθήσει να εκφραστούν και το κυριότερο, θα δημιουργήσει κώδικες επικοινωνίας μεταξύ παιδιών προσφύγων και γηγενών συμμαθητών και εν τέλει την κοινωνικοποίησή τους.

Θεματικά εργαστήρια μπορεί να είναι μεταξύ άλλων:

- Μαγειρική
- Χορός
- Φωτογραφία
- Υγιεινή του σώματος
- Υγιεινή του στόματος και των δοντιών
- Παγκόσμια μέρα Ειρήνης
- Σεξουαλική αγωγή
- Ανακύκλωση
- Ημέρα της γυναίκας
- Ενάντια στα στερεότυπα των φύλων
- Ενάντια στον εκφοβισμό και τη βία
- Πρόληψη χρήσης ουσιών
- Επαγγελματικός προσανατολισμός



## *Συμπεράσματα - Προτάσεις*

Το δικαίωμα των παιδιών στην εκπαίδευση είναι ανεξάρτητο από την κατάσταση, το ιστορικό και την χώρα διαμονής τους. Σε κάποιες χώρες πιστεύουν, ότι το δικαίωμα αυτό μπορεί να προσφερθεί και στις χώρες προέλευσης, οπότε και δεν αποτελεί εμπόδιο για απελάσεις. Η εκπαίδευση, όμως, θα πρέπει να παρέχεται άμεσα στα παιδιά πρόσφυγες, με την άφιξή τους στις χώρες υποδοχής, ανεξάρτητα από το νομικό καθεστώς και τους ελέγχους των αρχών στις οικογένειές τους. Ανεξάρτητα από το αν οι απελάσεις γίνονται σε χώρες των οποίων τα εκπαιδευτικά συστήματα είναι σχεδόν αδύνατο να εκπληρώσουν αποτελεσματικά το δικαίωμα των παιδιών στην εκπαίδευση, ή όχι. Ανεξάρτητα από το νομικό καθεστώς των οικογενειών τους. Η εκπαίδευση πρέπει να είναι πάντα εγγυημένη για όλα τα παιδιά, τα οποία πρέπει να προστατεύονται από διακρίσεις. Τα σχολεία πρέπει να εξαιρούνται από οποιαδήποτε υποχρέωση να αναφέρουν παιδιά και οικογένειες, χωρίς νομικό καθεστώς παραμονής στη χώρα, στις αρχές μετανάστευσης.

Αναφορικά με τα συμπεράσματα από την έρευνα, θα πρέπει να τονιστεί αρχικά, ότι κανένα εκπαιδευτικό σύστημα, που να στηρίζεται στις βασικές αρχές της διαπολιτισμικότητας, δεν μπορεί να προταθεί και να εφαρμοστεί, αν δεν υπάρχει γενναία χρηματοδότηση στον προϋπολογισμό για την Παιδεία της χώρας στο οποίο απευθύνεται. Όσον αφορά στα κονδύλια που φτάνουν από την Ευρωπαϊκή Ένωση, θα πρέπει να γίνεται σωστή διαχείριση, χωρίς σπατάλες και αξιοποίησή τους με τον καλύτερο δυνατό τρόπο.

Στο επίκεντρο του εκπαιδευτικού συστήματος βρίσκεται ο Έλληνας εκπαιδευτικός, ο οποίος, αν και συχνά γίνεται στόχος επιπόλαις κριτικής, θα πρέπει να θυμάται ότι όσο καλό κι αν είναι το σύστημα μέσα στο οποίο λειτουργεί, λίγα μπορούν να επιτευχθούν αν ο ίδιος δεν έχει τη γνώση και τη διάθεση για να προσφέρει. Καλό θα ήταν:

- Να έχει μεγάλες προσδοκίες για όλους τους μαθητές του, γιατί είναι πολύ κρίσιμο για τη σχολική τους επιτυχία. Αντιθέτως, όταν περιμένει λίγα, θα παίρνει και λίγα απ' αυτούς.
- Να δει την παρουσία παιδιών προσφύγων στην τάξη του σαν δώρο και όχι σαν αδυναμία. Έχουν πολλά να διδαχθούν, όλοι, από την ικανότητα και τη δύναμη των παιδιών αυτών να επιβιώσουν σε τόσο τραγικές καταστάσεις.

- Να επιτρέπει και να επιδιώκει οι μαθητές πρόσφυγες να μοιράζονται την ιστορία τους, έτσι ώστε να εξωτερικεύουν τα συναισθήματά τους και να χτίζουν δίκτυα φιλίας με τους συμμαθητές τους.
- Να αφήσει στην άκρη παραδοσιακούς τρόπους διδασκαλίας και εξέτασης, και να χρησιμοποιεί κατανοητές έννοιες.
- Να έχει υπομονή, ευελιξία και ενέργεια και να επιμορφώνεται συνεχώς.

Η βιβλιογραφική έρευνα της παρούσας διπλωματικής εργασίας, αφορά δυο μεγάλα πεδία. Το ένα είναι αυτό της αποτίμησης της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης παιδιών προσφύγων και το δεύτερο, των καλών πρακτικών που είτε εφαρμόζονται, είτε έχουν σχεδιαστεί ή μελετηθεί για να εφαρμοστούν σε διάφορα μέρη του κόσμου. Η ολοκλήρωση της έρευνας, οδηγεί σε μια τεκμηριωμένη και πλήρης πρόταση για ένα σύστημα εκπαίδευσης παιδιών προσφύγων με τα χαρακτηριστικά που ακολουθούν.

Το εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει να είναι αποκεντρωτικό, σε μια χώρα τόσο ιδιαίτερη από κάθε άποψη, όπως η Ελλάδα. Η αποκέντρωση θα γίνει τουλάχιστον σε επίπεδο περιφερειών. Το Υπουργείο Παιδείας θα έχει την κεντρική εποπτεία του.

Οι μαθητές πρόσφυγες θα έχουν πρόσβαση σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, στις οποίες θα εφαρμόζεται το διαπολιτισμικό μοντέλο. Το σύστημα θα έχει ως βάση του ένα ασφαλές και συμπεριληπτικό σχολικό και μαθησιακό περιβάλλον, στο οποίο θα έχουν συμμετοχή όλοι (μαθητές, εκπαιδευτικοί, γονείς, κοινωνία, κ.α.) και θα τους προσφέρει ποιοτική εκπαίδευση. Αυτό απαιτεί κατάργηση των ΔΥΕΠ και επέκταση του θεσμού των Τάξεων Υποδοχής σε όλα τα σχολεία της χώρας.

Μέχρι να καλλιεργηθεί σε βάθος η κουλτούρα της συμπερίληψης σε όλο το φάσμα του εκπαιδευτικού και κοινωνικού πεδίου, θα πρέπει οι Σ.Ε.Π. να ενημερώνουν εγκαίρως τις κοινότητες των προσφύγων, είτε απ' ευθείας, είτε μέσω της Ύπατης Αρμοστείας ή των ΜΚΟ, ώστε οι αιτήσεις προς τα σχολεία να γίνονται εγγράφως με τη βοήθειά τους, με στόχο την δέσμευση κάποιων ανεύθυνων διευθυντών.

Ως προς την εισαγωγή των παιδιών προσφύγων στο εκπαιδευτικό σύστημα, προτείνεται το Σουηδικό μοντέλο, το οποίο συνδυάζει σύντομη ένταξη στις κανονικές τάξεις του σχολείου, όπου οι μαθητές πρόσφυγες θα παρακολουθούν μαθήματα ανάλογα με το εκπαιδευτικό τους επίπεδο, με την πρόσθετη στήριξη που θα χρειάζονται, ώστε να είναι σε θέση να ακολουθήσουν το κανονικό πρόγραμμα. Το γνωστικό επίπεδο του κάθε

μαθητή, στη γλώσσα και στα μαθηματικά, θα χαρτογραφείται από εξειδικευμένο προσωπικό, που θα περιλαμβάνει μεταξύ άλλων, διερμηνέα και δάσκαλο μητρικής γλώσσας, οι οποίοι θα συναντιούνται με την οικογένειά του, για να κάνουν την εκτίμησή τους. Με την διερεύνηση του γνωστικού επιπέδου των μαθητών προσφύγων, ξεπερνιέται και η γραφειοκρατική και βασανιστική απαίτηση για πιστοποιητικά επιπέδου σπουδών, από ανθρώπους που εγκατέλειψαν τη χώρα τους εν καιρώ πολέμου. Μετά τη χαρτογράφηση, θα γίνεται η ένταξη στην κατάλληλη τάξη. Αν απαιτείται ενισχυτική διδασκαλία στη γλώσσα, αυτή θα παρέχεται.

Θα υπάρχει διαδικασία καλωσορίσματος νεοεισερχομένων παιδιών προσφύγων, σε όλα τα σχολεία, ακόμα και σε αυτά που θα έχουν ένα μόνο τέτοιο παιδί, με διπλό στόχο. Αφενός να νιώσουν τα παιδιά των προσφύγων ότι είναι ευπρόσδεκτα και αφετέρου να νιώσουν οι γηγενείς μαθητές την ανάγκη να τους υποδεχτούν και να τους αγκαλιάσουν.

Για να υπάρχει διαφάνεια πάνω στο εκπαιδευτικό σύστημα, στις διαδικασίες και στις επιλογές του, θα δημιουργηθεί μια εύκολη, στη χρήση και ελεύθερα προσβάσιμη, πλατφόρμα, σε πολλές γλώσσες, όπου οι πρόσφυγες και οι νεοαφιχθείσες οικογένειες, θα μπορούν να βρίσκουν τις πληροφορίες που τους ενδιαφέρουν. Η πλατφόρμα θα έχει τη δυνατότητα να αντιστοιχίζει το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας προέλευσής τους, με αυτό της Ελλάδας, με στόχο τη σύγκριση των δύο συστημάτων.

Ως προς τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερη, αυτή πρέπει να προσαρμόζεται στις ανάγκες του κάθε μαθητή. Θα γίνεται στις Τάξεις Υποδοχής με ξεχωριστό αναλυτικό πρόγραμμα και θα υπάρχουν αντίστοιχα βιβλία. Οι εκπαιδευτικοί που θα διδάξουν σε τάξεις με παιδιά προσφύγων θα πρέπει υποχρεωτικά να έχουν περάσει ειδική εκπαίδευση στη διδασκαλία της γλώσσας ως δεύτερη, για αλλόγλωσσους μαθητές. Επιπλέον μαθήματα ελληνικής γλώσσας πρέπει να οργανώνονται περιοδικά για γονείς πρόσφυγες οι οποίοι θα μπορούν να τα παρακολουθούν με το που καταθέτουν την αίτηση ασύλου.

Η μητρική γλώσσα θα διδάσκεται σε όλα ανεξαιρέτως τα παιδιά πρόσφυγες, παράλληλα με την ελληνική, με στόχο την τόνωση του ηθικού τους, την διατήρηση ή την απόκτηση της ταυτότητάς τους και για να νιώσουν ευπρόσδεκτα μέλη ενός νέου συνόλου που τους προσφέρει ασφάλεια και ελπίδα. Το ωρολόγιο πρόγραμμα θα είναι διαμορφωμένο έτσι, ώστε να προστεθούν κάποιες ώρες διδασκαλίας της μητρικής

γλώσσας, είτε στο πρωινό ωράριο, είτε το απόγευμα ως εξωδίδακτική δραστηριότητα. Θα πρέπει το Ι.Ε.Π. να εμπλουτίσει το εκπαιδευτικό του υλικό, είτε ενισχύοντας το ήδη υπάρχον, είτε αναπτύσσοντας νέο, για χώρες προέλευσης στις οποίες δεν υπάρχει υλικό. Για τη διδασκαλία των μητρικών γλωσσών πρέπει να αξιοποιηθούν εκπαιδευτικοί πρόσφυγες και μετανάστες, οι οποίοι με νομοθετική ρύθμιση θα προσληφθούν, από την πολιτεία, για να παρέχουν εκπαιδευτικό έργο.

Τα αναλυτικά προγράμματα, θα αναπροσαρμοστούν και θα δίνουν τη δυνατότητα εναλλακτικών τρόπων μάθησης, συνυπολογίζοντας τα ψυχολογικά προβλήματα και το μετατραυματικό στρες των παιδιών προσφύγων. Οι εκπαιδευτικοί που θα τα εφαρμόσουν θα πρέπει να έχουν επιμορφωθεί υποχρεωτικά πάνω σ' αυτά. Θα υπάρχει μεγάλη ευελιξία στην εφαρμογή τους, ανάλογα με το μαθητικό δυναμικό και τις ιδιαίτερες συνθήκες που κατά περίπτωση καλούνται να αντιμετωπίσουν.

Στα σχολικά βιβλία θα κυριαρχεί θεματολογία οικεία στους πρόσφυγες μαθητές, ώστε αυτοί να συνδέονται περισσότερο βιωματικά με την εκπαιδευτική διαδικασία. Θα είναι απαλλαγμένα από στερεότυπα και προκαταλήψεις χωρίς να αλλοιώνονται παραδόσεις και ιστορικά γεγονότα.

Ως προς τη Μη Τυπική Εκπαίδευση, θα υπάρχει συστηματική εποπτεία και έλεγχος του έργου των Μ.Κ.Ο., από το Υπουργείο Παιδείας κεντρικά και τις αντίστοιχες υπηρεσίες των Περιφερειών στο νέο αποκεντρωτικό σύστημα. Στόχος είναι πρωτοποριακά προγράμματα και εκπαιδευτικές πρακτικές, που εφαρμόζονται από τις Μ.Κ.Ο., να υιοθετηθούν σταδιακά από την τυπική εκπαίδευση και όπου αυτό είναι αδύνατο, να λειτουργούν συνδυαστικά και παράλληλα με αυτήν.

Η στελέχωση των σχολείων θα γίνεται μόνο από μόνιμους εκπαιδευτικούς με μακρά εμπειρία, κατάλληλα επιμορφωμένους. Μια μορφή μοριοδότησης ή και επιδότησης θα ήταν μια προσωρινή λύση για την προσέλκυση του έμπειρου προσωπικού. Θα διαμορφωθεί ένα μητρώο εκπαιδευτικών, με σχετική εμπειρία στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας και στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, σύμφωνα με το Νορβηγικό σύστημα. Αυτό όλο, θα είναι μια προσωρινή λύση, μέχρι να ολοκληρωθεί η μετάβαση στο νέο σύστημα με Τ.Υ. σε όλα τα σχολεία, κάτι που θα προϋποθέτει ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί, θα είναι σε θέση να αναλάβουν τάξεις με μαθητές πρόσφυγες.

Όσον αφορά στη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας, θα εντοπιστούν πρόσφυγες με παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση, θα πιστοποιηθούν τα πτυχία τους και θα επιμορφωθούν, ώστε να προσληφθούν και να ενταχθούν ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι πρόσφυγες εκπαιδευτικοί θα παίζουν και το ρόλο του πολιτισμικού διαμεσολαβητή. Θα είναι ο συνδετικός κρίκος μεταξύ Ελλήνων εκπαιδευτικών και παιδιών και θα συμβάλλουν στη δημιουργία κλίματος οικειότητας και εμπιστοσύνης. Θα είναι η σύνδεση του σχολείου με την κοινότητα των προσφύγων και τους γονείς. Θα κάνουν ταυτόχρονα τους μεταφραστές, τους διερμηνείς, τους πολιτισμικούς διαμεσολαβητές, τους βοηθούς εκπαιδευτικών και τους δασκάλους μητρικής γλώσσας.

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών θα είναι συστηματική, ουσιαστική και υποχρεωτική για όλους, καθώς και για τα στελέχη της εκπαίδευσης όπως διευθυντές σχολείων, σχολικούς συμβούλους, περιφερειακούς διευθυντές, κ.λπ. Θα αφορά θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (θέματα πολιτισμικής ταυτότητας, αξιολόγησης των προσφύγων μαθητών, αντιμετώπισης ψυχοκοινωνικών και μαθησιακών προβλημάτων, ευαισθητοποίησης στις διάφορες μορφές διακρίσεων και ρατσισμού) και στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Στα πλαίσια της ευαισθητοποίησης και διάδοσης των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, θα διενεργούνται και επιμορφώσεις για τους γονείς τόσο των ημεδαπών, όσο και των προσφύγων μαθητών. Όλες οι επιμορφώσεις θα είναι βιωματικού χαρακτήρα με πρακτικές εφαρμογές.

Ως προς την υποστήριξη στα σχολεία, αυτά θα στελεχωθούν από ψυχολόγους, κοινωνικούς λειτουργούς, διερμηνείς και μεταφραστές, με πλήρες ωράριο, προκειμένου να καλυφθούν οι ψυχοκοινωνικές ανάγκες των παιδιών προσφύγων. Όταν υπάρχει δάσκαλος μητρικής γλώσσας στο σχολείο, τότε μπορεί εκείνος να προσφέρει και τις υπηρεσίες του διερμηνέα και του μεταφραστή. Ανάλογα με τις ανάγκες της περιφέρειας, μπορεί να παρέχεται εξατομικευμένη υποστήριξη, στο πρότυπο της Σουηδίας, ατομικά ή σε μικρά γκρουπ προσφυγόπουλων, τα οποία παρουσιάζουν κοινά προβλήματα. Οι άλλοι θεραπευτές θα μπορούν να προσφέρουν τις υπηρεσίες τους σε ευρύτερα σχολικά συγκροτήματα της περιοχής. Σε πιο ελεύθερο και διακριτό ρόλο υποστήριξης και συντονισμού, θα έχουν την ευθύνη οι Σχολ. Σύμβουλοι και οι Σ.Ε.Π. Με την εγγραφή των παιδιών προσφύγων στα σχολεία, θα υπάρχει υποστήριξη και στις οικογένειες τους, από τους ψυχολόγους και τους κοινωνικούς λειτουργούς.

Στα σχολεία, ανάλογα με τις ανάγκες και στα πλαίσια της υποστήριξης, αλλά και της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, θα γίνονται συναντήσεις:

- Καθημερινές, μεταξύ της εκπαιδευτικής ομάδας (όλοι οι εκπαιδευτικοί).
- Εβδομαδιαίες, μεταξύ εκπαιδευτικών και ψυχολόγων.
- Μηνιαίες, της Διεπιστημονικής ομάδας (εκπαιδευτικοί και σύμβουλοι υποστήριξης - θεραπευτές).
- Μηνιαίες μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων των παιδιών προσφύγων, παρουσία διερμηνέα και κοινωνικού λειτουργού.
- Έκτακτες, μεταξύ κοινωνικού λειτουργού και οικογένειας, όταν εμφανίζονται περιπτώσεις προβληματικής συμπεριφοράς μαθητή, ώστε να διερευνάται και να λύνεται το πρόβλημα στη ρίζα του.

Οι γονείς των μαθητών προσφύγων, δύνανται να προσφέρουν εθελοντική εργασία στο σχολείο, κάτω από αυστηρές προϋποθέσεις, ασφάλεια και έλεγχο, με στόχο την ομαλότερη ένταξη των παιδιών στη σχολική κοινότητα, αλλά και την εξοικείωση των ιδίων με τις αρχές και τα ιδανικά της ελληνικής εκπαίδευσης και κουλτούρας.

Με ευθύνη των Συντονιστών Εκπαίδευσης Προσφύγων, θα γίνεται ενημέρωση της τοπικής κοινωνίας για τις νέες αφίξεις, τα οφέλη και τους πιθανούς κινδύνους, ώστε η επιφυλακτικότητα να αντικατασταθεί από διάθεση καλωσορίσματος και φιλοξενίας.

Οι νέες τεχνολογίες είναι ένα πεδίο στο οποίο, τα παιδιά, δείχνουν μεγάλη εξοικείωση και θα πρέπει να αξιοποιούνται. Θα τους δίνουν πρόσβαση σε ειδικό εκπαιδευτικό υλικό και σε μαθήματα από απόσταση. Θα μπορούν να επικοινωνούν με συγγενείς και φίλους που βρίσκονται σε άλλες χώρες και να μαθαίνουν για το τι συμβαίνει στις πατρίδες τους, για τα δικαιώματά τους και άλλα θέματα. Θα βοηθούν στην εκμάθηση της μητρικής γλώσσας και άλλων γνωστικών αντικειμένων.

Το πρόγραμμα σπουδών θα είναι προσανατολισμένο στην εκπαίδευση και των γηγενών μαθητών, πάνω στη διαπολιτισμική επικοινωνία, αλλά και σε στοιχεία του πολιτισμού των χωρών καταγωγής των παιδιών προσφύγων. Έτσι θα έρθουν πιο κοντά όλοι οι μαθητές της τάξης και θα απομακρυνθούν φαινόμενα ρατσισμού και αποκλεισμοί.

Στόχος κάθε τάξης με μαθητές πρόσφυγες θα είναι να εφαρμόζεται Διαφοροποιημένη Διδασκαλία, ώστε να διασφαλίζεται το δικαίωμα στη μάθηση σε όλους. Αποτελεί

παιδαγωγική αντιμετώπιση της διαφορετικότητας των μαθητών, η οποία βασίζεται στο σεβασμό, την ασφάλεια, την προσωπική ανάπτυξη και την ευθύνη για τη μάθηση. Ο εκπαιδευτικός θα ξεφεύγει από τα αναλυτικά προγράμματα, θα φτιάχνει το δικό του, με στόχο οι μαθητές να οικοδομήσουν τη γνώση τους, αξιοποιώντας τις εμπειρίες τους.

Στο πρόγραμμα σπουδών θα υπάρχει ξεχωριστή ζώνη με αθλητικές και καλλιτεχνικές δραστηριότητες, στις οποίες, τα παιδιά προσφύγων, θα συμμετέχουν μαζί με τους ημεδαπούς μαθητές και θα συμβάλλουν στην ανάπτυξη ατομικών και κοινωνικών δεξιοτήτων, στη μείωση του άγχους, στην αντιμετώπιση του μετατραυματικού στρες και στην επίτευξη της σωματικής και ψυχοκοινωνικής τους ανάπτυξης. Σημαίνοντα ρόλο σ' αυτήν την κατεύθυνση θα παίζει η μουσικοθεραπεία.

## Βιβλιογραφικές Αναφορές

### Ελληνικές πηγές

- Αβραμίδου, Β. (2014). Διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας στο σχολείο: Μια εμπειρική έρευνα. *Περιοδικό Πολύδρομο*, 7 (No 7), 18-25.
- Ακογιούνογλου, Μ. (2019). Ο «Κύκλος της Μουσικής» με παιδιά πρόσφυγες στη Χίο: Περιγραφή και απολογισμός δράσεων τριών ετών. Στο Θ. Ράπτης & Δ. Κόνιαρη (Επιμ.), *Μουσική Εκπαίδευση και Κοινωνία: νέες προκλήσεις, νέοι προσανατολισμοί. Πρακτικά 8ου Συνεδρίου της Ε.Ε.Μ.Ε.* (σσ. 94–101). Θεσσαλονίκη: Ε.Ε.Μ.Ε
- Αναγνώστου, Ν. & Νικόλοβα, Μ. (2017). *Η ενσωμάτωση των προσφύγων στο εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα: Πολιτική και διαχείριση σε «κινούμενη άμμο»*. Κείμενο Εργασίας Νο 84/2017, ΕΛΙΑΜΕΠ. Ανακτήθηκε 02 Μαρτίου, 2020, από [https://www.eliamep.gr/wp-content/uploads/2017/10/84\\_2017\\_-WORKING-PAPER-\\_Ντ.-Αναγνώστου\\_-Μαρ.-Νικόλοβα.pdf](https://www.eliamep.gr/wp-content/uploads/2017/10/84_2017_-WORKING-PAPER-_Ντ.-Αναγνώστου_-Μαρ.-Νικόλοβα.pdf)
- Αναστασόπουλος, Δ. (2019). Ο ρόλος της Πολυπολιτισμικής Συμβουλευτικής σε παιδιά πρόσφυγες και μετανάστες. Στο Π. Γεωργογιάννης (Επιμ.), *27<sup>ο</sup> Διεθνές Συνέδριο Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και τα Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα. 28-30 Ιουνίου 2019* (σσ. 221-243). Πάτρα: ΙΠΟΔΕ.
- Απατζιάδου, Β. (2018). *Διδάσκοντας στα προσφυγόπουλα: μία αποτίμηση της εμπειρίας των εκπαιδευτικών* (Διπλωματική εργασία), Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα.
- Βαλιαντή, Σ. & Νεοφύτου, Λ. (2017). *Διαφοροποιημένη διδασκαλία: Λειτουργική και αποτελεσματική εφαρμογή*. Αθήνα: Πεδίο.
- Βαρλοκόστα, Σ. & Τριανταφυλλίδου, Λ. (2003). *Επίπεδα Γλωσσομάθειας στην Ελληνική ως Δεύτερη Γλώσσα*. Αθήνα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής.
- Βερυκίου, Θ. & Κωνσταντίνου, Ι. (2019). Εκπαίδευση μεταναστών και προσφύγων στη σύγχρονη Ελλάδα. Στο Π. Γεωργογιάννης (Επιμ.), *27<sup>ο</sup> Διεθνές Συνέδριο Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και τα Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα. 28-30 Ιουνίου 2019* (σσ. 205-220). Πάτρα: ΙΠΟΔΕ.
- Βήχου, Ε. (2019), *Πολυγλωσσία και πολυπολιτισμικότητα ως μέσα για την προώθηση της διαπολιτισμικής αγωγής κι εκπαίδευσης. Πολιτικές εκπαίδευσης για τη διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας στην Ευρώπη και την Ελλάδα. Συγκριτική μελέτη Ελλάδα - Σουηδία - Γερμανία* (Διπλωματική εργασία), Πανεπιστήμιο Πειραιά, Πειραιάς.



- Βιτωράκη, Α. (2015). *Ευρωπαϊκές Πολιτικές για την Εκπαίδευση και την Ένταξη των Παιδιών των Μεταναστών* (Διπλωματική εργασία), Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα.
- Γενική Γραμματεία Ενημέρωσης και Επικοινωνίας. (2017). *Προσφυγική Κρίση – Fact Sheet*. Ανακτήθηκε 25 Φεβρουαρίου, 2020, από [https://government.gov.gr/wp-content/uploads/2017/04/gr\\_fact\\_sheet\\_refugee\\_print\\_19\\_01\\_2017-2.pdf](https://government.gov.gr/wp-content/uploads/2017/04/gr_fact_sheet_refugee_print_19_01_2017-2.pdf)
- Γεωργίτσα, Α. (2017), *Η ένταξη των παιδιών των μεταναστών στην εκπαίδευση και την κοινωνία της Ευρώπης. Πολιτικές και πρακτικές για την αντιμετώπιση της προσφυγικής κρίσης στην Ελλάδα και στη Γερμανία* (Μεταπτυχιακή Διπλωματική εργασία), Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Κόρινθος.
- Γεωργογιάννης, Π. (1997). *Θέματα Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*, Αθήνα: Gutenberg.
- Γεωργογιάννης, Π. (2008). Μετανάστες-Παλινοστούντες-Πολιτισμικές και γλωσσικές μειονότητες στην Ελλάδα. Στο Π. Γεωργογιάννης (επιμ.), *Διαπολιτισμική εκπαίδευση: Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση*, τ.7. Πάτρα: Αυτοέκδοση, σ. 183.
- Γιαννακοπούλου, Π. (2019). *Εκπαίδευση παιδιών και ανήλικων προσφύγων στην Ελλάδα: Πολιτικές, δράσεις και χωρικές διαστάσεις* (Διπλωματική εργασία). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο, Θεσσαλονίκη.
- Γιατρούδη, Χ. (2019). Η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας σε προσφυγικούς πληθυσμούς στα πλαίσια της μη τυπικής εκπαίδευσης. Η Συμβολή της Solidarity Now στην εκπαίδευση παιδιών και ενηλίκων. Στο Π. Γεωργογιάννης (Επιμ.), *27ο Διεθνές Συνέδριο Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και τα Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα. 28-30 Ιουνίου 2019* (σσ. 119-129). Πάτρα: ΙΠΟΔΕ.
- Γκόβαρης, Χ. (2002). Διαπολιτισμική εκπαίδευση και το δίλημμα των πολιτισμικών διαφορών. *Εκπαίδευση & Θέατρο*, 8 (No 2), 37-44.
- Γκόβαρης, Χ. (2004). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, Αθήνα: Αστράπος.
- Γκόβαρης, Χ. (2013). *Διδασκαλία και Μάθηση στο Διαπολιτισμικό Σχολείο*, Αθήνα: Gutenberg.
- Γκότοβος, Α. (1997). Γλωσσική συνέχεια και εκπαιδευτική περιχαράκωση: το παράδειγμα της ελληνικής διασποράς στη Γερμανία. *Η γλωσσική εκπαίδευση των Ελλήνων μεταναστών*, 43-54. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ & ΚΕΓ.
- Γκότοβος, Α. (2003). *Εκπαίδευση και Ετερότητα. Ζητήματα, Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Δαμανάκης, Μ. (1997). *Η Εκπαίδευση των Παλινοστούτων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα*, Αθήνα: Gutenberg.
- Δαμανάκης, Μ. (2000). Η πρόσληψη της διαπολιτισμικής προσέγγισης στην Ελλάδα. *Επιστήμες Αγωγής (πρώην Σχολείο και Ζωή)*, 20 (No 1-3), 3-23.
- Δαμανάκης, Μ. (2007). *Ταυτότητες και εκπαίδευση στη διασπορά*, Αθήνα: Gutenberg.
- Διεθνής Οργανισμός Μετανάστευσης. (2018). *Η πρόσβαση στο σχολείο ενισχύει την κοινωνική ενσωμάτωση μεταναστών και προσφύγων στην Ελλάδα*, Ανακτήθηκε 29 Φεβρουαρίου, 2020, από [https://greece.iom.int/sites/default/files/IOM\\_PBN\\_Edu\\_Survey\\_EL.pdf](https://greece.iom.int/sites/default/files/IOM_PBN_Edu_Survey_EL.pdf)
- Εγρήγορη για τα δικαιώματα των παιδιών που μετακινούνται, με έμφαση στην εκπαίδευση, ζητά ο Συνήγορος του Πολίτη [δελτίο τύπου] (2016, Σεπτέμβριος 8). Ανακτήθηκε 29 Μαρτίου, 2020, από <https://www.synigoros.gr/?i=childrens-rights.el.dpnews.386034>.
- Ειδική Γραμματεία Επικοινωνιακού Σχεδιασμού Μεταναστευτικής και Προσφυγικής Πολιτικής. (2017). *Προσφυγική Κρίση 2015 – 2016*. Ανακτήθηκε 25 Μαρτίου, 2020, από [https://government.gov.gr/wp-content/uploads/2017/04/gr\\_fact\\_sheet\\_refugee\\_feb2017.pdf](https://government.gov.gr/wp-content/uploads/2017/04/gr_fact_sheet_refugee_feb2017.pdf)
- Επιστημονική Επιτροπή για τη Στήριξη των Παιδιών των Προσφύγων. (2017). *Το έργο της Εκπαίδευσης των Προσφύγων*. Ανακτήθηκε 19 Φεβρουαρίου, 2020, από [https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2017/16\\_06\\_17\\_Epistimoniki\\_Epitropi\\_Proshfygon\\_YPPETH\\_Apotimisi\\_Protaseis\\_2016\\_2017\\_Final.pdf](https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2017/16_06_17_Epistimoniki_Epitropi_Proshfygon_YPPETH_Apotimisi_Protaseis_2016_2017_Final.pdf)
- Επιστημονική Επιτροπή για την υποβοήθηση του έργου της Επιτροπής Στήριξης των Παιδιών των Προσφύγων-ΥΠΠΕΘ. (2016). *Οι εκπαιδευτικές δράσεις για τα παιδιά των προσφύγων*, Ανακτήθηκε 07 Φεβρουαρίου, 2020, από [https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2016/Epistimoniki\\_Epitropi\\_Proshfygon\\_YPPETH\\_Full\\_Report\\_June\\_2016\\_update.pdf](https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2016/Epistimoniki_Epitropi_Proshfygon_YPPETH_Full_Report_June_2016_update.pdf)
- Ευρωπαϊκό Δικαστήριο Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων. (2010). *Ευρωπαϊκή Σύμβαση Δικαιωμάτων του Ανθρώπου*, Ανακτήθηκε 29 Φεβρουαρίου, 2020, από [https://www.echr.coe.int/Documents/Convention\\_ELL.pdf](https://www.echr.coe.int/Documents/Convention_ELL.pdf)
- Ζαραμπούκα, Α. (2018). *Η ένταξη των προσφύγων στο εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας. Η περίπτωση των Τρικάλων... Τα Τρίκαλα αγκαλιάζουν τους πρόσφυγες!*. Ανακτήθηκε 15 Φεβρουαρίου, 2020, από <https://docplayer.gr/104685693-I-entaxi-ton-proshfygon-sto-ekpaideytiko-systima-tis-elladas.html>

- Ηνωμένα Έθνη. (1951). *Σύμβαση του 1951 για το καθεστώς των προσφύγων*. Ανακτήθηκε 23 Απριλίου, 2020, από <https://www.unhcr.org/gr/wp-content/uploads/sites/10/2018/01/04-symvasiprotokollo.pdf>
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. (2016). *ΔΥΕΠ Δομές Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων*, Ανακτήθηκε 29 Φεβρουαρίου, 2020, από [http://www.iep.edu.gr/images/IEP/EPISTIMONIKI\\_YPIRESIA/Epist\\_Monades/A\\_Kyklos/Diapolitismiki/2016/2016-10-04\\_dt\\_dyep.pdf](http://www.iep.edu.gr/images/IEP/EPISTIMONIKI_YPIRESIA/Epist_Monades/A_Kyklos/Diapolitismiki/2016/2016-10-04_dt_dyep.pdf)
- International Commission of Jurists. (2014). *Μετανάστευση και Διεθνές Δίκαιο Ανθρώπινων Δικαιωμάτων*. Retrieved from <https://www.gcr.gr/media/k2/attachments/Guide.pdf>
- Kalantzis, M., & Core, B. (1999). Πολυγραμματισμοί. Στο Α.-Φ. Χριστίδης (Επιμ.), *Ισχυρές και ασθενείς γλώσσες στην Ευρωπαϊκή Ένωση: όψεις του γλωσσικού ηγεμονισμού* (σσ. 680-695). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Κανακίδου, Ε. & Παπαγιάννη, Β. (1997). *Διαπολιτισμική Αγωγή*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κάντας, Κ. (2014). *Η διαπολιτισμική διαδικασία στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα παράγοντας κοινωνικής συνοχής*, Ρόδος: Βερέττα.
- Καρανάσιου, Χ. (2019), *Απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τη λειτουργία των τάξεων υποδοχής στο ελληνικό δημοτικό σχολείο* (Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Χανιά.
- Καρλαούτης, Θ. & Χριστοδούλου, Θ. (2009). Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και στελεχών της εκπαίδευσης στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Στο Π. Γεωργογιάννης (επιμ.), *12<sup>ο</sup> Διεθνές Συνέδριο. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Μετανάστευση – Διαχείριση Συγκρούσεων και Παιδαγωγική της Δημοκρατίας*, 19-21 Ιουνίου 2009 (σσ. 242-249). Πάτρα: ΚΕ.Δ.ΕΚ.
- Καστανίτη, Κ. (2019). *Οι απόψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας για την εκπαίδευση των προσφύγων μαθητών* (Διπλωματική Εργασία). Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα.
- Κοεμτζίδου, Κ. (2019). *Η ένταξη των ανήλικων προσφύγων στη Γυμνασιακή Εκπαίδευση της χώρας υποδοχής* (Διπλωματική εργασία), Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- Κοιλιάρη, Α. (2011). Έκθεση σχετικά με τη διεθνή εκπαιδευτική πρακτική για τη διδασκαλία της γλώσσας καταγωγής μαθητών και μαθητριών μεταναστευτικού περιβάλλοντος, *Εκπαίδευση Αλλοδαπών και Παλινοστούτων Μαθητών και μαθητριών*, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

- Κολούμπα, Α. (2017). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση στην πολυπολιτισμική τάξη της ελληνικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Μελέτη περίπτωσης: Διαπολιτισμικά γυμνάσια* (Διπλωματική εργασία), Πανεπιστήμιο Πειραιά, Πειραιάς.
- Κολυμπάρη, Τ. (2017). *Η εκπαιδευτική πολιτική για την ένταξη του προσφυγικού πληθυσμού στη δημόσια υποχρεωτική εκπαίδευση*, Αθήνα: Ε.Κ.Π.Α.
- Κρεμμύδα, Κ. (2018). *Οι εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών-προσφύγων στην Ήπειρο* (Μεταπτυχιακή Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.
- Κυπριανός, Π. (2019). Η εκπαίδευση των προσφύγων: Αρχές και δυσχέρειες υλοποίησης στο πεδίο. Στο Π. Τρούκη & Μ. Δοκοπούλου (Επιμ.), *Οδηγός Εκπαιδευτικού ανά βαθμίδα υποχρεωτικής εκπαίδευσης για την εκπαιδευτική ένταξη παιδιών προσφύγων. – Β' τόμος πρωτοβάθμια/Δημοτική Εκπαίδευση*. Οκτώβριος 2019 (σσ. 6-16). Αθήνα: ΙΕΠ.
- Λάσκη, Ε. (2019). *Παραγωγή γλωσσικού διδακτικού υλικού στην ελληνική γλώσσα για πρόσφυγες 9-12 χρονών, επίπεδα Α1–Α2* (Διπλωματική εργασία), Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα.
- Λεπιντζή, Π. (2019). *Ο κοινωνικοπαιδαγωγικός ρόλος του σχολείου. Αντιλήψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για ζητήματα κοινωνικής παιδαγωγικής* (Διπλωματική Εργασία). Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο, Αθήνα.
- Μάμμου, Α. (2015). Προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διδασκαλία αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών και οι τρόποι επίλυσή τους. Στο: *Ετερότητα και Εκπαίδευση*, (Πρακτικά 19ου Διεθνούς Συνεδρίου, 10-12 Ιουλίου), Τόμ. 1, σσ. 79- 91. Πάτρα: Διαπολιτισμική Αγωγή και Εκπαίδευση.
- Μαρινοπούλου, Σ. (2018). *Ένταξη στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα των παιδιών προσφυγικού πληθυσμού. Συγκριτική αναφορά στο Νορβηγικό σύστημα ένταξης* (Μεταπτυχιακή Διατριβή Ειδίκευσης). Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο, Αθήνα.
- Μάρκου, Γ. (1996). *Προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας και η Διαπολιτισμική εκπαίδευση - επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*, Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ. - Γ.Γ.Λ.Ε.
- Μάρκου, Ε. (2011). Σύντομος Οδηγός Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. *Περιοδικό Πολύδρομο*, 7 (No 4), 33-47.
- Μαυροβίτη, Ε. (2018). *Πολιτικές, μηχανισμοί και δράσεις για την εκπαίδευση των παιδιών των προσφύγων* (Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία), Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Κόρινθος.

- Μίλεση, Χ. & Πασχαλιώρη, Β. (2003). Η εκπαιδευτική πολιτική της Γερμανίας, Αγγλίας και Ελλάδας στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 12 (No8), 82-96 τεύχος 8. Ανακτήθηκε 22 Φεβρουαρίου, 2020, από <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos8/7.pdf>
- Μουσούρου, Λ. (1991). *Μετανάστευση και μεταναστευτική πολιτική στην Ελλάδα και την Ευρώπη*, Αθήνα: Gutenberg.
- Νικολακοπούλου, Ε. (2019). Ο Διαπολιτισμός: Ένα δυναμικό εργαλείο στην ξενόγλωσση εκπαίδευση με σχέδια μαθημάτων και τις ΤΠΕ. Στο Π. Γεωργογιάννης (Επιμ.), *27ο Διεθνές Συνέδριο Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και τα Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα. 28-30 Ιουνίου 2019* (σσ. 259-274). Πάτρα: ΙΠΟΔΕ.
- Νικολάου, Γ. (2010). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό σχολείο. Από την ομοιογένεια στην πολυπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Νικολάου, Γ. (2011). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο*, Αθήνα: Πεδίο.
- Νικολίτσα, Ν. (2018). *Διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης* (Διπλωματική Εργασία). Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής, Αθήνα.
- Παγίδα, Ε. (2018). *Η συμβολή των βιοματικών τεχνικών στην αποτελεσματική εκπαίδευση και κοινωνική ενσωμάτωση των μεταναστών που παρακολουθούν προγράμματα εκπαίδευσης και επιμόρφωσης σε ΜΚΟ στην Ελλάδα* (Διπλωματική Εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- Παγκόσμια Έκθεση Παρακολούθησης της Εκπαίδευσης. (2019). *Μετανάστευση, Εκτοπισμός και Εκπαίδευση: Χτίζοντας Γέφυρες, όχι Τείχη*. Ανακτήθηκε 19 Φεβρουαρίου, 2020, από <http://bit.ly/2019gemreport>.
- Παθιάκη, Ε. (2017). *Διαχωρισμός, υποδοχή ή ένταξη: Οι αντιφατικές όψεις των πολιτικών για την εκπαίδευση προσφύγων*. Ανακτήθηκε 29 Φεβρουαρίου, 2020, από <http://www.avgi.gr/article/10839/8422017/diachorismos-ypodoche-e-entaxe-oi-antiphatikos-opseis-ton-politikon-gia-ten-ekpaideuse-prosphygon#>
- Πασχάλης, Α. (2017). *Η τυπική εκπαίδευση παιδιών προσφύγων στην Ελλάδα* (Διπλωματική Εργασία). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο, Θεσσαλονίκη.

- Παλαιολόγου, Ν. & Ευαγγέλου, Ο. (2003). *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική - Εκπαιδευτικές, Διδακτικές και Ψυχολογικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Ατραπός.
- Παλαιολόγου, Ν. & Ευαγγέλου, Ο. (2011). *Διαπολιτισμική Εκπαιδευτική Πολιτική για παιδιά μεταναστών*. Αθήνα: Πεδίο.
- Παπαναγιώτου, Β. (2004): *Εναλλακτική λύση και όχι αδιέξοδο το ελληνικό αμιγές σχολείο για τα παιδιά των μεταναστών υποστηρίζουν Γερμανοί επιστήμονες*. Ανακτήθηκε 19 Μαρτίου, 2020, από <https://p.dw.com/p/Avr7> .
- Παπαχρήστος, Κ. (2011). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στο Ελληνικό Σχολείο*. Αθήνα: Ταξιδευτής.
- Ρεβυθιάδου, Α. (2015), Πρόγραμμα «Εκπαίδευση Αλλοδαπών και Παλιννοστούτων Μαθητών». Στο Ε. Σκούρτου & Β. Κούρτη-Καζούλλη (Επιμ.), *Διγλωσσία & Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας* (σς. 141-171). Αθήνα: ΣΕΑΒ.
- Σγούρα, Α., Μάνεσης, Ν., & Μητροπούλου, Φ. (2018). Διαπολιτισμική εκπαίδευση και κοινωνική ένταξη των παιδιών-προσφύγων: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 4, 108-129. doi: <https://doi.org/10.12681/dial.16278>
- Σκούρτου, Ε., Βρατσάλης, Κ. & Γκόβαρης, Χ. (2004). *Μετανάστευση στην Ελλάδα και Εκπαίδευση: Αποτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης – Προκλήσεις και Προοπτικές βελτίωσης*. Πανεπιστήμιο Αιγαίου, ΙΜΕΠΟ.
- Σκούρτου, Ε. (2011). *Η Διγλωσσία στο Σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σκούρτου, Ε., & Κούρτη-Καζούλλη, Β. (Επιμ.) (2015). *Διγλωσσία & Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας*. Αθήνα: ΣΕΑΒ.
- Συμεωνίδου, Σ. (2019). *Απόψεις εκπαιδευτικών για την ένταξη και εκπαίδευση νεομεταναστών-προσφύγων μαθητών με δυσκολίες μάθησης* (Διπλωματική εργασία), Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα.
- Συνήγορος του Πολίτη & UNICEF. (2016). *Μηχανισμός Παρακολούθησης - Τα δικαιώματα των παιδιών που μετακινούνται στην Ελλάδα* (Εκθεση). Ανακτήθηκε 19 Μαρτίου, 2020, από [www.synigoros.gr/resources/20170420-ekthesi-mixanismos.pdf](http://www.synigoros.gr/resources/20170420-ekthesi-mixanismos.pdf)
- Συνήγορος του Πολίτη. (2017). *Η πρόσβαση των παιδιών προσφύγων στην εκπαίδευση στη Λέσβο*. Ανακτήθηκε 27 Φεβρουαρίου, 2020, από [https://www.synigoros.gr/resources/ekpaidefsi\\_prosfygon\\_lesvos-feb2017.pdf](https://www.synigoros.gr/resources/ekpaidefsi_prosfygon_lesvos-feb2017.pdf).

- Συνήγορος του Πολίτη & UNICEF. (2019). *Τα δικαιώματα των παιδιών που μετακινούνται στην Ελλάδα* (Ετήσια Έκθεση 2018). Ανακτήθηκε 19 Φεβρουαρίου, 2020, από <http://online.fliphtml5.com/hmpf/xiao/#p=1>
- Τζιάβας, Β. & Μπαλαδήμα, Μ. (2018). *Η διαπολιτισμικότητα της υποχρεωτικής εκπαίδευσης: το προφίλ του εκπαιδευτικού και η αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων ειδίκευσης στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση* (Ερευνητική Μεταπτυχιακή Εργασία), ΑΕΙ Πειραιά Τ.Τ., Αθήνα.
- Τζιώνα, Γ. (2017). *Παρουσίαση και ταξινόμηση διδακτικού υλικού για μετανάστες και πρόσφυγες σε Ζ.Ε.Π. και Δ.Υ.Ε.Π.* (Διπλωματική εργασία), Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα.
- Τρούκη, Π. & Δοκοπούλου, Μ. (2019). Παρουσίαση Δράσης 4 «Επιμορφωτικές Δράσεις για την υποστήριξη της εκπαίδευσης παιδιών προσφύγων». Στο, *Εκπαίδευση παιδιών προσφύγων: Επιμορφωτικές και Υποστηρικτικές δράσεις για την ενδυνάμωση της σχολικής κοινότητας*. Οκτώβριος 2019 (σσ. 12-18). Αθήνα: ΙΕΠ.
- Τρούκη, Π. & Δοκοπούλου, Μ. (2019). Κλειδιά διαπολιτισμικής επικοινωνίας: η αξιοποίηση του Συντονιστή Εκπαίδευσης Προσφυγών. Στο Π. Τρούκη & Μ. Δοκοπούλου (Επιμ.), *Οδηγός Εκπαιδευτικού ανά βαθμίδα υποχρεωτικής εκπαίδευσης για την εκπαιδευτική ένταξη παιδιών προσφύγων. – Β' τόμος πρωτοβάθμια/Δημοτική Εκπαίδευση*. Οκτώβριος 2019 (σσ. 17-25). Αθήνα: ΙΕΠ.
- Τσοκαλίδου, Ρ. (2019). Συνάντηση γλωσσών και πολιτισμών στο σχολείο: θεωρία & εκπαιδευτικές εφαρμογές. Στο Π. Τρούκη & Μ. Δοκοπούλου (Επιμ.), *Οδηγός Εκπαιδευτικού ανά βαθμίδα υποχρεωτικής εκπαίδευσης για την εκπαιδευτική ένταξη παιδιών προσφύγων. – Β' τόμος πρωτοβάθμια/Δημοτική Εκπαίδευση*. Οκτώβριος 2019 (σσ. 26-43). Αθήνα: ΙΕΠ.
- Τσιάκαλος, Γ. (2011). *Οδηγός Αντιρατσιστικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Επίκεντρο.
- Τσουρουνάκη, Α. (2018). *Πολιτικές και εφαρμοζόμενες πρακτικές ένταξης ασυνόδευτων ανήλικων προσφύγων. Αντιλήψεις, προσδοκίες και βιώματα εμπλεκόμενων υποκειμένων στην περίπτωση της Γερμανίας*. (Διπλωματική εργασία), Ε.Α.Π., Πάτρα.
- UNHCR. (2005). Προστατεύοντας τους πρόσφυγες εντολής της Ύπατης Αρμοστείας του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες. Ανακτήθηκε 23 Φεβρουαρίου, 2020, από <https://docplayer.gr/9082532-Eisagogi-sti-diethni-prostasia-prostateyontas-toys-prosfyges-entolis-tis-upatis-armosteias-toy-oie-gia-toys-prosfyges-egheiridio-aytodidaskalias.html>

UNHCR. (2010). Προστατεύοντας τους Πρόσφυγες & ο ρόλος της Ύπατης Αρμοστείας του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες. Ανακτήθηκε 23 Φεβρουαρίου, 2020, από <https://www.unhcr.org/gr/wp-content/uploads/sites/10/2019/07/PDF-LOW-1.pdf>

Υ.ΠΑΙ.Θ. (2018). *Αυτοτελές Τμήμα Συντονισμού και Παρακολούθησης της Εκπαίδευσης Προσφύγων Υ.ΠΑΙ.Θ. - Επισκόπηση σχολικού έτους 2017-18*. Ανακτήθηκε 23 Μαρτίου, 2020, από <https://www.minedu.gov.gr/prosf-ekpaideusi-m/36591-29-08-18-aftoteles-tmima-syntonismoy-kai-parakoloythisis-tis-ekpaidefsis-prosfygon-ypbeth-episkopisi-sxolikoy-etous-2017-19>

Φουστέρης, Ε. (2018). *Ειδικό Επιμορφωτικό Υλικό: Υποστήριξη ενηλίκων σε θέματα ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης προσφύγων*. Αθήνα: Ι.Ε.Π.

### Ξένες πηγές

Agopian, V. (2018), Using Music in the Classroom to Help Syrian Refugees Deal with Post-War Trauma (Version 10008691). *International Journal of Business, Human and Social Sciences*, 11.0(3). <http://doi.org/10.5281/zenodo.1316065>

Ahmadzadeh, H., Çorabatur, M, Hashem L, Al Hussein J & Wahby S. (2014). *Ensuring quality education for young refugees from Syria (12-25 years). A mapping exercise*. (Research report), University of Oxford, Oxford.

Arvisais, O., Charland, P. (2015), *Enjeux éducationnels, curriculum et langue d'enseignement dans les camps de réfugiés: état des connaissances et perspectives de recherche*, CJNSE/RCJCÉ, vol. 6, no 2 : 87-93

Bourgonje, P. (2010). *Education for refugee and asylum seeking children in OECD countries. Case studies from Australia, Spain, Sweden and the United Kingdom*. Brussel: Education International.

Council of Europe (2018). Retrieved from <https://pjp-eu.coe.int/en/web/youth-partnership/non-formal-learning>

Crul, M. R. J. (2017). *Refugee children in education in Europe: How to prevent a lost generation?* SIRIUS Network Policy Brief Series.

Crul, M. R. J., Keskiner, E., Schneider, J., Lelie, F., & Ghaemina, S. (2017). No lost generation? Education for refugee children: a comparison between Sweden, Germany, The Netherlands and Turkey. In R. Bauböck, & M. Tripkovic (Eds.), *The Integration of Migrants and Refugees: An EUI Forum On Migration, Citizenship And Demography* (pp. 62-80).



- Crul, M., Lelie, F., Biner, Ö., Bunar, N., Keskiner, E., Kokkali, I., Schneider, J. & Shuaybet, M. (2019). *How the different policies and school systems affect the inclusion of Syrian refugee children in Sweden, Germany, Greece, Lebanon and Turkey*. CMS 7, 10. <https://doi.org/10.1186/s40878-018-0110-6>
- Denkelaar, M. (2018). *Refugee Education in Sweden*. SIRIUS - Policy Network on Migrant Education.
- Dervin, F., Simpson, A., & Matikainen, A. (2017). *EDINA country report – Finland*. Retrieved from: <https://edinaplatform.eu/content/edina/2-research/1-country-reports/Country-Report-Finland.pdf>
- Dryden-Peterson, S. (2016). Refugee Education: The Crossroads of Globalization. *Educational Researcher* 45, no. 9:473-482.
- Eurocities. (2017). *Cities' Actions for the Education of Refugees and Asylum Seekers*. Brussels, January 2017.
- European Commission. (2018). *Commission Staff Working Document. Accompanying the document: Proposal for a Council Recommendation on Key Competences for LifeLong Learning*, Brussels.
- Eurydice. (2004). *Integrating immigrant children into schools in Europe. Country reports, Sweden, national description 2003-2004*, Brussels, European Commission, Directorate General for Education and Culture, available at: <http://bookshop.europa.eu/en/integrating-immigrant-children-into-schools-in-europe-pbEC3112800/>
- Fernand de Varennes. (2020). *Education, language and the human rights of minorities* (pp. 6-19). United Nations. Ανακτήθηκε 01 Μαΐου, 2020, από <https://undocs.org/A/HRC/43/47>
- Fundamental Rights Agency. (2017). *Current migration situation in the EU: Education*. Retrieved from <https://fra.europa.eu/en/publication/2017/current-migration-situation-eu-education>
- Helot, C. & Young, A. (2002). Bilingualism and language education in French primary schools: Why and how should migrant languages be valued? *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 5(2), 96-112.
- Henderson, J., & Ambroso, E. P. (2018). Teaching Refugee Students in Arizona: Examining the Implementation of Structured English Immersion. *Global Education Review*, 5(4), 55-73.

- Human Rights Watch. (2018). “*Without Education They Lose Their Future*” *Denial of Education to Child Asylum Seekers on the Greek Islands*, Ανακτήθηκε 30 Μαΐου, 2020, από [https://www.hrw.org/sites/default/files/report\\_pdf/greece0718\\_web.pdf](https://www.hrw.org/sites/default/files/report_pdf/greece0718_web.pdf)
- Human Rights. (2020). *Educate children in their mother tongue, urges UN rights expert*. Retrieved from <https://news.un.org/en/story/2020/03/1059241>
- Kantzou, V., Manoli, P., Mouti, A. & Papadopoulou, M. (2017). Γλωσσική εκπαίδευση προσφύγων και μεταναστών/ριών: Πολλαπλές μελέτες περίπτωσης στον Ελλαδικό χώρο. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 3, 18-34. doi: <https://doi.org/10.12681/dial.15000>
- Koehler, C. (2016). Education, mobility, uncertainty: refugees in receiving countries’ education systems. Στο Dichaba, M. & Sotayo, M. (επιμ.), *South Africa International Conference on Education. Proceedings: Towards Excellence in Educational Practices*, 19-21 Σεπτεμβρίου 2016 (σσ. 266-279). South Africa: African Academic Research Forum.
- Koehler, C., Kakos, M., Sharma-Brymer, V., Schneider, J., Tadjman, T., Van den Heerik, A., Ravn, S., Lippens, M., Nouwen, W., Belloni, M., Clycq, N., Timmerman, C., Denkelaar, M., Palaiologou, N. & Toumpoulidis, G. (2018). *Multi-country partnership to enhance the education of refugee and asylum-seeking youth in Europe - perae*. Comparative Report, SIRIUS – Policy Network on Migrant Education.
- Koehler, C. & Schneider, J. (2019). *Young refugees in education: the particular challenges of school systems in Europe*. CMS 7, 28. <https://doi.org/10.1186/s40878-019-0129-3>
- Marsh, K. (2017), Creating bridges: music, play and well-being in the lives of refugee and immigrant children and young people, *Music Education Research*, 19:1, 60-73, DOI: 10.1080/14613808.2016.1189525
- Mason, C. & Orcutt, S. (2019), *Hear it from the teachers. Getting refugee children back to learning*. Save the Children. Ανακτήθηκε 20 Φεβρουαρίου, 2020, από <https://www.savethechildren.org/us/about-us/resource-library/global-policy-advocacy-library/hear-it-from-the-teachers>
- Matthews, J. (2008). Schooling and settlement: refugee education in Australia, *International Studies in Sociology of Education*, 18:1, 31-45, DOI: 10.1080/09620210802195947
- Ministry of Education and Research Sweden. (2016). *Sweden’s presentation fiche session 1: Organisation of introductory classes*.

- Niemeyer, M. (2014). *The cultural and social capital of unaccompanied refugee minors*. Stockholm: Stockholm University Master thesis.
- Nur, S. (2012). *Leadership paradigms informing the way school administrators work with Somali immigrant students: Case studies of two high schools in an urban school district* (Unpublished doctoral dissertation). University of Illinois, Urbana, IL.
- OECD (2006), *Where Immigrant Students Succeed: A Comparative Review of Performance and Engagement in PISA 2003*, PISA, OECD Publishing, Paris, Ανακτήθηκε 17 Μαρτίου, 2020, από <https://doi.org/10.1787/9789264023611-en>.
- OHCHR. (1989). *Convention on the Rights of the Child*. Ανακτήθηκε 25 Μαρτίου, 2020, από <https://www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/crc.aspx>
- Οργανισμός Αφρικανικής Ενότητας. (1969). *Convention governing the specific aspects of refugee problems in Africa*. Ανακτήθηκε 23 Φεβρουαρίου, 2020, από [https://au.int/sites/default/files/treaties/36400-treaty-0005\\_-\\_oau\\_convention\\_governing\\_the\\_specific\\_aspects\\_of\\_refugee\\_problems\\_in\\_africa\\_e.pdf](https://au.int/sites/default/files/treaties/36400-treaty-0005_-_oau_convention_governing_the_specific_aspects_of_refugee_problems_in_africa_e.pdf)
- Ostrand, N. (2015). The Syrian Refugee Crisis: A Comparison of Responses by Germany, Sweden, the United Kingdom, and the United States. *Journal on Migration and Human Security*, 3(3), 255–279. <http://doi.org/10.14240/jmhs.v3i3.51>
- Palaiologou, N. (2012). The path of Intercultural Education in Greece during the last three decades: Reflections on educational policies and thoughts about next steps. *IJE4D Journal*, 1: 57-75, Ανακτήθηκε 28 Φεβρουαρίου, 2020, από <http://blogs.helsinki.fi/ije4d-journal/files/2012/11/IJE4D-vol.-1-article-61.pdf>
- Ratković, S., Kovačević, D., Brewer, C., Ellis, C., Ahmed, N. and Baptiste-Brady, J., (2018). *Supporting Refugee Students in Canada: Building On What We Have Learned In The Past 20 Years*. Social Sciences and Humanities Research Council of Canada.
- Richards, J. & Rodgers, T. (2001). Communicative Language Teaching. In *Approaches and Methods in Language Teaching* (Cambridge Language Teaching Library, pp. 153-177). Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9780511667305.018
- Ryeburn, B. (2016). *Stepping up to support refugee students*. Teacher Magazine, 28(3). Retrieved from <http://www.bctf.ca/publications/TeacherArticle.aspx?id=39095>

- Sakellaropoulou, E. (2007). *Bilingualism and management methods in the educational practice*. Paper presented in the 2nd Educational Symposium, Language, Thought and Action in the Education. Ioannina, 19-21 October 2007.
- Shields, C.M. (2003). *Good Intentions Are Not Enough, Transformative Leadership for Communities of Differences*. Lanham, MD: The Scarecrow Press.
- Simopoulos, G. & Alexandridis, A. (2019), Refugee education in Greece: integration or segregation?, *Education: needs, rights and access in displacement*. Ανακτήθηκε 27 Φεβρουαρίου, 2020, από <https://www.fmreview.org/education-displacement/simopoulos-alexandridis>
- Skidmore, J. (2016). From Discord to Harmony: How Canadian Music Educators Can Support Young Syrian Refugees Through Culturally Responsive Teaching. *Canadian Music Educator / Musicien Educateur Au Canada*, 57(3), 7–14.
- Stavenuiter, M., Smits van Waesberghe, E., Noordhuizen, B. & Oostrik, S. (2016). *Onderwijs en doorstroom naar de arbeidsmarkt van jonge nieuwkomers in Nederland*. Den Haag: Verwey Jonker Instituut.
- Taylor, S. & Kaur Sidhu, R. (2012) Supporting refugee students in schools: what constitutes inclusive education?, *International Journal of Inclusive Education*, 16:1, 39-56, DOI: 10.1080/13603110903560085
- UNESCO. (2019), *Enforcing the right to education of refugees*. Ανακτήθηκε 23 Απριλίου, 2020, από <https://www.gcedclearinghouse.org/sites/default/files/resources/190208eng.pdf>
- UNHCR. (1994). *Refugee Children: Guidelines on Protection and Care*. Ανακτήθηκε 19 Φεβρουαρίου, 2020, από <https://www.refworld.org/docid/3ae6b3470.html>
- UNHCR. (2016). *Missing Out: Refugee Education in Crisis*. Ανακτήθηκε 08 Μαρτίου, 2020, από <https://www.unhcr.org/57d9d01d0>
- UNHCR. (2017). *Left Behind: Refugee Education in Crisis*. Ανακτήθηκε 08 Μαρτίου, 2020, από <https://www.unhcr.org/left-behind/>
- UNHCR. (2018). *Turn the Tide: Refugee Education in Crisis*. Ανακτήθηκε 10 Μαρτίου, 2020, από <https://www.unhcr.org/publications/brochures/5b852f8e4/turn-tide-refugee-education-crisis.html?query=turn%20the%20tide>
- UNHCR. (2019). *Stepping Up: Refugee Education in Crisis*. Ανακτήθηκε 08 Μαρτίου, 2020, από <https://www.unhcr.org/steppingup/>

- UNHCR. (2019). *Global Trends: Forced Displacement in 2018*. Ανακτήθηκε 08 Μαρτίου, 2020, από <https://www.unhcr.org/5d08d7ee7.pdf>
- UNHCR, UNICEF & IOM. (2019). *Access to Education for Refugee and Migrant Children in Europe*, Retrieved from [https://www.iom.int/sites/default/files/press\\_release/file/access-to-education-for-refugee-children.pdf](https://www.iom.int/sites/default/files/press_release/file/access-to-education-for-refugee-children.pdf)
- United Nations, (2020). *Educate children in their mother tongue, urges UN rights expert*, Ανακτήθηκε 23 Μαρτίου, 2020, από <https://news.un.org/en/story/2020/03/1059241>
- UWC. (2017). *UWC Refugee Initiative: Supporting 100 young refugees per year to become tomorrow's changemakers*. Ανακτήθηκε 11 Φεβρουαρίου, 2020, από <https://www.uwc.org/attachments/download.asp?file=5073&type=pdf>
- Zambeta, E. (2000). Greece: The lack of Modernity and Educational Transitions. In: Coulby, D., Cowen, R., Jones, C. (Eds), *World Yearbook of Education 2000: Education in Times of Transition*. London: Kogan Page, pp. 63-75.