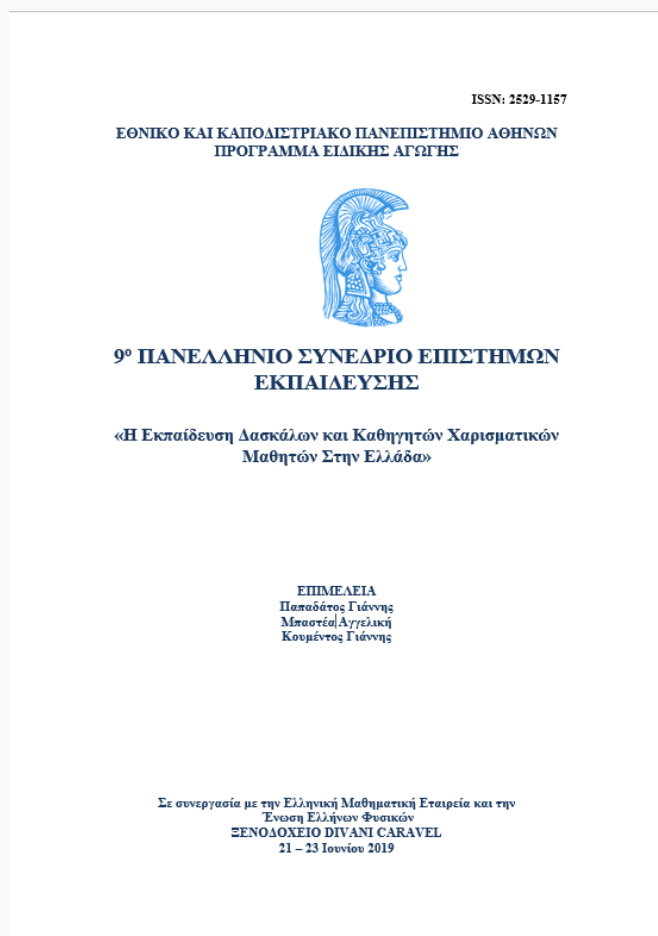


Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης

Τόμ. 9 (2019)

9ο ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ



Η σημασία της συμμετοχής μαθητών προσφύγων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.

Λάζαρος Κικίδης

doi: [10.12681/edusc.3125](https://doi.org/10.12681/edusc.3125)

Βιβλιογραφική αναφορά:

Κικίδης Λ. (2020). Η σημασία της συμμετοχής μαθητών προσφύγων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 9, 272–283. <https://doi.org/10.12681/edusc.3125>

Η σημασία της συμμετοχής μαθητών προσφύγων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.

Λάζαρος Κικίδης, Ειδικός Παιδαγωγός, M.Ed. TESOL
lazaroskik@gmail.com

Περίληψη

Η έρευνα αυτή στοχεύει στην διερεύνηση και κριτική ανάλυση καλών πρακτικών αλλά και εμποδίων στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση προσφύγων. Σε αυτή την κατεύθυνση εξετάζει την σχέση της διδασκαλίας της Ξένης Γλώσσας με την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των μαθητών, την ενδυνάμωση της ανθεκτικότητας τους και την δημιουργία σχέσεων με τους συμμαθητές τους και το νέο περιβάλλον όπως αυτές αναπτύσσονται ως συμπύκνωση μίας σειράς παραγόντων (σχετικών νομοθετικών ρυθμίσεων, υποδοχή από τον ντόπιο πληθυσμό, εκπαίδευση εκπαιδευτικών, μέθοδοι ένταξης και συμμετοχής). Τα παραπάνω στην βιβλιογραφική ανασκόπηση προσεγγίζονται διεξοδικά με βάση διεθνείς πρακτικές και στα συμπεράσματα συγκριτικά με όσα εντοπίζουμε στην ελληνική πραγματικότητα. Αυτό μας δίνει την δυνατότητα να οδηγηθούμε σε προτάσεις σχετικά με την βελτίωση των εκπαιδευτικών υπηρεσιών σε πρακτικό επίπεδο αλλά και σε επίπεδο νομοθεσίας. Οι πέντε εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στις ήμι-δομημένες συνεντεύξεις συνέβαλλαν καθοριστικά ώστε η έρευνα να κινηθεί ολιστικά στην εξέταση της σύγχρονης ελληνικής πραγματικότητας των τελευταίων τριών ετών και να αναδείξει θετικές και αρνητικές πλευρές των όσων εκτυλίσσονται στα σχολεία μας και αναγάγουν τους εκπαιδευτικούς όλων των δομών (Δάσκαλοι τάξης, ΖΕΠ, ΔΥΕΠ) σε υποκείμενα με καθοριστικό ρόλο στο μέλλον των μαθητών προσφύγων καθώς και στην αρμονική ανάπτυξη τους.

Λέξεις Κλειδιά: Εκπαίδευση Προσφύγων; Αγγλική ως Ξένη Γλώσσα; Ψυχική Ανθεκτικότητα.

Abstract

The aim of this study is to contribute in different ways to the progress and enrichment of refugee education within schools, students' motivation; emotional well-being and language acquisition are the priorities of this research. This study researches good practices worldwide and investigates their theoretical framework in order to partially deliver that effort. At the same time the semi-structured interviews conducted with teachers who actually work with refugees gave the chance to explore deficits and assets of the actual practice within the Greek context and to examine them. Drawing on the socio-cultural environment in which all these educational interventions are taking place conclusions were reached and recommendations were set in order to facilitate and support teachers and educational settings while at the same time propose interventions that could be initiated or continued in terms of policy. The need for the development of consistent policies that guarantee the participation of refugees with a provision for the coverage of their additional needs, the necessity for adequate teacher training and the preparation of resources that could facilitate teachers' work were crucial recommendations of the research. At the same time, the meaning of a context that provides refugees with safety and certainty for their future as equal citizens within the Greek community was raised as a crucial factor that determines students' attitudes and motivation.

Keywords: Refugee Education; TESOL; Resilience.

Εισαγωγή

Το πλαίσιο

Μεταξύ 2015-2016, 817.175 πρόσφυγες πέρασαν τα σύνορα Ελλάδας-Τουρκίας (UNHCR, 2016). Το κλείσιμο των συνόρων κατόπιν της συμφωνίας της Ευρωπαϊκής Ένωσης με την Τουρκία άφησε 60.000 πρόσφυγες εγκλωβισμένους στην Ελλάδα (GSG, 2016), Εξ' αυτών 21.000 παιδιά πρόσφυγες βρίσκονταν στην Ελλάδα τον Δεκέμβριο του 2017. Ως προς τον τόπο διαμονής 53% αυτών βρίσκονταν στις πόλεις σε διαμερίσματα και ξενοδοχεία και 29% σε camp προσφύγων ενώ περίπου 2.000 παιδιά στεγάζονταν ανεπίσημα (UNCHR, 2018). Σε εκπαιδευτικές και ψυχαγωγικές δραστηριότητες συμμετείχαν 8.000 παιδιά πρόσφυγες από 3 έως 15 ετών στα διάφορα camps ανά την Επικράτεια και οι δραστηριότητες αυτές πραγματοποιούνταν σε ακαταλλήλους χώρους χωρίς συγκροτημένο πλάνο (Scientific Committee in Support of Refugee Children, 2016). Επομένως μπορούμε να πούμε ότι η προετοιμασία των μαθητών πριν την εγγραφή στην Επίσημη Εκπαίδευση παρουσιάζει κενά.

Σημασία της συμμετοχής στην Επίσημη Εκπαίδευση.

Εφόσον ορίσαμε το μαθητικό πληθυσμό στον οποίο αναφερόμαστε θα μπορούσαμε να παρουσιάσουμε μια σειρά ερευνών που αναλύουν την ζωτική σημασία της συμμετοχής των μαθητών προσφύγων στην σχολική ζωή . Αρχικά είναι ξεκάθαρο πως αν οι μαθητές αποκόπτονται από τις τάξεις στερούνται την δυνατότητα να αλληλεπιδρούν (Lonewen,2003). Επίσης τα σχολεία προσφέρουν μία δομή και μία κανονικότητα που οδηγεί σε αίσθημα ασφάλειας (Crisp, 2005) και καθορίζει σε μεγάλο βαθμό το μέλλον των παιδιών (Demirdijian,2012).

Πιο συγκεκριμένα περί της αλληλεπίδρασης θα μπορούσαμε να πούμε πως η σχολική κοινότητα αποτελεί κατά πάσα πιθανότητα τον πρώτο και ίσως μοναδικό τόπο που τα παιδιά πρόσφυγες κοινωνικοποιούνται και εκεί συνήθως πραγματοποιείται η πολιτισμική και κοινωνική προσαρμογή στα δεδομένα της χώρας Υποδοχής (Demirdijian,2012).Επιπρόσθετα η ανθεκτικότητα των μαθητών προσφύγων συνδέεται με την υποδοχή από το σχολικό περιβάλλον (Cole, 1998) το οποίο παρέχει αισθήματα ασφάλειας και ένα συγκροτημένο πλαίσιο(German & Ehntholt, 2007) το οποίο έχει την δυνατότητα να θεραπεύει τραύματα να καταπραΰνει πληγές και να ενδυναμώνει (Maskal & North, 2017).

Από τα παραπάνω γίνεται εμφανής η ανάγκη η έρευνα να στραφεί στην καταγραφή του ευεργετικού ρόλου της εκπαίδευσης και να προτείνει λύσεις ώστε να αντιμετωπιστούν οι προκλήσεις και κυρίως οι αντικειμενικές δυσκολίες που πρακτικά αναδύονται στην εκπαιδευτική πράξη. Σε κάθε περίπτωση μπορούμε να πούμε πως ένα φιλόξενο σχολικό περιβάλλον είναι προαπαιτούμενο για την ομαλή πορεία της μετεγκατάστασης των προσφύγων.

Καλές Πρακτικές

Στα πλαίσια της βιβλιογραφικής ανασκόπησης ο ερευνητής έρχεται σε επαφή με πολλά παραδείγματα επιτυχημένων εκπαιδευτικών παρεμβάσεων μεταξύ αυτών μπορούμε να αναφέρουμε το πρόγραμμα LEAD (Literacy, English Academic Development) που εφαρμόστηκε σε Λύκεια του Καναδά και ο σχεδιασμός του βασίστηκε στο να ανταποκρίνεται στο πολιτιστικό κεφάλαιο των μαθητών. Στα πλαίσια αυτής της παρέμβασης η γνώση εξατομικεύεται ώστε να λαμβάνει την μορφή χρήσιμης και ενδιαφέρουσας γλωσσικής διδασκαλίας (Miles & Bailey-McKenna, 2016). Πολύ σημαντικό επίσης είναι πως στην συγκεκριμένη παρέμβαση οι μαθητές καλούνταν να δουν πως οι εμπειρίες της ζωής τους θα μπορούσαν να γίνουν πλεονεκτήματα και όχι εμπόδια και να αξιοποιηθούν δημιουργικά (Miles & Bailey-McKenna, 2016). Συνοπτικά το LEAD προσέφερε στους εκπαιδευτικούς την δυνατότητα να δώσουν προτεραιότητα σε εκπαιδευτικές εμπειρίες που ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών και σέβονται την ιδιαίτερη ταυτότητα και το βίωμα τους (Friesen, 2009).

Άλλο ένα πρόγραμμα με ιδιαίτερο ενδιαφέρον το οποίο εφαρμόστηκε στην Αυστραλία προέβλεπε πως οι μαθητές από κοινού με τους δασκάλους τους και τον κηπουρό του σχολείου θα φύτευαν διάφορους σπόρους και θα παρακολουθούσαν την ανάπτυξη αυτών. Στην συγκεκριμένη περίπτωση οι μαθητές καλούνταν να εξασκηθούν στις τέχνες και τα

μαθηματικά καθώς και στην χρήση της Αγγλικής ως ξένης Γλώσσας που θα χρησιμοποιούσαν επιτόπου για ζητήματα επικοινωνίας και συνεργασίας (Brown, O'Keeffe & Paige, 2017). Το θεωρητικό πλαίσιο αυτής της παρέμβασης που είναι γνωστή ως Ολοκληρωμένη Εκμάθηση Περιεχομένου και Γλώσσας (Content and Language Integrated Learning) ή (CLIL) μπορούμε να πούμε πως συμπεριλαμβάνει την Γλώσσα της μάθησης, την Γλώσσα για την μάθηση και την Γλώσσα διαμέσου της μάθησης (Coyle, 2007). Εδώ γίνεται εμφανές πως ξεφεύγουμε από μία προσέγγιση Διδασκαλίας της ξένης γλώσσας απρόσωπης και κινούμαστε σε προσεγγίσεις που ικανοποιούν τις επιταγές της σύγχρονης Παιδαγωγικής.

Για να προσθέσουμε και την αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. θα αναφέρουμε και το πρόγραμμα Children in Communication About Migration (CHICAM) που χρηματοδοτήθηκε από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή. Για τους σκοπούς αυτού 6 όμιλοι για παιδιά πρόσφυγες ή και μετανάστες (ηλικίας 10-14) δημιουργήθηκαν σε έξι διαφορετικές Ευρωπαϊκές χώρες. Έτσι παιδιά που βρίσκονταν σε διαφορετικές χώρες μέσω τηλεδιασκέψεων επικοινωνούσαν και μοιράστηκαν τις εμπειρίες τους (Eklund, Sjöberg, Rydin & Högdin, 2011). Η εξοικείωση λοιπόν με την χρήση νέων τεχνολογιών και η δημιουργία μίας ψηφιακής κοινότητας που μπορεί να λάβει πολλές δυναμικές αποτελεί άλλο ένα λιθαράκι στην εκπαίδευση των προσφύγων.

Συμπληρωματικά, ο Cummins (2005) προτείνει επίσης την εκμάθηση της γλώσσας μέσω project όπου οι μαθητές σχεδιάζουν και προτείνουν λύσεις για σημαντικά προβλήματα της ανθρωπότητας όπως την κλιματική αλλαγή. Σε κάθε περίπτωση παρατηρούμε πως η βιβλιογραφία μας κατευθύνει στο να σχεδιάσουμε και να υλοποιήσουμε project που θα συνεισφέρουν στην ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών μας και υπάρχουν πολλά επιτυχημένα παραδείγματα για να ξεφύγουμε από τον φαύλο κύκλο των χαμηλών προσδοκιών. Αυτή άλλωστε είναι και η κατεύθυνση του Learning in two plus Languages (2005) που εκπονήθηκε μέσω συνεργασίας Πανεπιστημίων της Σκωτίας και προτάσσει την ανάγκη να διατηρούμε υψηλούς στόχους και να επιδιώκουμε την καταγραφή των αποτελεσμάτων μας.

Καταλήγοντας, πρέπει να λαμβάνουμε υπόψη πως ακόμα και όταν τα προγράμματα σκοπεύουν στην εκμάθηση της γλώσσας, αναπόφευκτα σμιλεύουν τις προσωπικότητες των μαθητών προσφύγων και διαμορφώνουν πολυδύναμες κατασκευές της αίσθησης του εαυτού τους (Riley, 2007).

Δίγλωσση εκπαίδευση

Μία κοινή αντίληψη είναι πως ο ανθρώπινος εγκέφαλος έχει περιορισμένη δυνατότητα για την εκμάθηση γλωσσών συνολικά και γι' αυτό οι μαθητές θα πρέπει να επικεντρώνονται στην εκμάθηση της γλώσσας της Χώρας Υποδοχής και όχι στην Μητρική τους, αυτό βέβαια δεν επιβεβαιώνεται από την διεθνή βιβλιογραφία που αναφέρει πως η Μητρική γλώσσα αποτελεί το γόνιμο έδαφος για την ανάπτυξη και εκμάθηση μίας νέας γλώσσας (Learning in 2 plus languages, 2005).

Επιπρόσθετα θα πρέπει να τονίσουμε την σημασία του να μπορούν οι πρόσφυγες μαθητές μας να επικοινωνούν τόσο με την κοινότητα της χώρας υποδοχής όσο και με τους ομιλούντες την Μητρική τους γλώσσα (Tadayan & Khodi 2016) καθώς και το ότι η αλληλεπίδραση 1ης και 2ης γλώσσας μπορεί να παίξει καθοριστικό ρόλο στο ευρύτερο πλαίσιο της κοινωνικής ενδυνάμωσης αφού η συνύπαρξη αυτών απελευθερώνει τους μαθητές υπό την έννοια της αποδοχής του πολιτισμικού πλαισίου που φέρουν (Tadayan & Khodi 2016). Στο πλαίσιο αυτό

παρατηρούμε πως στην Σουηδία πολλοί δήμοι αξιοποιούν πλατφόρμες μάθησης μέσω Τ.Π.Ε. ώστε να ενισχύσουν και τις μητρικές γλώσσες των μαθητών προσφύγων (Eklund, Sjöberg, Rydin & Högdin, 2011).

Η έρευνα

Στην παρούσα έρευνα οι εκπαιδευτικοί ερωτήθηκαν σχετικά με τις πολιτικές που αφορούν στην εκπαίδευση προσφύγων, την προετοιμασία-μετεκπαίδευση που λαμβάνουν όσοι καλούνται να εργαστούν με μαθητές πρόσφυγες, τις υποδομές, την υλικοτεχνική υποστήριξη και τέλος για την καθημερινότητα τους στο σχολείο με μαθητές πρόσφυγες.

Συγκεκριμένα 4 δάσκαλοι που εργάζονται σε σχολεία του Κέντρου της Αθήνας και μία δασκάλα που εργάζεται σε Camp προσφύγων στην Θεσσαλονίκη αποτέλεσαν το δείγμα μου και με όλους διεξήγαγα συνεντεύξεις μέσω ημι-δομημένου ερωτηματολογίου. Οι ημι-δομημένες συνεντεύξεις παρέχουν την δυνατότητα ευελιξίας ώστε ο ερευνητής να μπορεί με επιπρόσθετες ερωτήσεις να επιζητήσει την περαιτέρω ανάπτυξη των (Drever, 2003).

Ο σκοπός της ήταν να συγκεντρώσει αντιλήψεις και πληροφορίες από εκπαιδευτικούς που σχετίζονται με την εκπαίδευση προσφύγων και να εξετάσει τις ιδιαίτερες και διαφοροποιημένες απαιτήσεις που εγείρονται ώστε να υλοποιηθεί η εκπαίδευση προσφύγων στο πλαίσιο του επίσημου εκπαιδευτικού συστήματος. Επίσης επιδίωξε να διαγνώσει και να αναλύσει κριτικά παράγοντες που διευκολύνουν ή παρεμποδίζουν την ανάπτυξη της εκπαίδευσης προσφύγων μέσα σε ένα πλαίσιο Δικαιοσύνης και Ίσων Ευκαιριών. Αφού συγκεντρώθηκαν τα δεδομένα στην ανάλυση τους επιδιώχθηκε ο εντοπισμός στην διεθνή και εγχώρια βιβλιογραφία στοιχείων που να επιβεβαιώνουν, να εξετάζουν και να διεθνοποιούν τα ευρήματα της έρευνας (Leedy & Ormrod, 2015). Επίσης όπως προτείνεται στο Menter et al (2011) τα κείμενα των απαντήσεων χωρίστηκαν σε θεματικές και αναζητήσα επιβεβαίωση της βιβλιογραφίας ή και μία διαλεκτική σχέση με έρευνες που δεν συμφωνούν με τα δεδομένα της παρούσας έρευνας.

Τα ευρήματα

Ένταξη και ομαλή εγκατάσταση

Οι συμμετέχοντες ένιωσαν την ανάγκη να τονίσουν πως ο εκπαιδευτικός πρέπει ο ίδιος να θέλει και να παρακινείται από μία μορφή ηθικής υποχρέωσης αυτό αρθρώνεται εύστοχα στην φράση “Δεν υπάρχει έκφανση της αφοσίωσης όπου η Ηθική είναι απύσχα” (Socckett, 2008, p. 59). Επιπρόσθετα η προσαρμοστικότητα και η ευελιξία της εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο κοινωνιών που αλλάζουν παίζει κομβικό ρόλο (Tomasevski, 2006) και αυτό όπως αναφέρθηκε στις συνεντεύξεις να κάνουμε “business as usual” είναι σοβαρό λάθος και αναποτελεσματική πρακτική.

Για να δώσουμε κάποια παραδείγματα ευελιξίας θα αναφερθούμε σε 2 ενδιαφέρουσες διδακτικές προσεγγίσεις που έλαβαν χώρα στις τάξεις των εκπαιδευτικών της έρευνας. Στην περίπτωση μαθήτριας από το Αφγανιστάν που από την στιγμή που της δόθηκε η ευκαιρία να περιγράψει στην τάξη της την διαδρομή της από την χώρα της στην Ελλάδα και το σχέδιο της να φτάσει στην Γερμανία να βρει τις αδελφές ‘σαν να απελευθερώθηκε’ και ξεκίνησε να συμμετέχει πιο ενεργά. Συγκεκριμένα αυτό έλαβε

χώρα όταν σε μάθημα Ιστορίας για την εκστρατεία του Μεγάλου Αλεξάνδρου η μαθήτριά αξιοποίησε τον σχετικό χάρτη ώστε να δείξει στους υπόλοιπους και στην εκπαιδευτικό την πορεία που είχε και σκόπευε να ακολουθήσει. Η εμπειρία της εκπαιδευτικού επιβεβαιώνεται και από τους Schirch και Camp (2007) που αναφέρουν πως όταν οι μαθητές μοιράζονται τις εμπειρίες τους σ' ένα υποστηρικτικό περιβάλλον βοηθούνται ώστε να αντιμετωπίσουν τα συναισθήματα τους και να συνδεθούν με την νέα γι' αυτούς κοινότητα που λαμβάνει έτσι θετικά νοήματα.

Σε μία άλλη περίπτωση για άλλη εκπαιδευτικό όταν οι μαθητές κλήθηκαν να φέρουν φωτογραφίες από το ένα αγαπημένο τους μέρος μία μαθήτριά από το Αφγανιστάν έφερε φωτογραφίες από την γειτονιά της και ένα Πάρκο Ψυχαγωγίας εκεί. Τότε οι συμμαθητές με έκπληξη και απορία την ρώτησαν 'Αυτή ήταν η πόλη σου;'. Το να δουν οι μαθητές μία όμορφη περιοχή συνέβαλε στο να αποδομηθούν κάποια συναισθήματα οίκτου των υπόλοιπων προς το πρόσωπο της. Ο Ferfolja (2009) τονίζει πως αν επικεντρωνόμαστε σε ζητήματα μειονεκτημάτων των προσφύγων μαθητών τότε τους αποδυναμώνουμε και γι' αυτό τέτοιες δραστηριότητες που έχουν αντίθετη κατεύθυνση είναι πολύ σημαντικές.

Οπότε εδώ θα μπορούσαμε να αναφερθούμε πέραν από τα ζητήματα ευελιξίας στην συνολική ανάγκη οι εκπαιδευτικοί να σχεδιάζουν τόπους και τρόπους για να επικοινωνούν ουσιαστικά οι ντόπιοι και προσφυγές μαθητές (Sidhu & Taylor, 2007) και πως αυτοί παρουσιάζονται στο σχολείο (Hattam & Every, 2010) .

Ο ρόλος της Τοπικής Κοινότητας.

Όταν εξετάζουμε την σημασία της ένταξης στο σχολείο για τους μαθητές πρόσφυγες δεν μπορούμε να αποκόψουμε την εφαρμογή αυτής από τις αντιδράσεις της κοινωνίας στις χώρες υποδοχής αφού η υλοποίηση των δεσμεύσεων της Πολιτείας απέναντι στους Διεθνείς Οργανισμούς συχνά βρίσκει εμπόδια στις τοπικές κοινωνίες (Rubin, 2018). Συγκεκριμένα, όπως είδαμε στα πλαίσια ερευνών σε μία σειρά από χώρες, οι πρόσφυγες εκλαμβάνονται ως επικίνδυνοι (Windle 2017).

Όλα αυτά και στα πλαίσια της παρούσας έρευνας ήταν παρόντα και μεταφέρθηκαν μέσω όσων οι εκπαιδευτικοί αντιμετώπισαν σε συνελεύσεις γονέων με θέμα την φοίτηση μαθητών προσφύγων. Συγκεκριμένα καταγράφηκαν τα εξής: *'Οι πρόσφυγες είναι μολυσμένοι και δεν έχουν κάνει εμβόλια', 'Θα πρέπει το προσωπικό καθαριότητας να λάβει επιπλέον καθαριστικά για τις εγκαταστάσεις που θα χρησιμοποιούν οι μαθητές', 'Αυτοί οι μαθητές μπορεί να είναι επιθετικοί και να επιτίθενται στα παιδιά μας'*

Ο Gale (2004) αναφέρεται στα παραπάνω ως 'πολιτικές του φόβου' που πλέον γίνονται αντιληπτές ως μία νέα μορφή ρατσισμού και αυτές οι παρεμβάσεις των γονιών αποτελούν δείγματα αυτών. Εδώ μπορούμε να προσθέσουμε πως η Δημόσια Εκπαίδευση στην αντίληψη πολλών είναι ένα αγαθό για τους ντόπιους (Rubin, 2018) και η εκπαίδευση προσφύγων δεν πρέπει να την υποδαυλίζει (Davies, 2006)

Στα πλαίσια των συνεντεύξεων πληροφορηθήκαμε πάραυτα πως ακόμα και σε σχολείο που είχαν ακουστεί τα παραπάνω οι γονείς που κλήθηκαν να παρευρεθούν σε κοινή εκδήλωση προσφύγων και ντόπιων μαθητών στον Ελαιώνα αφού ήδη στο σχολείο είχαν δημιουργηθεί φίλιες μεταξύ των μαθητών υποδέχτηκαν την εκδήλωση θετικά. Το παραπάνω αποτελεί μία προσέγγιση ενδεδειγμένη που έχει δοκιμαστεί και συνέβαλε στην ριζική αλλαγή αντιλήψεων και στάσεων και σε άλλα πλαίσια (Hattam & Every, 2010) Φυσικά αυτή η αποδοχή και η αλλαγή βοηθά καταλυτικά τους μαθητές πρόσφυγες (Triantafyllidou & Hedgcock, 2007).

Προετοιμασία των εκπαιδευτικών

Εκκινώντας αυτή την υποενότητα να αναφέρουμε πως όπως ανέφεραν οι συμμετέχοντες και επιβεβαιώνεται η ενσυναίσθηση και η θέληση για προσφορά δεν επαρκούν (Ozer, Komsuoglu & Atesok 2017). Η πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς είναι να προετοιμάσουν μαθήματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης που θα αποδίδουν καρπούς και για την επιτυχημένη ένταξη των μαθητών όσο και για την ακαδημαϊκή τους πρόοδο (Gupta, 2014). Οι εκπαιδευτικοί, όμως, που προσλαμβάνονται στις Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ) όσο και στις Δομές Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΔΥΕΠ) δεν λαμβάνουν ιδιαίτερη εκπαίδευση πριν ξεκινήσουν. Συνοψίζοντας μία από τα κάτω προσπάθεια θα πρέπει να υποστηρίζεται από μία αρχιτεκτονική νόμων και ρυθμίσεων από τα πάνω (Unterhalter, 2009).

Προτάσεις

Τα παραπάνω μας οδηγούν ξανά στην διεθνή βιβλιογραφία με σκοπό να καταγραφούν επιστημονικά τεκμηριωμένες προτάσεις που θα συνδράμουν στον να ενισχύσουμε όσα θετικά κατεγράφησαν και να εξετάσουμε πως με γνώμονα την δικαιοσύνη και την ισότητα θα ανταπεξέλθουμε στις δυσκολίες.

Ξεκινώντας από την προετοιμασία των εκπαιδευτικών θα συνιστούσαμε τα Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης να σχεδιάσουν και να εισάγουν στο Πρόγραμμα Σπουδών τους σχετικά μαθήματα και να προετοιμάσουν και εκπαιδευτικά προγράμματα διαθέσιμα σε όλους τους ενδιαφερόμενους εκπαιδευτικούς όπως συνιστά και η Παγκόσμιας κλίμακας έρευνα του Rubin (2018). Επίσης να δημιουργηθεί ένα δίκτυο καλών πρακτικών όπου εκεί εκπαιδευτικοί θα παρουσιάζουν επιτυχημένες παρεμβάσεις και έτσι θα αυξάνουν τον μαθητικό πληθυσμό που δυνητικά θα τις παρακολουθήσει (Miller et al. , 2018). Το εγχείρημα αυτό θα μπορούσε να συντονιστεί από τις Πρωτοβάθμιες Διευθύνσεις Εκπαίδευσης.

Σύμφωνα πάλι με ερευνητές του Teachers College στο Columbia University (Rubin, 2018) είναι πολύ σημαντικό να δημιουργηθεί σχετικό εκπαιδευτικό υλικό που θα χρησιμοποιούν οι μαθητές πρόσφυγες μέσω της συνεργασίας ομάδων εκπαιδευτικών, ΜΚΟ και Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης. Εδώ έχουμε ήδη το θετικό παράδειγμα της Συμφωνίας μεταξύ της Υπάτης Αρμοστείας του Ο.Η.Ε. για τους πρόσφυγες και του Πανεπιστημίου Αιγαίου που θα πρέπει να διευρυνθεί και να

συνεισφέρουν και άλλοι φορείς όπως οι ΜΚΟ (Scientific Committee in Support of Refugee Children, 2016).

Συνεχίζοντας με την ανάγκη φοίτησης να αναφέρουμε ξανά το Learning in two plus Languages (2005) που αναφέρει πως για να προωθήσουμε την ισότητα πρέπει να διασφαλίσουμε την πλήρη συμμετοχή όλων των μαθητών στην Επίσημη Εκπαίδευση καθώς και την δυνατότητα αυτών να μαθαίνουν μαζί με τους ντόπιους μαθητές. Προτείνεται άλλωστε στο δίλλημα μεταξύ οίκτου και φόβου προς τους πρόσφυγες μαθητές να επιλέξουμε ένα δρόμο όπου θα αντιμετωπίζεται η συνεισφορά τους ως ισότιμων μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας (McKinnon, 2009). Οπότε εδώ προτείνουμε να συνεχιστεί απρόσκοπτα η προσπάθεια να εγγραφούν τα παιδιά στα σχολεία. Σε καμία περίπτωση να μην ξεχνάμε πως οι Διαπολιτισμικές Ικανότητες θεωρούνται από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή μεταξύ των 8 Ικανοτήτων ‘κλειδιά’ για την Δια βίου μάθηση (European Commission, 2012) και οφείλουμε να μην στερήσουμε αυτή την δυνατότητα από τους μαθητές μας ντόπιους και προσφύγες.

Προτάσεις για έρευνα

Σε καμία περίπτωση η διαχείριση του Προσφυγικού δεν είναι μία στατική κατάσταση. Χαρακτηριστικά να αναφέρουμε πως το 2017 το ποσοστό των παιδιών που εισήλθαν στην Ελλάδα ασυνόδευτα αυξήθηκε κατά 31% (UNCHR, 2018) σε μία περίοδο που στην Μόρια της Λέσβου για παράδειγμα η κατάσταση για τους ανήλικους γίνεται όλο και πιο επικίνδυνη (UNCHR, 2018). Επομένως θα πρέπει εκτός από την κατάσταση στις μεγάλες πόλεις να εξεταστεί και η κατάσταση στα νησιά του Αιγαίου. Εκεί θα πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη βαρύτητα στα παιδιά που μεγαλώνουν σε μία ανοίκεια κοινότητα χωρίς την υποστήριξη των γονιών τους που (Pastoor 2017) καθώς το ρίσκο κακής προσαρμογής και σχολικής αποτυχίας αυξάνεται αισθητά (Brenner and Kia-Keating 2016).

Περιορισμοί

Θα μπορούσαμε να πούμε πως το δείγμα των εκπαιδευτικών της έρευνας και λόγω αριθμού και λόγω της ιδιαίτερης ευαισθησίας τους δεν μπορεί να μας οδηγήσει σε ασφαλή συμπεράσματα ως προς το προφίλ των εκπαιδευτικών συνολικά και έτσι πολλά ζητήματα στην παρούσα έρευνα δεν εντοπίστηκαν καθόλου (αρνητικές στάσεις εκπαιδευτικών).

Βιβλιογραφία

- Brenner, M. E., & Kia-Keating, M. (2016). Psychosocial and academic adjustment among resettled refugee youth. In *Annual Review of Comparative and International Education 2016* (pp. 221-249). Emerald Group Publishing Limited.
- Brown, L., O'Keeffe, L., & Paige, K. (2017). 'A transdisciplinary approach to connecting students from a refugee background to the natural world'. *Teaching Science: The Journal Of The Australian Science Teachers Association*, 63(4), 20-32.
- Cole, E. (1998). Immigrant and refugee children: Challenges and opportunities for education and mental health services. *Canadian Journal of School Psychology*, 14(1), 36-50.
- Coyle, D. (2007). Content and language integrated learning: Towards a connected research agenda for CLIL pedagogies. *International journal of bilingual education and bilingualism*, 10(5), 543-562.
- Crisp, J. (2005). A new asylum paradigm? Globalisation, Migration and the uncertain future of the international refugee regime. *St Antony's International Review*, 1(1), 39-53.
- Cummins, J. (2005). Teaching for cross-language transfer in dual language education: Possibilities and pitfalls. In *TESOL Symposium on dual language education: Teaching and learning two languages in the EFL setting* (pp. 1-18). Estambul: Universidad BogaziciTurquía.
- Davies, S. E. (2006). The Asian Rejection?: International Refugee Law in Asia. *Australian Journal of Politics & History*, 52(4), 562-575.
- Demirdjian, L.. (2012) Education, refugees, and asylum seekers. London: Continuum.
- Drever, E. (2003). Using Semi-Structured Interviews in Small-Scale Research (revised edition). *Using Research Series. Glasgow, UK: Scottish Council for Research in Education*.
- Eklund, M., Sjöberg, U., Rydin, I., & Högdin, S. (2011). 'Good practices in the field of educational integration of refugee and asylum-seeking children': Country report: Sweden.
- European Commission (2012).Key competences for lifelong learning. [online]. Available at: http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11090_en.htm. (Accessed: 30 November 2017)
- Ferfolja, T. (2009). The Refugee Action Support program: developing understandings of diversity. *Teaching Education*, 20(4), 395-407.

- Friesen, S. (2009). 'What did you do in school today? Teaching effectiveness: A framework and rubric'. Toronto, Canadian Education Association. . [online]. Available at: <http://www.cea-ace.ca/publication/whatdid-you-do-school-today-teaching-effectiveness-framework-and-rubric> (Accessed: 30 May 2018).
- German, M., & Ehntholt, K. (2007). Working with refugee children and families. *PSYCHOLOGIST*, 20(3), 152-155.
- Gupta, D. S. (2014). Social media for teachers of English: A hub for professional development. *Research Journal of English Language and Literature*, 2(2), 34-38.
- Hattam, R., and D. Every. 2010. 'Teaching in Fractured Classrooms: Refugee Education, Public Culture, Community and Ethics.' *Race Ethnicity and Education* 13 (4): 409–424.
- Hellenic Government, General Secretariat for Information and Communication (GSG), (2016) "Refugee crisis - Factsheet".
- Isik-Ercan, Z. (2012). In Pursuit of a New Perspective in the Education of Children of the Refugees: Advocacy for the "Family". *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12(4), 3025-3038.
- Kotthoff, H.-G. (2016). Welcome to CESE 2016. Glasgow, UK: CESE.
- Leedy, P. D. and Ormrod, J. E. (2015) *Practical Research: Planning and Design* (11th ed). Harlow: Pearson.
- Loewen, S. (2003). Second language concerns for refugee children. In *Educational interventions for refugee children* (pp. 49-66). Routledge.
- MacPherson, S. (2010). Teachers' collaborative conversations about culture: Negotiating decision making in intercultural teaching. *Journal of Teacher Education*, 61(3), 271-286.
- Matthews, J. (2008) Schooling and settlement: refugee education in Australia, *International Studies in Sociology of Education*, 18:1, 31-45.
- McKinnon, S. L. (2009). "Bringing new hope and new life": The rhetoric of faith based refugee resettlement agencies. *Howard Journal of Communications*, 20, 313-332.
- Menter, I., Elliot, D. Hulme, M., Lewin, J. and Lowden, K. (2011) *A Guide To Practitioner Research in Education*. London: Sage
- Miles, J., & Bailey-McKenna, M. (2016). Giving Refugee Students a Strong Head Start: The LEAD Program. *TESL Canada Journal*, 33(10), 109-128.

Miller, E., Ziaian, T. and Esterman, A. (2018) 'Australian school practices and the education experiences of students with a refugee background: a review of the literature', *International Journal of Inclusive Education*.

MINISTRY OF EDUCATION RESEARCH & RELIGIOUS AFFAIRS, Scientific Committee in Support of Refugee Children Refugee Education Project (2017) A. Assessment Report on the Integration Project of Refugee Children in Education (March 2016-April 2017) B. Proposals for the Education of Refugee Children during the 2017-2018 School Year [online] Available at: : <https://www.minedu.gov.gr/prosf-ekpaideusi-m/28722-16-06-17-ekthesi-apotimisis-tou-ergou-gia-tin-entaksi-ton-paidion-ton-prosfygon-stin-ekpaidefsi-kai-protasi-gia-to-neo-etos> (Accessed 07/04/2018).

Mogli, M., and Papadopoulou, M. (2018). "If I stay here, I will learn the language": Reflections from a case study of Afghan refugees learning Greek as a Second Language. *Research Papers In Language Teaching & Learning*, 9(1), 181-194.

Moskal, M. & North, A. (2017) Equity in Education for/with Refugees and Migrants—Toward a Solidarity Promoting Interculturalism, *European Education*, 49:2-3, 105-113.

Norton, B. (2010). Language and identity. *Sociolinguistics and language education*, 23(3), 349-369.

Ozer, Y. Y., Komsuoglu, A., & Atesok, Z. O. (2017). One Common Future, Two Education Systems: The Case of Syrian Children of Istanbul. *European Education*, 49(2/3), 114-132. doi:10.1080/10564934.2017.1328268

Pastoor, L. (2017) 'Reconceptualising refugee education: exploring the diverse learning contexts of unaccompanied young refugees upon resettlement', *Intercultural Education*, 28:2, 143-164, DOI: 10.1080/14675986.2017.1295572

Riley, P. (2007). *Language, culture and identity: An ethnolinguistic perspective*. London, UK: Continuum

Rubin, C.M. (2018), 'Global Refugee Study Highlights a Gap Between Policy and Practices', *Education Digest*, vol. 83, no. 3, pp. 51-56.

Schirch, L., & Campt, D. (2007). *The little book of dialogue for difficult subjects: A practical, hands-on guide*. New York, NY: Good Books.

Sidhu, R., & Taylor, S. (2007). Educational provision for refugee youth in Australia: left to chance?. *Journal of Sociology*, 43(3), 283-300.

Sockett, H. (2008). The moral and epistemic purposes of teacher education. *Handbook of research on teacher education. Enduring questions in changing contexts*, 45-65.

Tadayon, F., & Khodi, A. (2016). Empowerment of Refugees by Language: Can ESL Learners Affect the Target Culture?. *TESL Canada Journal*, 33(10), 129-137.
doi:10.18806/tesl.v33i0.1249

Taylor, S. and Sidhu, R. (2012) Supporting refugee students in schools: what constitutes inclusive education?, *International Journal of Inclusive Education*, 16:1.

Tomasevski, K. (2006), *Human Rights Obligations in Education: the 4-A scheme*. Nijmegen: Wolf Legal Publishers.

Triantafillidou, L., & Hedgcock, J. S. (2007). Learning Modern Greek: A comparison of development and identification patterns among heritage and foreign language learners. *Journal of Language, Identity, and Education*, 6(1), 1-30.

UNCHR (2018) Refugee and Migrant Children in Europe Overview of Trends 2017 [online] available at: <https://data2.unhcr.org/en/documents/download/63435>
(Accessed: 30 May 2018)

UNCHR, (2016) “Breakdown of Men-Women-Children among sea arrivals in Greece for the period June 2015 February2016”

Unterhalter, E. (2009). What is equity in education? Reflections from the capability approach. *Studies in Philosophy and Education*, 28(5), 415-424.

Wagner, J. (2004). The classroom and beyond. *Modern Language Journal*, 88(4), 612–616.

Williams, R. (2009). Place attachment, sense of belonging and identity in life history narratives of Iranian Baha'i refugees. *Baha'i studies review*, 15(1), 3-18.

Windle, J. (2017). “The Public Positioning of Refugees in the Quasi-Education Market: Linking Mediascapes and Social Geographies of Schooling.” *International Journal of Inclusive Education* 21 (11): 1128–1141.