

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
« ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ & ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ
ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ, ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΤΗΝ ΥΓΕΙΑ »

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΑΝΑΠΑΡΑΣΤΑΣΕΙΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΠΡΟΣΦΥΓΕΣ

Θεώνη Βασιλείου

Μέλη τριμελούς :

Φωτεινή Μπονώτη, Καθηγήτρια (επιβλέπουσα)

Μαρία Παπαδοπούλου, Καθηγήτρια

Γιώργος Κλεφτάρας, Καθηγητής

Βόλος, 2023

Η Θεώνη Βασιλείου, γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο «Αναπαραστάσεις των παιδιών σχολικής ηλικίας για τους πρόσφυγες» αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει έχουν δηλωθεί κατάλληλα στις βιβλιογραφικές 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.

Η ΔΗΛΟΥΣΑ

Περίληψη

Το ζήτημα των προσφύγων απασχολεί έντονα τα τελευταία χρόνια όλον τον κόσμο αφού χιλιάδες άνθρωποι αναγκάζονται να εγκαταλείψουν τα σπίτια τους, κυρίως λόγω πολέμου, και να αναζητήσουν καταφύγιο σε μια ξένη χώρα. Πολλές έρευνες έχουν πραγματοποιηθεί σχετικά με την ψυχική υγεία των παιδιών προσφύγων, τις δυσκολίες που καλούνται να αντιμετωπίσουν και την προσαρμογή τους στο σχολείο. Ενώ υπάρχουν έρευνες σχετικά με το πώς το διδακτικό προσωπικό αντιμετωπίζει τα παιδιά πρόσφυγες στο σχολικό περιβάλλον, ελάχιστες είναι οι έρευνες για τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά σχολικής ηλικίας αντιλαμβάνονται τους πρόσφυγες συνομηλίκους τους. Σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση των αναπαραστάσεων των παιδιών σχολικής ηλικίας για τους πρόσφυγες με στόχο την αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της για την όσο δυνατό καλύτερη δημιουργία κατάλληλων προγραμμάτων παρέμβασης στα σχολεία. Συμμετείχαν συνολικά 48 παιδιά και η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε σε σχολεία. Τα εργαλεία της έρευνας ήταν η ζωγραφιά η οποία συνοδευόταν με την συμπλήρωση ενός πρωτοκόλλου σύντομων ερωτήσεων και ένα ερωτηματολόγιο στάσεων. Μέσα από τις ζωγραφιές των παιδιών προέκυψαν οι θεματικές πόλεμος, απώλεια σπιτιού, μετακίνηση, στέρση αγαθών και συναίσθημα θλίψης οι οποίες σε συνδυασμό με τις λεκτικές νοηματοδοτήσεις που δόθηκαν ανέδειξαν μια πολύ καλή αντίληψη του όρου πρόσφυγας. Μέσα από την ανάλυση των αποτελεσμάτων φάνηκε ότι τα παιδιά σχολικής ηλικίας έχουν κυρίως θετική στάση απέναντι στους πρόσφυγες, θετικές πεποιθήσεις και προθέσεις. Το φύλο και η προηγούμενη εμπειρία δεν διαφοροποίησε τις στάσεις ή τις προθέσεις και πεποιθήσεις των παιδιών απέναντι στους πρόσφυγες.

Λέξεις κλειδιά: παιδιά πρόσφυγες, σχολείο, συνομήλικοι, συμπερίληψη

Abstract

Title: School-aged children's representations of refugees

The issue of refugees has been of intense concern to the whole world in recent years, since thousands of people are forced to leave their homes, mainly due to war, and seek refuge in a foreign country. There have been many studies regarding refugee children's mental health, difficulties and adaptation to school. While there is research on how the teaching staff deal with the refugee children in the school environment, there is little research on how the school children perceive their refugee peers. The purpose of the study is to investigate the representations of school-aged children about refugees with the aim of utilizing its results for the best possible creation of appropriate intervention programs in schools. A total of 48 children participated and data collection took place in schools. The research tools were the drawing accompanied by filling in a protocol consisting of short questions and an attitude questionnaire. The themes that emerged through the children's drawings were war, loss of home, displacement, deprivation of goods and feelings of sadness which along with the verbal meanings, both showed a very good understanding of the term refugee. Statistical analysis indicated that school-aged children have mainly a positive attitude towards refugees, positive beliefs and intentions. Children's attitudes and beliefs and intentions about refugees did not appear to be differentiated neither by gender nor by previous experience.

Key-words: refugee children, school, peers, inclusion

Εκτενής περίληψη

Το θέμα των προσφύγων είναι ένα ζήτημα που απασχολεί όλη τη διεθνή κοινότητα καθώς δεν παύει να υπάρχει στην επικαιρότητα εδώ και πολλά χρόνια. Ο ξεριζωμός, η εγκατάσταση σε μια νέα πόλη / χώρα, η ψυχική υγεία των προσφύγων και οι δυσκολίες που καλούνται να αντιμετωπίσουν έχουν γίνει το επίκεντρο στις μελέτες των ερευνητών. Υπάρχουν αρκετές έρευνες που να αφορούν στα παιδιά πρόσφυγες και την ψυχική τους υγεία αλλά και άλλες δυσκολίες που καλούνται να αντιμετωπίσουν, ενώ ελάχιστες είναι οι αναφορές για το πως τα παιδιά της εκάστοτε πόλης φιλοξενίας έχουν στο μυαλό τους τα συγκεκριμένα παιδιά. Η ομάδα των συνομηλίκων αποτελεί σημαντικό μέρος της περιβαλλοντικής υποστήριξης των παιδιών, όπως επίσης το σχολείο και η κοινότητα που τα περιλαμβάνουν. Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση του πώς τα παιδιά σχολικής ηλικίας έχουν στο νου τους (αναπαράσταση) την έννοια του πρόσφυγα και πως την αντιλαμβάνονται (λεκτική περιγραφή). Όπως επίσης και ποια είναι η στάση τους και οι πεποιθήσεις τους απέναντι στα παιδιά πρόσφυγες και εάν αυτά επηρεάζονται από προηγούμενη εμπειρία μαζί τους. Καθώς σε αυτή την περιοχή της βιβλιογραφίας παρουσιάζεται ένα κενό, η συγκεκριμένη εργασία θα μπορούσε να βοηθήσει στο έναυσμα για περαιτέρω έρευνα και στην δημιουργία νέων και κατάλληλα σχεδιασμένων παρεμβάσεων στα σχολεία για την προσαρμογή και την συμπερίληψη των παιδιών αυτών.

Στην έρευνα συμμετείχαν 48 παιδιά, αγόρια και κορίτσια, σχολικής ηλικίας 9-11 χρονών τα οποία κλήθηκαν να σχεδιάσουν δύο ζωγραφιές, μία όπου θα ζωγράφιζαν τον εαυτό τους και μία όπου θα ζωγράφιζαν έναν ή μία πρόσφυγα. Συμπληρωματικά με τη δεύτερη ζωγραφιά ακολούθησε ένα πρωτόκολλο από ερωτήσεις κι έπειτα τα παιδιά κλήθηκαν να απαντήσουν σε ένα ερωτηματολόγιο στάσεων. Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε στον χώρο του σχολικού πλαισίου. Για τους ορισμούς και τα σχέδια των παιδιών έγινε θεματική ανάλυση περιεχομένου. Ακολούθησε η κωδικοποίηση δεικτών και η στατιστική ανάλυσή τους με την βοήθεια του στατιστικού προγράμματος SPSS, όπου έγινε και η βαθμολόγηση και ανάλυση των ερωτηματολογίων.

Στα ευρήματα της έρευνας φάνηκε ότι τα παιδιά είχαν πολύ καλή εικόνα και αντίληψη για τους πρόσφυγες καθώς παρόμοιες θεματικές παρουσιάστηκαν τόσο στις λεκτικές νοηματοδοτήσεις όσο και στις ζωγραφιές τους. Όσο αφορά στους ορισμούς (λεκτικές νοηματοδοτήσεις) οι θεματικές που αναδύθηκαν ήταν ο πόλεμος, η απώλεια σπιτιού, μετακίνηση – αλλαγή περιβάλλοντος, στέρηση αγαθών. Στις ζωγραφιές των παιδιών αναδύθηκε ακόμη μία θεματική που δεν υπήρξε στους ορισμούς η οποία αφορούσε στο συναίσθημα και κυρίως της θλίψης. Σε σχέση με τα δύο ερωτηματολόγια η στατιστική ανάλυση έδειξε ότι τα περισσότερα παιδιά τείνουν να έχουν θετική στάση και θετικές πεποιθήσεις απέναντι στους πρόσφυγες. Η προηγούμενη εμπειρία με κάποιον πρόσφυγα ή το φύλο των παιδιών δε φάνηκε να επηρεάζουν σημαντικά τα αποτελέσματα των δύο ερωτηματολογίων.

Συνολικά φάνηκε ότι τα παιδιά σχολικής ηλικίας έχουν μία πολύ καλή αντίληψη της έννοιας του πρόσφυγα. Η ανάδυση της πέμπτης θεματικής του συναισθήματος κατά την ανάλυση των ζωγραφιών δείχνει τη μεγάλη συμβολή των τεχνών για την έκφραση των συναισθημάτων στα παιδιά αλλά και ως τρόπο επικοινωνίας. Τα παιδιά είναι θετικά προσκείμενα προς τους πρόσφυγες και η τέχνη θα μπορούσε να λειτουργήσει ως ένα μέσο επικοινωνίας με τους αντίστοιχους συμμαθητές τους. Τα ευρήματα αυτά θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν για περαιτέρω έρευνα και για την δημιουργία παρεμβάσεων στα σχολεία που θα προωθούν την συμπερίληψη των παιδιών προσφύγων και όχι απλώς την αποδοχή τους.

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Θα ήθελα αρχικά να ευχαριστήσω θερμά την επόπτριά μου κ. Φωτεινή Μπονώτη για την πολύτιμη βοήθεια της και κυρίως για την απέραντη υπομονή της καθόλη τη διάρκεια της εκπόνησης αυτής της εργασίας.

Οφείλω τεράστια ευγνωμοσύνη στους γονείς μου και τα αδέρφια μου, οι οποίοι στέκονται πάντα δίπλα μου, φωτεινοί φάροι σε κάθε μου φουρτούνα. Χάρης στην εμπιστοσύνη τους και την στήριξή τους, κάνω άλλη μία στάση στο μακρύ αυτό ταξίδι της γνώσης, ξέροντας πως θα ακολουθήσουν κι άλλα και πως θα είναι πάντοτε η ασφαλής στεριά μου.

Ένα μεγάλο ευχαριστώ στη θεία Ελένη και τον θείο Αντώνη που μου άνοιξαν το σπίτι τους, πίστεψαν σε μένα και με φρόντισαν σαν παιδί τους, όταν αποφάσισα να αφήσω το δικό μου σπίτι για να κυνηγήσω και να σπουδάσω αυτό που αγαπάω.

Πολλά ευχαριστώ στους φίλους και συναδέλφους μου για την αμέριστη κατανόηση και ενσυναίσθηση που έδειξαν όλο αυτό το διάστημα. Υπήρξαν απίστευτα υποστηρικτικοί και ανεκτικοί απέναντι στη συνεχή γκρίνια και το άγχος μου.

Τέλος, ένα εγκάρδιο ευχαριστώ σε όλους όσους συμμετείχαν στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα, αφού βάζοντας ο καθένας το δικό του λιθαράκι με βοήθησαν να εξελιχθώ όχι μόνο ως επαγγελματίας αλλά και ως άνθρωπος.

... στη γιαγιά μου
«Άδρωπος τ' αδρώπου μοιάζει»
(κυπριακή παροιμία)

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	8
1. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ.....	10
1.1. Η έννοια του πρόσφυγα.....	10
1.2. Προβλήματα και Δυσκολίες Παιδιών Προσφύγων.....	11
1.3. Ψυχική Υγεία Παιδιών Προσφύγων.....	14
1.4. Περιβαλλοντική υποστήριξη: Κοινότητα – Σχολείο – Ομήλικοι.....	16
1.4.1. Κοινότητα.....	17
1.4.2. Σχολείο.....	17
1.4.3. Ομήλικοι.....	20
1.5. Η έννοια της Επαφής.....	21
1.5.1. Θεωρία της Επαφής (Contact Theory, Gordon Allport).....	21
1.5.2. Εκτεταμένη Επαφή (Extended Contact).....	22
1.6. Σκεπτικό Μελέτης - Ερευνητικά Ερωτήματα/Υποθέσεις	23
1.6.1. Ερευνητικά Ερωτήματα.....	25
1.6.2. Υποθέσεις Έρευνας.....	25
2. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ.....	27
2.1. Δείγμα.....	27
2.2. Εργαλεία.....	27
2.2.1. Σχέδιο.....	27
2.2.2. Πρωτόκολλο.....	28
2.2.3. Ερωτηματολόγιο.....	29
2.3. Διαδικασία.....	30
2.4. Δεοντολογικά Ζητήματα.....	31
3. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....	32
3.1. Νοηματοδότηση της λέξης «πρόσφυγας».....	32
3.1.1. Λεκτικές περιγραφές – Ορισμός.....	32
3.1.2. Σχεδιαστικά έργα.....	34
3.1.2.1. Σχέδιο πρόσφυγα.....	34
3.1.2.2. Σύγκριση σχεδίου πρόσφυγα με σχέδιο ελέγχου.....	40
3.2. Προηγούμενη εμπειρία με πρόσφυγα.....	44
3.3. Πεποιθήσεις και Προθέσεις (Πρωτόκολλο – Teichman & Zafrir).....	45
3.4. Ερωτηματολόγιο Στάσεων.....	48

3.5. Επίδραση προηγούμενης εμπειρίας με πρόσφυγα.....	49
3.5.1. Ερωτηματολόγιο Πεποιθήσεων και Προθέσεων.....	49
3.5.2. Ερωτηματολόγιο Στάσεων.....	50
3.6. Επίδραση φύλου.....	50
3.6.1. Ερωτηματολόγιο Πεποιθήσεων και Προθέσεων.....	50
3.6.2. Ερωτηματολόγιο Στάσεων.....	51
4. ΣΥΖΗΤΗΣΗ	52
4.1. Προτάσεις.....	54
4.2. Περιορισμοί	55
5. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	56
6. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ.....	70
Παράρτημα 1.....	70
Παράρτημα 2α.....	72
Παράρτημα 2β.....	73

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο αυξανόμενος αριθμός των ανθρώπων που εισέρχονται στην Ευρώπη ψάχνοντας ένα ασφαλές μέρος και μια καλύτερη ζωή για αυτούς και την οικογένεια τους, έχει επιστήσει την παγκόσμια προσοχή. Συνολικά, σύμφωνα με τα πρόσφατα δεδομένα από την Ύπατη Αρμοστεία του Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών (ΟΗΕ) για τους πρόσφυγες, μέχρι το τέλος του 2021 καταγράφηκαν 89.3 εκατομμύρια εκτοπισμένοι άνθρωποι στον κόσμο. Τα 27.1 εκατομμύρια από αυτούς είναι πρόσφυγες, αναμεσά στους οποίους τα 12.5 εκατομμύρια είναι παιδιά (United Nations High Commission for Refugees, [UNHCR], 2021). Για τον λόγο αυτό κρίθηκε σημαντικό για τους ερευνητές, επαγγελματίες και υπεύθυνους πολιτικά να κατανοήσουν τις συνέπειες την αναγκαστικής μετανάστευσης στην ένταξη των παιδιών προσφύγων και νεαρών ατόμων στις χώρες υποδοχής (Pritchard, Maehler, Potzschke, & Ramos, 2019).

Τα παιδιά πρόσφυγες και οι οικογένειές τους διαφέρουν από άλλες οικογένειες μεταναστών λόγω του ότι διαθέτουν μεγαλύτερο ιστορικό έκθεσης στη βία συμπεριλαμβανομένων των κακουχιών, την ανασφάλεια του μη έχοντος σταθερή στέγη, την απομόνωση από υποστηρικτικά πλαίσια κτλ. (Howard, & Hodes, 2000). Σε αυτοβιογραφικά κείμενα παιδιών προσφύγων και ασυνόδευτων παιδιών είναι έντονος ο πόλεμος και η φτώχεια (Hammel, 2004).

Σύμφωνα με έρευνες από το χώρο της κοινωνικής ψυχολογίας, οι διομαδικές σχέσεις είναι σημαντικές καθώς ο τρόπος με τον οποίο οι άνθρωποι σκέφτονται τον κόσμο, αισθάνονται και συμπεριφέρονται καθοδηγείται από τις ομάδες στις οποίες ανήκουν (Hogg & Vaughan, 2010). Σχετικά με τα παιδιά φάνηκε ότι σχεδόν όλα τα παιδιά που ανήκουν σε μια διακριτή ομάδα από τις υπόλοιπες, όπως είναι για παράδειγμα τσιγγάνοι, μετανάστες, πρόσφυγες κτλ, μπορεί λόγω της διάκρισης αυτής να βιώσουν μακροπρόθεσμες ακαδημαϊκές, ψυχολογικές και κοινωνικές επιπτώσεις (Brown, 2017). Οι σχέσεις με τους συνομηλίκους είναι εξέχουσας σημασίας για τα παιδιά και ιδιαίτερος όταν αυτά καλούνται να αντιμετωπίσουν νέες και άγνωστες καταστάσεις (Lustig et al., 2004. Wade, 2011).

Η παρούσα μελέτη πραγματοποιήθηκε με σκοπό τη διερεύνηση των αντιλήψεων και στάσεων των παιδιών σχολικής ηλικίας για τους πρόσφυγες. Όπως προαναφέρθηκε οι διομαδικές σχέσεις είναι πολύ σημαντικές και μία από τις κυριότερες είναι αυτές με τους συνομηλίκους. Οι σχέσεις με τους συνομηλίκους τυγχάνουν καίριου ρόλου στην διευκόλυνση της προσαρμογής των εκτοπισμένων παιδιών και εφήβων και είναι απαραίτητες

για την υγιή ανάπτυξή τους (Schwartz, Ryjova, Kelleghan & Fritz, 2021). Βάσει αυτών οι αντιλήψεις των συνομηλίκων των παιδιών προσφύγων για τους πρόσφυγες και κατ' επέκταση η αντιμετώπισή που δέχονται χρήζουν ουσιαστικής διερεύνησης η οποία δε συναντάται συχνά στη βιβλιογραφία.

Στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται μία βιβλιογραφική ανασκόπηση η οποία αφορά την έννοια του πρόσφυγα, τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά πρόσφυγες καθώς και θέματα ψυχικής υγείας που φαίνεται να προκύπτουν από αυτές τις δυσκολίες. Δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην περιβαλλοντική υποστήριξη των παιδιών προσφύγων και το πόσο σημαντικό ρόλο έχουν στην ομαλή ένταξη και προσαρμογή τους: η κοινότητα, η οποία αποτελεί το νέο περιβάλλον στο οποίο καλείται το παιδί πρόσφυγας να ενταχθεί και το πως η αντιμετώπιση που θα λάβει μπορεί να επηρεάσει την έκβαση αυτής της διαδικασίας· το σχολείο, το οποίο ως βασικός φορέας της εκπαίδευσης και της παιδείας καλείται λειτουργήσει επικουρικά σε αυτή τη διαδικασία· οι ομήλικοι, με τους οποίους η συναναστροφή στην παιδική κι εφηβική ηλικία είναι καίριας σημασίας για τα παιδιά τόσο σε θέματα κοινωνικοποίησης και αποδοχής όσο και ταύτισης και κατανόησης. Γίνεται αναφορά στην έννοια της επαφής καταλήγοντας μέσα από αναφορές στο σκεπτικό της παρούσας μελέτης και τη διατύπωση ερευνητικών ερωτημάτων και υποθέσεων.

Στο δεύτερο κεφάλαιο ακολουθεί η αναλυτική περιγραφή της μεθοδολογίας σχετικά με το δείγμα, τα εργαλεία που επιλέχθηκαν και χρησιμοποιήθηκαν για τις ανάγκες της έρευνας, η διαδικασία που ακολουθήθηκε και κλείνει με την αναφορά σε δεοντολογικά ζητήματα. Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζονται αναλυτικά τα αποτελέσματα της έρευνας όπως αυτά προκύπτουν μέσα από την ποιοτική και ποσοτική ανάλυση των δεδομένων και στο τελευταίο κεφάλαιο συζητούνται αυτά τα ευρήματα σε σχέση με τη σύγχρονη βιβλιογραφία και τα ερευνητικά ερωτήματα.

1. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

1.1. Η έννοια του πρόσφυγα

Ένας «πρόσφυγας» είναι ένα άτομο που έχει εγκαταλείψει τη χώρα του για να πάει σε κάποια άλλη χώρα λόγω πολέμου ή βίας που έχει απειλήσει τον ίδιο ή/και την οικογένεια ή την κοινότητά του (Mohamed & Thomas, 2017). Το καθεστώς του πρόσφυγα προστατεύει τους ανθρώπους από την επιστροφή τους στη χώρα απ' όπου απειλούνται, η οποία συνήθως είναι και η χώρα καταγωγής τους. Ο όρος «αιτών άσυλο» περιγράφει ένα άτομο που έχει διασχίσει τα διεθνή σύνορα αναζητώντας ασφάλεια και βρίσκεται στο στάδιο της προσπάθειας να αποκτήσει καθεστώς πρόσφυγα σε μια άλλη χώρα. Ένα ασυνόδευτο παιδί το οποίο ζητά άσυλο, βρίσκεται εκτός της χώρας καταγωγής του, είναι κάτω των 18 ετών και δεν συνοδεύεται από στενό ενήλικα συγγενή (Mohamed & Thomas, 2017).

Η εμπειρία των προσφύγων χωρίζεται συνήθως σε τρεις φάσεις: πριν τη μετανάστευση, μετανάστευση και μετά τη μετανάστευση (Mohamed & Thomas, 2017). Η φάση πριν από τη μετανάστευση αναφέρεται στο χρονικό διάστημα πριν οι πρόσφυγες διαφύγουν από τη χώρα καταγωγής τους. Αυτή η φάση χαρακτηρίζεται από πολιτική βία ή πόλεμο, κοινωνική αναταραχή και χάος. Οι πρόσφυγες αντιμετωπίζουν συχνά απειλές για την ασφάλειά τους καθώς επίσης και περιορισμένη πρόσβαση σε σχολεία και απασχόληση. Αρκετά παιδιά, τα οποία εξαναγκάστηκαν σε ένοπλες συγκρούσεις ως «στρατιώτες», διατρέχουν αυξημένο κίνδυνο βιασμού, βασανιστηρίων, κατάθλιψης και κατάχρησης ουσιών.

Η φάση της μετανάστευσης χαρακτηρίζεται από μεγάλη αβεβαιότητα για το μέλλον, με μετατόπιση από το σπίτι και τα οικεία περιβάλλοντα σε αναζήτηση για μια νέα τοποθεσία στην οποία πρέπει ο πρόσφυγας να επανεγκατασταθεί. Επιπλέον, κατά τη διάρκεια αυτής της φάσης, ο διαχωρισμός από τους γονείς και τους φροντιστές είναι συνηθισμένος. Τα παιδιά και οι οικογένειές τους μπορεί να αναγκαστούν να παραμείνουν σε στρατόπεδα προσφύγων ή κέντρα κράτησης κατά τη μεταφορά.

Μετά τη μεταναστευτική φάση, οι πρόσφυγες εγκαθίστανται σε μια χώρα υποδοχής. Η ελπίδα και η προσδοκία μιας ασφαλούς, ευημερούσας ζωής στη χώρα υποδοχής μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά πρόσφυγες και τις οικογένειές τους να διαχειριστούν τη θλίψη τους στην περίοδο άμεσης επανεγκατάστασης. Ωστόσο, τελικά οι περισσότεροι μπορεί να θρηνούν την απώλεια της πατρίδας τους, της οικογένειας, των φίλων τους και των υλικών αγαθών (Mohamed & Thomas, 2017).

Σε έρευνα για τις κοινωνικές αναπαραστάσεις των προσφύγων και στο αν επηρεάζει ο τόπος καταγωγής τους στον τρόπο που γίνονται αντιληπτοί, οι πρόσφυγες από οποιοδήποτε μέρος φάνηκε να μοιράζονται κάποια κοινά χαρακτηριστικά, να έχουν δηλαδή έναν κοινό πυρήνα στοιχείων που ήταν η φτώχεια και ο πόλεμος (Hanson-Easey & Moloney, 2009).

1.2. Προβλήματα & Δυσκολίες Παιδιών Προσφύγων

Τα παιδιά πρόσφυγες, αλλά και οι πρόσφυγες γενικότερα, αντιμετωπίζουν μία σωρεία προβλημάτων και δυσκολιών πριν, κατά τη διάρκεια και μετά τη διαδικασία της αναγκαστικής τους μετανάστευσης. Τα προβλήματα και οι δυσκολίες αυτές αφορούν κυρίως ζητήματα βιοπορισμού, καθώς οι γονείς των παιδιών προσπαθούν να επανενταχθούν τόσο κοινωνικά όσο και οικονομικά με αποτέλεσμα τα ελάχιστα ή και καθόλου προνόμια (Urtin, Wright & Harwood, 2016), ζητήματα εκπαίδευσης και ψυχικής υγείας.

Ένα από τα κυριότερα προβλήματα των παιδιών προσφύγων αφορά την οικογενειακή τους κατάσταση. Πολλά είναι τα ασυνόδευτα παιδιά πρόσφυγες που είτε έχουν χάσει ένα εκ των δύο γονέων ή και τους δυο και εισέρχονται μόνα στη χώρα φιλοξενίας αναζητώντας άσυλο (Patil, & McLaren, 2019). Στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής είθισται τα παιδιά πρόσφυγες που ζητούν άσυλο να χωρίζονται από τις οικογένειές τους και να κρατούνται σε ξεχωριστές τοποθεσίες. Ο κύριος λόγος που συμβαίνει αυτό είναι διότι επικρατεί ο φόβος και ο κίνδυνος «γονέων λαθρομεταναστών». Υπάρχει μία σχετικά χρονοβόρα διαδικασία που πρέπει να ακολουθηθεί έτσι ώστε να εξακριβωθεί από τις αρχές ότι οι εκάστοτε άνθρωποι που διεκδικούν την επιμέλεια είναι όντως οι γονείς των παιδιών αλλά και για τη διερεύνηση των συνθηκών κάτω από τις οποίες ζουν με τις οικογένειές τους. Η αρπαγή από επιτήδειους ως δήθεν συγγενείς για εκμετάλλευση τους είναι ακόμη ένα πρόβλημα με το οποίο έρχονται αντιμέτωπα τα παιδιά πρόσφυγες (Wood, 2018).

Ένα ακόμα βασικό πρόβλημα που καλούνται να αντιμετωπίσουν τα παιδιά πρόσφυγες, αφορά στην εικόνα τους, όχι την εξωτερική αυτή καθαυτή, αλλά αυτήν που δημιουργούν τα μέσα μαζικής ενημέρωσης και οι δημόσιες υπηρεσίες που ασχολούνται με θέματα μεταναστών και προσφύγων. Ενώ ανά διαστήματα καταφθάνουν στις χώρες υποδοχής πάρα πολλοί πρόσφυγες με καταγωγή από διάφορες χώρες και πολιτισμικά πλαίσια, τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης λένε ότι είναι μουσουλμάνοι αφήνοντας να εννοηθεί μια κακή χροιά γύρω από αυτό, πυροδοτώντας με αυτόν τον τρόπο ένα είδος Ισλαμοφοβίας προς σε αυτά τα άτομα (Nicolai, Fuchs & Mutius, 2015). Μέσα από την έρευνα των Laciak και Frelak (2018) φάνηκε ότι οι περισσότεροι άνθρωποι έχουν ως πηγή

της γνώσης τους για τους πρόσφυγες τα κοινωνικά δίκτυα, τα ΜΜΕ και κυρίως το διαδίκτυο, όπου επικρατούν προπαγανδιστικές απόψεις που δυσχεραίνουν ακόμη περισσότερο την εικόνα τους. Τα συναισθήματα αυτοπροστασίας από την μεριά των παιδιών προσφύγων αλλά και η έλλειψη σεβασμού από τη μεριά της κοινότητας υποδοχής, τα αποτρέπει από το να διηγηθούν την ιστορία τους αφού αντιμετωπίζονται με δυσπιστία, μη κατανόηση, καχυποψία αλλά και έλλειψη ενσυναίσθησης (van Os, Zijlstra, Knorth, Pos & Kalverboer, 2020). Τα περισσότερα παιδιά έχουν βιώσει γεγονότα όπως ο πόλεμος, η απώλεια της οικογένειάς τους, η αναγκαστική μετανάστευση, το ότι ζουν σε μια νέα, ξένη χώρα με διαφορετική γλώσσα και κουλτούρα όπου ελλοχεύει και το ρίσκο του εμπορίου οργάνων και παιδιών (Duman & Snoubar, 2017).

Στις δυτικές κοινωνίες παρατηρείται έντονη ετερογένεια στις σχολικές τάξεις εξαιτίας του αυξανόμενου αριθμού μαθητών από ποικίλα πολιτισμικά και γλωσσικά πλαίσια με προσφυγικό και μεταναστευτικό ιστορικό (Khawaja, Ibrahim, & Schweitzer, 2017). Πολλά και ποικίλα είναι τα προβλήματα που καλούνται να αντιμετωπίσουν τα παιδιά πρόσφυγες όσο αφορά στην ένταξή τους στο σχολικό πλαίσιο και την εκπαίδευσή τους (Chwastek, Leyendecker, & Busch, 2022). Σε έρευνα των Mthethwa-Sommers και Kisiara (2015) όπου πραγματοποιήθηκαν συνεντεύξεις σε πρόσφυγες μαθητές σχετικά με το πώς βιώνουν την καθημερινότητά τους στα σχολεία, οι μαθητές ανέφεραν ένα ευρύ φάσμα εμπειριών θυματοποίησης και εκφοβισμού το οποίο περιλαμβάνει από λεκτικές έως και σωματικές επιθέσεις. Ο σχολικός εκφοβισμός και η φυλετική διάκριση είναι κάτι στο οποίο γίνεται συχνή αναφορά στη βιβλιογραφία (Graham, Minhas, & Paxton, 2016), όπου μάλιστα τα μικρά παιδιά πρόσφυγες φέρεται να παρουσιάζουν περισσότερα προβλήματα συνομηλίκων και ψυχοσωματικά προβλήματα σε σύγκριση με τα γηγενή παιδιά και τις ομάδες μεγαλύτερης ηλικίας προσφυγόπουλων (Samara, Asam, Khadaroo, & Hammuda, 2019).

Για την εκπαίδευση των παιδιών προσφύγων στην Ελλάδα, έχουν δημιουργηθεί οι RFRE – Reception Facilities for Refugee Education – Εγκαταστάσεις υποδοχής για την εκπαίδευση των προσφύγων, οι οποίες είναι κοντινά σχολεία μετά το τέλος της σχολικής μέρας (Simopoulos & Alexandridis, 2019). Σε αυτές τις εγκαταστάσεις γίνεται προσπάθεια για την ενσωμάτωση παιδιών προσφύγων στα κανονικά πρωινά μαθήματα με τη στήριξη τάξεων υποδοχής. Ωστόσο τα παιδιά φάνηκε να μην προχωρούν εκπαιδευτικά και κοινωνικά καθώς δεν είχαν ή έχαναν με αυτό τον τρόπο την επαφή με τα ντόπια παιδιά.

Κάτι το οποίο δυσχεραίνει περισσότερο την εκπαίδευση αλλά και την ένταξη των παιδιών προσφύγων είναι η αντιμετώπισή τους ως μια ομοιογενή ομάδα από τους

εκπαιδευτικούς και το προσωπικό των σχολείων (Taylor, & Sidhu, 2012). Το γεγονός αυτό οδηγεί σε γενικεύσεις ως προς αυτή την ομάδα και περιορίζουν την δουλειά στο πεδίο, καθώς δεν εξετάζονται εξατομικευμένα οι ικανότητες αλλά και τα μαθησιακά προβλήματα τα οποία καλούνται να αντιμετωπίσουν τα παιδιά πρόσφυγες. Δημιουργούνται παρανοήσεις σχετικά με τις εκπαιδευτικές μεθόδους σε συνδυασμό με τα στερεότυπα των εκπαιδευτικών και τις χαμηλές προσδοκίες τους για τα παιδιά αυτά (Graham, Minhas, & Paxton, 2016).

Μέσα από τη διεθνή βιβλιογραφία φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι έτοιμοι να χειριστούν την κατάσταση και να στηρίζουν τον πληθυσμό των προσφύγων (Caliskan, 2020. Gagné, Schmidt & Markus, 2017. Σγούρα, Μάνεσης, & Μητροπούλου, 2018). Το μεγαλύτερο ποσοστό εκπαιδευτικών εμφανίζει ελλιπή επιμόρφωση στην διαπολιτισμική εκπαίδευση, το νομικό πλαίσιο εκπαίδευσης των παιδιών προσφύγων, έλλειψη ιστορικού πλαισίου (πληροφορίες για το παιδί και τη ζωή του) όπως και μη κατάλληλες εκπαιδευτικές αξιολογήσεις (Hoot, 2011. Σγούρα, Μάνεσης, & Μητροπούλου, 2018). Παρότι έχουν δημιουργηθεί κάποιες δομές όπως είναι τα προσωρινά κέντρα εκπαίδευσης (TECs – Temporary Education Centres) - χώροι εντός και εκτός των κατασκηνώσεων όπου προσφέρεται πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην αραβική γλώσσα - ωστόσο οι δάσκαλοι δεν έχουν επαρκή υποστήριξη για να διδάξουν τους πρόσφυγες μαθητές καθώς έχουν περιορισμένα βιβλία (Taskin & Erdemli, 2018). Το ζήτημα της γλώσσας, της κουλτούρας αλλά και θέματα πειθαρχίας συμπληρώνουν τη λίστα με τα προβλήματα που καλούνται να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί και που αποτελούν εμπόδια στην εκπαίδευση των παιδιών προσφύγων (Taskin & Erdemli, 2018). Η γλώσσα η οποία αποτελεί καθημερινό εμπόδιο και οι πολιτισμικές διαφορές δεν μπορούν να κάνουν τα παιδιά να νιώσουν άνετα. (Dogutas, 2019). Υπάρχει μεγάλο κενό μεταξύ πρακτικών σχεδιασμού των εκπαιδευτικών και των προσεγγίσεων με τον προγραμματισμό που προωθείται στην ακαδημαϊκή έρευνα (Miller, Windle, & Yazdanpanah, 2014). Οι διευθυντές φάνηκε ότι κυρίως καθοδηγούνται από προσωπικές τους προσπάθειες και εμπειρίες της ζωής τους, παρά από οποιαδήποτε επίσημη εκπαίδευση σχετικά με το πώς να αντιμετωπίζουν με διακριτικότητα υποθέσεις που αφορούν περιθωριοποιημένες ομάδες (Caliskan, 2020).

Μέσα από όλες αυτές τις δυσκολίες αναφέρεται έντονα από τα παιδιά το αίσθημα της ανασφάλειας και η αναζήτηση της ασφάλειας. Τα παιδιά εκφράζουν, επίσης, το συναίσθημα της μοναξιάς και του φόβου απόρριψης τόσο από την κοινωνία όσο και από τους συνομηλίκους τους (Hastings, 2012).

1.3. Ψυχική Υγεία Παιδιών Προσφύγων

Η ψυχική ευεξία (mental wellbeing) είναι μία δυναμική και πολυδιάστατη έννοια. Αποτελεί την υποκειμενική κατάσταση χαλάρωσης, την παρουσία θετικής διάθεσης και την απουσία αρνητικής διάθεσης όπως επίσης και την ικανοποίηση από τη ζωή, την προσωπική ανάπτυξη, την αυτονομία, τις υψηλής ποιότητας προσωπικές σχέσεις και τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις (Khawaja, Ibrahim, & Schweitzer, 2017).

Η κρίση των προσφύγων πολέμου αποτελεί μία παγκόσμια πρόκληση η οποία χρειάζεται διεθνή δράση στην οποία πολύ σημαντικό ρόλο έχει η συστηματική ανασκόπηση της αποτελεσματικότητας των μηχανισμών και των μοντέλων συντονισμού μεταξύ οργανισμών. Η ανάγκη αυτή θεωρήθηκε καθοριστική καθώς μέσα από αρκετές έρευνες φάνηκε πως οι πρόσφυγες και δει τα παιδιά πρόσφυγες παρουσιάζουν υψηλά επίπεδα ψυχικής δυσφορίας κάτι το οποίο αναπόφευκτα διαταράσσει την ψυχική υγεία τους (Abou-Saleh, & Christodoulou, 2016).

Τα παιδιά πρόσφυγες μεγαλώνουν σε πλαίσια βίας και αβεβαιότητας, βιώνοντας το τραύμα της απώλειας και με την αναγκαστική τους μετανάστευση αποπειρώνται, μαζί με τις οικογένειες τους ή και μόνα, να δημιουργήσουν ένα νέο μέλλον σε μια αβέβαιη για αυτά χώρα (Correa-Velez, Gifford, & Bornett, 2010. Davidson, Murray, & Schweitzer, 2008). Η μετανάστευση σε μια νέα χώρα συνδέεται με υψηλά επίπεδα στρες που μπορεί να επιβαρύνουν το ψυχολογικό και σωματικό ευ ζην των παιδιών (Breruck, & Titzmann, 2015). Η αίσθηση ότι δεν ανήκουν στο μέρος όπου εγκαταστάθηκαν συνήθως προκαλεί σύγχυση και ίσως εκ νέου ψυχική οδύνη μετά από τον εξαναγκασμό της φυγής τους από τη χώρα τους.

Το τραύμα του πολέμου και του ξεριζωμού (Hodes, Jagdey, Chandra, & Cunniff, 2008) μέσα από την έκθεση των εκτοπισμένων παιδιών σε σκληρές εικόνες θανάτου, βίας και συγκρούσεων (Fazel, Reed, Panter-Brick, & Stein, 2012. Heptinstall, Sethna, & Taylor, 2004. Hohne, van der Meer, Kamp-Becker, & Christiansen, 2020. Lustig et al., 2004. Montgomery & Foldspang, 2005. Simenec & Reid, 2022) αλλά και η ασαφής κατάσταση των αιτήσεων ασύλου με την παρατεταμένη παραμονή σε κέντρα και πολλαπλές μετακινήσεις (Nielsen, Norredam, Christiansen, Obel, Hilden & Krasnik, 2008), είναι μεγάλες αλλαγές οι οποίες φέρουν έντονη ανάγκη για ψυχική στήριξη (Wade, 2011. Papadopoulos, 2001). Τα παιδιά υπό αυτές τις συνθήκες νιώθουν μετέωρα χωρίς κάποια δικλείδα ασφαλείας, αντιμέτωπα με διακρίσεις που αποδυναμώνουν τη κοινωνική προσαρμογή τους (Montgomery & Foldspang, 2007).

Τα συχνότερα θέματα ψυχικής υγείας που παρουσιάζουν τα παιδιά πρόσφυγες, τα οποία συνήθως συνοδεύονται και από κακή φυσική κατάσταση υγείας (Lee Y., Lee M., & Park, 2017), περιλαμβάνουν συμπτώματα ψυχοκοινωνικού στρες (Abou-Saleh, & Hughes, 2015), διαταραχής μετατραυματικού στρες, άγχος, κατάθλιψη (Crowley, 2009. Davies, & Webb, 2000. Fazel, Wheeler, & Danesh, 2005. Heptinstall, Sethna, & Taylor, 2004. Kakaje et al., 2020. Khamis, 2019. Leavy, Hollins, King, Barnes, Papadopoulos, & Grayson, 2004. Levecque, & Van Rossem, 2014. Papageorgiou et al, 2000), διαταραχή ύπνου (Montgomery, & Foldspang, 2001) και ψυχοσωματικά συμπτώματα (Kakaje et al., 2020. Stevens et al., 2015). Αρκετά παιδιά παρουσιάζουν προβλήματα συμπεριφοράς (π.χ. επιθετικότητα, ευερεθιστότητα, παραβατικότητα) αλλά και συναισθηματικά προβλήματα με χαμηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης και ευτυχίας (Beiser, & Hou, 2016. Bronstein, & Montgomery, 2011. Stevens et al., 2015).

Με αρκετά προβλήματα συνδέεται, επίσης, και η αρνητική ποιότητα των σχέσεων με τους συνομηλίκους. Πέραν από τον σχολικό εκφοβισμό ο αποκλεισμός των παιδιών προσφύγων από τις ομάδες των συνομηλίκων τους, αυξάνει τους κινδύνους εμφάνισης προβλημάτων καλλιεργώντας με αυτόν τον τρόπο συναισθήματα ανασφάλειας, μη αποδοχής και απόρριψης (Hart, 2009. Heptinstall, Sethna, & Taylor, 2004. Samara, Asam, Khadaroo & Hammuda, 2019).

Οι σωματικές και ψυχοκοινωνικές ανάγκες των παιδιών προσφύγων αποτελούν πολύ σημαντικούς τομείς για το σύνολο της υγείας τους, οι οποίοι χρειάζονται ολοκληρωμένη αξιολόγηση και φροντίδα (Hamdan-Mansour et al., 2017). Η ψυχική υγεία των παιδιών προσφύγων είναι επιβαρυνμένη με διάφορα τραύματα για τα οποία χρειάζεται μια πιο σφαιρική και ολιστική προσέγγιση στην αντιμετώπισή τους (Itani et al., 2015). Πολύ σημαντική θεωρείται η διερεύνηση των ιδιαίτερων αναγκών των παιδιών, η συνεργασία με κατάλληλα καταρτισμένους διερμηνείς, οι διαπολιτισμικές διαφορές και η προσωπική θεραπεία του θεραπευτή (Ehnholt, & Yule, 2006).

Η ψυχική ανθεκτικότητα (resilience), δηλαδή η ικανότητα ενός ατόμου να επιστρέφει στο αρχικό επίπεδο λειτουργικότητας του μετά από το βίωμα μιας ανεπιθύμητης εμπειρίας (Hodes, 2002. Maegusuku-Hewett, Dunkerley, Scourfield, & Smalley, 2007. Mohamed και Thomas, 2017. Rutter, 2012), φάνηκε μέσα από τις έρευνες ότι είναι μία ικανότητα η οποία είναι απαραίτητη για τα παιδιά ώστε να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις και το στρες που προκύπτουν από την εμπειρία του εκτοπισμού (Khawaja, Ibrahim, & Schweitzer, 2017. Luthar, Cicchetti, & Becker, 2000. Marley & Mauki, 2019). Σε έρευνα για τον ρόλο της

ψυχικής ανθεκτικότητας σχετικά με την ανάπτυξη ψυχοπαθολογίας στους πρόσφυγες, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι εμφανίζεται να λειτουργεί ως προστατευτικός παράγοντας στα θύματα πολεμικής βίας (Arnetz, Rofa, Arnetz B, Vertimiglia & Jamil, 2013. Montgomery, 2010).

Ο θάνατος του ενός ή και των δύο γονέων και ο αποχωρισμός συνδέονται με μεγαλύτερο ρίσκο ανάπτυξης των προαναφερθέντων προβλημάτων ψυχικής υγείας, όπως επίσης και η ενδοοικογενειακή βία (Bean, Eurelings-Bontekoe, & Spinhoven, 2007. Crowley, 2009. Derluyn, Mels και Broekaert, 2009. Panter-Brick, Grimon & Eggerman, 2014. Simenec & Reid, 2022). Ωστόσο, φάνηκε ότι η θετικά ενεργή παρουσία των γονέων είναι πολύ σημαντική (Ndijuye και Tandika, 2022) καθώς μπορεί να λειτουργήσει πολύ ευεργετικά για τα παιδιά πρόσφυγες εγκαθιστώντας ένα κλίμα καθησυχασμού και προστασίας (Kelstrup & Carlsson, 2022. Timshel, Montgomery, & Dalgaard, 2017). Η καλύτερη ποιότητα διαβίωσης στο σπίτι με σταθερότητα κι ενότητα (Marley & Mauki, 2019. Simenec & Reid, 2022. Wein et. al, 2014) μπορεί να αποτελέσει ένα ισχυρό προστατευτικό στοιχείο για τη διαφύλαξη της ψυχικής ηρεμίας και ευεξίας του παιδιού (Lustig et al., 2004. Panter-Brick, Grimon & Eggerman, 2014) καθώς έτσι βιώνει το αίσθημα του ανήκειν κάτι το οποίο το κάνει να νιώθει ασφάλεια και ηρεμία (Correa-Velez, Gifford, & Bornett, 2010. Crowley. 2009. Derluyn, Mels & Broekaert, 2009. Simenec & Reid, 2022).

Στοιχεία και ανεπτυγμένες ικανότητες από την ιδιοσυγκρασία των παιδιών (ψυχική ανθεκτικότητα) αλλά και η παρουσία της οικογένειας είναι δύο αρκετά σημαντικοί παράγοντες για την αντιμετώπιση των προβλημάτων ψυχικής υγείας. Επιπλέον, σημαντικός παράγοντας είναι και η υποστήριξη που δέχονται από το κοινωνικό τους περιβάλλον που αποτελείται από την κοινότητα, το σχολείο και τους συνομηλίκους τους.

1.4. Περιβαλλοντική υποστήριξη: Κοινότητα – Σχολείο – Ομήλικοι

Το περιβάλλον, περιλαμβανομένου και το περιβάλλον της προαναφερθείσας οικογένειας, είναι ζωτικής σημασίας για την ψυχική υγεία των παιδιών προσφύγων. Με τον επικουρικό του ρόλο στην δημιουργία ενός δικτύου κοινωνικής υποστήριξης το οποίο αποτελείται από φίλους, συμμαθητές, δασκάλους, εκπέμπει ασφάλεια, εμπιστοσύνη και προωθεί το ψυχοκοινωνικό ευ ζην (Fazel, Reed, Panter-Brick, & Stein, 2012). Η σταθερή στήριξη από αυτό το δίκτυο, οι ευκαιρίες για νέες σχέσεις και η επιστροφή στην εκπαίδευση προσφέρουν μια σταθερότητα απαραίτητη για την προσαρμογή των παιδιών προσφύγων. (Wade, 2011).

1.4.1. Κοινότητα

Αρκετές έρευνες υποστηρίζουν ως έναν από τους πιο αξιόπιστους προστατευτικούς παράγοντες για την ψυχική υγεία των παιδιών προσφύγων ένα σταθερό περιβάλλον το οποίο θα περιλαμβάνει και την κοινωνική υποστήριξη (Hohne, van der Meer, Kamp-Becker, & Christiansen, 2020. Lee, Lee, & Park, 2017. Marley & Mauki, 2019. Wade, 2011. Wein et. al, 2014)

Σε επίπεδο κοινότητας, προστατευτικοί παράγοντες για την ψυχική υγεία των παιδιών προσφύγων περιλαμβάνουν τη συμμετοχή σε κοινοτικές δραστηριότητες και την κοινωνική υποστήριξη που παρέχεται και εκτός της οικογένειας του παιδιού (Simenec & Reid, 2022). Είναι πολύ σημαντικό και κρίσιμο για το ευ ζην των νεαρών ατόμων με προσφυγικό υπόβαθρο να εγκαθιδρυθεί η αίσθηση του ανήκειν στην κοινότητα αλλά και στη χώρα εγκατάστασής τους. (Correa-Velez, Gifford, & Bornett, 2010). Σημαίνουσες αναδεικνύονται και οι δραστηριότητες εκτός σχολείου όπως είναι οι κοινωνικές εκδηλώσεις, τα διάφορα αθλήματα ή άλλου είδους ενασχολήσεις, στα οποία είναι σημαντική η συμμετοχή τους έτσι ώστε τα παιδιά να αισθάνονται ότι ανήκουν στην εκάστοτε κοινότητα (Samara, Asam, Khadaroo & Hammuda, 2019). Σημαντικό και ενεργό ρόλο στην ενσωμάτωση και την προσαρμογή των παιδιών προσφύγων φάνηκε επίσης να έχουν και οι κοινωνικές υπηρεσίες της εκάστοτε κοινότητας τόσο όσο αφορά τη πρόσβασή αλλά και την ποιότητα αυτών (Duman & Snoubar, 2017).

Η κοινωνική σύνδεση (social relatedness), η κοινωνικότητα, η σχετικότητα με την κοινότητα και την κοινωνία ευρύτερα είναι ιδιαίτερα προεξέχουσα για την αντιμετώπιση των αναπτυξιακών και μεταναστευτικών προκλήσεων των προσφύγων μαθητών (Spivak, & Howes, 2011) και αναφέρεται στις κοινωνικές ανταλλαγές και σχέσεις μεταξύ των παιδιών και των σημαντικών άλλων (Lustig et al., 2004). Δηλαδή άτομα που αποτελούν σημαντικό μέρος της κοινωνικοποίησής τους όπως για παράδειγμα φροντιστές, συνομήλικοι, εκπαιδευτικοί (Khawaja, Ibrahim, & Schweitzer, 2017).

1.4.2. Σχολείο

Σε έρευνα σχετικά με τον ρόλο των σχολείων στη στήριξη της συνολικής ανάπτυξης των παιδιών προσφύγων και τη σημασία των αλληλεπιδράσεων με τους συνομηλίκους αναδείχθηκε ο σημαντικός τους ρόλος. Τα σχολεία σε ακραίες συνθήκες, όπως οι περιπτώσεις των προσφύγων, είναι συχνά το καλύτερο πλαίσιο για την αντιμετώπιση των ψυχοκοινωνικών αναγκών των παιδιών και ως εκ τούτου πρέπει να υιοθετήσουν αυτόν τον

ενισχυμένο ρόλο (Fazel, 2015). Μάλιστα, πολλές οικογένειες προσφύγων αναζητούν το σχολικό πλαίσιο ή βρίσκουν μέσω αυτού δομές υποστήριξης για να τους βοηθήσουν να κατανοήσουν το νέο τους περιβάλλον (DeGioia, 2017. Tucker, Trotman & Martyn, 2015). Πολύ σημαντική κρίνεται η επικοινωνία μεταξύ των σχολείων και των διάφορων υποστηρικτικών φορέων για το καλωσόρισμα των οικογενειών προσφύγων καθώς αποτελεί δίαυλο μεταξύ των τελευταίων και των προαναφερθέντων φορέων (Whiteman, 2006).

Τα σχολεία, ως μια μικρογραφία της κοινωνίας, δεν παρέχουν μόνο ευκαιρίες μάθησης και ακαδημαϊκής εξέλιξης αλλά είναι και το πλαίσιο στο οποίο λαμβάνει χώρα ένα μεγάλο μέρος των διαδικασιών κοινωνικοποίησης και καλλιέργειας του πνευματικού κόσμου των παιδιών και είναι σημαντικά ως προς την προώθηση και ανάπτυξη κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων (Poulou, 2007). Ο ρόλος τους είναι ζωτικής σημασίας για τα παιδιά και την ανάπτυξή τους καθώς η αίσθηση αποδοχής και στήριξης από τους δασκάλους και συμμαθητές στο σχολείο, έχει σχετιστεί με χαμηλότερα επίπεδα επιθετικής συμπεριφοράς, συναισθηματικής δυσλειτουργίας, ψυχολογικής οδύνης και υψηλότερα επίπεδα ευ ζην (wellbeing), ευεξίας, και ευημερίας (Lee, Lee, & Park, 2017. Scharpf, Kaltenbach, Nickerson, & Hecker, 2021).

Έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε σχολεία στη Μάλτα με ερωτηματολόγια και ημιδομημένες συνεντεύξεις σε μαθητές και προσωπικό, έδειξε ότι η αίσθηση του ανήκειν και του δεσίματος με την τάξη βοηθάει τους μαθητές να νιώθουν συνδεδεμένοι και έτοιμοι να συνεργαστούν τόσο μεταξύ τους όσο και με τους δασκάλους τους. Τονίστηκε η σημαντικότητα της συμπερίληψης, η ενεργή εμπλοκή και η συνεργασία όπως επίσης και οι θετικές σκέψεις και οι προσδοκίες από την τάξη. Οι τάξεις που χαρακτηρίζονται από ενδιαφέρον και συμπερίληψη φάνηκαν να λειτουργούν ως προστατευτικό και ενισχυτικό πλαίσιο για όλους τους μαθητές τους συμπεριλαμβανομένου και τους μαθητές σε μεγαλύτερο ρίσκο για σχολική αποτυχία και ψυχοκοινωνικές δυσκολίες (Cefai, 2007).

Σε παρόμοια έρευνα για το αίσθημα του ανήκειν στο σχολείο και την ψυχοκοινωνική προσαρμογή Σομαλών παιδιών και εφήβων προσφύγων που επανεγκαταστήθηκαν στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι μια μεγαλύτερη αίσθηση του ανήκειν στο σχολείο συνδέθηκε με λιγότερη κατάθλιψη και υψηλότερη αυτοαποτελεσματικότητα ανεξαρτήτως από το επίπεδο της προηγούμενης έκθεσης σε αντιξοότητες. Δεν υπήρξε καμιά σημαντική συσχέτιση με τη σοβαρότητα των συμπτωμάτων του μετατραυματικού στρες ωστόσο τα επίπεδα αισθήματος του ανήκειν στη σχολική κοινότητα φάνηκε να επηρεάζουν σημαντικά την κατάθλιψη και την

αυτοαποτελεσματικότητα και τονίστηκε η σημαντικότητα για την διερεύνηση τρόπων για καλύτερες σχολικές εμπειρίες ώστε να υπάρξει όσο το δυνατόν καλύτερη ανάπτυξη προγραμμάτων ψυχικής υγείας στα σχολεία για τους πρόσφυγες μαθητές (Kia-Keating, & Ellis, 2007)

Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε στο Ηνωμένο Βασίλειο σχετικά με τον ρόλο της εκπαίδευσης στην εγκατάσταση και προσαρμογή των παιδιών προσφύγων μέσα από τη δικιά τους εμπειρία υπήρξαν τρεις αναφορές κλειδιά ως σημαντικές: η παρουσία ειδικών δασκάλων που να γνωρίζουν τη γλώσσα τους, η υποστήριξη από φίλους και συνομηλίκους και η στάση ολόκληρου του σχολείου και κυρίως η συμπεριφορά των δασκάλων ώστε να νιώσουν αυτοπεποίθηση να αναγνωρίσουν τους εαυτούς τους ως πρόσφυγες και να μπορούν να εκφραστούν (Hek, 2005).

Σε μια αξιολόγηση της επίδρασης ενός προγράμματος δημιουργικής έκφρασης η οποία έχει σχεδιαστεί για την πρόληψη συναισθηματικών και συμπεριφορικών προβλημάτων και για την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης σε παιδιά μεταναστών και προσφύγων που φοιτούν σε πολυεθνικά σχολεία, πραγματοποιήθηκαν μετρήσεις πριν και μετά την παρέμβαση. Τα αποτελέσματα έδειξαν χαμηλότερα επίπεδα εσωτερίκευσης και εξωτερίκευσης συμπτωμάτων και υψηλότερα επίπεδα συναισθημάτων δημοτικότητας (popularity) και ικανοποίησης. Η συγκεκριμένη έρευνα παρείχε σημαντικές ενδείξεις ότι τα δημιουργικά εργαστήρια στην τάξη μπορεί να έχουν θετική επίδραση στην αυτοεκτίμηση και την συμπτωματολογία των παιδιών προσφύγων από διάφορες κουλτούρες και υπόβαθρα. Τα εργαστήρια φάνηκε να συμβάλλουν στην ανασυγκρότηση ενός ουσιαστικού προσωπικού κόσμου ενώ ταυτόχρονα ενισχύουν και το δέσιμο του παιδιού στην ομάδα και παρέχουν ένα ασφαλές μέρος για έκφραση (Rousseau, Lacroix, Singh, Gauthier, & Benoit, 2005). Όσο αφορά τον ρόλο των εκπαιδευτικών, αυτό που ενδείκνυται είναι να δίνουν έμφαση στην δύναμη και την ανθεκτικότητα των παιδιών χωρίς όμως να αναιρούν τις ευπάθειες τους, δηλαδή λαμβάνοντας υπόψη τόσο τα δυνατά όσο και τα τρωτά τους σημεία (Rousseau, Drapeau, Lacroix, Bagilishya, & Heusch, 2005).

Οι Fazel, Doll και Stein (2009) τόνισαν, επίσης, σε έρευνά τους ότι μια παρέμβαση σε ένα περιβάλλον, όπως είναι το σχολείο, όπου τα παιδιά περνούν το μεγαλύτερο μέρος του χρόνου τους, μπορεί να ωφελήσει τα ευάλωτα παιδιά όπως είναι και οι περισσότεροι πρόσφυγες μαθητές όταν περιλαμβάνει συνεργασία με εκπαιδευτικούς και γονείς.

Τα σχολεία αντιμετωπίζονται όλο και περισσότερο ως πολύ υποσχόμενα πλαίσια για την αύξηση των προσπαθειών παροχής υπηρεσιών ψυχικής υγείας σε φτωχά παιδιά και παιδιά που ανήκουν σε μειονότητες όπως παιδιά πρόσφυγες, παιδιά μεταναστών κτλ. (Stein et al., 2002). Η σχολική συνδεσιμότητα και το αίσθημα του ανήκειν, η πνευματική καλλιέργεια ενισχύουν το ευ ζην των μαθητών από προσφυγικά πλαίσια (Tozer, Khawaja & Schweitzer, 2018).

1.4.3. Ομήλικοι

Ένας πολύ σημαντικός παράγοντας που λειτουργεί προστατευτικά στην ψυχική υγεία των παιδιών προσφύγων είναι η σχέση τους και οι αλληλεπιδράσεις τους με τους ομήλικους τους. Η κοινωνική αναγνώριση και η αποδοχή από τους συνομηλίκους είναι κάτι το οποίο αποτελεί απαραίτητη πτυχή της κοινωνικοποίησης του παιδιού αλλά και της προσαρμογής του σε διάφορα πλαίσια, συμπεριλαμβανομένου και του σχολείου (Marley & Mauki, 2019. Fazel, 2015). Μάλιστα, σε έρευνα των Spivak και Howes (2011) τονίστηκε η σημαντικότητα της κοινωνικής αλληλεπίδρασης μεταξύ των συνομηλίκων από την πρώιμη εκπαίδευση για τους μαθητές που κατάγονται από διάφορες εθνοπολιτισμικές κοινότητες όπως είναι και οι πρόσφυγες μαθητές.

Η υποστήριξη από τα παιδιά της ίδιας ηλικιακής ομάδας φαίνεται, μέσα από αρκετές έρευνες, να είναι καίριας σημασίας για τα παιδιά πρόσφυγες όσον αφορά την ψυχική τους υγεία και την προσαρμογή τους στα νέα δεδομένα της αναγκαστικής τους μετανάστευσης (Fazel, Reed, Panter-Brick, & Stein, 2012. Lee, Lee, & Park, 2017). Οι θετικές σχέσεις με τους συνομηλίκους και η σύναψη φιλίας μεταξύ τους συνδέονται με μεγαλύτερη αυτοεκτίμηση και κοινωνική προσαρμογή στα παιδιά πρόσφυγες (Correa-Velez, Gifford, & Bornett, 2010). Σε σχετική έρευνα των Feddes, Noack και Rutland (2009), τα αποτελέσματα έδειξαν ότι σε εθνικώς ετερογενή πλαίσια η άμεση φιλία είναι πολύ αποτελεσματική για την αλλαγή των στάσεων των μελών μιας ομάδας.

Οι δημιουργία φίλων, οι οποίοι αποδέχονται και στηρίζουν τα παιδιά πρόσφυγες, αποτελούν σημαντικό προστατευτικό παράγοντα για την ψυχική υγεία αυτών και την συμπερίληψή τους στο σχολείο και την ενσωμάτωση αργότερα στην κοινωνία. Οι σχέσεις αυτές δρουν επικουρικά στην κατασκευή ενός δικτύου κοινωνικής υποστήριξης που τους είναι απαραίτητο (Lustig et al., 2004. Wade, 2011). Η ύπαρξη υποστηρικτικών και γεμάτων κατανόηση φίλων λειτουργεί ευεργετικά για την ψυχική υγεία των παιδιών καθώς νιώθουν

να γίνονται αποδεκτά κι έτσι εκφράζονται περισσότερο και επικοινωνούν ευκολότερα τις σκέψεις τους και τις ανησυχίες τους (Scharpf, Kaltenbach, Nickerson, & Hecker, 2021)

Σε έρευνα των Samara, Asam, Khadaroo και Hammuda (2019) κατά την οποία εξέταζαν, μεταξύ άλλων, το ψυχολογικό ευ ζην (psychological well-being) των παιδιών προσφύγων και το ρόλο της φιλίας, φάνηκε ότι ενώ τα παιδιά πρόσφυγες πολύ συχνά βρέθηκαν σε κίνδυνο σε διάφορα επίπεδα, τα ευρήματα υποδεικνύουν επίσης το γεγονός ότι οι κοινωνικές σχέσεις, συμπεριλαμβανομένης της ποιότητας της φιλίας και του αριθμού των φίλων, έπαιξαν ουσιαστικό προστατευτικό ρόλο.

1.5. Η έννοια της Επαφής

Όπως αναδείχθηκε και στην προηγούμενη ενότητα, η συναναστροφή με τους συνομηλίκους και η δημιουργία φιλιών μπορεί να λειτουργήσουν ως ένα δυνατό προστατευτικό παράγοντα για τη ψυχική υγεία των παιδιών προσφύγων. Η έρευνα στον τομέα της ανάπτυξης δείχνει, επίσης, ότι οι φιλίες μεταξύ διαφόρων φυλών στην παιδική ηλικία μπορεί να αποτελέσει σημαντικό παράγοντα για τη μείωση της προκατάληψης (Aboud, Mendelson, & Purdy, 2003). Η φιλία αποτελεί ένα βασικό πλαίσιο για τη βελτίωση των συμπεριφορών μεταξύ ομάδων, το οποίο διερευνάται συνεχώς με διαφορετικές προσεγγίσεις (Davies, Tropp, Aron, Thomas, & Wright, 2011). Σημαντική λοιπόν θεωρείται η έννοια της επαφής των κοινωνικών ομάδων, στην προκειμένη περίπτωση για παράδειγμα τα γηγενή παιδιά μαθητές (ενδοομάδα) με κάποιο πρόσφυγα (εξωομάδα), η οποία κάτω από συγκεκριμένες συνθήκες λειτουργεί ως έναυσμα για την μείωση των προκαταλήψεων και πολλές φορές εικόνων που προσλαμβάνονται λανθασμένα και δυσχεραίνουν την ομαλή διομαδική γνωριμία.

1.5.1. Θεωρία της Επαφής (Contact Theory, Gordon Allport)

Η θεωρία/υπόθεση της επαφής παρέχει μία από τις πιο αποτελεσματικές στρατηγικές για τη βελτίωση των σχέσεων μεταξύ ομάδων (Dovidio, Gaertner, & Kawakami, 2003) σύμφωνα με την οποία η επαφή μεταξύ των ομάδων βοηθά στη μείωση των προκαταλήψεων (Dovidio, Love, Schellhaas & Hewstone, 2017. Pettigrew & Tropp, 2006). Ωστόσο, σύμφωνα με τον Allport για να υπάρξουν θετικά αποτελέσματα από την επαφή των εκάστοτε ομάδων, να βελτιωθούν δηλαδή οι σχέσεις μεταξύ τους και να μειωθούν οι όποιες προκαταλήψεις, χρειάζεται να πληρούνται τέσσερις βασικές συνθήκες (Pettigrew, 1998).

Πρώτον, θα πρέπει να υπάρχει ισότιμη κατάσταση μεταξύ των ατόμων (equal status) κατά τη διεξαγωγή της επαφής. Είναι σημαντικό και οι δύο ομάδες να περιμένουν και να

λαμβάνουν ίδια και ίση μεταχείριση, να έρχονται δηλαδή σε επαφή σε καταστάσεις στις οποίες νιώθουν ότι έχουν την ίδια θέση (Hewstone et. al., 2014. Pettigrew, 1998). Δεύτερον, η κατάσταση στην οποία λαμβάνει χώρα η διομαδική επαφή θα πρέπει να διέπεται από συνεργασία μεταξύ των ομάδων (intergroup cooperation), δηλαδή να συνεργάζονται και να προσπαθούν ομαδικά χωρίς ανταγωνισμούς. Τρίτον, οι ομάδες χρειάζεται να επιδιώκουν την επίτευξη κοινών στόχων (common goals) και τέλος η επαφή ως διαδικασία θα πρέπει να νομιμοποιηθεί μέσω της θεσμικής υποστήριξης (support by social and institutional authorities).

Σε σχετική έρευνα για την αποτελεσματικότητα της θεωρίας της επαφής τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η πρακτική εφαρμογή της μειώνει σε σημαντικό βαθμό την προκατάληψη ανάμεσα σε εθνικές ομάδες, ομοφυλόφιλους, άτομα με αναπηρία, άτομα με ψυχική ασθένεια και βοηθάει ιδιαιτέρως σε θέματα πολιτικής όπως είναι ο διαχωρισμός στο σχολείο (Pettigrew, Tropp, Wagner & Christ, 2011). Αναπόφευκτα λοιπόν η θεωρία της επαφής σχετίζεται εμπράκτως και με την κοινωνική ένταξη καθώς όταν η επαφή μεταξύ των κοινωνικών ομάδων αυξάνεται, βοηθάει τις ομάδες να μειώσουν τις προκαταληπτικές τους στάσεις και συμπεριφορές μεταξύ τους και να κινηθούν πέρα από φυλετικές και εθνικές διαιρέσεις (Sengupta & Blessinger, 2018). Η θεωρία του Allport διαχρονικά έχει δεχτεί διάφορες σύγχρονες τροποποιήσεις και παραλλαγές όπως είναι η ηλεκτρονική επαφή (e-contact), η έμμεση επαφή (indirect contact), η εκτεταμένη επαφή (extended contact) και άλλες οι οποίες βοήθησαν στην ανάπτυξή και την εφαρμογή της (White et al., 2020).

1.5.2. Εκτεταμένη Επαφή (Extended Contact)

Στην αρχική της εκδοχή η θεωρία της επαφής περιλάμβανε κατά κύριο λόγο την άμεση διομαδική επαφή. Η άμεση διομαδική επαφή, ωστόσο, φάνηκε να έχει έναν σημαντικό περιορισμό: μπορεί να χρησιμοποιηθεί μόνο ως παρέμβαση για τη μείωση της προκατάληψης όταν τα μέλη της ομάδας έχουν την ευκαιρία για άμεση, πρόσωπο με πρόσωπο επαφή. Εάν οι άνθρωποι δεν ζουν στην ίδια γειτονιά, δεν φοιτούν στο ίδιο σχολείο ή δεν βρίσκονται στον ίδιο χώρο εργασίας με τα μέλη της εξωτερικής ομάδας, είναι απίθανο να έρθουν σε επαφή μαζί τους, πόσο μάλλον να αναπτύξουν φιλίες μαζί τους. Αυτόν τον περιορισμό ήρθε για να αλλάξει η εκτεταμένη επαφή η οποία αναφέρεται στη γνώση που έχει ένα άτομο για την άμεση επαφή ενός μέλους της ομάδας με τα μέλη της εξωτερικής ομάδας (Hewstone et. al., 2014).

Σε έρευνα στην Βρετανία για την αλλαγή των ενδοομαδικών στάσεων των παιδιών απέναντι στους πρόσφυγες όπου συμμετείχαν παιδιά ηλικίας πέντε έως έντεκα χρονών, παρουσιάστηκαν και εξετάστηκαν τα τρία μοντέλα εκτεταμένης επαφής: η Αποκατηγοριοποίηση (Decategorization), η Κοινή ενδοομαδική ταυτότητα (Common Intergroup Identity) και η Διπλή Ταυτότητα (Dual Identity).

Αποκατηγοριοποίηση: Η προκατάληψη δημιουργείται επειδή εστιάζουμε στην κατηγορία και τα χαρακτηριστικά της ομάδας στην οποία ανήκουν τα άτομα και όχι σε εξατομικευμένες πληροφορίες για αυτά. Έτσι, χρειάζεται η αποκατηγοριοποίηση δηλαδή η επαφή μεταξύ των ομάδων να δομείται με τέτοιο τρόπο ώστε να μη δίνεται τόσο έμφαση στην κατηγορία την οποία ανήκουν τα άτομα αλλά στην εξατομίκευσή τους, τα ατομικά τους χαρακτηριστικά. Δηλαδή, να μην κρίνονται από την κατηγορία στην οποία τοποθετήθηκαν π.χ. πρόσφυγας στην συγκεκριμένη περίπτωση.

Κοινή ενδοομαδική ταυτότητα: το μοντέλο αυτό αντί για τη διάλυση των ορίων μεταξύ των ομάδων προτείνει την αντικατάσταση τους με νέα πιο περιεκτικά.

Διπλή ταυτότητα: στόχος είναι να επικαλείται μια υπερισχύουσα ταυτότητα ενώ ταυτοχρόνως ενθαρρύνεται η διατήρηση των συστατικών των ταυτοτήτων της υποομάδας.

Η παρέμβαση που φάνηκε περισσότερο αποτελεσματική στη συγκεκριμένη έρευνα ήταν η διπλή ταυτότητα και τονίστηκε η ανάγκη για περεταίρω έρευνα σχετικά με τα μοντέλα της εκτεταμένης επαφής (Cameron, Rutland, Brown, & Douch, 2006).

Μέσω της εκτεταμένης επαφής τα παιδιά μπορούν να αντλήσουν ακόμα περισσότερες πληροφορίες για τα μέλη της εξωομάδας, έτσι ώστε να σχηματίσουν μια εικόνα για αυτά ακόμα κι αν δεν έχουν άμεση επαφή. Εφόσον, σύμφωνα με τη θεωρία της επαφής, η επαφή βελτιώνει στάσεις και προκαταλήψεις, αναλογικά και σε αυτή την περίπτωση θα επιφέρει πιο θετικά αποτελέσματα η ύπαρξή της από ότι η απουσία της μεταξύ των ομάδων.

1.6. Σκεπτικό Μελέτης - Ερευνητικά Ερωτήματα/Υποθέσεις

Στην σύντομη ανασκόπηση που προηγήθηκε αναφέρθηκαν οι δυσκολίες και τα προβλήματα που καλούνται να αντιμετωπίσουν τα παιδιά πρόσφυγες και οι οικογένειες τους, θέματα ψυχικής υγείας καθώς και οι σημαντικότεροι προστατευτικοί παράγοντες που συμβάλλουν στην αντιμετώπισή τους. Η κοινότητα, το σχολείο και οι συνομήλικοι, παράγοντες αλληλένδετοι μεταξύ τους, αναδείχθηκαν ως σημαντικοί για την ψυχο-κοινωνική προσαρμογή των παιδιών προσφύγων.

Οι Lam και Seaton (2016) σε έρευνά τους που αφορούσε τις στάσεις απέναντι στην ενδοομάδα και την εξωομάδα, ανέφεραν ότι τα παιδιά παρουσίασαν αρνητικά συναισθήματα και εχθρότητα απέναντι στα μέλη της εξωομάδας και πιο θετικές απόψεις για τα μέλη της ενδοομάδας. Οι σχέσεις αυτές και ιδιαίτερα των ομηλίκων είναι πολύ σημαντικές σε αυτή την ηλικία και συγκεκριμένα τα παιδιά των προσφύγων φάνηκε να έχουν φτωχότερη συνολική προσαρμογή στους τομείς των συναισθηματικών προβλημάτων και θεμάτων σχετικών με τους ομηλίκους (Fazel, Doll & Stein, 2009). Οι σχέσεις με τους συνομηλίκους μπορούν ανάλογα είτε να μετριάσουν είτε να επιδεινώσουν το άγχος και την κατάθλιψη των παιδιών αυτών (Pumariega, Rothe & Pumariega, 2005).

Τα σχολεία ως ένα πλαίσιο κοινωνικοποίησης των παιδιών θα μπορούσαν να βοηθήσουν στην ομαλή ένταξη και προσαρμογή των προσφυγόπουλων και στην ψυχική τους υγεία κατ' επέκταση (Saylu, Kaysili & Sever, 2020). Δεδομένου ότι περνάνε τον περισσότερο χρόνο της ημέρας τους στο σχολείο όπου συναντούν περισσότερο τους συνομηλίκους τους, καθίσταται σημαντικός παράγοντας τόσο εκπαιδευτικά όσο και κοινωνικά. Ωστόσο, πρόσφατη έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην Τουρκία, έδειξε ότι τα σχολεία στερούνται της φιλοσοφίας που αφορά στην ένταξη των προσφύγων και την πολυπολιτισμικότητα (Aydin, Gundogdu & Akgul, 2019). Υπάρχει ανάγκη για ειδικές εκπαιδεύσεις για προώθηση της κοινωνικοπολιτισμικής προσαρμογής των μαθητών προσφύγων καθώς παρατηρείται έλλειψη ψυχοκοινωνικών υποστηρικτικών υπηρεσιών για τραυματισμένους ψυχικά μαθητές (Alpaydin, 2017).

Περίπου 4 εκατομμύρια άνθρωποι μετανάστευσαν από το Ιράκ και τη Συρία προς τη Τουρκία τα τελευταία χρόνια και από συνεντεύξεις με διάφορους δασκάλους και εκπαιδευτικούς φάνηκε η έλλειψη γνώσεων σχετικά με το πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών προσφύγων και ότι το εκπαιδευτικό σύστημα στη Τουρκία δεν ήταν έτοιμο για εκπαίδευση προσφύγων (refugee education). Οι εκπαιδευτικοί θεωρείται ότι δεν διαθέτουν επαρκή εργαλεία για να ξεπεράσουν το πιο πάνω πρόβλημα από παιδαγωγικής άποψης (Saylu, Kaysili & Sever, 2020). Παρόμοια συμπεράσματα υπήρξαν και σε έρευνα που έγινε στη Νορβηγία, η οποία τόνισε ότι η ψυχοκοινωνική υποστήριξη από τα σχολεία είναι κατά κύριο λόγο τυχαία και στερείται συντονισμένης προσπάθειας μεταξύ των επαγγελματιών της εκπαίδευσης (Pastoor, 2015).

Στην Ελλάδα ήδη γίνονται κάποιες προσπάθειες μέσα από διάφορες προτάσεις σχεδίων για την συμπερίληψη των παιδιών προσφύγων, όπως για παράδειγμα μέσα από τη χρήση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας (Λαμπροπούλου, 2018). Στην Κύπρο, επίσης, οι

πρόσφυγες σε συνδυασμό με το οικονομικό μεταναστευτικό κύμα, ανάγκασαν τα κυπριακά σχολεία να γίνουν πολυπολιτισμικά και τονίστηκε η μεγάλη ανάγκη για συμπερίληψη και ομαλή ένταξη των παιδιών που προέρχονται από εθνικές μειονότητες (Γεροσίμου, 2014). Οι περισσότερες έρευνες στον ελληνικό χώρο για το θέμα σχολείο-πρόσφυγας που έχουν πραγματοποιηθεί, διερευνούσαν κυρίως στάσεις, αντιλήψεις και προκαταλήψεις των εκπαιδευτικών, διευθυντών και υποδιευθυντών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Βε, 2018. Θερμού, 2018. Κοντογεωργού, 2017. Κουκουλά, 2017), ενώ φαίνεται ότι δεν έχουν μελετηθεί ως τώρα οι αντιλήψεις των μαθητών και των μαθητριών για τους πρόσφυγες.

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθεί αυτό το σημαντικό κενό και να μελετηθούν οι αναπαραστάσεις και οι στάσεις των παιδιών σχολικής ηλικίας για τους πρόσφυγες, ώστε τα αποτελέσματα της να λειτουργήσουν επικουρικά ως προς μια πιο οργανωμένη δημιουργία προγραμμάτων παρέμβασης με κατάλληλα εργαλεία αλλά και περισσότερο άρτια εκπαίδευση για το προσωπικό του σχολείου.

1.6.1. Ερευνητικά Ερωτήματα

- (1) Πώς νοηματοδοτούν τη λέξη «πρόσφυγας» τα παιδιά σχολικής ηλικίας;
- (2) Πώς τα παιδιά σχολικής ηλικίας αναπαριστούν την έννοια του «πρόσφυγα» μέσα από τις ζωγραφιές τους;
- (3) Ποια είναι η στάση των παιδιών σχολικής ηλικίας απέναντι στους πρόσφυγες;
- (4) Ποιες είναι οι πεποιθήσεις και οι προθέσεις των παιδιών σχολικής ηλικίας απέναντι στους πρόσφυγες;
- (5) Υπάρχουν διαφοροποιήσεις ως προς την προηγούμενη εμπειρία σχετικά με τα πιο πάνω ερωτήματα;
- (6) Υπάρχουν διαφοροποιήσεις ως προς το φύλο σχετικά με τα πιο πάνω ερωτήματα;

1.6.2. Υποθέσεις Έρευνας

- (1) Στις νοηματοδοτήσεις των παιδιών για την λέξη «πρόσφυγας» θα επικρατούν τα στοιχεία φτώχεια, πόλεμος, απώλεια. (Hammel, 2004. Hanson-Easey & Moloney, 2009)
- (2) Στις ζωγραφιές των παιδιών για την αναπαράσταση της έννοιας του «πρόσφυγα» θα επικρατούν τα στοιχεία φτώχεια, πόλεμος, απώλεια. (Hammel, 2004. Hanson-Easey & Moloney, 2009)
- (3) Τα παιδιά τα οποία είχαν προηγούμενη επαφή με κάποιον πρόσφυγα θα έχουν πιο θετική στάση απέναντι στους πρόσφυγες σε σχέση με τα παιδιά που δεν είχαν.

(Aboud, Mendelson & Purdy, 2003. Dovidio, Love, Schellhaas & Hewstone, 2017. Pettigrew & Tropp, 2006)

- (4) Τα παιδιά τα οποία είχαν προηγούμενη επαφή με κάποιον πρόσφυγα θα έχουν πιο θετικές πεποιθήσεις και προθέσεις απέναντι στους πρόσφυγες σε σχέση με παιδιά που δεν είχαν. (Aboud, Mendelson & Purdy, 2003. Dovidio, Love, Schellhaas & Hewstone, 2017. Pettigrew & Tropp, 2006)
- (5) Δεν θα υπάρξουν διαφοροποιήσεις ως προς το φύλο των παιδιών.

2. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

2.1. Δείγμα

Το δείγμα αποτέλεσαν 48 παιδιά ηλικίας 9-11 ετών από τρία δημοτικά σχολεία της επαρχίας Λεμεσού στην Κύπρο. Στην έρευνα συμπεριλήφθηκαν παιδιά και των δύο φύλων που φοιτούν στη Δ' και Στ' Δημοτικού. Για τους σκοπούς της έρευνας, από το σύνολο των παιδιών που φοιτούν στις τάξεις των σχολείων στις οποίες πραγματοποιήθηκε η συλλογή των δεδομένων, αποκλείστηκαν όσα παιδιά παρουσιάζουν κινητικές ή αισθητηριακές δυσκολίες, οι οποίες δεν θα επέτρεπαν τη συμμετοχή τους στη σχεδιαστική δοκιμασία, αλλά και όσα παιδιά δεν έχουν την ελληνοκυπριακή ιθαγένεια. Σχετικά με τα παραπάνω λήφθηκαν πληροφορίες από τις αναφορές των εκπαιδευτικών και τη διεύθυνση του εκάστοτε σχολείου.

Πίνακας 1. Κατανομή του δείγματος ανά φύλο και ηλικία (N=48)

<i>Φύλο</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
Άρρεν	16	33.3
Θήλυ	32	66.7

<i>Ηλικία</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
9.00	25	52.1
10.00	2	4.2
11.00	21	43.8

2.2. Εργασία

2.2.1. Σχέδιο

Επιλέχθηκε η χρήση του παιδικού σχεδίου καθώς η ζωγραφιά αποτελεί το πιο αξιόπιστο μέσο με το οποίο τα παιδιά μεταφέρουν τις σκέψεις τους και τον τρόπο που αντιλαμβάνονται τον κόσμο (Farokhi, & Hashemi, 2011). Αυτό επιτυγχάνεται μέσα από διαφορετικές στρατηγικές τις οποίες χρησιμοποιούν τα παιδιά, οι οποίες περιλαμβάνουν το είδος των χρωμάτων, των σχημάτων και των φιγούρων, καθώς και οι θέσεις τους μέσα στο σχέδιο (Sokic, Durovic και Biro, 2019).

Ο / η εκάστοτε μαθητής/τρια κλήθηκε να πραγματοποιήσει δυο ζωγραφιές. Στην πρώτη, να ζωγραφίσει τον εαυτό του (σχέδιο ελέγχου) έχοντας μπροστά του χαρτί Α4 κι ένα κουτί χρώματα (το ίδιο κουτί χρησιμοποιήθηκε από όλα τα παιδιά). Έπειτα, ακολούθησε εφαρμογή πρωτοκόλλου με τις ερωτήσεις «Θα ήθελες να μου πεις τι σημαίνει 'πρόσφυγας';», «Γνωρίζεις κάποιον ή κάποιαν που να είναι πρόσφυγας;», «Εάν ναι, ποιον/ποιαν;» (για όσα παιδιά γνωρίζουν στο στενό τους οικογενειακό περιβάλλον πρόσφυγα, η διαδικασία σταμάτησε εδώ), «Αναρωτιέμαι πως μοιάζει ένας ή μία πρόσφυγας. Μπορείς να μου ζωγραφίσεις έναν ή μία πρόσφυγα;». Δόθηκε ακόμα ένα χαρτί Α4 για τη δεύτερη ζωγραφιά, αυτή του πρόσφυγα και αφού το παιδί ολοκλήρωσε τη ζωγραφιά του του ζητήθηκε να περιγράψει αυτό που ζωγράφισε. Όλα τα παιδιά είχαν στη διάθεση τους 30 λεπτά και για τις δύο ζωγραφιές.

2.2.2. Πρωτόκολλο

Οι ζωγραφιές συνοδεύτηκαν με τη συμπλήρωση ενός πρωτοκόλλου βασισμένου στο ερωτηματολόγιο μικρού μήκους που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα των Teichman και Zafirir (2003). Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο με τίτλο «Beliefs and Intentions Questionnaire» εξετάζει τις πεποιθήσεις και τις προθέσεις των παιδιών σχολικής ηλικίας απέναντι σε άτομα διαφορετικής εθνοπολιτισμικής προέλευσης. Στις έρευνες που έχει χρησιμοποιηθεί παρουσίασε υψηλούς δείκτες εσωτερικής αξιοπιστίας ως προς τις επτά κλίμακες-κατηγορίες που το απαρτίζουν (Bar-Tal & Teichman, 2005. Teichman, 2001. Teichman & Zafirir, 2003)

Τα παιδιά πρόσφυγες εμπίπτουν στην κατηγορία των ατόμων διαφορετικής εθνοπολιτισμικής προέλευσης και το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο χρησιμοποιήθηκε σε παιδιά που η ηλικία τους συμπίπτει και με αυτή των παιδιών του δείγματός μας. Έτσι, κρίθηκε ότι θα ήταν κατάλληλο να εφαρμοστεί συμπληρωματικά και επικουρικά με τις ζωγραφιές για την κατανόηση του τρόπου με τον οποίο τα παιδιά αντιλαμβάνονται και αναπαριστούν την έννοια του πρόσφυγα. Περιλαμβάνει επτά ερωτήσεις οι οποίες αξιολογούνται μέσω τριβάθμιας κλίμακας, όπου το χαμηλότερο σκορ αντιστοιχεί σε περισσότερο αρνητικές συμπεριφορές και το υψηλότερο σε περισσότερο θετικές συμπεριφορές (π.χ. «Τι κάνει αυτός/ή ο / η πρόσφυγας που ζωγράφισες;», «Ποιο είναι το πιο σημαντικό χαρακτηριστικό του / της;», «Θα ήθελες να παίξεις μαζί του / της;»). Οι επτά ερωτήσεις αντιστοιχούν σε επτά κατηγορίες: αποδιδόμενη συμπεριφορά (attributed behaviour), αποδιδόμενο χαρακτηριστικό (attributed trait), πρόθεση για ταύτιση (intention for identification), πρόθεση για πρόσκληση στο σπίτι (intention to invite home), πρόθεση για

παιχνίδι (intention to play with), συναισθήματα (feeling), επιδιωκόμενη συμπεριφορά (intended behaviour).

Η τριβάθμια κλίμακα, με την οποία έγινε η βαθμολόγηση των απαντήσεων των παιδιών, κυμαίνεται από το 1 έως το 3, όπου το 1 αντιστοιχεί σε αρνητική συμπεριφορά, το 2 σε ουδέτερη συμπεριφορά και το 3 σε θετική συμπεριφορά. Όσο πιο υψηλό είναι το συνολικό σκορ των παιδιών στις απαντήσεις τους τόσο πιο θετικές είναι οι προθέσεις και οι πεποιθήσεις τους. Για τη χρήση του στην παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε απόδοση του ερωτηματολογίου από την αγγλική στην ελληνική γλώσσα, με τη μέθοδο της διπλής μετάφρασης.

2.2.3. Ερωτηματολόγιο

Το ερωτηματολόγιο στο οποίο κλήθηκαν να απαντήσουν οι μαθητές και οι μαθήτριες αποτελεί μία προσαρμογή του ερωτηματολογίου που δημιούργησε ο Hugh Gash για την ανίχνευση των στάσεων μαθητών και μαθητριών τυπικής ανάπτυξης απέναντι σε παιδιά με ειδικές ανάγκες και το οποίο έχουν αποδώσει στα ελληνικά οι Κουρκούτας και Γεωργιάδη (2008). Το ερωτηματολόγιο κατασκευάστηκε και χρησιμοποιήθηκε για τις ανάγκες της έρευνας του Hugh Gash (1993) η οποία αφορούσε την αλλαγή των στάσεων απέναντι σε παιδιά με ειδικές ανάγκες (πρωτότυπος τίτλος: Attitudes Towards Children With Special Needs). Σύμφωνα με τον Gash και μετέπειτα έρευνες του όπου χρησιμοποιήθηκε το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο, η κλίμακα έχει επαρκή εγκυρότητα εννοιολογικής κατασκευής ενώ ο δείκτης εσωτερικής αξιοπιστίας της κλίμακας για την κοινωνικότητα είναι $\alpha=0,74$ και τη σχολική ζωή $\alpha=0,65$ (Gash, 2006. Gash, Gonzales, Pires & Rault, 2000. Gash, Romeo & Pina, 2004). Το ερωτηματολόγιο έχει προσαρμοστεί στα ελληνικά από τους Κουρκούτα και Γεωργιάδη (2008) με τίτλο «Ερωτηματολόγιο για την Ανίχνευση των Στάσεων Μαθητών Απέναντι σε Παιδιά με Ειδικές Ανάγκες» κι έχει χρησιμοποιηθεί σε αρκετές έρευνες στην Ελλάδα συμπεριλαμβανομένων και διπλωματικών εργασιών με δείκτες αξιοπιστίας εύρους 0.78 - 0.91 (Βασιλειάδης, 2016. Georgiadi, Kaliva, Kourkoutas & Tsakiris, 2012. Kaliva & Agaliotis, 2009. Nikolarazi & Reybekiel, 2001). Αποτελείται από 20 ερωτήσεις (13 για θέματα σχολικής ζωής και 7 για θέματα κοινωνικής συναναστροφής) κλειστού τύπου οι οποίες εστιάζουν τόσο στο γνωστικό όσο και στο συμπεριφορικό στοιχείο των αντιλήψεων των παιδιών για τους συνομηλίκους τους με ειδικές ανάγκες. Λόγω της συγκεκριμένης δομής και τον τρόπο διατύπωσης των ερωτήσεων, το ερωτηματολόγιο κρίθηκε κατάλληλο για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας και συγκεκριμένα για τη διερεύνηση των στάσεων των μαθητών και των μαθητριών απέναντι στους πρόσφυγες.

Πραγματοποιήθηκε αντικατάσταση του όρου «παιδί με ειδικές ανάγκες» με τον όρο «παιδί πρόσφυγας από άλλη χώρα» (προστέθηκε η φράση «από άλλη χώρα», ώστε να μη συγχέεται με τους κύπριους πρόσφυγες). Το ερωτηματολόγιο παρουσίαζε στα παιδιά το υποθετικό σενάριο ότι ένα νέο παιδί - είτε αγόρι είτε κορίτσι- το οποίο είναι πρόσφυγας από άλλη χώρα, έρχεται φέτος στην τάξη τους και ακολουθούσαν οι ερωτήσεις πάνω σε αυτό (π.χ. «Θα του χαμογελούσες την πρώτη μέρα στο σχολείο;», «Θα του ζητούσες να καθίσει στο θρανίο σου;», «Θα τον έβαζες στην ομάδα σου με τα άλλα παιδιά για να παίζετε;»). Οι πιθανές απαντήσεις εκφράζουν τη συμφωνία ή τη διαφωνία με το περιεχόμενο των ερωτημάτων και είναι διαμορφωμένες σε κλίμακα τύπου Likert με τέσσερις διαφορετικές επιλογές που κυμαίνονται από την απόλυτη ή σχετική συμφωνία - σίγουρα ναι, μάλλον ναι - έως τη σχετική ή απόλυτη διαφωνία - μάλλον όχι, σίγουρα όχι. Όσο πιο χαμηλό είναι το συνολικό σκορ των απαντήσεων τόσο πιο θετική είναι η στάση των μαθητών.

Το ερωτηματολόγιο στην αρχική του έκδοση αποτελείτο και από ακόμη ένα μέρος στο οποίο οι μαθητές και οι μαθήτριες που συμμετείχαν καλούνταν να επιλέξουν μία σειρά από διάφορα επίθετα τα οποία θα χρησιμοποιούσαν για να περιγράψουν το παιδί από το φανταστικό σενάριο σε ένα φίλο τους. Τα συγκεκριμένα επίθετα ήταν τόσο θετικά φορτισμένα π.χ. «έξυπνο» όσο και αρνητικά φορτισμένα π.χ. «χαζό». Το μέρος αυτό δεν χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα καθώς κρίθηκε ότι προωθεί τον διαχωρισμό και την ετικετοποίηση των παιδιών.

2.3. Διαδικασία

Σε αρχικό στάδιο, εξασφαλίστηκε άδεια από το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου (Αρ. Φακ.: 7.19.46.6/38). Προηγήθηκε η έγκριση του ερευνητικού πλάνου από το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας και Αξιολόγησης (ΚΕΕΑ), το οποίο υπάγεται στο προαναφερόμενο Υπουργείο, και είναι υπεύθυνο για την προώθηση και την καθιέρωση της έρευνας στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα. Ακολούθησε η επικοινωνία με τις διευθύνσεις των σχολείων και η ενημέρωση τους σχετικά με το περιεχόμενο και τους σκοπούς της έρευνας τόσο στο εκπαιδευτικό προσωπικό όσο και στους γονείς. Δόθηκαν έντυπα ενημέρωσης και συγκατάθεσης (βλ Παράρτημα 3α, 3β) με την συμπλήρωση των οποίων, κι αφού ήταν πρόθυμοι και οι μαθητές, ξεκίνησε η διαδικασία χορήγησης των δοκιμασιών.

Πραγματοποιήθηκε μία πιλοτική έρευνα έτσι ώστε να διερευνηθούν δυσκολίες που μπορεί να προκύψουν από τα εργαλεία και να γίνουν οι απαραίτητες τροποποιήσεις πριν την διεξαγωγή της κυρίως έρευνας. Επιλέχθηκαν πέντε παιδιά τα οποία τηρούσαν τα

χαρακτηριστικά του δείγματος και πραγματοποιήθηκε η χορήγηση των δοκιμασιών. Τα παιδιά δεν φάνηκε να παρουσιάζουν κάποια ιδιαίτερη δυσκολία κατά τη διάρκεια των δοκιμασιών, όσο αφορά στο σχεδιαστικό κομμάτι και τις ερωτήσεις που ακολούθησαν. Στο δεύτερο μέρος της χορήγησης όπου κλήθηκαν να απαντήσουν στο ερωτηματολόγιο με το υποθετικό σενάριο του νέου μαθητή, φάνηκε να τους προβληματίζει και να δηλώνουν ότι δεν κατανοούν την τελευταία ερώτηση («Θα μπορούσες να καταλάβεις εάν ένα παιδί είναι πρόσφυγας κοιτώντας το πρόσωπό του;»). Η συγκεκριμένη ερώτηση, μετά και από παρότρυνση του ΚΕΕΑ, αφαιρέθηκε από το ερωτηματολόγιο.

Ακολούθως, η διαδικασία με την τελική μορφή των εργαλείων διεξάχθηκε εξατομικευμένα, σε ένα ήσυχο μέρος του σχολικού χώρου. Η διάρκεια των σχεδιαστικών δοκιμασιών και της χορήγησης των ερωτηματολογίων ήταν συνολικά μία διδακτική περίοδος (45 λεπτά) και πραγματοποιείτο για το κάθε παιδί έπειτα από συνεννόηση με τον / την υπεύθυνο/η δάσκαλο/α. Το πρωτόκολλο που αντιστοιχεί στο κάθε παιδί συμπληρώθηκε από την ερευνήτρια, ενώ το ερωτηματολόγιο το συμπλήρωσε ο/η εκάστοτε μαθητής/τρια. Και στα δύο έντυπα αναγράφηκε ένας κωδικός αριθμός ο οποίος σημειώθηκε και στο πίσω μέρος των δύο ζωγραφιών. Με αυτόν τον τρόπο έγινε η αντιστοίχιση μεταξύ των δοκιμασιών και του / της μαθητή/τριας που τις πραγματοποίησε.

2.4. Ζητήματα Δεοντολογίας

Τα εργαλεία της έρευνας χορηγήθηκαν μόνο σε όσα παιδιά προηγήθηκε γραπτή συγκατάθεση από γονέα ή κηδεμόνα αλλά και προφορική συγκατάθεση των ιδίων έπειτα από συζήτηση και επεξήγησή τους. Οι γονείς / κηδεμόνες ενημερώθηκαν για τον σκοπό της έρευνας μέσω σχετικής επιστολής. Στην επιστολή αναγράφονταν, επίσης, στοιχεία επικοινωνίας με την ερευνήτρια για την επίλυση οποιωνδήποτε αποριών και διευκρινήσεων. Καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνας, συμπεριλαμβανομένης της πιλοτικής, τόσο τα παιδιά όσο και οι γονείς/κηδεμόνες είχαν το δικαίωμα να αποχωρήσουν από τη διαδικασία οποιαδήποτε στιγμή το επιθυμούσαν και να ακυρωθεί η συμμετοχή τους. Όλα τα δεδομένα που συλλέχθηκαν από τη χορήγηση των εργαλείων και τη συνέντευξη κωδικοποιήθηκαν με αριθμό έτσι ώστε τα ονόματα των παιδιών να μην εμφανίζονται πουθενά και να εξασφαλιστεί με αυτόν τον τρόπο η ανωνυμία τους.

3. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

3.1. Νοηματοδότηση της λέξης «πρόσφυγας»

3.1.1. Λεκτικές περιγραφές - Ορισμός

Μέσα από την ανάλυση περιεχομένου των ορισμών που έδωσαν οι μαθητές, προέκυψαν οι παρακάτω τέσσερις κατηγορίες σχετικά με την νοηματοδότηση της λέξης πρόσφυγας: α) Πόλεμος, β) Απώλεια Σπιτιού, γ) Μετακίνηση – Αλλαγή Περιβάλλοντος, δ) Στέρηση Αγαθών.

Η συχνότερη αναφορά στις νοηματοδοτήσεις των παιδιών για τη λέξη πρόσφυγας ήταν ο πόλεμος. Σύμφωνα με τους ορισμούς στους οποίους αναφέρονταν, ένας άνθρωπος ο οποίος είναι πρόσφυγας οφείλει την ιδιότητά του αυτή στο γεγονός ότι έγινε πόλεμος στην χώρα/πόλη του. Ως επακόλουθο του πολέμου αναγκάστηκε να φύγει από την χώρα/πόλη τους επειδή κινδύνευε να χάσει τη ζωή του.

Παραδείγματα:

«Ένας άνθρωπος που αναγκαστικά έφυγε από την πόλη του λόγω πολέμου όπως εμάς με τους Τούρκους.» κορίτσι, 9 χρονών

«Αυτοί που τους έκαναν πόλεμο στη χώρα τους.» αγόρι, 9 χρονών

«Ο πρόσφυγας σημαίνει ότι είναι εκείνος που πηγαίνει στον πόλεμο και πολεμά.» κορίτσι, 9 χρονών

«Εν κάποιος που έγινε πόλεμος στη χώρα που ζούσε...» κορίτσι, 11 χρονών

Μεγάλη έμφαση δόθηκε και στην αναφορά ότι πρόσφυγας είναι ένας άνθρωπος ο οποίος έχασε το σπίτι του στο οποίο δεν κατοικεί πλέον.

Παραδείγματα:

«Αυτοί που κατέκτησαν τις πόλεις τους, τους έκαναν πόλεμο και μένουν σε αντίσκηνα στις ελεύθερες περιοχές.» αγόρι, 9 χρονών

«...αυτός που του κλέψαν το σπίτι του...» κορίτσι, 9 χρονών

«Είναι αυτός που έχασε το σπίτι του στον πόλεμο το 1974...» αγόρι, 10 χρονών

«Νομίζω είναι αυτός που δεν έχει σπίτι...» αγόρι, 11 χρονών

Η αμέσως επόμενη θεματική που προκύπτει είναι η Μετακίνηση – Αλλαγή Περιβάλλοντος. Όπως προαναφέρθηκε ένας πρόσφυγας αναγκάζεται να αφήσει τον τόπο του που μπορεί να είναι είτε η πόλη του ή η χώρα του και να αναζητήσει καταφύγιο κάπου αλλού μακριά από τον τόπο του.

Παραδείγματα:

«...Δεν είχε πού να ζήσει κι έφτιαξε σπίτι σε άλλη πόλη.» αγόρι, 10 χρονών

«...αναγκάστηκε να πάει σε άλλη πόλη, σε άλλη χώρα.» κορίτσι, 11 χρονών

«...Αυτοί που ζούσαν εκεί (Αμμόχωστος) λέγονται πρόσφυγες επειδή έμεναν εκεί και τους πήραν την πόλη και αναγκάστηκαν να φύγουν.» κορίτσι, 11 χρονών

Τέλος, μικρή αναφορά με χαμηλό ποσοστό έγινε στην στέρηση αγαθών. Αρκετά παιδιά ανέφεραν ότι πρόσφυγας είναι ένας άνθρωπος ο οποίος έχασε την περιουσία του, τα λεφτά του και τα υπάρχοντά του, είναι πλέον φτωχός και δεν έχει κάτι στην ιδιοκτησία του.

Παραδείγματα:

«...Μένει σε σκηνή στους δρόμους, είναι φτωχός.» κορίτσι, 11 χρονών

«Αυτοί ας πούμε που δεν έχουν σπίτι, είναι φτωχοί. Εν έχουν ρούχα, είναι κατεστραμμένα.» αγόρι, 11 χρονών

«Αυτοί που είναι έξω στους δρόμους που δεν έχουν τι να φάνε, δεν είναι πλούσιοι, δεν έχουν σπίτι μένουν στους δρόμους δεν έχουν τι να φορέσουν, λεφτά.» κορίτσι, 11 χρονών

Στον Πίνακα 2 εμφανίζεται η συχνότητα (και τα ποσοστά) εμφάνισης των θεματικών στις απαντήσεις των παιδιών

Πίνακας 2. Κατανομή συχνότητας εμφάνισης κατηγοριών στις απαντήσεις των παιδιών

ΘΕΜΑΤΙΚΕΣ	N	%
Πόλεμος	36	75
Απώλεια Σπιτιού	35	72.9
Μετακίνηση – Αλλαγή Περιβάλλοντος	33	68.8
Στέρηση Αγαθών	20	41.7

3.1.2. Σχεδιαστικά έργα

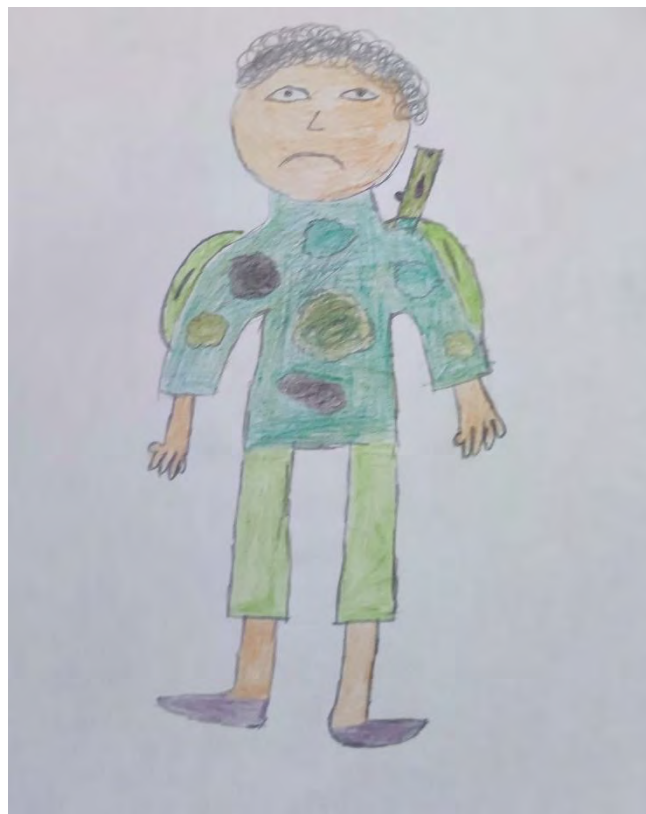
3.1.2.1. Σχέδιο Πρόσφυγα

Τα παιδιά αναπαρέστησαν την έννοια του πρόσφυγα έτσι ακριβώς όπως την φαντάζονται στο μυαλό τους με διαφορετικό τρόπο στις ζωγραφιές του το καθένα. Ωστόσο υπήρξαν αρκετά κοινά σημεία μεταξύ των σχεδίων του πρόσφυγα, κάποια σε μεγάλο βαθμό και κάποια σε μικρότερο. Η ανάλυση περιεχομένου ανέδειξε πέντε βασικές θεματικές από τις οποίες οι τέσσερις είναι αρκετά όμοιες με τις θεματικές που προέκυψαν από την ανάλυση των ορισμών που έδωσαν τα παιδιά για τη λέξη πρόσφυγας. Οι πέντε αυτές θεματικές είναι ο πόλεμος, η απώλεια σπιτιού, η στέρηση αγαθών, η μετακίνηση-νέα κατοικία και το συναίσθημα θλίψης-κλάμα.

Η πρώτη θεματική αφορά ζωγραφιές στις οποίες τα παιδιά στην επεξήγησή τους ανέφεραν ότι γίνεται πόλεμος και ο πρόσφυγας πρέπει να φύγει γιατί κινδυνεύει. Για να δείξουν ότι υπάρχει πόλεμος, οι μαθητές και οι μαθήτριες σχεδίασαν πολεμικά αεροπλάνα τα οποία ρίχνουν βόμβες, μερικά όπλα αλλά και στρατιώτες που απειλούν τον πρόσφυγα (σε κάποιες περιπτώσεις Τούρκους στρατιώτες και μεμονωμένα υπήρξε και αναπαράσταση του πρόσφυγα ως στρατιώτη που πολεμά ή πολέμησε και πέθανε).



Εικόνα 1. Απεικόνιση πρόσφυγα περικυκλωμένου από στρατιώτες και πολεμικό αεροπλάνο που ρίχνει βόμβες



Εικόνα 2. Απεικόνιση πρόσφυγα στρατιώτη



Εικόνα 3. Κορίτσι (πρόσφυγας) που κλαίει με τον πατέρα της που φεύγουν από το σπίτι τους λόγω Τούρκου στρατιώτη

Η επόμενη θεματική είναι η απώλεια σπιτιού όπου τα παιδιά ζωγράφισαν το σπίτι του πρόσφυγα το οποίο έχασε. Σε κάποιες ζωγραφιές το σπίτι έχει σχεδιαστεί αλώβητο και σε κάποιες άλλες με σπασμένα παράθυρα, κατεστραμμένη στέγη, φωτιά και στρατιώτες να επιτίθενται σε αυτό. Υπήρξε μία μεμονωμένη περίπτωση όπου η ζωγραφιά αναπαριστούσε έναν πρόσφυγα ο οποίος ήταν χαρούμενος επειδή έβλεπε ξανά το σπίτι του που είχε χάσει στον πόλεμο (καταγωγή από τα κατεχόμενα μέρη της Κύπρου).



Εικόνα 4. Πρόσφυγας, ξένος στρατιώτης και το σπίτι του το πρόσφυγα με σπασμένα παράθυρα και κατεστραμμένη σκεπή



Εικόνα 5. Πρόσφυγας που χαίρεται ξαναβλέποντας το σπίτι του

Στην τρίτη θεματική που προέκυψε, την στέρηση αγαθών, τα παιδιά περιέγραψαν τον πρόσφυγα που ζωγράφισαν ως έναν άνθρωπο ο οποίος μαζί με το σπίτι του έχασε τη δουλειά του, δεν έχει λεφτά, δεν έχει ρούχα ή τα ρούχα του είναι σκισμένα και δεν έχει λεφτά να πάρει άλλα, δεν έχει παπούτσια, δεν έχει φαγητό και είναι στους δρόμους, είναι φτωχός. Στις ζωγραφιές τους σχεδίασαν αρκετές φιγούρες με σκισμένα ρούχα, κάποιες και χωρίς παπούτσια ή μπλούζα με καχεκτικό σώμα λόγω έλλειψης φαγητού και δίπλα από κάδο σκουπιδιών.

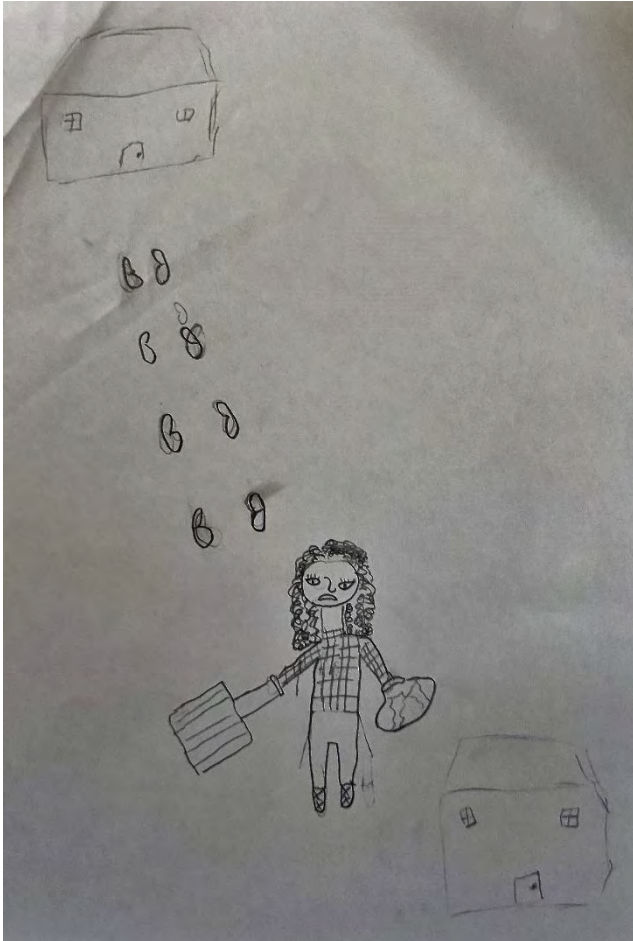


Εικόνα 6. Άντρας πρόσφυγας ατημέλητος με σκισμένο παντελόνι, χωρίς παπούτσια και μπλούζα και εμφανώς αδυνατισμένος

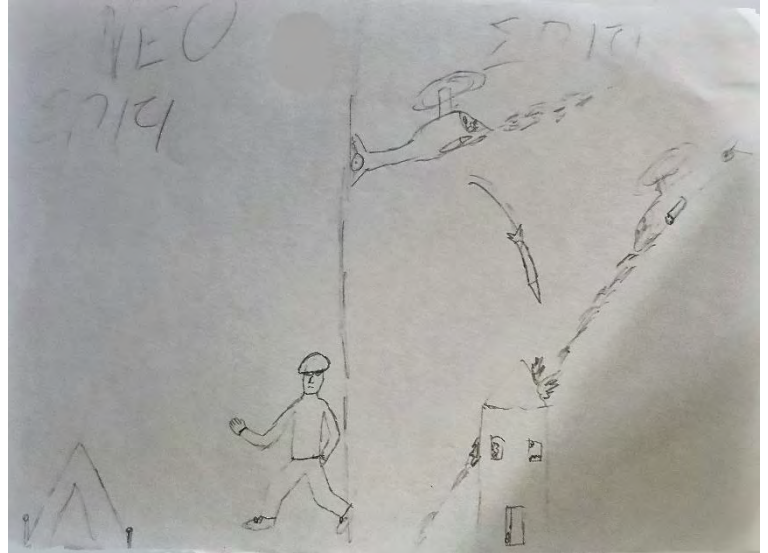
Εικόνα 7. Κορίτσι πρόσφυγας που κλαίει φορώντας σκισμένο φόρεμα και χωρίς παπούτσια



Η τέταρτη θεματική αφορούσε την μετακίνηση σε νέα κατοικία υπήρξε σαν αναφορά από όλα τα παιδιά παρόλα αυτά δεν αποτυπώθηκε στις ζωγραφιές τους από όλα. Αρκετά παιδιά όμως ζωγράρισαν τον πρόσφυγα να μετακινείται από το παλιό του σπίτι κάπου μακριά σε ένα καινούργιο ή από την πατρίδα του σε μια άλλη χώρα όπου δεν υπάρχει πόλεμος.



Εικόνα 8. Πρόσφυγας με βαλίτσες που μετακινείται από το παλιό του σπίτι στο καινούργιο



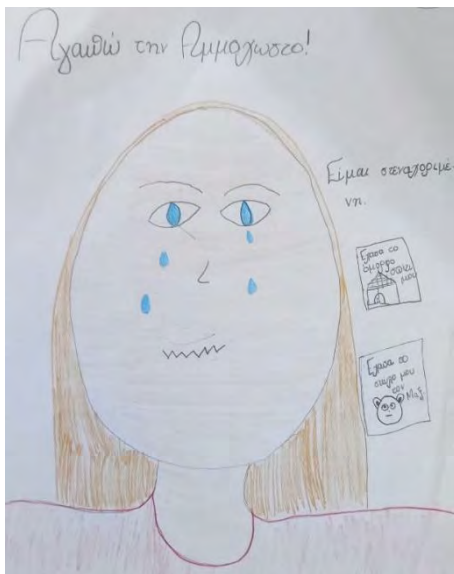
Εικόνα 9. Πρόσφυγας που φεύγει από το σπίτι του που βομβαρδίζεται και πάει να μείνει σε αντίσκηνο (νέα κατοικία)



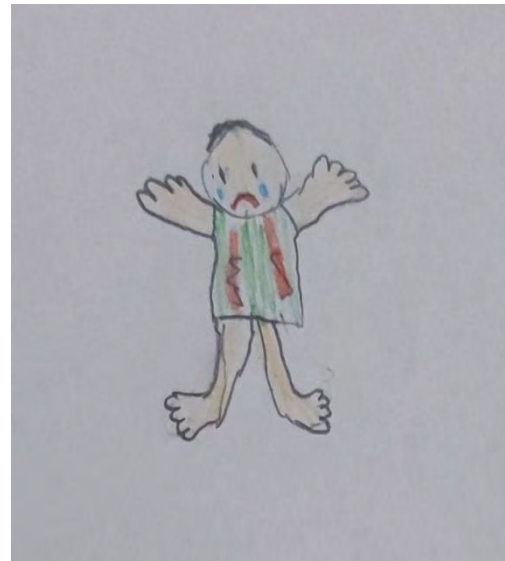
Εικόνα 10. Πρόσφυγας που φεύγει από την πατρίδα του όπου υπάρχει πόλεμος και ταξιδεύει για κάπου όπου υπάρχει ειρήνη

Τελευταία θεματική και η μεγαλύτερη σε συχνότητα (βλ. Πίνακα 3) στα σχέδια των παιδιών είναι το συναίσθημα θλίψης – κλάμα. Στις περισσότερες ζωγραφιές των παιδιών η φιγούρα του πρόσφυγα είχε λυπημένη έκφραση. Κάποιοι / κάποιες μαθητές / μαθήτριες ζωγράρισαν ένα παιδί που κλαίει επειδή είναι μόνο του μακριά από τους γονείς του, άλλοι / άλλες έναν άνθρωπο που κλαίει επειδή φεύγει από το σπίτι του, μία μάνα που κλαίει επειδή έχασε το παιδί της το οποίο πολέμησε για την χώρα τους που έχασαν.

Παραδείγματα απεικόνισης του συναισθήματος θλίψης – κλάμα στις ζωγραφιές των παιδιών στις εικόνες που ακολουθούν.



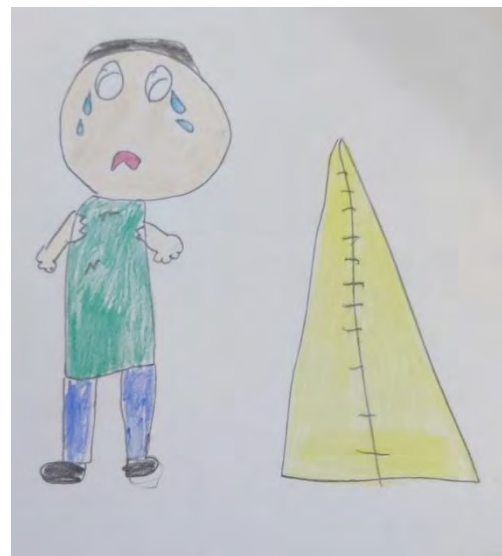
Εικόνα 11



Εικόνα 12



Εικόνα 13



Εικόνα 14



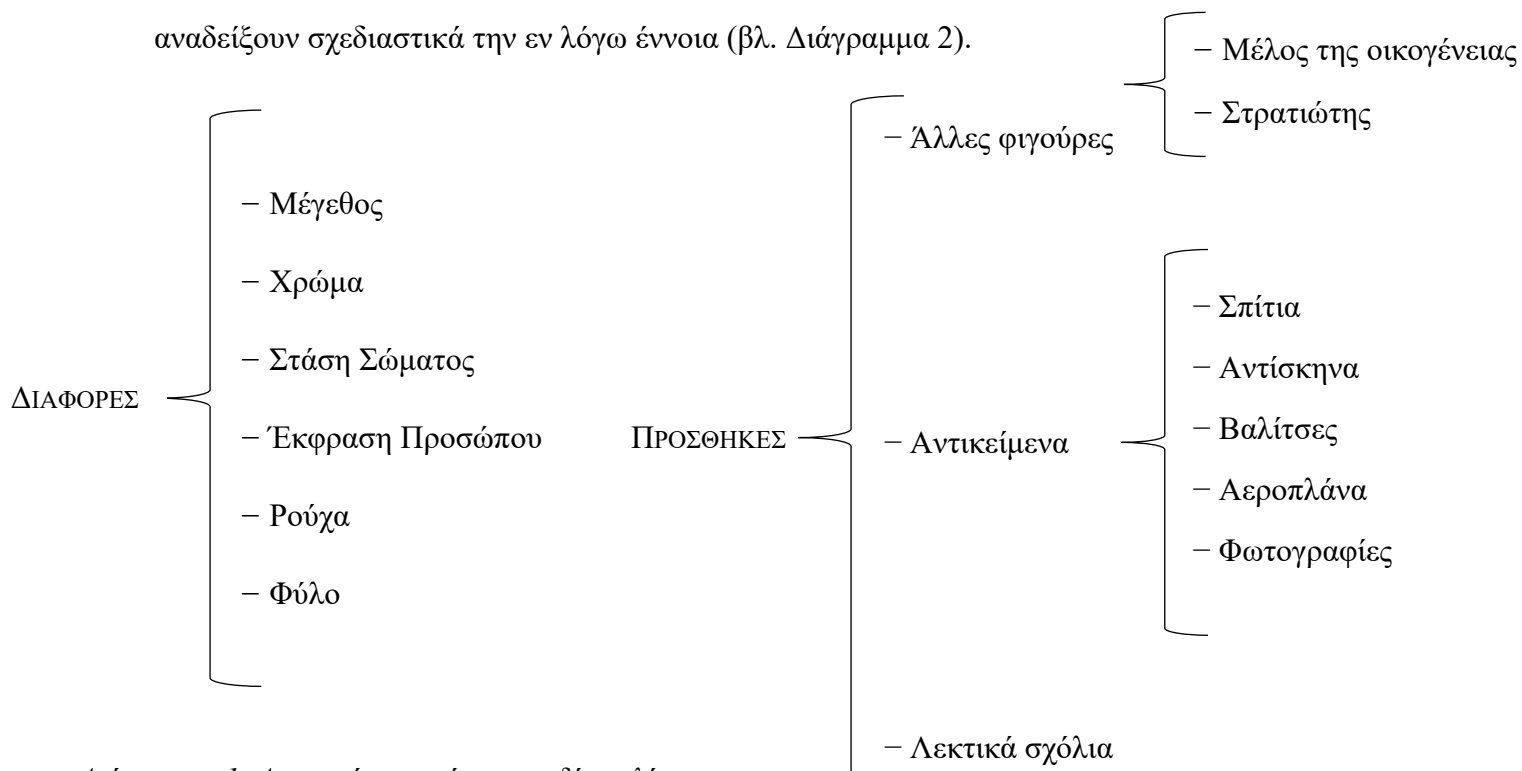
Εικόνα 15

Πίνακας 3. Κατανομή συχνοτήτων εμφάνισης των κατηγοριών στη ζωγραφιά του πρόσφυγα

ΘΕΜΑΤΙΚΕΣ	N	%
Συναίσθημα Θλίψης – Κλάμα	44	91.7
Στέρηση Αγαθών	28	58.3
Απώλεια Σπιτιού	18	37.5
Μετακίνηση – Νέα Κατοικία	16	33.3
Πόλεμος	14	29.2

3.1.2.2. Σύγκριση σχεδίου πρόσφυγα με σχέδιο ελέγχου

Στη συνέχεια επιχειρήθηκε να συγκριθεί το σχέδιο του πρόσφυγα με το σχέδιο ελέγχου. Ανάμεσα στις ζωγραφιές του πρόσφυγα και του σχεδίου ελέγχου (εαυτού) υπήρξαν αρκετές διαφορές στο σχεδιασμό της φιγούρας (βλ. Διάγραμμα 1). Επίσης, υπήρξαν και αρκετές προσθήκες στη ζωγραφιά του πρόσφυγα στην προσπάθεια των παιδιών να αναδείξουν σχεδιαστικά την εν λόγω έννοια (βλ. Διάγραμμα 2).



Διάγραμμα 1. Διαφορές φιγούρας σχεδίου ελέγχου και φιγούρας πρόσφυγα

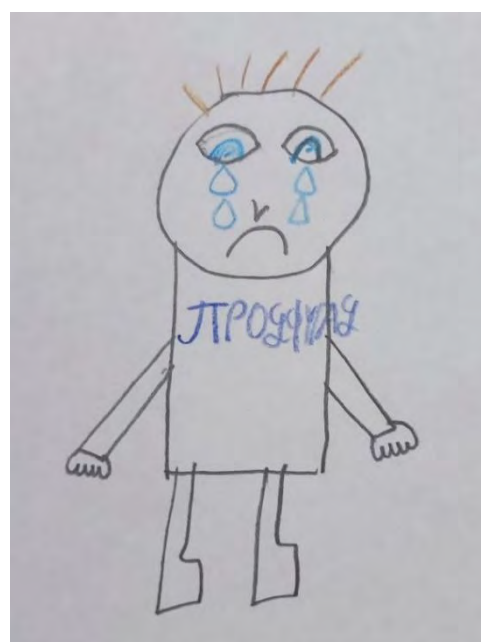
Διάγραμμα 2. Προσθήκες στη ζωγραφιά του πρόσφυγα

Οι διαφορές αφορούσαν στο μέγεθος της φιγούρας, το χρώμα, τα ρούχα, τη στάση του σώματος, την έκφραση του προσώπου και το φύλο. Όσο αφορά στο μέγεθος της φιγούρας, σε κάποιες περιπτώσεις έμενε το ίδιο και σε κάποιες άλλες ήταν μικρότερο από το σχέδιο ελέγχου. Στο χρώμα υπήρξαν επίσης διαφορές με τη φιγούρα του πρόσφυγα να έχει πιο σκούρα χρώματα ή και καθόλου χρώμα. Τα ρούχα ήταν διαφορετικά τα οποία ήταν είτε στρατιωτικά είτε σκισμένα και με κάποια μέρη τους να λείπουν. Οι μεγαλύτερες διαφορές στα σχέδια των παιδιών μεταξύ του σχεδίου ελέγχου όπου ζωγράφισαν τη δική τους φιγούρα και της φιγούρας του πρόσφυγα ήταν στη στάση του σώματος και στην έκφραση του προσώπου. Σημαντικά πάνω από τα μισά παιδιά ζωγράφισαν τη φιγούρα του πρόσφυγα με ανασηκωμένα χέρια και κίνηση προς φυγή σε άλλη κατεύθυνση. Το μεγαλύτερο ποσοστό συχνότητας εμφάνισης διαφοράς (81.3%) υπήρξε στην έκφραση του προσώπου όπου τις

περισσότερες φορές η έκφραση άλλαζε κατακόρυφα από χαρούμενη και ήρεμη σε λυπημένη και θλιμμένη με δάκρυα στα μάτια ενώ εν αντιθέσει το φύλο της φιγούρας υπήρξε σταθερό σε λίγο περισσότερα από τα μισά παιδιά (βλ. Πίνακα 4).



Διαφορές Φιγούρας 1. Σκούρο χρώμα, ρούχα, έκφραση προσώπου



Διαφορές Φιγούρας 2. Έκφραση προσώπου, στάση σώματος

Πίνακας 4. Κατανομή συχνοτήτων εμφάνισης διαφορών φιγούρας σχεδίου ελέγχου και φιγούρας πρόσφυγα

ΔΙΑΦΟΡΕΣ ΩΣ ΠΡΟΣ		N	%
Μέγεθος	Ίδιο	25	52.1
	Μικρότερο	23	47.9
Χρώμα	Ίδιο	21	43.8
	Σκούρο, Απουσία	27	56.3
Ρούχα	Ίδια	22	45.8
	Διαφορετικά	26	54.2
Στάση Σώματος	Ίδια	11	22.9
	Διαφορετική	37	77.1
Έκφραση Προσώπου	Ίδια	9	18.8
	Λυπημένη, Τρομαγμένη, Κλάμα	39	81.3
Φύλο	Ίδιο	31	64.6
	Διαφορετικό	17	35.4

Οι περισσότερες προσθήκες στη ζωγραφιά του πρόσφυγα αφορούσαν κυρίως αντικείμενα, με πιο έντονη την παρουσία του σπιτιού. Πολλά παιδιά πρόσθεσαν στη ζωγραφιά τους το σπίτι είτε για να δείξουν ότι ο πρόσφυγας φεύγει από αυτό είτε ότι το έχασε και μετακινείται σε ένα καινούργιο. Συμπληρωματικά με το σπίτι εμφανίζονται και προσθήκες αποσκευών (βαλίτσες) ή / και σκηνές. Η αμέσως επόμενη επικρατέστερη προσθήκη των μαθητών / μαθητριών ήταν μια άλλη φιγούρα και συνήθως ενός ή και περισσότερων στρατιωτών, είτε συγγενικό πρόσωπο του πρόσφυγα, είτε κάποιος ξένος εχθρός από άλλη χώρα (π. χ. Τούρκος στρατιώτης). Αρκετά συχνή ήταν και η προσθήκη λεκτικών σχολίων που περιείχαν μηνύματα από τον πρόσφυγα είτε βοήθειας είτε σχετικά με τον πόλεμο και την ειρήνη.

Στον Πίνακα 5 εμφανίζεται η συχνότητα (και τα ποσοστά) εμφάνισης των προσθηκών στη ζωγραφιά του πρόσφυγα.



Παράδειγμα Προσθήκης 1. Σκηνή



Παράδειγμα Προσθήκης 2. Σπίτι και βαλίτσες



Παράδειγμα Προσθήκης 3. Φιγούρα ξένου στρατιώτη



Παράδειγμα Προσθήκης 4. Βαλίτσα



Παράδειγμα Προσθήκης 5. Λεκτικό σχόλιο

Πίνακας 5. Κατανομή συχνοτήτων εμφάνισης των προσθηκών στη ζωγραφιά του πρόσφυγα

ΠΡΟΣΘΗΚΕΣ		N	%
Άλλες Φιγούρες	Μέλος της οικογένειας	2	4.2
	Στρατιώτης	10	20.8
Αντικείμενα	Σπίτια	12	25
	Αντίσκηνα	4	8.3
	Βαλίτσες	6	12.5
	Αεροπλάνα	5	10.4
	Φωτογραφίες	3	6.3
Λεκτικά Σχόλια		9	18.8

3.2. Προηγούμενη εμπειρία με πρόσφυγα

Στην πλειονότητα τους οι μαθητές και οι μαθήτριες που συμμετείχαν στην έρευνα, δήλωσαν ότι γνωρίζουν κάποιον πρόσφυγα ($N = 35$, 72.9 %). Το άτομο αυτό συνήθως προερχόταν είτε από το οικογενειακό τους περιβάλλον είτε από το περιβάλλον του σχολείου τους. Τα περισσότερα παιδιά δήλωσαν ως πρόσφυγα που γνωρίζουν τη γιαγιά ή / και τον παππού τους που κατάγονται από τα κατεχόμενα μέρη της Κύπρου και ακολούθως κάποιον συμμαθητή ή συμμαθήτρια τους που κατάγεται από τη Συρία στην οποία γίνεται πόλεμος τα τελευταία χρόνια.

Στον Πίνακα 6 παρουσιάζονται οι συχνότητες (και τα ποσοστά) εμφάνισης ατόμου και αιτιολόγησης στις απαντήσεις των παιδιών.

Πίνακας 6. Προηγούμενη Εμπειρία με πρόσφυγα (N=35, 72,9%). Κατανομή συχνοτήτων ανά άτομο και αιτιολόγηση

<i>ΑΤΟΜΟ ΠΟΥ ΕΙΝΑΙ ΠΡΟΣΦΥΓΑΣ</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
Παππούς / Γιαγιά	27	56.3
Συμμαθητής / Συμμαθήτρια	5	10.4
Προπάππους / Προγιαγιά	2	4.2
Θείος / Θεία	2	4.2
Άλλο	1	2.1
<i>ΑΙΤΙΟΛΟΓΗΣΗ</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
Καταγωγή από Κατεχόμενα	28	58.3
Καταγωγή από Συρία	5	10.4
Έχασε χώρα / σπίτι από πόλεμο	4	8.3

3.3. Πεποιθήσεις και Προθέσεις (Πρωτόκολλο – Teichman & Zafrir)

Το ερωτηματολόγιο των Teichman και Zafrir (2003) το οποίο αποτέλεσε το βασικό μέρος του πρωτοκόλλου της παρούσας έρευνας και εξετάζει τις πεποιθήσεις και τις προθέσεις των παιδιών σχολικής ηλικίας, απαρτίζεται από επτά ερωτήσεις οι οποίες συντελούν επτά διαφορετικές κατηγορίες.

Στον Πίνακα 7 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων και ποσοστών των απαντήσεων των παιδιών ανά κατηγορία ερώτησης.

Η πρώτη κατηγορία είναι η αποδιδόμενη συμπεριφορά (attributed behaviour) με την ερώτηση «Τι κάνει αυτός/ή ο / η πρόσφυγας που ζωγράφισες;». Τα παιδιά καλούνταν να περιγράψουν την συμπεριφορά του πρόσφυγα που ζωγράφισαν και η απάντησή τους αξιολογείτο ως αρνητική, ουδέτερη ή θετική (βλ. Παράρτημα 1α). Οι περισσότερες απαντήσεις αξιολογήθηκαν ως ουδέτερες (π.χ. «κλαίει», «κοιτάει το σπίτι του», «περπατά»), αποδίδοντας έτσι στον πρόσφυγα μία ουδέτερη συμπεριφορά.

Η επόμενη κατηγορία είναι το αποδιδόμενο χαρακτηριστικό (attributed trait) με την ερώτηση «Ποιο είναι το πιο σημαντικό χαρακτηριστικό του / της;», όπου και πάλι τα περισσότερα παιδιά έδωσαν ουδέτερα χαρακτηριστικά (π.χ. «είναι λυπημένος», «έχασε το

σπίτι του», «είναι φτωχός») στον / στην πρόσφυγα που ζωγράφισαν χωρίς να τον / την χαρακτηρίζουν ως κακό/ή ή καλό/ή.

Η τρίτη κατηγορία είναι η πρόθεση για ταύτιση (intention for identification) με την ερώτηση «Θα ήθελες να είσαι σαν αυτόν/ή που ζωγράφισες;» η οποία μετρά την πρόθεση των παιδιών να ταυτιστούν με τον / την πρόσφυγα που ζωγράφισαν. Σε αυτή την περίπτωση τα περισσότερα παιδιά έδωσαν αρνητική απάντηση δείχνοντας έτσι αρνητική πρόθεση. Σύμφωνα με δική τους αυθόρμητη αιτιολόγηση έδωσαν αρνητική απάντηση επειδή δεν θέλουν να είναι σαν αυτόν/ή τον / την πρόσφυγα, δεν θέλουν να χάσουν το σπίτι τους ή να πεθάνει η μαμά ή ο μπαμπάς τους.

Η τέταρτη κατηγορία αφορά στην πρόθεση για πρόσκληση στο σπίτι (intention to invite home) με την ερώτηση «Θα ήθελες να τον / την προσκαλέσεις στο σπίτι σου;» και η πέμπτη στην πρόθεση για παιχνίδι (intention to play with) με την ερώτηση «Θα ήθελες να παίζεις μαζί του / της;». Και στις δύο περιπτώσεις οι περισσότεροι/ες μαθητές/τριες έδωσαν θετική απάντηση δείχνοντας έτσι θετική πρόθεση ως προς το να δεχθούν στο σπίτι τους τον / την πρόσφυγα που ζωγράφισαν και να παίξουν μαζί του / της και μάλιστα όσο αφορά στο παιχνίδι όλα τα παιδιά έδωσαν θετική απάντηση.

Η προτελευταία κατηγορία αφορά στα συναισθήματα (feeling) με την ερώτηση «Πώς / Τι νιώθεις γι' αυτόν/ή που ζωγράφισες;» όπου οι μαθητές και οι μαθήτριες στην πλειονότητα τους ανέφεραν θετικά συναισθήματα όπως αγάπη και συμπόνια.

Τελευταία κατηγορία, η επιδιωκόμενη συμπεριφορά (intended behaviour) με την ερώτηση «Πώς πρέπει να συμπεριφερόμαστε σε αυτόν/ήν που ζωγράφισες;» όπου ομόφωνα τα παιδιά έδωσαν θετικές απαντήσεις υποστηρίζοντας ότι πρέπει να συμπεριφερόμαστε στον / στην πρόσφυγα που ζωγράφισαν καλά, με σεβασμό και αγάπη.

Από το συνολικό σκορ των παιδιών σε ολόκληρο το ερωτηματολόγιο η μέση τιμή είναι 17.10 με τυπική απόκλιση 0.72. Το ελάχιστο σκορ καταγραφής ήταν 15 και το μέγιστο σκορ καταγραφής 20. Δεδομένου ότι το υψηλότερο σκορ που μπορεί να επιτευχθεί στο ερωτηματολόγιο είναι 21 βαθμοί (όσο περισσότεροι τόσο θετικότερη συμπεριφορά) η μέση τιμή του σκορ παρουσιάζει θετικά προσκείμενες τις πεποιθήσεις και τις προθέσεις των παιδιών απέναντι στον / στην πρόσφυγα που ζωγράφισαν.

Πίνακας 7. Κατανομή συχνοτήτων και ποσοστών των απαντήσεων των παιδιών ανά κατηγορία ερώτησης

<i>ΑΠΟΛΙΔΟΜΕΝΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
Αρνητική	1	2.1
Ουδέτερη	46	95.8
Θετική	1	2.1
<i>ΑΠΟΛΙΔΟΜΕΝΟ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΟ</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
Ουδέτερο	47	97.9
Θετικό	1	2.1
<i>ΠΡΟΘΕΣΗ ΓΙΑ ΤΑΥΤΙΣΗ</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
Όχι	44	91.7
Ουδέτερη απάντηση	1	2.1
Ναι	3	6.3
<i>ΠΡΟΘΕΣΗ ΓΙΑ ΠΡΟΣΚΛΗΣΗ ΣΤΟ ΣΠΙΤΙ</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
Όχι	1	2.1
Ναι	47	97.9
<i>ΠΡΟΘΕΣΗ ΓΙΑ ΠΑΙΧΝΙΑ</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
Ναι	48	100
<i>ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
Ανάμεικτα ή Ουδέτερα	1	2.1
Θετικά	47	97.9
<i>ΕΠΙΔΙΩΚΟΜΕΝΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
Θετική	48	100

3.4. Ερωτηματολόγιο Στάσεων

Από το συνολικό σκορ των παιδιών σε ολόκληρο το ερωτηματολόγιο η μέση τιμή είναι 39.90 με τυπική απόκλιση 5.88. Το ελάχιστο σκορ καταγραφής ήταν 22 και το μέγιστο σκορ καταγραφής 54. Δεδομένου ότι το υψηλότερο σκορ που μπορεί να επιτευχθεί στο ερωτηματολόγιο είναι 76 βαθμοί (όσο λιγότεροι τόσο θετικότερη στάση) η μέση τιμή του σκορ παρουσιάζει θετική τη στάση των παιδιών απέναντι στον / στην πρόσφυγα που παρουσιάζεται στο σενάριο του ερωτηματολογίου.

Στον Πίνακα 8 παρουσιάζονται οι μέσες τιμές καθώς και οι τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των παιδιών στο ερωτηματολόγιο ανίχνευσης των στάσεων, ανά ερώτηση.

Πίνακας 8. Παρουσίαση μέσων τιμών και τυπικών αποκλίσεων των απαντήσεων στο ερωτηματολόγιο για την ανίχνευση των στάσεων μαθητών και μαθητριών απέναντι στους πρόσφυγες

	<i>M</i>	<i>SD</i>
Θα του χαμογελούσες την πρώτη μέρα στο σχολείο;	1.25	0.44
Θα του ζητούσες να καθίσει στο θρανίο σου;	1.60	0.74
Θα το πλησίαζες στο διάλειμμα και θα έπιανες κουβέντα μαζί του;	1.25	0.56
Θα μπορούσε αυτό το παιδί να γίνει ο καλύτερος φίλος σου;	1.71	0.50
Αργότερα θα του έλεγες τα μυστικά σου όπως τα λες στους φίλους σου;	2.44	0.97
Θα το καλούσες στο σπίτι σου να παίξετε τα απογεύματα;	1.58	0.71
Θα θύμωνες εάν δεν ακολουθούσε τους κανόνες του παιχνιδιού στο διάλειμμα;	3.44	0.74
Θα το καλούσες στα γενέθλιά σου μαζί με τους άλλους φίλους σου;	1.35	0.53
Θα τον έβαζες στην ομάδα σου με τα άλλα παιδιά για να παίξετε;	1.21	0.41
Θα το ρωτούσες πράγματα για τον εαυτό του (π.χ. τι φαγητό του αρέσει, τι παιχνίδι του αρέσει);	1.48	0.68
Αν μερικά παιδιά το κορόιδευαν θα σε ενοχλούσε;	1.25	0.70
Πιστεύεις ότι θα μπορεί να παρακολουθήσει τα ίδια μαθήματα με εσένα;	1.79	0.71
Νομίζεις ότι θα μπορεί να διαβάζει τα ίδια βιβλία όπως και εσύ;	2.04	0.77

Πιστεύεις ότι θα έχει τα ίδια χόμπι και τις ίδιες ασχολίες όπως και τα υπόλοιπα παιδιά;	2.40	0.89
Θα ένιωθες φόβο γι' αυτό το παιδί;	3.40	0.89
Νομίζεις ότι τα παιδιά που είναι πρόσφυγες πρέπει να πηγαίνουν στην ίδια τάξη όπως και τα υπόλοιπα παιδιά;	1.58	0.90
Νομίζεις ότι τα παιδιά που είναι πρόσφυγες θα πρέπει να έχουν τη δική τους ξεχωριστή τάξη μέσα στο σχολείο σου;	3.50	0.92
Πιστεύεις ότι τα παιδιά που είναι πρόσφυγες χρειάζεται να πηγαίνουν σε ένα ξεχωριστό σχολείο όπου όλα τα παιδιά εκεί θα είναι πρόσφυγες;	3.37	0.91
Τα παιδιά που είναι πρόσφυγες πιστεύεις ότι προτιμούν να κάνουν παρέα μόνο με παιδιά που είναι κι αυτά πρόσφυγες;	3.25	0.81

Με βάση τον πιο πάνω πίνακα, στις ερωτήσεις που αφορούσαν στην κοινωνικότητα με το νέο παιδί πρόσφυγα στην τάξη (να παίξουν μαζί, να διαβάσουν μαζί, να το προσκαλέσουν κ.ά.) διαφαίνονται οι πιο θετικές στάσεις. Αντιθέτως, στις ερωτήσεις που αφορούν διαχωρισμό ή αρνητικά συναισθήματα (ξεχωριστή τάξη, ξεχωριστό σχολείο, παρέα μόνο με παιδιά πρόσφυγες), διαφαίνονται οι περισσότερο αρνητικές στάσεις των παιδιών.

3.5. Επίδραση προηγούμενης εμπειρίας με πρόσφυγα

3.5.1. Ερωτηματολόγιο Πεποιθήσεων και Προθέσεων

Από την εφαρμογή ελέγχου t test για ανεξάρτητα δείγματα φάνηκε ότι η μέση τιμή του σκορ των παιδιών που είχαν κάποια προηγούμενη εμπειρία με πρόσφυγα ($M = 17.08$, $SD = 0.78$) δεν διαφέρει σημαντικά με τη μέση τιμή του σκορ των παιδιών που δεν είχαν κάποια προηγούμενη εμπειρία με πρόσφυγα ($M = 17.15$, $SD = 0.55$), $t(46) = 0.29$, $p = 0.78$. Και οι δύο ομάδες παιδιών έχουν παρόμοιες πεποιθήσεις και προθέσεις.

Πίνακας 9. Σύγκριση μέσων όρων των σκορ στο ερωτηματολόγιο πεποιθήσεων και προθέσεων μεταξύ μαθητών με και χωρίς προηγούμενη εμπειρία με πρόσφυγα

<i>Γνωρίζεις κάποιον πρόσφυγα;</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Ναι	35	17.09	0.78
Όχι	13	17.15	0.55

3.5.2. Ερωτηματολόγιο Στάσεων

Από την εφαρμογή του ελέγχου t test για ανεξάρτητα δείγματα φάνηκε ότι η μέση τιμή του σκορ των παιδιών που είχαν κάποια προηγούμενη εμπειρία με πρόσφυγα ($M = 40.34$, $SD = 5.87$) διαφέρει ελάχιστα με τη μέση τιμή του σκορ των παιδιών που δεν είχαν κάποια προηγούμενη εμπειρία με πρόσφυγα ($M = 38.69$, $SD = 5.98$) χωρίς η διαφορά αυτή να είναι στατιστικά σημαντική $t(46) = 0.86$, $p = 0.39$. Και οι δύο ομάδες των παιδιών παρουσιάζουν παρόμοια στάση.

Πίνακας 10. Σύγκριση μέσων όρων των σκορ στο ερωτηματολόγιο στάσεων μεταξύ μαθητών με και χωρίς προηγούμενη εμπειρία με πρόσφυγα

<i>Γνωρίζεις κάποιον πρόσφυγα;</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Ναι	35	40.34	5.87
Όχι	13	38.69	5.98

3.6. Επίδραση φύλου

3.6.1. Ερωτηματολόγιο Πεποιθήσεων και Προθέσεων

Από την εφαρμογή ελέγχου t test για ανεξάρτητα δείγματα φάνηκε ότι η μέση τιμή του σκορ των μαθητών ($M = 17.12$, $SD = 0.50$) δεν διαφέρει σημαντικά με τη μέση τιμή του σκορ των μαθητριών ($M = 17.09$, $SD = 0.82$), $t(46) = 0.14$, $p = 0.89$. Και τα δύο φύλα φαίνεται να έχουν παρόμοιες πεποιθήσεις και προθέσεις.

Πίνακας 11. Σύγκριση μέσων όρων των σκορ στο ερωτηματολόγιο πεποιθήσεων και προθέσεων μεταξύ μαθητών και μαθητριών

<i>Φύλο</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Άρρεν	16	17.12	0.50
Θήλυ	32	17.09	0.82

3.6.2. Ερωτηματολόγιο Στάσεων

Από την εφαρμογή ελέγχου t test για ανεξάρτητα δείγματα φάνηκε ότι η μέση τιμή του σκορ των μαθητών ($M = 40.50$, $SD = 4.52$) διαφέρει ελάχιστα με τη μέση τιμή του σκορ των μαθητριών χωρίς η διαφορά αυτή να είναι στατιστικά σημαντική ($M = 39.59$, $SD = 6.50$), $t(46) = 0.50$, $p = 0.62$. Και τα δύο φύλα φαίνεται να παρουσιάζουν παρόμοιες στάσεις.

Πίνακας 12. Σύγκριση μέσων όρων των σκορ στο ερωτηματολόγιο στάσεων μεταξύ μαθητών και μαθητριών

<i>Φύλο</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Άρρεν	16	40.50	4.52
Θήλυ	32	39.59	6.50

4. ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Το ζήτημα των προσφύγων απασχολεί σε μεγάλο βαθμό τη διεθνή κοινότητα τα τελευταία χρόνια, καθώς οι πολεμικές συγκρούσεις δεν παύουν να υπάρχουν και ολοένα και περισσότεροι άνθρωποι αναγκάζονται να εγκαταλείψουν τα σπίτια τους και την χώρα τους (βλ. Ουκρανία, Υεμένη, Συρία κ.ά.). Τα παιδιά πρόσφυγες βρίσκονται ανάμεσα στα θύματα αυτών των καταστάσεων καθώς όσα καταφέρνουν να επιβιώσουν από τις συγκρούσεις, καλούνται να προσαρμοστούν σε μια νέα πραγματικότητα και να συνεχίσουν τη ζωή τους σε αυτήν.

Όπως φάνηκε από την σύντομη ανασκόπηση της βιβλιογραφίας οι περιβαλλοντικοί παράγοντες έχουν εξέχοντα ρόλο στην μετέπειτα ανάπτυξη τους τόσο σε επίπεδο υγείας όσο και σε κοινωνικό επίπεδο. Οι σχέσεις που θα αποκτήσουν ή δε θα αποκτήσουν με τους συνομηλίκους τους, η αποδοχή ή η απόρριψη που θα αντιμετωπίσουν ειδικά στο σχολικό πλαίσιο μπορεί να είναι καθοριστικά. Για τον λόγο αυτό θεωρήθηκε σημαντικό να διερευνηθούν οι στάσεις και οι αντιλήψεις μιας μερίδας γηγενών παιδιών της χώρας απέναντι στα παιδιά πρόσφυγες και η εικόνα που έχουν για έναν άνθρωπο που είναι πρόσφυγας γενικότερα και να απαντηθούν κάποια ερωτήματα που τέθηκαν για τον σκοπό της έρευνας.

Σε σχέση με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα το λεξιλόγιο που χρησιμοποιούσαν τα παιδιά για να νοηματοδοτήσουν τη λέξη «πρόσφυγας» αφορούσε κυρίως τις έννοιες πόλεμος, απώλεια σπιτιού, μετακίνηση – αλλαγή περιβάλλοντος, στέρηση αγαθών. Οι μαθητές και οι μαθήτριες έλεγαν ότι ένας πρόσφυγας είναι ο άνθρωπος ο οποίος αναγκάστηκε να μετακινηθεί από το σπίτι του λόγω του πολέμου και να πάει σε κάποια άλλη πόλη ή χώρα έχοντας χάσει υλικά αγαθά. Τόνιζαν ιδιαιτέρως ότι η ζωή τους διατρέχει κίνδυνο λόγω του πολέμου εάν παραμείνουν. Θα μπορούσε κάποιος να ισχυριστεί ότι οι θεματικές που προέκυψαν αποτελούν μία ακολουθία γεγονότων. Ένας άνθρωπος ο οποίος είναι πρόσφυγας επειδή έγινε πόλεμος στη χώρα του, έχασε το σπίτι του και αναγκάστηκε να μετακινηθεί και να πάει σε ένα νέο περιβάλλον στερούμενος διάφορα αγαθά που αφορούν στην υγεία του, την εγκατάστασή του. Τα αποτελέσματα επιβεβαιώνουν την πρώτη ερευνητική υπόθεση αφού τα στοιχεία που αναφέρονται ήταν κυρίαρχα στις νοηματοδοτήσεις των παιδιών (Hammel, 2004. Hanson-Easey & Moloney, 2009). Οι θεματικές που προκύπτουν από τις απαντήσεις τους, δείχνουν, επίσης, ότι οι μαθητές και οι μαθήτριες έχουν μια βασική κατανόηση της έννοιας αφού δεν απέχουν κατά πολύ από τον σχετικό ορισμό της λέξης «πρόσφυγας».

Παρόμοιες θεματικές προέκυψαν και στις αναπαραστάσεις που παρείχαν τα παιδιά μέσα από τη ζωγραφιά του πρόσφυγα κάτι το οποίο δείχνει ότι αυτό το οποίο ορίζουν και αυτό που έχουν σαν εικόνα (αναπαράσταση) στο μυαλό τους βρίσκονται σε συμφωνία. Σύμφωνα με τις θεματικές αυτές τα κυρίαρχα στοιχεία στις ζωγραφιές των παιδιών για την αναπαράσταση της έννοιας του «πρόσφυγα» ήταν η φτώχεια, ο πόλεμος και η απώλεια επιβεβαιώνοντας έτσι τη δεύτερη ερευνητική υπόθεση της παρούσας μελέτης. Πολύ σημαντική υπήρξε και η προσθήκη της πέμπτης θεματικής που αφορά το συναίσθημα η οποία δεν υπήρξε στις λεκτικές νοηματοδοτήσεις των παιδιών. Στις ζωγραφιές τους, σε αντίθεση με τους ορισμούς που έδωσαν τα παιδιά, υπήρχε έντονα το συναίσθημα με τη θλίψη (κλάμα ως αναπαράστασή της) να κυριαρχεί στο μεγαλύτερο ποσοστό. Σε σχέση με το σχέδιο ελέγχου (όπου τα παιδιά ζωγράφισαν τον εαυτό τους) και πάλι φάνηκε να κυριαρχεί το συναίσθημα καθώς υπήρξε έντονη αλλαγή έκφρασης του προσώπου από χαρούμενη ή σε ήρεμη κατάσταση σε τρομαγμένη ή λυπημένη. Η αλλαγή έκφρασης, μάλιστα, είχε και το μεγαλύτερο ποσοστό στις αλλαγές μεταξύ των δύο ζωγραφιών (σχέδιο εαυτού και σχέδιο πρόσφυγα). Συνολικά, θα μπορούσαμε να πούμε ότι τα παιδιά σχολικής ηλικίας έχουν μία πολύ καλή κατανόηση και αντίληψη της έννοιας του πρόσφυγα και ότι μέσα από τα σχέδια τους παρουσιάζεται μια μορφή ενσυναίσθησης ως προς τον πρόσφυγα (Farokhi, & Hashemi, 2011).

Σχετικά με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα που αφορά στη στάση των παιδιών απέναντι στους πρόσφυγες τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι τα παιδιά παρουσιάζουν κυρίως θετική στάση ως προς το φανταστικό παιδί – πρόσφυγα στο σενάριο του ερωτηματολογίου. Ήδη από τις νοηματοδοτήσεις δε φάνηκε κάποια αρνητική προδιάθεση ως προς τους πρόσφυγες γενικά, κάτι το οποίο επιβεβαιώθηκε και από τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου. Θετικά αποτελέσματα υπήρξαν και στο συμπληρωματικό ερωτηματολόγιο (πρωτόκολλο) που απαντήθηκε από τα παιδιά μετά την ολοκλήρωση των ζωγραφιών τους. Η προηγούμενη εμπειρία με κάποιον πρόσφυγα δεν φάνηκε να επηρεάζει τα παιδιά σε καμία από τις δύο πιο πάνω περιπτώσεις όπως έδειξαν οι στατιστικές αναλύσεις. Τα ευρήματα αυτά έρχονται να διαψεύσουν τις δύο αντίστοιχες υποθέσεις της παρούσας έρευνας (υπόθεση 3 και υπόθεση 4). Αντιθέτως, επιβεβαιώθηκε η τελευταία ερευνητική υπόθεση σχετικά με την επίδραση του φύλου, αφού δεν υπήρξαν σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα όσο αφορά στις απαντήσεις των παιδιών στα δύο ερωτηματολόγια.

Οι περισσότεροι μαθητές και οι περισσότερες μαθήτριες είχαν τουλάχιστον μία προηγούμενη εμπειρία με πρόσφυγα η οποία ήταν κυρίως από το στενό τους περιβάλλον,

συνήθως γιαγιά ή παππούς. Σε αυτό πολύ σημαντικό ρόλο έπαιξε το γεγονός ότι το δείγμα της έρευνας ήταν από την Κύπρο όπου υπάρχουν αρκετοί πρόσφυγες (Chatzipanagiotidou, 2016. Karafylli, Baluch & Rahimi, 2018) από την τουρκική εισβολή του 1974 κάτι το οποίο ίσως να επηρέασε τα αποτελέσματα της έρευνας. Τα παιδιά αυτά στην πλειονότητα τους πιθανόν απάντησαν και σχεδίασαν έχοντας στο μυαλό τους τις εικόνες που σχημάτισαν από τις περιγραφές και τις αφηγήσεις των οικείων τους. Οι απαντήσεις τους ωστόσο δε διαφέρουν από τους ορισμούς που δίνει η σύγχρονη βιβλιογραφία ούτε από τις απαντήσεις που έδωσαν τα υπόλοιπα παιδιά που δεν είχαν κάποια προηγούμενη εμπειρία.

Συμπερασματικά, στο σύνολό τους τα παιδιά σχολικής ηλικίας φάνηκαν να έχουν πολύ καλή αντίληψη μέσα από τις απαντήσεις τους και τις ζωγραφιές τους. Αντιλαμβάνονται την έννοια του πρόσφυγα και τη σοβαρότητα και επικινδυνότητα που μπορεί να φέρει η ιδιότητα αυτή στον κάθε άνθρωπο. Κανένα από τα παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα δε θα ήθελε να βρίσκεται στη θέση του πρόσφυγα που ζωγράφισε, καθώς στην ερώτηση αν θα ήθελες να είσαι σαν αυτόν που ζωγράφισες, οι μαθητές και οι μαθήτριες έδωσαν αρνητική απάντηση και ως αιτιολογία ανέφεραν ότι δε θα ήθελαν να πεθάνουν οι γονείς τους ή να χάσουν το σπίτι τους. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι οι μαθητές και οι μαθήτριες δε θα ήθελαν να ταυτιστούν κυρίως με την κατάσταση στην οποία βρίσκονται τα παιδιά πρόσφυγες, αλλά και οι πρόσφυγες γενικότερα, και όχι με προσωπικά χαρακτηριστικά των ίδιων των παιδιών.

4.1. Προτάσεις

Τα περισσότερα παιδιά τείνουν να υιοθετούν θετικές στάσεις, να έχουν θετικές πεποιθήσεις και προθέσεις ως προς τα παιδιά πρόσφυγες κάτι το οποίο θα μπορούσε να αξιολογηθεί εποικοδομητικά στο σχολικό πλαίσιο. Πέραν από προγράμματα αναφορικά με τα ψυχικά τραύματα και την ψυχική υγεία των παιδιών προσφύγων που ήδη υπάρχουν και είναι απαραίτητα για το ευ ζην τους (Ehnholt, Smith & Yule, 2005. Hughes, 2014. O'Shea, Hodes, Down & Bramley, 2000. Rousseau & Guzder, 2008), θα μπορούσαν να δημιουργηθούν και αντίστοιχα προγράμματα για την κοινωνική ευημερία τους. Έχουν ήδη γίνει κάποιες προσπάθειες για την προσαρμογή και ένταξη των παιδιών προσφύγων στα σχολεία αλλά όπως προαναφέρθηκε και στην βιβλιογραφική ανασκόπηση δεν ήταν πλήρως λειτουργικά. Η παρούσα έρευνα μπορεί να τεθεί ως βάση για την δημιουργία νέων προγραμμάτων τα οποία θα προωθούν την συμπερίληψη των παιδιών προσφύγων και όχι απλώς την δημιουργία τμημάτων ένταξης που εξακολουθούν να διαχωρίζουν τα παιδιά. Θα

μπορούσε να χρησιμοποιηθεί η τέχνη ως ένα μέσο επικοινωνίας μεταξύ των παιδιών καθώς φάνηκε πως τα παιδιά εκφράζονται και επικοινωνούν με μεγάλη επιδεξιότητα μέσα από τα καλλιτεχνικά. Υπάρχουν αρκετά προγράμματα στη διεθνή βιβλιογραφία που θα μπορούσαν, μέσα από σχετικές έρευνες, με κάποιες τροποποιήσεις να συμβάλουν στο έργο αυτό (Baker & Jones, 2006. Charalampidou & Psaltis, 2022. Turner & Brown, 2008).

Τέλος, η περαιτέρω διερεύνηση γύρω από το θέμα θα μπορούσε να δώσει ακόμα περισσότερα στοιχεία, να καλύψει τα όποια κενά της παρούσας μελέτης καθώς και τα κενά της ελληνικής βιβλιογραφίας γενικότερα. Παρόμοιες έρευνες με σκοπό τη διερεύνηση αλλά και καινοτόμες έρευνες με σκοπό την δημιουργία κατάλληλων και εξειδικευμένων εργαλείων επί του θέματος θα μπορούσε να αποτελέσουν καρποφόρες.

4.2. Περιορισμοί

Όπως σε κάθε έρευνα έτσι και στην παρούσα μελέτη δε θα μπορούσαν να μην υπάρχουν κάποιοι περιορισμοί. Ένας από αυτούς είναι το μικρό δείγμα, το οποίο ασκεί περιορισμό στην γενίκευση των αποτελεσμάτων της έρευνας στον υπόλοιπο πληθυσμό. Επίσης, τα αποτελέσματα σχετικά με το πώς τα παιδιά νοηματοδοτούν τους πρόσφυγες προέκυψαν από μία μόνο ερώτηση. Ενδεχομένως μια συνέντευξη σε βάθος θα επέτρεπε καλύτερη διερεύνηση της οπτικής τους.

5. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Aboud, F.E., Mendelson, M.J., & Purdy, K.T. (2003). Cross-race peer relationships and friendship quality. *International Journal of Behavioral Development*, 27(2), 165-173. doi:10.1080/01650250244000164
- Abou-Saleh, M. T., & Christodoulou, G. N. (2016). Mental health of refugees: global perspectives. *BJPsych. International*, 13(4), 79–81. doi:10.1192/s2056474000001379
- Abou-Saleh, M. T., & Hughes, P. (2015). Mental health of Syrian refugees: looking backwards and forwards. *The Lancet. Psychiatry*, 2(10), 870–871. doi:10.1016/S2215-0366(15)00419-8
- Alpaydın, Y. (2017). An Analysis of Educational Policies for School-aged Syrian Refugees in Turkey, *Journal of Education and Training Studies*, 5(9), 36–44. doi:10.11114/jets.v5i9.2476
- Arnetz, J., Rofa, Y., Arnetz, B., Ventimiglia, M., & Jamil, H. (2013). Resilience as a protective factor against the development of psychopathology among refugees. *Journal of Nervous and Mental Disease*, 201(3), 167–172. doi.org/10.1097/NMD.0b013e3182848afe
- Aydin, H., Gundogdu, M., & Akgul, A. (2019). Integration of syrian refugees in turkey: Understanding the educators' perception. *Journal of International Migration and Integration*. doi:10.1007/s12134-018-0638-1
- Baker, F., & Jones, C. (2006). The effect of music therapy services on classroom behaviours of newly arrived refugee students in Australia: A pilot study. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 11(4), 249–260. doi:10.1080/13632750601022170
- Βε, Α. (2018). *Σχολική Ηγεσία και Κοινωνική Δικαιοσύνη: διερεύνηση των στάσεων των διευθυντών και υποδιευθυντών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση προσφυγικών πληθυσμών στην Ελλάδα (Διπλωματική εργασία)*. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα. Ανακτήθηκε από <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/39845>

- Bean, T. M., Eurelings-Bontekoe, E., & Spinhoven, P. (2007). Course and predictors of mental health of unaccompanied refugee minors in the Netherlands: One year follow-up. *Social Science and Medicine*, 64(6), 1204–1215. doi:10.1016/j.socscimed.2006.11.010
- Beiser, M. & Hou, F. (2016). Mental Health Effects of Premigration Trauma and Postmigration Discrimination on Refugee Youth in Canada. *The Journal of Nervous and Mental Disease*, 204(6), 464–470. doi:10.1097/NMD.0000000000000516
- Brenick, A., & Titzmann, P. F. (2015). Internationally comparative research on minority and immigrant adolescents' social, emotional, and behavioral development. *Journal of Adolescent Health*, 57(6), 571–573. doi:10.1016/j.jadohealth.2015.09.005
- Bronstein, I., & Montgomery, P. (2011). Psychological Distress in Refugee Children: A Systematic Review. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 14(1), 44–56. doi:10.1007/s10567-010-0081-0
- Brown, C. S. (2017). *Discrimination in childhood and adolescence: A developmental intergroup approach* doi:10.4324/9781315208381 Retrieved from www.scopus.com
- Caliskan, O. (2020). Ecology of social justice leadership : How schools are responsive to refugee students. *Multicultural Education Review*, 12(4), 267–283. doi:10.1080/2005615X.2020.1842656
- Cameron, L., Rutland, A., Brown, R., & Douch, R. (2006). Changing children's intergroup attitudes toward refugees: Testing different models of extended contact. *Child Development*, 77(5), 1208–1219. doi:10.1111/j.1467-8624.2006.00929.x
- Cefai, C. (2007). Resilience for all: A study of classrooms as protective contexts. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 12(2), 119–134. doi:10.1080/13632750701315516
- Charalampidou, P., & Psaltis, C. (2022). Inventing new road paths for the contact theory through contact with a puppet (a 'Syrian refugee child') via a teacher-led intervention in a Greek primary school. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*. doi:10.1037/pac0000612
- Chatzipanagiotidou, E. (2016). Refugees and the Meaning of Home: Cypriot Narratives of Loss, Longing and Daily Life in London, by Helen Taylor. *Refuge: Canada's Journal on Refugees*, 32(3), 154–155. doi:10.25071/1920-7336.40432

- Chwastek, S., Leyendecker, B., & Busch, J. (2022). Socio-Emotional Problems and Learning Skills of Roma and Recently Arrived Refugee Children in German Elementary Schools. *European Journal of Health Psychology*, 29(1), 38–49. doi:10.1027/2512-8442/a000096
- Correa-Velez, I., Gifford, S. M., & Barnett, A. G. (2010). Longing to belong: Social inclusion and wellbeing among youth with refugee backgrounds in the first three years in Melbourne, Australia. *Social Science and Medicine*, 71(8), 1399–1408. doi:10.1016/j.socscimed.2010.07.018
- Crowley, C. (2009). The mental health needs of refugee children: A review of literature and implications for nurse practitioners. *Journal of the American Academy of Nurse Practitioners*, 21(6), 322–331. doi:10.1111/j.1745-7599.2009.00413.x
- Davidson, G. R., Murray, K. E., & Schweitzer, R. (2008). Review of refugee mental health and wellbeing : Australian perspectives. *Australian Psychologist* 43(3), 160–174. doi:10.1080/00050060802163041
- Davies, K., Tropp, L. R., Aron, A., Thomas, F., & Wright, S. C. (2011). Cross-Group Friendships and Intergroup Attitudes : A Meta-Analytic Review. *Personality and Social Psychology Review*, 15(4), 332-351. doi:10.1177/1088868311411103
- Davies, M., & Webb, E. (2000). Promoting the psychological well-being of refugee children. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 5(4), 541–554. doi:10.1177/1359104500005004008
- De Gioia, K. (2017). Giving Voice to Families from Immigrant and Refugee Backgrounds During Transition to School. *International Perspectives on Early Childhood Education and Development*, 21, 37–49. doi:10.1007/978-3-319-58329-7_3
- Derluyn, I., Mels, C., & Broekaert, E. (2009). Mental Health Problems in Separated Refugee Adolescents. *Journal of Adolescent Health*, 44(3), 291–297. doi:10.1016/j.jadohealth.2008.07.016
- Dogutas, A. (2019). Teachers' Perceptions of Refugee Students in Turkish Schools. *Multicultural Learning and Teaching*, 14(1), 1-5. doi:10.1515/mlt-2017-0024
- Dovidio, J. F., Gaertner, S. L., & Kawakami, K. (2003). Intergroup Contact: The Past, Present, and the Future. *Group Processes & Intergroup Relations*, 6(1), 5–21. doi:10.1177/1368430203006001009

- Dovidio, J. F., Love, A., Schellhaas, F. M. H., & Hewstone, M. (2017). Reducing intergroup bias through intergroup contact: Twenty years of progress and future directions. *Group Processes and Intergroup Relations*, 20(5), 606–620. doi:10.1177/1368430217712052
- Duman, N., & Snoubar, Y. (2017). Role of Social Work in the Integrating Refugee and Immigrant Children into Turkish Schools. *European Journal of Social Sciences Education and Research*, 4(4), 334-344. doi:10.26417/ejser.v10i2.p294-294.
- Ehnholt, K. A., & Yule, W. (2006). Practitioner Review : Assessment and treatment of refugee children and adolescents who have experienced war-related trauma. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 47(12), 1197–1210. doi:10.1111/j.1469-7610.2006.01638.x
- Ehnholt, K. A., Smith, P. A., & Yule, W. (2005). School-based cognitive-behavioural therapy group intervention for refugee children who have experienced war-related trauma. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 10(2), 235–250. doi:10.1177/1359104505051214
- Farokhi, M., & Hashemi, M. (2011). The Analysis of Children's Drawings : Social, Emotional, Physical, and Psychological aspects. *Social and Behavioral Sciences*, 30, 2219–2224. doi:10.1016/j.sbspro.2011.10.433
- Fazel, M. (2015). A moment of change: Facilitating refugee children's mental health in UK schools. *International Journal of Educational Development*, 41, 255–261. doi:10.1016/j.ijedudev.2014.12.006
- Fazel, M., Doll, H., & Stein, A. (2009). A School-Based Mental Health Intervention for Refugee Children: An Exploratory Study. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 14(2), 297–309. doi:10.1177/1359104508100128
- Fazel, M., Reed, R. V, Panter-brick, C., & Stein, A. (2012). Mental health of displaced and refugee children resettled in high-income countries : risk and protective factors. *The Lancet*, 379, 266–282. doi:/10.1016/S0140-6736(11)60051-2
- Fazel, M., Wheeler, J., & Danesh, J. (2005). Prevalence of serious mental disorder in 7000 refugees resettled in western countries : a systematic review. *Psychiatry and Applied Mental Health*, 365, 1309–1314. doi:10.1016/s0084-3970(08)70448-1

- Feddes, A. R., Noack, P., & Rutland, A. (2009). Direct and extended friendship effects on minority and majority children's interethnic attitudes: A longitudinal study. *Child Development, 80*(2), 377–390. doi:10.1111/j.1467-8624.2009.01266.x
- Gash, H. (1993). A constructivist attempt to change attitudes towards children with special needs. *European Journal of Special Needs Education, 8*(2), 106-125.
- Gash, H. (1996). Changing attitudes towards children with special needs. *European Journal of Special Needs Education, 11*(3), 286-297.
- Gash, H., & Coffey, D. (1995). Influences on attitudes towards children with mental handicap. *European Journal of Special Needs Education, 10*(1), 1-16.
- Gagné, A., Schmidt, C., & Markus, P. (2017). Teaching about refugees : developing culturally responsive educators in contexts of politicised transnationalism. *Intercultural Education, 59*86, 1–18. doi:10.1080/14675986.2017.1336409
- Georgiadi, M., Kalyva, E., Kourkoutas, E., & Tsakiris, V (2012). Young children's Attitudes Toward Peers with Intellectual Disabilities: Effect of the Type of School. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 25*, 531-541.
- Graham, H. R., Minhas, R. S., & Paxton, G. (2016). Learning problems in children of refugee background: A systematic review. *Pediatrics, 137*(6), 1-15. doi:10.1542/peds.2015-3994
- Hamdan-Mansour, A. M., Abdel Razeq, N. M., AbdulHaq, B., Arabiat, D., & Khalil, A. A. (2017). Displaced Syrian children's reported physical and mental wellbeing. *Child and Adolescent Mental Health, 22*(4), 186–193. doi:10.1111/camh.12237
- Hammel, A. (2004). Representations of Family in Autobiographical Texts of Child Refugees. *Shofar: An Interdisciplinary Journal of Jewish Studies, 23*(1), 121–132. doi:10.1353/sho.2005.0023
- Hanson-Easey, S., & Moloney, G. (2009). Social Representations of Refugees: Place of Origin as a Delineating Resource. *Journal of Community & Applied Social Psychology, 19*, 506-514. doi:10.1002/casp.1010
- Hart, R. (2009). Child refugees, trauma and education: interactionist considerations on social and emotional needs and development. *Educational Psychology in Practice, 25*(4), 351–368. doi:10.1080/02667360903315172

- Hastings, C. (2012). The experience of male adolescent refugees during their transfer and adaptation to a UK secondary school. *Educational Psychology in Practice*, 28(4), 335–351. doi:10.1080/02667363.2012.684342
- Hek, R. (2005). The role of education in the settlement of young refugees in the UK: The experiences of young refugees. *Practice*, 17(3), 157–171. doi:10.1080/09503150500285115
- Heptinstall, E., Sethna, V., & Taylor, E. (2004). PTSD and depression in refugee children: Associations with pre-migration trauma and post-migration stress. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 13(6), 373–380. doi:10.1007/s00787-004-0422-y
- Hewstone, M., Lolliot, S., Swart, H., Myers, E., Voci, A., Ramiah, A. Al, & Cairns, E. (2014). Intergroup contact and intergroup conflict. *Peace and Conflict*, 20(1), 39–53. doi:10.1037/a0035582
- Hodes, M. (2002). Three Key Issues for Young Refugees' Mental Health. *Transcultural Psychiatry*, 39(2), 196–213. doi:10.1177/136346150203900206
- Hodes, M., Jagdev, D., Chandra, N., & Cunliffe, A. (2008). Risk and resilience for psychological distress amongst unaccompanied asylum seeking adolescents. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 7, 723–732. doi:10.1111/j.1469-7610.2008.01912.x
- Hogg, M.A., & Vaughan, G.M. (2010). *Κοινωνική Ψυχολογία*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Höhne, E., van der Meer, A. S., Kamp-Becker, I., & Christiansen, H. (2020). A systematic review of risk and protective factors of mental health in unaccompanied minor refugees. *European Child and Adolescent Psychiatry*. doi:10.1007/s00787-020-01678-2
- Hoot, J. L. (2011). Working with very young refugee children in our schools: Implications for the world's teachers. *Procedia - Social and Behavioural Sciences*, 15, 1751–1755. doi:10.1016/j.sbspro.2011.03.363
- Howard, M., & Hodes, M. (2000). Psychopathology, adversity, and service utilization of young refugees. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 39(3), 368–377. doi:10.1097/00004583-200003000-00020
- Hughes, G. (2014). Finding a voice through “The Tree of Life”: A strength-based approach to mental health for refugee children and families in schools. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 19(1), 139–153. doi:10.1177/1359104513476719

- Θερμού, Α. (2018). *Η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Αιτ/νίας για το ενδεχόμενο εισροής προσφύγων μαθητών στα σχολεία του νομού* (Μεταπτυχιακή Διατριβή). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα. Ανακτήθηκε από <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/39922>
- Itani, L., Jaalouk, D., Fayyad, J., Garcia, J. T., Chidiac, F., & Karam, E. (2015). Exposure to War-Related Traumata among Arab Children and Adolescents: A Review. *The Arab Journal of Psychiatry*, 26(2), 107-128. doi:10.12816/0014478
- Kakaje, A., Zohbi, R. Al, Aldeen, O. H., Makki, L., Alyousbashi, A., & Alhaffar, B. A. (2020). Mental disorder and PTSD in Syria during wartime: a national-wide crisis. *BMC Psychiatry*, 21 (2), 1-16. doi:10.21203/rs.3.rs-19902/v1
- Kalyva, E., & Agaliotis, I. (2009). Can contact affect Greek children's understanding of and attitudes towards peers with physical disabilities? *European Journal of Special Needs Education*, 24(2), 213-220. doi:10.1080/08856250902793701
- Karafylli, S., Baluch, B., & Rahimi, Z. (2018). Images of "the other": "the turks" in greek cypriot children's drawings. *Hellenic Journal of Psychology*, 15(3), 213-228. Retrieved from www.scopus.com
- Kelstrup, L., & Carlsson, J. (2022). Trauma-affected refugees and their non-exposed children: A review of risk and protective factors for trauma transmission. *Psychiatry Research*, 313(April), 114604. doi:10.1016/j.psychres.2022.114604
- Khamis, V. (2019). Posttraumatic stress disorder and emotion dysregulation among Syrian refugee children and adolescents resettled in Lebanon and Jordan. *Child Abuse and Neglect*, 89, 29–39. doi:10.1016/j.chiabu.2018.12.013
- Khawaja, N. G., Ibrahim, O., & Schweitzer, R. D. (2017). Mental Wellbeing of Students from Refugee and Migrant Backgrounds : The Mediating Role of Resilience. *School Mental Health*, 9(3), 284-293. doi:10.1007/s12310-017-9215-6
- Kia-Keating, M., & Ellis, B. H. (2007). Belonging and connection to school in resettlement: Young refugees, school belonging, and psychosocial adjustment. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 12(1), 29–43. doi:10.1177/1359104507071052
- Κοντογεωργού, Δ. (2017). *Προκαταλήψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς την ένταξη των προσφύγων μαθητών στο σχολείο* (Μεταπτυχιακή Διατριβή).

Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα. Ανακτήθηκε από
<https://apothesis.eap.gr/handle/repo/36274>

- Κουκουλά, Α. (2017). *Στάσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την ένταξη προσφύγων και μεταναστών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Η περίπτωση του Ν. Λέσβου και του Ν. Σερρών* (Μεταπτυχιακή Διατριβή). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα. Ανακτήθηκε από <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/36127>
- Laciak, B., & Frelak, J. S. (2018). The wages of fear: Attitudes towards refugees and migrants in Poland. *Institute of Public Affairs*, 4-34. Retrieved from <https://www.isp.org.pl/en/publications/the-wages-of-fear-attitudes-towards-refugees-and-migrants-in-poland>
- Lam, V. L., & Seaton, J. A. (2016). Ingroup/outgroup attitudes and group evaluations: The role of competition in British classroom settings. *Child Development Research*, Article ID8649132, 10 pages, 2016. doi:10.1155/2016/8649132
- Λαμπροπούλου, Γ. (2018). *Εκπαίδευση Ένταξης για Πρόσφυγες και Μετανάστες: Πρόταση Σχεδίου Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας για τα παιδιά των Μειονοτήτων στην Περιοχή της Χαλκίδας* (Μεταπτυχιακή Διατριβή). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα. Ανακτήθηκε από <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/39695>
- Leavy, G., Hollins, K., King, M., Barnes, J., Papadopoulos, C., & Grayson, K. (2004). Psychological disorder amongst refugee and migrant schoolchildren in London. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 39(3), 191–195. doi:10.1007/s00127-004-0724-x
- Lee, Y., Lee, M., & Park, S. (2017). Mental health status of North Korean refugees in South Korea and risk and protective factors : a 10- year review of the literature. *European Journal of Psychotraumatology*, 8, 1-13. doi:10.1080/20008198.2017.1369833
- Levecque, K., & Van Rossem, R. (2014). Depression in Europe: does migrant integration have mental health payoffs? A cross-national comparison of 20 European countries. *Ethnicity & Health*, 1–17. doi:10.1080/13557858.2014.883369
- Lustig, S. L., Kia-Keating, M., Knight, W. G., Geltman, P., Ellis, H., Kinzie, J. D., Keane, T., & Saxe, G. N. (2004). Review of child and adolescent refugee mental health. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 43(1), 24–36. doi:10.1097/00004583-200401000-00012

- Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71(3), 543–562. doi:10.1111/1467-8624.00164
- Maegusuku-hewett, T., Dunkerley, D., Scourfield, J., & Smalley, N. (2007). Refugee Children in Wales: Coping and Adaptation in the Face of Adversity. *Children and Society*, 21(4), 309–321. doi:10.1111/j.1099-0860.2007.00102.x
- Marley, C., & Mauki, B. (2019). Resilience and protective factors among refugee children post-migration to high-income countries: A systematic review. *European Journal of Public Health*, 29(4), 706–713. doi:10.1093/eurpub/cky232
- Miller, J., Windle, J. A., & Yazdanpanah, L. K. (2014). Planning lessons for refugee-background students: Challenges and strategies. *International Journal of Pedagogies and Learning*, 9(1), 38-48. doi:10.1080/18334105.2014.11082018
- Mohamed, S., & Thomas, M. (2017). The mental health and psychological well-being of refugee children and young people : an exploration of risk, resilience and protective factors. *Educational Psychology in Practice*, 33(3), 249–263. doi:10.1080/02667363.2017.1300769
- Montgomery, E. (2010). Trauma and resilience in young refugees: A 9-year follow-up study. *Development and Psychopathology*, 22(2), 477–489. doi:10.1017/S0954579410000180
- Montgomery, E., & Foldspang, A. (2007). Discrimination , mental problems and social adaptation in young refugees. *The European Journal of Public Health*, 18(2), 156-161. doi:10.1093/eurpub/ckm073
- Montgomery, E., & Foldspang, A. (2005). Seeking asylum in Denmark: Refugee children's mental health and exposure to violence. *European Journal of Public Health*, 15(3), 233–237. doi:10.1093/eurpub/cki059
- Montgomery, E., & Foldspang, A. (2001). Traumatic experience and sleep disturbance in refugee children from the Middle East. *European Journal of Public Health*, 11(1), 18–22. doi:10.1093/eurpub/11.1.18
- Mthethwa-Sommers, S., & Kisiara, O. (2015). Listening to Students from Refugee Backgrounds: Lessons for Education Professionals. *Perspectives on Urban Education*, 12(1). 1-9. Retrieved from <http://www.urbanedjournal.org/archive/volume-12-issue-1-spring-2015/listening-students-refugee-backgroundslessons-education-profe>

- Ndijuye, L. G., & Tandika, P. B. (2022). Fathers' involvement on children's school performance among camped-refugees and local majorities' communities in Tanzania. *International Journal of Early Years Education*, 30(2), 199-215. doi:10.1080/09669760.2022.2041405
- Nicolai, T., Fuchs, O., & Von Mutius, E. (2015). Caring for the Wave of Refugees in Munich. *The New England Journal of Medicine*, 373(17), 1593–1595. doi:10.1056/NEJMp1509863
- Nielsen, S. S., Norredam, M., Christiansen, K. L., Obel, C., Hilden, J., & Krasnik, A. (2008). Mental health among children seeking asylum in Denmark - The effect of length of stay and number of relocations: A cross-sectional study. *BMC Public Health*, 8, 1–9. doi:10.1186/1471-2458-8-293
- Nikolarazi, M., & De Reybekiel, N. (2001). A comparative study of children's attitudes towards deaf children, children in wheelchairs and blind children in Greece and in the UK. *European Journal of Special Needs Education*, 16, 167–182. doi: 10.1080/08856250110041090
- O'Shea, B., Hodes, M., Down, G., & Bramley, J. (2000). A school-based mental health service for refugee children. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 5(2), 189–201. doi:10.1177/1359104500005002004
- Panter-Brick, C., Grimon, M.P., & Eggerman, M. (2014). Caregiver – child mental health : a prospective study in conflict and refugee settings. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 55 (4), 313–327. doi:10.1111/jcpp.12167
- Papadopoulos, R.K. (2001). Refugee families: issues of systemic supervision. *Journal of Family Therapy*, 23, 405-422. doi:10.1111/1467-6427.00193
- Papageorgiou, V., Frangou-Garunovic, A., Iordanidou, R., Yule, W., Smith, P., & Vostanis, P. (2000). War trauma and psychopathology in Bosnian refugee children. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 9(2), 84–90. doi:10.1007/s007870050002
- Pastoor, L. de W. (2015). The mediational role of schools in supporting psychosocial transitions among unaccompanied young refugees upon resettlement in Norway. *International Journal of Educational Development*, 41, 245–254. doi:10.1016/j.ijedudev.2014.10.009

- Patil, T. V., & McLaren, H. J. (2019). Australian media and islamophobia: Representations of asylum seeker children. *Religions*, 10(9), 1–15. doi:10.3390/rel10090501
- Pettigrew, T. F. (1998). INTERGROUP CONTACT THEORY. *Annual Review of Psychology*, 49(1), 65–85. doi:10.1146/annurev.psych.49.1.65
- Pettigrew, T. F., & Tropp, L. R. (2006). A Meta-Analytic Test of Intergroup Contact Theory. *Interpersonal relations and group processes*, 90(5), 751–783. doi:10.1037/0022-3514.90.5.751
- Pettigrew, T. F., Tropp, L. R., Wagner, U., & Christ, O. (2011). Recent advances in intergroup contact theory. *International Journal of Intercultural Relations*, 35(3), 271–280. doi:10.1016/j.ijintrel.2011.03.001
- Poulou, M. (2007). Social resilience within a social and emotional learning framework: The perceptions of teachers in Greece. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 12(2), 91–104. doi:10.1080/13632750701315482
- Pritchard, P., Maehler, D. B., Pötschke, S., & Ramos, H. (2019). Integrating Refugee Children and Youth: A Scoping Review of English and German Literature. *Journal of Refugee Studies*, 32(Special_Issue_1), I194–I208. doi:10.1093/jrs/fez024
- Pumariaga, A. J., Rothe, E., & Pumariaga, J. B. (2005). Mental Health of Immigrants and Refugees. *Community Mental Health Journal*, 41(5), 581-597. doi: 10.1007/s10597-005-6363-1
- Rousseau, C., & Guzder, J. (2008). School-Based Prevention Programs for Refugee Children. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 17(3), 533-549. doi:10.1016/j.chc.2008.02.002
- Rousseau, C., Drapeau, A., Lacroix, L., Bagilishya, D., & Heusch, N. (2005). Evaluation of a classroom program of creative expression workshops for refugee and immigrant children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46(2), 180-185. doi: 10.1111/j.1469-7610.2004.00344.x
- Rousseau, C., Lacroix, L., Singh, A., Gauthier, M.-F., & Benoit, M. (2005). Creative expression workshops in school: prevention programs for immigrant and refugee children. *The Canadian Child and Adolescent Psychiatry Review*, 14(3), 77–80. Retrieved from

<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/19030511><http://www.pubmedcentral.nih.gov/articlerender.fcgi?artid=PMC2542909>

- Rutter, M. (2012). Resilience as a dynamic concept. *Development and Psychopathology*, 24(2), 335–344. doi:10.1017/S0954579412000028.
- Samara, M., Asam, A. El, Khadaroo, A., & Hammuda, S. (2019). Examining the psychological well-being of refugee children and the role of friendship and bullying. *British Journal of Educational Psychology*, 1–29. doi:10.1111/bjep.12282
- Scharpf, F., Kaltenbach, E., Nickerson, A., & Hecker, T. (2021). A systematic review of socio-ecological factors contributing to risk and protection of the mental health of refugee children and adolescents. *Clinical Psychology Review*, 83, 1-15. doi:10.1016/j.cpr.2020.101930
- Σγούρα, Α., Μάνεσης, Ν., & Μητροπούλου, Φ. (2018). Διαπολιτισμική εκπαίδευση και κοινωνική ένταξη των παιδιών – προσφύγων: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών. *Διάλογοι! Θεωρία και Πράξη στις Επιστήμες της Αγωγής και Εκπαίδευσης*, 4, 108-129. doi:10.12681/dial.16278
- Sengupta, E., & Blessinger, P. (2018). Refugee Education: Integration and Acceptance of Refugees in Mainstream Society. *Innovations in Higher Education teaching and Learning*, 11, 3–15. doi:10.1108/s2055-364120180000011002
- Simenec, T. S., & Reid, B. M. (2022). Refugee Children and Interventions for Depression: A Review of Current Interventions and Implications of the Ecological Context. *Trauma, Violence, and Abuse*, 23(3), 877–890. doi:10.1177/1524838020979844
- Simopoulos, G., & Alexandridis, A. (2019). Refugee education in Greece : integration or segregation. *Forced Migration Review*, 60, 27–29. Retrieved from: <https://www.fmreview.org/education-displacement/simopoulos-alexandridis>
- Sokić, J., Durović, D., & Biro, M. (2019). Children's drawings as a triage tool for the assessment of negative emotionality in refugee children. *Primenjena Psihologija*, 12(3), 245–262. doi:10.19090/pp.2019.3.245-262
- Soylu, A., Kaysılı, A., & Sever, M. (2020). Refugee children and adaptation to school: An analysis through cultural responsiveness of the teachers. *Education and Science*, 45(201), 313-334. doi:10.15390/EB.2019.8274

- Spivak, A. L., & Howes, C. (2011). Social and Relational Factors in Early Education and Prosocial Actions of Children of Diverse Ethnocultural Communities. *Merrill-Palmer Quarterly*, 57(1), 1-24. doi:10.1353/mpq.2011.0002
- Stein, B. D., Kataoka, S., Jaycox, L. H., Wong, M., Fink, A., Escudero, P., & Zaragoza, C. (2002). Theoretical basis and program design of a school-based mental health intervention for traumatized immigrant children: A collaborative research partnership. *The Journal of Behavioral Health Services & Research*, 29(3), 318–326. doi:10.1007/bf02287371
- Stevens, G. W. J. M., Walsh, S. D., Huijts, T., Maes, M., Madsen, K. R., Cavallo, F., & Molcho, M. (2015). An Internationally Comparative Study of Immigration and Adolescent Emotional and Behavioral Problems : Effects of Generation and Gender. *Journal of Adolescent Health*, 57(6), 587-594. doi:10.1016/j.jadohealth.2015.07.001
- Taskin, P., & Erdemli, O. (2018). Education for Syrian Refugees: Problems Faced by Teachers in Turkey. *Eurasian Journal of Educational Research*, 75, 155-178. doi:10.14689/ejer.2018.75.9
- Taylor, S., & Sidhu, R. K. (2012). Supporting refugee students in schools: What constitutes inclusive education? *International Journal of Inclusive Education*, 16(1), 39–56. doi:10.1080/13603110903560085
- Teichman, Y. (2001). The development of Israeli children's images of Jews and Arabs and their expression in human figure drawings. *Developmental Psychology*, 37(6), 749–761. doi:10.1037/0012-1649.37.6.749
- Teichman, Y., & Zafir, H. (2003). Images held by Jewish and Arab children in Israel of people representing their own and the other group. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 34(6), 658-676. doi:10.1177/0022022103256847
- Timshel, I., Montgomery, E., & Dalgaard, N. T. (2017). A systematic review of risk and protective factors associated with family related violence in refugee families. *Child Abuse and Neglect*, 70(March), 315–330. doi:10.1016/j.chiabu.2017.06.023
- Tozer, M., Khawaja, N. G., & Schweitzer, R. (2018). Protective Factors Contributing to Wellbeing among Refugee Youth in Australia. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 28(1), 66–83. doi:10.1017/jgc.2016.31

- Tucker, S., Trotman, D., & Martyn, M. (2015). Vulnerability: The role of schools in supporting young people exposed to challenging environments and situations. *International Journal of Educational Development*, 41, 301–306. doi:10.1016/j.ijedudev.2014.09.005
- Turner, R. N., & Brown, R. (2008). Improving children's attitudes toward refugees: An evaluation of a school-based multicultural curriculum and an anti-racist intervention. *Journal of Applied Social Psychology*, 38(5), 1295–1328. doi:10.1111/j.1559-1816.2008.00349.x
- UNHCR (2021). Retrieved from <https://www.unhcr.org>
- Uptin, J., Wright, J., & Harwood, V. (2016). Finding education: Stories of how young former refugees constituted strategic identities in order to access school. *Race Ethnicity and Education*, 19(3), 598–617. doi:10.1080/13613324.2014.885428
- van Os, E. C., Zijlstra, A. E., Knorth, E. J., Post, W. J., & Kalverboer, M. E. (2020). Finding Keys : A Systematic Review of Barriers and Facilitators for Refugee Children ' s Disclosure of Their Life Stories. *Trauma, Violence & Abuse*, 21(2), 242–260. doi:10.1177/1524838018757748
- Wade, J. (2011). Preparation and transition planning for unaccompanied asylum-seeking and refugee young people: A review of evidence in England. *Children and Youth Services Review*, 33(12), 2424–2430. doi:10.1016/j.childyouth.2011.08.027
- White, F. A., Borinca, I., Vezzali, L., Reynolds, K. J., Blomster Lyshol, J. K., Verrelli, S., & Falomir-Pichastor, J. M. (2020). Beyond direct contact: The theoretical and societal relevance of indirect contact for improving intergroup relations. *Journal of Social Issues*, 1-22. doi:10.1111/josi.12400
- Whiteman, R. (2006). Welcoming the stranger: a qualitative analysis of teachers' views regarding the integration of refugee pupils into schools in Newcastle upon Tyne. *Educational Studies*, 31(4), 375-391. doi:10.1080/03055690500237348
- Wood, L. C. N. (2018). Impact of punitive immigration policies, parent-child separation and child detention on the mental health and development of children. *BMJ Paediatrics Open*, 2(1), 1–6. doi:10.1136/bmjpo-2018-000338

6. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

Παράρτημα 1

Φύλο: Α ☐ Θ ☐

Ημερ.Γεν.:

Ημερ.Εξ.:

Τάξη:

1. Θα ήθελες να μου πεις τι σημαίνει «πρόσφυγας»;

.....

.....

.....

.....

.....

2. Γνωρίζεις κάποιον ή κάποια που να είναι πρόσφυγας;

ΝΑΙ ☐

ΟΧΙ ☐

3. Αναρωτιέμαι πως μοιάζει ένας ή μία πρόσφυγας. Μπορείς να μου ζωγραφίσεις έναν ή μία πρόσφυγα;

4. Περιγράψε μου αυτό που ζωγράφισες.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

5. Τι κάνει αυτός/ή ο/η πρόσφυγας που ζωγράφισες;

.....

.....

6. Ποιο είναι το πιο σημαντικό χαρακτηριστικό του/της;

.....

.....

7. Θα ήθελες να είσαι σαν αυτόν/ήν που ζωγράφισες;

.....

8. Θα ήθελες να τον/την προσκαλέσεις στο σπίτι σου;

.....

9. Θα ήθελες να παίζεις μαζί του/της;

.....

10. Πώς/Τι νιώθεις γι' αυτόν/ήν που ζωγράφισες;

.....

11. Πώς πρέπει να αντιμετωπίζεται αυτός/ή που ζωγράφισες; / Πώς πρέπει να συμπεριφερόμαστε σε αυτόν/ήν που ζωγράφισες;

.....

.....

Παράρτημα 2α



Έντυπο Ενημέρωσης

Στα πλαίσια του μεταπτυχιακού προγράμματος «Συμβουλευτική ψυχολογία και συμβουλευτική στην ειδική αγωγή, την εκπαίδευση και την υγεία» του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, πραγματοποιείται ερευνητική διπλωματική εργασία, επιστημονικά υπεύθυνη η αναπληρώτρια καθηγήτρια Φωτεινή Μπονώτη, με θέμα την διερεύνηση των αντιλήψεων των παιδιών σχολικής ηλικίας για τους πρόσφυγες. Στόχος μας είναι να μελετήσουμε το πώς οι μαθητές και οι μαθήτριες αντιλαμβάνονται την έννοια πρόσφυγας, ποιες εικόνες έχουν στο μυαλό τους και ποιες σκέψεις. Τα αποτελέσματα θα μπορούσαν να συμβάλουν στη διαμόρφωση εξειδικευμένων και συντονισμένων προγραμμάτων για την ομαλή ένταξη των παιδιών προσφύγων στα σχολεία. Για το λόγο αυτό επιλέξαμε η έρευνα να πραγματοποιηθεί σε σχολικό πλαίσιο.

Η διαδικασία στην οποία πρόκειται να υποβληθούν οι μαθητές/τριες περιλαμβάνει τη δημιουργία μιας σειράς σχεδίων και τη συμπλήρωση σύντομου ερωτηματολογίου. Εγγυόμαστε ότι θα τηρηθεί πλήρης ανωνυμία και εχεμύθεια και ότι δεν αναμένονται να υπάρχουν κίνδυνοι από τη συμμετοχή των παιδιών. Κανείς εκτός από τους ερευνητές δεν θα έχει πρόσβαση στο υλικό το οποίο θα συγκεντρωθεί. Έχετε τη δυνατότητα να διακόψετε και να αποσύρετε τη συμμετοχή του παιδιού σας οποιαδήποτε στιγμή, εάν θελήσετε. Μπορείτε να έχετε πρόσβαση σε ό,τι κείμενα δημοσιοποιηθούν μετά το πέρας της έρευνας.

Όσοι γονείς/κηδεμόνες ενδιαφέρεστε να συμμετάσχει το παιδί σας, μπορείτε να συμπληρώσετε και να υπογράψετε το έντυπο συναίνεσης συμμετοχής στην ερευνητική εργασία. Εάν έχετε οποιαδήποτε ερώτηση σχετικά με την έρευνα, παρακαλώ να επικοινωνήσετε με την ερευνήτρια στο τηλέφωνο: 99181050 ή στην ηλεκτρονική διεύθυνση: theoni_vassiliou@hotmail.com

Η ερευνήτρια φοιτήτρια

Θεώνη Βασιλείου

Υπογραφή:

Παράρτημα 2β



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών

Συμβουλευτική Ψυχολογία και Συμβουλευτική

στην Ειδική Αγωγή, την Εκπαίδευση και την Υγεία

Αργοναυτών & Φιλελλήνων, 382 21 Βόλος, τηλ.: 24210-74831, e-mail: msc.counselling@sed.uth.gr

Έντυπο συναίνεσης συμμετοχής σε ερευνητική εργασία

Τίτλος Ερευνητικής Εργασίας: Αναπαραστάσεις παιδιών σχολικής ηλικίας για τους πρόσφυγες

Επιβλέπουσα: Φωτεινή Μπονώτη, email: ***, τηλ.: ***

**Αφαίρεση προσωπικών
δεδομένων** (Υπηρεσία
Βιβλιοθήκης & Πληροφόρησης
Πανεπιστημίου Θεσσαλίας)

1^ο Μέλος Συμβουλευτικής/Εξεταστικής Επιτροπής: Μαρία Παπαδοπούλου,
email: ***, τηλ.: ***

2^ο Μέλος Συμβουλευτικής/Εξεταστικής Επιτροπής: Γιώργος Κλεφτάρας, email: ***, τηλ.: ***

Φοιτήτρια: Θεώνη Βασιλείου (email: theoni_vassiliou@hotmail.com; τηλ.: ***)

1. Σκοπός της ερευνητικής εργασίας

Σκοπός της μελέτης είναι να διερευνηθούν οι αντιλήψεις των παιδιών σχολικής ηλικίας για τους πρόσφυγες.

2. Διαδικασία

Θα ζητηθεί από τα παιδιά να δημιουργήσουν μια σειρά σχεδίων και να απαντήσουν σε σύντομο ερωτηματολόγιο.

3. Κίνδυνοι και ενοχλήσεις

Δεν αναμένονται να υπάρχουν κίνδυνοι από τη συμμετοχή των παιδιών.

4. Προσδοκώμενες ωφέλειες

Συμβολή στη διαμόρφωση εξειδικευμένων και συντονισμένων προγραμμάτων για την ομαλή ένταξη των παιδιών προσφύγων στα σχολεία.

5. Δημοσίευση δεδομένων – αποτελεσμάτων

Η συμμετοχή του παιδιού σας στην έρευνα συνεπάγεται ότι συμφωνείτε με την μελλοντική δημοσίευση των αποτελεσμάτων της, με την προϋπόθεση ότι οι πληροφορίες θα είναι

ανώνυμες και δε θα αποκαλυφθούν τα ονόματα των συμμετεχόντων. Τα δεδομένα που θα συγκεντρωθούν θα κωδικοποιηθούν με αριθμό, ώστε το όνομα δεν θα εμφανίζεται πουθενά.

6. Πληροφορίες

Μη διστάσετε να κάνετε ερωτήσεις γύρω από το σκοπό ή την διαδικασία της έρευνας. Αν έχετε οποιαδήποτε αμφιβολία ή ερώτηση ζητήστε μας να σας δώσουμε διευκρινίσεις.

7. Ελευθερία συναίνεσης

Η συμμετοχή στην έρευνα είναι εθελοντική. Είστε ελεύθερος-η να μην συναινέσετε ή να διακόψετε τη συμμετοχή του παιδιού σας όποτε το επιθυμείτε.

8. Εφαρμογή κανόνων Ηθικής & Δεοντολογίας Π.Θ.

Θα τηρηθούν όλοι οι κανόνες εμπιστευτικότητας, ηθικής και επιστημονικής δεοντολογίας, όπως προβλέπονται στον Κώδικα Δεοντολογίας του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.

9. Δήλωση συναίνεσης

Διάβασα το έντυπο αυτό και κατανοώ τις διαδικασίες που θα ακολουθήσουν. Συναινώ να συμμετάσχει το παιδί μου στην ερευνητική εργασία.

Ημερομηνία: __/__/__

Υπογραφή ερευνητή

Ονοματεπώνυμο και υπογραφή
γονέα ή κηδεμόνα

Ονοματεπώνυμο και
υπογραφή παρατηρητή