

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

«Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Τίτλος: *«Οπτικές των εκπαιδευτικών για τις παιδαγωγικές ανάγκες των μαθητών που ζουν σε Κέντρα Παιδικής Μέριμνας και τον ρόλο του σχολείου»*

ΟΝΟΜΑ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑΣ: Τζανή Ευαγγελία Ανάργυρη

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: Σαραφίδου Γιασεμή Όλγα

ΒΟΛΟΣ 2020

Εγώ, η Ευαγγελία Ανάργυρη Τζανή γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο *«Οπτικές των εκπαιδευτικών για τις παιδαγωγικές ανάγκες των μαθητών που ζουν σε Κέντρα Παιδικής Μέριμνας και τον ρόλο του σχολείου»* 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

Ευαγγελία Ανάργυρη Τζανή

Περίληψη

Παιδιά που έχουν απομακρυνθεί από την οικογένειά τους και ζουν σε κέντρα παιδικής μέριμνας (ιδρυματική φροντίδα) αποτελούν μία ομάδα υψηλού κινδύνου τόσο μαθησιακά όσο και κοινωνικά. Μαθητές που ζουν σε δομές φιλοξενίας συχνά έχουν χαμηλές επιδόσεις, προβλήματα συμπεριφοράς, δυσκολία στη διαχείριση των συναισθημάτων τους και στην ανάπτυξη σχέσεων με ενήλικες και συνομηλίκους. Η ποιοτική έρευνα που χρησιμοποιείται σκοπεύει να κατανοήσει μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων τις οπτικές δέκα εκπαιδευτικών α'βάθμιας και β'βάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τις ανάγκες- εκπαιδευτικές, συναισθηματικές, κοινωνικές- που παρουσιάζουν στο σχολείο οι μαθητές που ζουν σε κέντρα παιδικής μέριμνας. Επιπλέον, επιχειρεί να αναδείξει τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί καθώς και τις προτάσεις τους για στήριξη από το εκπαιδευτικό σύστημα και την πολιτεία. Όλοι οι συμμετέχοντες είχαν τουλάχιστον ένα μαθητή από κέντρο παιδικής μέριμνας στην τάξη τους. Τα ευρήματα της έρευνας τονίζουν την ανάγκη των μαθητών πρωτίστως για συναισθηματική στήριξη από τους εκπαιδευτικούς. Οι μαθητές αυτοί αναγνωρίζονται ως ομάδα παιδιών με ιδιαίτερα μαθησιακά προβλήματα, χωρίς ωστόσο δυσκολίες στις κοινωνικές σχέσεις. Οι εκπαιδευτικοί θα ήθελαν να έχουν περισσότερη επικοινωνία με τους φροντιστές και τη δομή όπου διαμένουν οι μαθητές τους και να ενημερώνονται για τις συνθήκες και τις αλλαγές στη ζωή τους. Τέλος, τονίζουν την ανάγκη τους για επιμόρφωση σε περιπτώσεις παιδιών με τραυματικό παρελθόν και την παρουσία ψυχολόγου σε κάθε σχολική μονάδα.

Λέξεις-κλειδιά: κέντρο παιδικής μέριμνας, ιδρυματική φροντίδα, συναισθηματικές ανάγκες, εκπαιδευτικές ανάγκες, μαθησιακά προβλήματα.

Abstract

Young people living in institutional care have been identified as a distinct at-risk student population with educational and behavioral issues. They usually have poor academic achievement, higher rates of retention or absence and behavioral problems at school. Teachers have a determinant role on the development of students being in care. The thesis aimed at exploring the school experiences of students living in institutional care through the eyes of their teachers. This qualitative study uses semi-structured interviews to explore the views of ten primary and secondary school teachers about the educational, emotional and social needs of students residing in care. Furthermore, it highlights the difficulties that teachers encounter working with this group of students and their suggestions for support by the school system and the state. Each participant had at least one student in their classroom that was living in institutional care. The findings indicate the priority given to the emotional support of students in care. These students are recognized as having intense learning problems but healthy social relationships. The teachers would like to have better communication with the caregivers and they emphasize on the defective information they attain for their students living state and needs. Finally, the need for in-service training on traumatized students as well as for psychologists' support is stressed by the participants of the study.

Keywords: institutional care, emotional needs, educational needs, learning difficulties.

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω ολόψυχα την επιβλέπουσά μου Γιασεμή Όλγα Σαραφίδου, καθηγήτρια Μεθοδολογίας Εκπαιδευτικής Έρευνας στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, για τη διαρκή καθοδήγηση, την υποστήριξη, την εμπιστοσύνη και την ενθάρρυνση που μου παρείχε σε κάθε στάδιο της διπλωματικής μου εργασίας. Η παρότρυνσή της ήταν καθοριστική για την εκπόνηση της παρούσας εργασίας. Οι παραγωγικές υποδείξεις, οι συμβουλές και το αμείωτο ενδιαφέρον της μου έδιναν δύναμη να συνεχίζω με μεγαλύτερη επιμονή σε κάθε δυσκολία που συνάντησα.

Θα ήθελα επίσης να εκφράσω τις ευχαριστίες μου στους εκπαιδευτικούς και διευθυντές των σχολείων στα οποία απευθύνθηκα οι οποίοι χωρίς δεύτερη σκέψη συμμετείχαν με ενθουσιασμό στη συγκεκριμένη έρευνα. Τους ευχαριστώ για το ειλικρινές ενδιαφέρον τους και την επιθυμία να συνεισφέρουν με τις εμπειρίες τους στο ερευνητικό πεδίο.

Θα ήθελα τέλος να εκφράσω την ευγνωμοσύνη και την αγάπη μου στην οικογένειά μου για τη συμπαράσταση, την κατανόηση και το κουράγιο που μου προσέφερε καθ'όλη τη διάρκεια των σπουδών μου.

ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ

ΚΠΜ : Κέντρο Παιδικής Μέριμνας

*«Ένα έθνος που δεν ενδιαφέρεται και δεν προστατεύει όλα
του τα παιδιά δεν αξίζει να ονομάζεται έθνος»*

Nelson Mandela

Πίνακας περιεχομένων

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ	10
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	13
Η ιδρυματική φροντίδα	13
2.1 Χαρακτηριστικά των παιδιών που ζουν σε εξωοικογενειακή φροντίδα	14
2.2 Τα ΚΠΜ σε παγκόσμιο και τοπικό επίπεδο	17
2.2.1 Χαρακτηριστικά των δομών φιλοξενίας στην Ελλάδα.....	19
2.2.2. Προβλήματα και δυσκολίες που αφορούν τα ΚΠΜ στην Ελλάδα.....	21
2.3 Οι επιπτώσεις της ζωής σε ΚΠΜ	23
2.4 Η θεωρία του δεσμού	25
2.5 Σχολική ζωή και επιδόσεις παιδιών σε εξωοικογενειακή φροντίδα.....	28
2.6 Ο ρόλος σχολείου και εκπαιδευτικών	31
2.7 Ετοιμότητα σχολείου και εκπαιδευτικών	33
2.7.1. Ετοιμότητα σχολείου.....	33
2.7.2. Ετοιμότητα εκπαιδευτικών	35
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ	38
3.1 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα	38
3.2 Επιλογή δείγματος.....	39
3.3 Εργαλεία συλλογής και ανάλυσης δεδομένων	40
3.3.1. Ημιδομημένες συνεντεύξεις	40
3.3.2. Θεματική ανάλυση	42
3.4 Διασφάλιση ποιότητας	43
3.4.1. Αναστοχασμός.....	44
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΑΙ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ.....	46
4.1 Οι αντιλήψεις για τις διαφοροποιημένες ανάγκες των παιδιών που ζουν σε ΚΠΜ.....	47
4.1.1. Οι διαφοροποιημένες ανάγκες και συνθήκες ζωής	47
4.1.2. Τραυματικό παρελθόν και αναζήτηση προσοχής.....	50
4.1.3. Μειωμένες επιδόσεις και εκπαιδευτικές ανάγκες.....	53
4.1.4. Σχέσεις με συνομηλίκους	57
4.1.5. Γονείς και προκατάληψη συμμαθητών.....	59
4.2 Παιδαγωγική αντιμετώπιση.....	61
4.2.1. Προτεραιότητα η κάλυψη συναισθηματικών έναντι γνωστικών αναγκών: η διεύρυνση του ρόλου του εκπαιδευτικού	61

4.2.2. Διαφοροποιημένη συμπεριφορά: Ναι ή όχι;.....	62
4.2.3. Στρατηγικές εκπαιδευτικών μέσα στην τάξη.....	65
4.3 Οι ανάγκες των ίδιων των εκπαιδευτικών	67
4.3.1. Ενημέρωση για τις συνθήκες ζωής στο ΚΠΜ και το παρελθόν των παιδιών	67
4.3.3. Συνεργασία με το ΚΠΜ	69
4.3.3. Επιμόρφωση και στήριξη από ειδικούς.....	73
Σύνοψη	75
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5. ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....	78
5.1 Αντιμετώπιση παιδαγωγικών αναγκών	78
5.2 Ενημέρωση και συνεργασία με ΚΠΜ.....	81
5.3 Προτάσεις εκπαιδευτικών για επιμόρφωση και στήριξη από ειδικούς	84
5.4 Περιορισμοί της έρευνας.....	85
5.5 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα.....	85
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ	88
Ξενόγλωσσες.....	88
Ελληνόγλωσσες.....	95
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	97

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το σχολείο αποτελεί ένα περιβάλλον διαφορετικό από αυτό της οικογένειας ή της γειτονιάς. Εκθέτει τα παιδιά σε έναν κόσμο μάθησης, καλλιέργειας της κριτικής σκέψης και ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων. Η επιτυχία των μαθητών στο σχολείο σε κάθε επίπεδο είναι εκείνη που τους δίνει την ώθηση για μελλοντική αποκατάσταση σε συνδυασμό με την υποστήριξη από το οικογενειακό περιβάλλον και τις ευκαιρίες για εξέλιξη.

Ανάμεσα στους μαθητές ενός σχολείου υπάρχουν διάφορες ομάδες με ιδιαιτερότητες, όπως παιδιά με άλλες εθνικότητες και δυσκολία στη γλώσσα, παιδιά με ειδικές μαθησιακές ανάγκες κ.α. Μία ομάδα μαθητών με ιδιαιτερότητες είναι αυτή όσων ζουν σε ιδρυματική φροντίδα. Τα παιδιά που βρίσκονται σε εξωοικογενειακή φροντίδα όπως διακρίνεται από τον όρο έχουν απομακρυνθεί από το οικογενειακό τους περιβάλλον και ζουν σε δομές φιλοξενίας είτε σε ανάδοχη φροντίδα. Το κέντρο παιδικής μέριμνας ή δομή φιλοξενίας αποτελεί το μέρος στο οποίο μεταφέρεται το άτομο, μετά την απομάκρυνση από το οικογενειακό περιβάλλον όταν αυτό κρίνεται επικίνδυνο για λόγους κακοποίησης, εγκατάλειψης και παραμέλησης με στόχο την προστασία τους.

Πληθώρα ερευνών αναφέρεται σε δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά που ζουν σε κέντρα παιδικής μέριμνας σε επίπεδο επιδόσεων, κοινωνικών σχέσεων και προβλημάτων συμπεριφοράς. Κατά τον Browne (2009), ενήλικες που έχουν ζήσει σε δομές φιλοξενίας έχουν διπλάσιες πιθανότητες να βρεθούν στη φυλακή σε σχέση με άτομα από το γενικό πληθυσμό. Το τραυματικό φορτίο των παιδιών αυτών συχνά επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τόσο τις επιδόσεις όσο και τις κοινωνικές σχέσεις τους.

Όπως υποστηρίζουν, ωστόσο, οι Barratt και Berliner (2013), όταν υπάρχει μέριμνα με στοχευμένες πρακτικές και πολιτικές, οι θετικές σχολικές εμπειρίες μπορούν να συμβάλουν στην αντιμετώπιση των αρνητικών επιπτώσεων που προκαλούν τα παρελθοντικά βιώματα των παιδιών σε φροντίδα. Αντίθετα, ένα σχολείο που δεν είναι προετοιμασμένο για την υποδοχή αυτών των μαθητών μπορεί να δυσχεράνει ακόμα περισσότερο τη βεβαρυμένη συναισθηματική κατάσταση των παιδιών (Lipscomb & Choi, 2016).

Παρόλα αυτά, καθώς τα παιδιά σε ιδρυματική φροντίδα είναι μία σχεδόν «αόρατη» ομάδα πληθυσμού, πολλοί είναι οι ερευνητές που τονίζουν το ρίσκο σχολικής αποτυχίας που έχουν (Annie Casey Foundation, 2014· Barratt & Berliner, 2013· Martin & Jackson, 1998· Morton, 2016 κ.α.). Οι εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών από ΚΠΜ είναι παραμελημένες καθώς δεν υπάρχει ειδική μέριμνα για καταγραφή και αξιολόγηση των προκλήσεων που αντιμετωπίζουν και των συγκεκριμένων αναγκών τους από το σχολείο. Σύμφωνα με έρευνα του Annie Casey Foundation (2014), μόνο το 50% των παιδιών που ζουν σε εξωοικογενειακή φροντίδα καταφέρνει να αποφοιτήσει από το σχολείο σε σύγκριση με το 70% του γενικού πληθυσμού. Σημαντικό ρόλο σε αυτό παίζουν αφενός το τραυματικό παρελθόν τους και αφετέρου οι συνθήκες ζωής τους στη δομή φιλοξενίας.

Ένας ακόμα σημαντικός παράγοντας επιρροής για τις επιδόσεις είναι και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι αποτελούν πρόσωπα εμπιστοσύνης για τους μαθητές τους, γνωρίζουν τις ανάγκες τους (συνασθηματικά και μαθησιακά) καθώς περνούν σημαντικό χρόνο μαζί τους καθημερινά. Πολλές είναι οι έρευνες που τονίζουν τη θετική επιρροή που έχουν οι υποστηρικτικοί εκπαιδευτικοί στα παιδιά που ζουν σε δομές φιλοξενίας αλλά και τις επιπτώσεις της έλλειψης υποστηρικτικών εκπαιδευτικών στη σχολική εμπειρία παιδιών σε ιδρυματική φροντίδα (Altshuler, 2003· Cole *et al*, 2013· Emerson & Lovitt, 2003· Zetlin *et al*, 2012).

Η παρούσα έρευνα στοχεύει στο να κατανοήσει πώς βιώνουν και αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης τις εκπαιδευτικές, κοινωνικές και συναισθηματικές ανάγκες των μαθητών τους από ΚΠΜ καθώς και να φωτίσει τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι ίδιοι στη συνεργασία τους με τα παιδιά και τις ανάγκες τους για βοήθεια από το σχολείο και την πολιτεία. Συγκεκριμένα, σκοπεύει να απαντήσει στα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

- Πώς αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί τις συναισθηματικές, κοινωνικές και εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών τους που ζουν σε ΚΠΜ;
- Τι είδους δυσκολίες αντιμετωπίζουν με τους μαθητές από ΚΠΜ και ποιος ο βαθμός ετοιμότητάς τους για τις δυσκολίες αυτές;

- Ποιες είναι οι ανάγκες στήριξης των εκπαιδευτικών από το εκπαιδευτικό σύστημα και την πολιτεία;

Στο θεωρητικό κεφάλαιο της παρούσας εργασίας γίνεται η αποσαφήνιση βασικών εννοιών που σχετίζονται με την εξωοικογενειακή φροντίδα. Αρχικά, αναλύονται τα χαρακτηριστικά που παρουσιάζουν οι νέοι που έχουν ζήσει σε ιδρυματική και ανάδοχη φροντίδα καθώς και οι επιπτώσεις της εξωοικογενειακής φροντίδας σύμφωνα με τη βιβλιογραφία και επιχειρείται η περιγραφή της ιδρυματικής φροντίδας σε παγκόσμιο και τοπικό επίπεδο. Ιδιαίτερη αναφορά γίνεται στα ΚΠΜ στην Ελλάδα, με αριθμητικά στοιχεία για τις δομές φιλοξενίας και τα παιδιά που ζουν σε αυτές. Επιπλέον, γίνεται σύνδεση με τη θεωρία του δεσμού και περιγράφονται συμπεριφορικά μοτίβα των παιδιών σε φροντίδα με βάση αυτή. Τέλος, παρουσιάζεται η σχολική ζωή και οι επιδόσεις των παιδιών από ΚΠΜ καθώς και ο ρόλος σχολείου και εκπαιδευτικών.

Στο επόμενο κεφάλαιο περιγράφεται η μεθοδολογία που χρησιμοποιήθηκε για τη διεξαγωγή της έρευνας. Παρουσιάζονται αναλυτικά ο στόχος και τα ερευνητικά ερωτήματα, στοιχεία για τους συμμετέχοντες της έρευνας (φύλο, ηλικία, μορφωτικό επίπεδο, βαθμίδα εκπαίδευσης, προϋπηρεσία, αριθμός μαθητών από ΚΠΜ με τους οποία συνεργάζονται), η επιλογή του εργαλείου συλλογής δεδομένων καθώς και η μέθοδος ανάλυσης που χρησιμοποιήθηκε. Επιπλέον, γίνεται συζήτηση για τη διασφάλιση της ποιότητας στην έρευνα.

Ακολουθεί το κεφάλαιο στο οποίο γίνεται η παρουσίαση των αποτελεσμάτων, με βάση τα θέματα που προέκυψαν κατά την ανάλυση των δεδομένων. Στο παρόν κεφάλαιο, τα αποτελέσματα συνδέονται με ευρήματα προηγούμενων ερευνών προκειμένου να φανούν σχέσεις αλλά και να προκύψουν ζητήματα προς περαιτέρω διερεύνηση.

Στο τελευταίο κεφάλαιο γίνεται συζήτηση των ευρημάτων και σύνδεση τους με τα ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας. Ακολουθούν προτάσεις για μελλοντική έρευνα στο αντικείμενο και παρατίθενται οι περιορισμοί της παρούσας έρευνας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Η ιδρυματική φροντίδα

Σύμφωνα με τη UNICEF κανένας ορισμός δεν περιγράφει με ακρίβεια την ιδρυματική φροντίδα σε διεθνές επίπεδο, καθώς το πλαίσιο σε κάθε χώρα ασκεί καθοριστικό ρόλο στο πώς διαμορφώνεται η ζωή στις τοπικές δομές φιλοξενίας. Ωστόσο, έναν σαφή ορισμό του όρου *ιδρυματική φροντίδα* (institutional care) παραδίδει ο Browne (2009), ο οποίος την ορίζει ως τη φροντίδα μίας ομάδας παιδιών με πάνω από 10 άτομα διαφόρων ηλικιών, τα οποία ζουν σε μία δομή χωρίς τους γονείς τους και την ανατροφή τους αναλαμβάνουν φροντιστές, ιδανικά ένας για έξι παιδιά, ωστόσο συχνά και περισσότερα.

Ως *ίδρυμα* (όρος που στην παρούσα εργασία θα αποφευχθεί εξαιτίας της αρνητικής προδιάθεσης που συνδέεται με τη σημασία του) είτε κέντρο παιδικής μέριμνας/προστασίας (ΚΠΜ) ορίζεται η δομή με προνοιακό χαρακτήρα, δημόσια είτε ιδιωτική, η οποία φιλοξενεί ανήλικα παιδιά (κάτω των 18 ετών), χωρίς την παρουσία των γονέων/κηδεμόνων τους (Συνήγορος του Πολίτη, 2015). Μικρά ΚΠΜ θεωρούνται εκείνα που η χωρητικότητά τους είναι έως 24 παιδιά και μεγάλα εκείνα στα οποία ζουν πάνω από 25 παιδιά (Browne, Johnson & Ostergren, 2006). Η φροντίδα που παρέχεται στους ανήλικους που ζουν σε ΚΠΜ είναι *κλειστού τύπου*, δηλαδή μένουν μόνιμα, διανυκτερεύουν σε αυτά και καλύπτουν τις βασικές ανάγκες τους για τροφή και στέγη, τις συναισθηματικές και κοινωνικές (ΕΛ.ΣΤΑΤ, 2016).

Ο όρος ιδρυματική φροντίδα συχνά συγχέεται με τους όρους *εξωοικογενειακή φροντίδα* και *ανάδοχη φροντίδα*. Είναι σκόπιμο να γίνει ο διαχωρισμός ανάμεσα σε ανάδοχη και ιδρυματική φροντίδα, οι οποίες αποτελούν δύο μορφές της εξωοικογενειακής φροντίδας (out of home care). Ο όρος ανάδοχη φροντίδα (foster care) εκτός της τοποθέτησης του παιδιού σε κάποια οικογένεια με την οποία δε συνδέεται με συγγένεια, καθώς και την ανάληψη της φροντίδας του από άλλο συγγενικό πρόσωπο, περιλαμβάνει επιπλέον την εισαγωγή του σε σπίτια μικρής δυναμικότητας και θεραπευτικά κέντρα (Emerson & Lovitt, 2003). Ως ανάδοχο παιδί

ορίζεται κάθε παιδί-νέος σε ηλικία σχολείου που απομακρύνθηκε από το οικογενειακό του περιβάλλον και ζει είτε με ανάδοχους γονείς είτε σε σπίτι μικρής δυναμικότητας (Bonneau, 2009). Είναι, επομένως, σημαντική η διάκριση ανάμεσα στους όρους, καθώς η ανάδοχη φροντίδα δεν αφορά την τοποθέτηση σε κάποια δομή φιλοξενίας, αν και όπως θα συζητηθεί στη συνέχεια τα χαρακτηριστικά που παρουσιάζουν τα παιδιά που βρίσκονται στους δύο τύπους φροντίδας είναι κοινά.

Ο αριθμός των παιδιών και νέων που βρίσκονται σε εξωοικογενειακή φροντίδα τείνει να αυξάνεται τα τελευταία χρόνια. Το γεγονός, ωστόσο, ότι δεν υπάρχουν πολλά επίσημα ερευνητικά δεδομένα οδηγεί στην εικασία ότι ο αριθμός των παιδιών σε ιδρυματική και ανάδοχη φροντίδα είναι μεγαλύτερος απ' ό,τι παρουσιάζουν τα στατιστικά. Εκτιμήσεις δείχνουν ότι τα παιδιά που ζουν σε εξωοικογενειακή φροντίδα παγκοσμίως είναι μεταξύ 2 και 8 εκατομμυρίων ενώ ο μεγαλύτερος αριθμός παιδιών σε ανάγκη για φροντίδα βρίσκεται συγκεντρωμένος στην Ανατολική Ευρώπη, την Ασία, την Αφρική και τη Λατινική Αμερική και λιγότερο στη Δυτική Ευρώπη και τη Βόρεια Αμερική (McCall, 2013).

2.1 Χαρακτηριστικά των παιδιών που ζουν σε εξωοικογενειακή φροντίδα

Τα παιδιά που βρίσκονται σε εξωοικογενειακή φροντίδα, είτε είναι τοποθετημένα σε ΚΠΜ είτε βρίσκονται σε ανάδοχες οικογένειες παρουσιάζουν κοινά χαρακτηριστικά στην ανάπτυξή τους. Οι ιδιαιτερότητές τους ως πληθυσμός είναι σημαντικές και υποστηρίζεται ότι αποτελούν μία ομάδα υψηλού κινδύνου για λόγους που αφορούν τόσο τη συμπεριφορά και τις σχέσεις που αναπτύσσουν όσο και τις επιδόσεις τους (Annie Casey Foundation, 2014· Barrat & Berliner, 2013· Morton, 2016). Η κατανόηση των ιδιαίτερων αναγκών τους θεωρείται απαραίτητη προκειμένου να γίνει το βήμα για την ομαλή ένταξή τους στα σχολεία και την κοινωνία (Barrat & Berliner, 2013). Πληθώρα ερευνών στο αντικείμενο τονίζει τις δυσκολίες που βιώνουν τα παιδιά που βρίσκονται σε εναλλακτική φροντίδα, ανεξάρτητα από τη μορφή της (Beauchamp, 2015· Brown, Waters & Shelton, 2017· Cashmore, Paxman & Townsend, 2011· Morton, 2015· Snow, 2009· Vorria *et al*, 1998a· Vorria *et al*, 2006·

Vorria *et al*, 2015 κ.α). Οι δυσκολίες αυτές αφορούν τη σωματική τους ανάπτυξη, νοητικά προβλήματα, απείθαρχη συμπεριφορά, χαμηλές επιδόσεις και προβλήματα στις συναισθηματικές τους σχέσεις.

Ένας παράγοντας που οδήγησε στις παραπάνω δυσκολίες είναι το γεγονός ότι τα παιδιά που απομακρύνθηκαν από το οικογενειακό τους περιβάλλον έχουν βιώσει ένα τραυματικό παρελθόν, το οποίο άλλοτε σε μεγαλύτερο και άλλοτε σε μικρότερο βαθμό ασκεί επιρροή σε όλους τους τομείς ανάπτυξής τους. Η απομάκρυνση των παιδιών από το σπίτι δημιουργεί έντονα το αίσθημα της απώλειας, του φόβου, της απόρριψης, της εγκατάλειψης και της ενοχής ακόμη κι όταν οι συνθήκες σε αυτό είναι επιβλαβείς (Bonneau, 2009). Οι συνθήκες αυτές επηρεάζουν τη διαμόρφωση της προσωπικότητας και της εκδηλούμενης συμπεριφοράς του παιδιού που βίωσε τέτοιου είδους αλλαγή και το καθορίζει στη μετέπειτα ζωή του.

Οι τραυματικές εμπειρίες που έχουν ζήσει τα παιδιά πριν την τοποθέτησή τους σε ΚΠΜ, μπορούν να οδηγήσουν σε προβλήματα συμπεριφοράς, θέματα κοινωνικοποίησης αλλά και γλωσσικής ανάπτυξης (Baratt & Berliner, 2013· Beauchamp, 2015· Brown, Waters & Shelton, 2017). Τα τραύματα σε παιδική ηλικία που οφείλονται σε κακοποίηση είτε παραμέληση επηρεάζουν σημαντικά την ικανότητα του παιδιού να σκέφτεται, να συγκεντρώνεται και να αναπτύσσει δεσμούς (Altshuler, 2003· Perry & Pollard, 1998). Ο ρόλος της κακοποίησης αποτελεί παράγοντα με βαρύτερη σημασία στην εξέλιξη των παιδιών, καθώς συνδέεται με έντονα προβλήματα συμπεριφοράς, κακές επιδόσεις, ειδικές μαθησιακές ανάγκες, καθώς και ψυχολογικές επιπτώσεις όπως χαμηλή αυτοεκτίμηση και αυτοεικόνα (Altshuler, 2003· Beauchamp, 2015· Bonneau, 2009· Juffer & Ijzendoorn, 2007· Schwartz, 1999· Smithgal *et al*, 2004· Snow, 2009· Todd, 2010).

Οι δυσκολίες των παιδιών αυτών δε σχετίζονται μόνο με τα γεγονότα που οδήγησαν στην απομάκρυνση από το οικογενειακό τους περιβάλλον. Κατά τη διάρκεια αναζήτησης του μέρους που θα φιλοξενηθούν, είτε είναι ΚΠΜ είτε ανάδοχοι οικογένειες, τα παιδιά αυτά μετακινούνται συχνά σε διαφορετικές περιοχές, εγκαταλείπουν φίλους, συγγενείς, κοινωνικό περίγυρο και σχολείο (Beauchamp, 2015· Bonneau, 2009· Cashmore, Paxman & Townsend, 2007). Έτσι, καλούνται να αναζητήσουν έναν νέο τρόπο ζωής ο οποίος, ωστόσο μπορεί να έχει μικρή χρονική

διάρκεια και να καταλήξει σε εκ νέου μετακίνησή τους. Το 2013 στην Αυστραλία το ποσοστό των παιδιών σε ιδρυματική φροντίδα που μετακινήθηκε περισσότερες από δύο φορές για αλλαγή περιοχής ή σχολείου ήταν 36% για παιδιά ως 12 ετών και 42% για παιδιά άνω των 13 (Beauchamp, 2015).

Ένα σοβαρό επακόλουθο της συνεχούς μετακίνησης αυτών των παιδιών είναι, επιπλέον, η έλλειψη σταθερών προσώπων στη ζωή τους. Τα παιδιά που ζουν σε εξωοικογενειακή φροντίδα και κυρίως σε ΚΠΜ, όπου η απουσία ενός τέτοιου προσώπου είναι ακόμη πιο έντονη από ό,τι στο πλαίσιο ανάδοχης οικογένειας, αντιμετωπίζουν σημαντικές δυσκολίες που αφορούν την προσωπική τους εξέλιξη και επηρεάζονται όχι μόνο από το παρελθόν τους αλλά και από τις συνθήκες που επικρατούν στη ζωή τους μετά την απομάκρυνση από την οικογένεια. Ακόμη και αν πληρούνται όλες οι προδιαγραφές για μία σταθερή και υποδειγματική φροντίδα από το ΚΠΜ, συχνά τα προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών παραμένουν (Heath, Colton & Aldgate, 1994, όπ. αν. στο Snow, 2009).

Ευρήματα ερευνών δείχνουν ότι οι μαθητές που ζουν σε ΚΠΜ παρουσιάζουν συχνότερα συναισθηματικές διαταραχές σε σχέση με τα παιδιά που ζουν με τους βιολογικούς γονείς τους, δηλαδή μεγαλύτερη δυσκολία να διατηρήσουν σχέσεις, καταθλιπτική και παρεκκλίνουσα συμπεριφορά (Barrat και Berliner, 2013). Επιπλέον, είναι πιθανό να παρουσιάσουν την επίδραση των τραυματικών τους εμπειριών αρκετά χρόνια αργότερα, ακόμη και κατά την ενηλικίωσή τους (Schwartz, 1999· Todd, 2010). Η πιθανότητα εμφάνισης μετατραυματικού στρες κάποια στιγμή στη ζωή τους είναι μεγάλη τόσο για παιδιά που έζησαν σε ΚΠΜ όσο και για εκείνα που μεγάλωσαν σε ανάδοχη φροντίδα (Pecora *et al*, 2006· Vacca, 2008).

Εντούτοις, όλες οι δυσκολίες που βιώνουν πριν την απομάκρυνση από την οικογένειά τους αλλά και κατά τη διάρκεια της εξωοικογενειακής φροντίδας που λαμβάνουν ενδέχεται να συντελέσουν στην ανάπτυξη χαρακτηριστικών δυναμισμού, πείσματος, επιμονής και αποφασιστικότητας. Κατά τη δεκαετία του 70' άρχισαν να παρατηρούνται τα παραπάνω χαρακτηριστικά σε παιδιά από ΚΠΜ, τα οποία αρχικά χαρακτηρίστηκαν ως «άτρωτα», όρος που αντικαταστάθηκε το 1979 από τον Rutter με την «ανθεκτικότητα» (Rutter, 1979 όπ. αν. στο Σαραφίδου, 2000).

Η *ανθεκτικότητα* (resilience) που χαρακτηρίζει αυτή την ομάδα παιδιών έχει παρατηρηθεί από αρκετούς ερευνητές του αντικειμένου. Η ανθεκτικότητα συνδυάζεται με την ύπαρξη τουλάχιστον ενός ενήλικα που να υποστηρίζει τις ανάγκες τους και ενισχύεται μέσα από τη συμμετοχή σε δραστηριότητες εκτός σχολείου και δομής φιλοξενίας που προσφέρουν θετικές εμπειρίες ζωής (Legault και Moffat 2006, όπ. αν. στο Mendis *et al*, 2015). Η ενίσχυση της ανθεκτικότητας επιτυγχάνεται ωστόσο και μέσα από το γεγονός ότι τα παιδιά αυτά δεν έχουν την επιλογή παρά να λειτουργούν αυτόνομα, καθώς δεν υπάρχουν σταθεροί ενήλικες να τους στηρίζουν κι έτσι βασίζονται αποκλειστικά στις δικές τους δυνάμεις (Clemens *et al*, 2017). Σε κάθε περίπτωση, παρατηρείται ότι η ανθεκτικότητα αποτελεί ένα χαρακτηριστικό που αναπτύσσεται συχνά σε παιδιά που έχουν ζήσει σε εξωοικογενειακή και κυρίως ιδρυματική φροντίδα.

2.2 Τα ΚΠΜ σε παγκόσμιο και τοπικό επίπεδο

Η απομάκρυνση παιδιών και νέων από το οικογενειακό τους περιβάλλον όταν αυτό κρίνεται ακατάλληλο και η αναζήτηση ενός εναλλακτικού μέρους διαβίωσης για αυτά είναι ένα φαινόμενο που παρατηρείται στη σύγχρονη εποχή ολοένα και περισσότερο ειδικότερα σε χώρες υποανάπτυκτες, με οικονομικά προβλήματα καθώς κι εκείνες που βρίσκονται σε μία μεταβατική περίοδο με πολιτικές ανακατατάξεις. Η τοποθέτηση ενός παιδιού σε ΚΠΜ είναι μία λύση που στην Ευρώπη μετρά πάνω από 200 χρόνια εφαρμογής. Λαμβάνοντας υπόψη πληθώρα ερευνών που υπέδειξαν τις αρνητικές επιπτώσεις που έχει η ιδρυματική ζωή για την ανάπτυξη των παιδιών τόσο συμπεριφορικά όσο και κοινωνικο-συναισθηματικά και εκπαιδευτικά, πολλές χώρες προέβησαν στην αναθεώρηση των πολιτικών τους για εισαγωγή σε ΚΠΜ και την προώθηση εναλλακτικών μορφών φροντίδας.

Παρόλα αυτά, μέχρι και το 2003 που διεξήχθη η έρευνα του οργανισμού WHO (όπ. αν. στο Browne *et al*, 2005) μόνο η Νορβηγία, η Ισλανδία, το Ηνωμένο Βασίλειο και η Σλοβενία είχαν εισάγει επίσημα πολιτικές για την εναλλακτική φροντίδα παιδιών κάτω των 5 ετών στην Ευρώπη. Η πλειονότητα των παιδιών κάτω των 3 (90,4%) από τις χώρες που συμμετείχαν στην παραπάνω έρευνα βρίσκονταν σε ιδρυματική

φροντίδα. Το 2001 στην Αμερική 11.777 παιδιά ηλικίας λιγότερο από 12 ετών βρίσκονταν σε δημόσια φροντίδα (Johnson, Browne & Hamilton- Giachritsis, 2006).

Σύμφωνα με τη Διεθνή Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού και συγκεκριμένα το αρ.20 παρ. 3 του ν.2101/92, η τοποθέτηση ενός παιδιού σε δομή φιλοξενίας αντιμετωπίζεται ως η έσχατη επιλογή και η πολιτεία οφείλει να προτάσσει ως λύση την τοποθέτηση του παιδιού σε οικογενειακό πλαίσιο [Χρυσόγονος, Κ. (2001, οπ. αν. στο Συνήγορος του Πολίτη, 2012)]. Σε ευρωπαϊκό επίπεδο η λύση της τοποθέτησης ενός παιδιού σε ΚΠΜ εφαρμόζεται στην περίπτωση που δεν υπάρχει άλλη εναλλακτική και σε κάθε περίπτωση επιδιώκεται η ελάχιστη παραμονή σε αυτά.

Αντίθετη προς τα παραπάνω είναι η κατάσταση που επικρατεί στην Ελλάδα. Η Ελλάδα θεωρείται μία από τις χώρες με ελλιπή κρατική παρέμβαση για την εξασφάλιση πολιτικών κοινωνικής προστασίας και υπηρεσιών κοινωνικής φροντίδας (Αλτάνης και Οικονόμου, 2009). Η Επιτροπή για τα Δικαιώματα του Παιδιού του ΟΗΕ επεσήμανε για την Ελλάδα ότι οφείλει «να διαμορφώσει μια σαφή πολιτική αποϊδρυματοποίησης και αναδοχής» για τα παιδιά που απομακρύνονται από την οικογένειά τους ώστε να μεγαλώνουν με ποιότητα ζωής σε μη ιδρυματικά περιβάλλοντα (Συνήγορος του Πολίτη, 2012; σελ. 2). Ωστόσο, η λύση του ΚΠΜ συχνά αντιμετωπίζεται ως η μοναδική, η παραμονή σε αυτό είναι μεγάλη και δεν αναζητούνται εναλλακτικές λύσεις, όπως ο θεσμός της αναδοχής που προτείνεται από τον ΟΗΕ είτε προγράμματα υιοθεσίας (Συνήγορος του Πολίτη, 2012).

Ο μέσος χρόνος διαβίωσης των παιδιών σε ΚΠΜ στην Ελλάδα υπολογίζεται στα 7 χρόνια και οφείλεται στην απουσία αναζήτησης εναλλακτικών μορφών φροντίδας (Αλτάνης & Οικονόμου, 2009). Κύριοι λόγοι εισαγωγής των παιδιών σε ΚΠΜ είναι κοινωνικά και οικογενειακά προβλήματα ή κάποια μορφή αναπηρίας ενώ κύριοι λόγοι εξόδου από αυτά είναι η υιοθεσία, η αναδοχή ή σπανιότερα η επιστροφή στη βιολογική οικογένεια (Νάνου, 2015· Λαφάρα, 2010· Αγάθωνος- Γεωργοπούλου, 2003). Ωστόσο, άλλοι λόγοι απομάκρυνσης μπορεί να είναι σοβαρά οικονομικά προβλήματα (Browne, 2009), αλκοολισμός είτε χρήση ναρκωτικών ουσιών και η ορφάνια (Κοινές Ευρωπαϊκές Παραδοχές, 2012).

Παρά τον αυξημένο αριθμό των παιδιών που διαβιούν σε ΚΠΜ, με εξαίρεση σειρά ερευνών της Βορριά και των συνεργατών της σε παιδιά που υιοθετήθηκαν από

συγκεκριμένη δομή φιλοξενίας σχετικά με τη γνωστική τους ανάπτυξη, συναισθηματική κατανόηση, ανάπτυξη ασφαλούς δεσμού με ενήλικες, προβλήματα συμπεριφοράς και επιδόσεις (βλ. Vorria *et al*, 2015· Vorria, Ntouma & Rutter, 2015· Vorria *et al*, 2014· Vorria *et al*, 2006· Vorria *et al*, 2003· Vorria *et al*, 1998a·b), υπάρχει έλλειψη δεδομένων στην Ελλάδα όσον αφορά τόσο τον τρόπο λειτουργίας των κέντρων και τις συνθήκες ζωής των παιδιών μέσα σε αυτά αλλά και την εξέλιξή τους μετά την αποχώρηση από τις δομές.

Στην Ελλάδα, κατά τη δεκαετία του 1980 λειτουργούσαν 274 δομές φιλοξενίας ανηλίκων στις οποίες διέμεναν 16.442 παιδιά τυπικής ανάπτυξης, περισσότερο από 10% των οποίων είχε εισαχθεί για λόγους εγκατάλειψης ή ορφάνιας (Πανοπούλου-Μαράτου, 1988 όπ. αν. στο Σαραφίδου, 2000). Το 2014 στην Ελλάδα υπήρχαν 85 δομές φιλοξενίας παιδιών και νέων με ή χωρίς αναπηρίες ιδιωτικού και δημόσιου χαρακτήρα στις οποίες φιλοξενήθηκαν 2825 παιδιά, αριθμός που πιθανώς έχει αυξηθεί μέσα στα επόμενα χρόνια (Νάνου, 2015). Τα περισσότερα ΚΠΜ ήταν ιδιωτικού χαρακτήρα διοικούμενα από ιδιωτικές οργανώσεις (39,5%) ή Μ.Κ.Ο (13,2%), ενώ τα δημόσια είχαν μικρή απόσταση από τα ιδιωτικά με 36,8%.

Οι φροντιστές στα ΚΠΜ της Ελλάδας είναι στην πλειονότητά τους γυναίκες και σε πολλές περιπτώσεις το προσωπικό δεν είναι σταθερό (Λαφάρα, 2010). Η αναλογία φροντιστών – παιδιών ήταν 1 προς 4 ή 1 προς 6 (παιδιά ή βρέφη) κάτι που δυσκολεύει την ανάπτυξη σταθερών σχέσεων μεταξύ τους (Vorria *et al*, 2015).

2.2.1 Χαρακτηριστικά των δομών φιλοξενίας στην Ελλάδα

Τα ΚΠΜ διακρίνονται σε *δημόσια*, *ιδιωτικά* μη κυβερνητικού χαρακτήρα και *εκκλησιαστικά*. Ανεξάρτητα από το δημόσιο ή ιδιωτικό χαρακτήρα τους τα κέντρα φιλοξενούν παιδιά τυπικά αναπτυσσόμενα, παιδιά με χρόνιες παθήσεις και αναπηρίες, καθώς και ασυνόδευτους ανήλικους πρόσφυγες σε ειδικά διαμορφωμένες δομές. Αρκετά από αυτά, κυρίως δημόσια, στεγάζονται σε μεγάλα, ψυχρά κτίρια που έχουν παραδοθεί από το κράτος αρχικά για τη φροντίδα ορφανών και άπορων παιδιών της μεταπολεμικής περιόδου και δεν πληρούν τις σύγχρονες προδιαγραφές για την κάλυψη των ιδιαίτερων αναγκών των παιδιών που ζουν σε αυτά και που χρήζουν

ειδικής υποστήριξης (Συνήγορος του Πολίτη, 2015). Ακόμα, παρατηρείται ότι μερικές ιδιωτικές και εκκλησιαστικές δομές ακολουθούν δικά τους συντηρητικά μοντέλα ανατροφής και διαπαιδαγώγησης που ενδέχεται να μην είναι κατάλληλα για περιπτώσεις παιδιών που το παρελθόν τους υπήρξε εξαιρετικά τραυματικό και απαιτεί ειδικό χειρισμό (Συνήγορος του Πολίτη, 2015).

Κατά την αναζήτηση της κατάλληλης δομής φιλοξενίας συχνά τα παιδιά αναγκάζονται να μετακινούνται σε γεωγραφικές περιοχές πολύ απομακρυσμένες από τον τόπο στον οποίο ζούσαν. Συχνά δεν υπάρχει κατάλληλη προετοιμασία των παιδιών με την ενημέρωση από τους αρμόδιους επαγγελματίες για τους λόγους που οδήγησαν στην απομάκρυνση από το οικογενειακό τους περιβάλλον και την ψυχολογική υποστήριξή τους για να νιώθουν ασφάλεια (Συνήγορος του Πολίτη, 2012).

Μετά την εισαγωγή, η οποία δρομολογείται από το Υπουργείο Υγείας, την ορθόδοξη ελληνική εκκλησία είτε ΜΚΟ και φιλανθρωπικούς οργανισμούς, κάθε ΚΠΜ έχει την αποκλειστική ευθύνη να αποφασίσει τη συχνότητα επικοινωνίας των φιλοξενούμενων παιδιών με συγγενείς τους (Συνήγορος του Πολίτη, 2015). Ωστόσο, αρχικά η συχνότητα της επικοινωνίας- τηλεφωνικής και διαπροσωπικής- προτείνεται από την αρμόδια Εισαγγελία αλλά επαφίεται στους υπεύθυνους της δομής να πάρουν την τελική απόφαση, χωρίς τον έλεγχο από εξωτερικούς συνεργάτες.

Η διαβίωση σε δομή φιλοξενίας έχει συνδεθεί με την αποκοπή από την κοινότητα και τη δημιουργία προκαταλήψεων για τα παιδιά που μένουν σε αυτή (Μαρκοπούλου, 1995). Τα παιδιά που διαμένουν σε ΚΠΜ παρακολουθούν μαθήματα στα τοπικά σχολεία, εκτός δομής. Σχετικά με την κοινωνικοποίηση τους, κάθε μονάδα αποφασίζει για τις κοινωνικές εξόδους, τις επισκέψεις και τις ψυχαγωγικές δραστηριότητες που θα ακολουθήσουν τα παιδιά που διαβιούν σε αυτή ανάλογα με τις οικονομικές της δυνατότητες και τη δικτύωση με εθελοντές. Λιγότερο συχνά, τόσο στα ιδιωτικά όσο και στα δημόσια κέντρα, επιτρέπονται αυτόνομες εξοδοί των μεγαλύτερων παιδιών με συγκεκριμένες προϋποθέσεις (Συνήγορος του Πολίτη, 2015). Επιδιώκεται η ενασχόληση των παιδιών με εξωσχολικές δραστηριότητες (αθλητισμό, μουσική, φροντιστήρια, ξένες γλώσσες) μέσα από τη συνεργασία με το δήμο είτε ιδιωτικούς φορείς (Συνήγορος του Πολίτη, 2015). Η προθυμία των

υπευθύνων των δομών για την ανάπτυξη των σχέσεων με τους φορείς και τα πρόσωπα που θα οδηγήσουν στα παραπάνω θεωρείται ουσιαστικής σημασίας, καθώς συχνά η οικονομική δυσχέρεια χρησιμοποιείται ως πανάκεια για την έλλειψη οργάνωσης.

Φαίνεται από τα παραπάνω ότι δεν υπάρχει στην Ελλάδα ένα ενιαίο πλαίσιο λειτουργίας προκειμένου τα ΚΠΜ, δημόσια και μη, να έχουν κοινούς προσανατολισμούς και στόχους, να πληρούν τα σύγχρονα παιδαγωγικά στάνταρντς και να είναι προσαρμοσμένα στα δικαιώματα και τις ανάγκες των φιλοξενούμενων παιδιών. Στην έρευνα που διεξήγαγε η Νάνου (2015) φάνηκε ότι μόλις το 29,7% των δομών που συμμετείχαν λειτουργούσαν σύμφωνα με τις τελευταίες συστάσεις των Ηνωμένων Εθνών για τη εναλλακτική φροντίδα παιδιών και νέων.

Η παραπάνω ανομοιογένεια οφείλεται σημαντικά στην ελευθερία που έχει δοθεί στις μονάδες αυτές να λειτουργούν αυτόνομα μέσω της έλλειψης εθνικών προδιαγραφών και κανονισμών για την οργάνωση και λειτουργία τους που ουσιαστικά θέτει σε κίνδυνο την αρμονική ανάπτυξη των παιδιών που ζουν σε αυτά. Ωστόσο, με το άρθρο 1 παρ.4 του ν. 2345/95 εισήχθη ο θεσμός του Κοινωνικού Συμβούλου, μέσα από τον οποίο κοινωνικοί λειτουργοί ή άλλοι κοινωνικοί επιστήμονες που εργάζονται για την Περιφέρεια ελέγχουν την ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών των μονάδων κοινωνικής πρόνοιας, στις οποίες ανήκουν και τα ΚΠΜ (Συνήγορος του Πολίτη, 2015· Τόπη, 2017).

2.2.2. Προβλήματα και δυσκολίες που αφορούν τα ΚΠΜ στην Ελλάδα

Η μείωση των επιχορηγήσεων του κράτους (κυρίως στις ιδιωτικές, μη κυβερνητικές οργανώσεις) και η έλλειψη δωρεών εξαιτίας της δύσκολης οικονομικής κατάστασης που βιώνει η χώρα τα τελευταία χρόνια έχει οδηγήσει σε ελλείψεις στον εξοπλισμό και τους διαθέσιμους πόρους που θέτουν σε ακόμα μεγαλύτερο κίνδυνο την ποιότητα της παρεχόμενης φροντίδας σε δομές φιλοξενίας ανηλίκων (Συνήγορος του Πολίτη, 2015). Κάτι τέτοιο πλήττει σημαντικά τη λειτουργία των δομών καθώς οι δωρεές από

ιδιώτες και οι χορηγίες από το κράτος αποτελούν την κύρια πηγή χρηματοδότησής τους. Ένα ακόμα σοβαρό ζήτημα αφορά τη φορολόγηση της περιουσίας και των εισοδημάτων των ΚΠΜ ιδιωτικού χαρακτήρα, όπου δεν υπάρχει καμία ελάφρυνση (Νάνου, 2015).

Δυσκολία υπάρχει και στις προσλήψεις εξειδικευμένου και μόνιμου επιστημονικού προσωπικού στις δομές εξαιτίας των οικονομικών προβλημάτων που προαναφέρθηκαν (Λαφάρα, 2015). Σχετικά με το προσωπικό, πρόβλημα θεωρείται τόσο η έλλειψη μονιμότητας των υπαλλήλων (Vorgia *et al*, 1998a) όσο και τα ωράρια εργασίας τους, δύο από τους πιο σοβαρούς παράγοντες που αποτρέπουν τη δημιουργία δεσμών με τα παιδιά στα ΚΠΜ. Οι δομές είναι υποστελεχωμένες και το προσωπικό ελάχιστα εκπαιδευμένο σε σχέση με τις πραγματικές ανάγκες και τον αριθμό των παιδιών (Αγάθωνος- Γεωργοπούλου, 2003). Ενώ τα ΚΠΜ στην Ελλάδα πληρούν τις προδιαγραφές για κάλυψη βασικών αναγκών των παιδιών, ωστόσο υστερούν στην παροχή κοινωνικής και συναισθηματικής στήριξης (Julian, 2013). Σχετικά με το τελευταίο, η ευαισθησία με την οποία αντιμετωπίζει ο φροντιστής τα παιδιά παίζει καθοριστικό ρόλο στη μετέπειτα ανάπτυξή τους όσον αφορά τη συμπεριφορά, τις επιδόσεις και τις σχέσεις τους.

Ένα ακόμη ζήτημα που απαιτεί ιδιαίτερη προσοχή αφορά την εκπαίδευση των παιδιών που ζουν στις δομές φιλοξενίας. Συνήθως τα παιδιά που ζουν σε ΚΠΜ υστερούν μαθησιακά σε σύγκριση με τους συμμαθητές τους, κάτι που θα συζητηθεί διεξοδικά ακολούθως. Επιπλέον, οι ευκαιρίες που τους δίνονται για περαιτέρω σπουδές διαφέρουν από δομή σε δομή ανάλογα με την πολιτική και τις διασυνδέσεις τους. Σε κάθε περίπτωση, η μονάδα φιλοξενίας είναι υπεύθυνη για τη συνεργασία με αρμόδιους φορείς που θα αξιολογήσουν τις μαθησιακές ανάγκες των παιδιών (όπως ΚΕΣΥ), με ειδικούς επιστήμονες (ψυχολόγους, λογοθεραπευτές, εργοθεραπευτές), φροντιστήρια και εθελοντές εκπαιδευτικούς για πρόσθετη εκπαιδευτική υποστήριξη. Επομένως, από τη συγκεκριμένη πολιτική που ασκεί κάθε δομή εξαρτάται το μέλλον των παιδιών που διαβιούν σε αυτές, καθώς δεν υπάρχει μέριμνα σε εθνικό επίπεδο για την εξασφάλιση τους με ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες (Συνήγορος του Πολίτη, 2015).

Ένα σημαντικό θέμα που αφορά τα ΚΠΜ στην Ελλάδα είναι η έλλειψη στην οργάνωση του θεσμού της υιοθεσίας και ανάδοχης φροντίδας. Οι προσπάθειες

υποψήφιων γονέων είναι συνήθως άκαρπες καθώς οι διαδικασίες παίρνουν μεγάλο χρονικό διάστημα, γεγονός που αποθαρρύνει αρκετούς και οδηγεί στην περαιτέρω παραμονή παιδιών σε ιδρυματική φροντίδα. Ωστόσο, τον Απρίλιο του 2019 ξεκίνησε η λειτουργία ηλεκτρονικής πλατφόρμας για υιοθεσίες και αναδοχές, με στόχο να απλοποιηθούν οι μέχρι τότε πολύπλοκες διαδικασίες και τα παιδιά που βρίσκονται σε ΚΠΜ να βρουν στέγη σε οικογενειακά περιβάλλοντα, κατάλληλα για την ανατροφή τους.

Τέλος, ζήτημα αποτελεί το γεγονός ότι σημαντικός αριθμός παιδιών παραμένει στο ΚΠΜ μετά την ενηλικίωσή τους καθώς δεν υπάρχει πρόβλεψη από το κράτος για τη στήριξη των νέων αυτών στην μετέπειτα ζωή τους. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με την έρευνα της Νάνου (2015), 760 από 2825 (27%) παιδιά άνω των 18 ετών συνέχιζαν να διαμένουν σε δομές φιλοξενίας.

2.3 Οι επιπτώσεις της ζωής σε ΚΠΜ

Από τις δεκαετίες του 1940 και 1950 πολλές ήταν οι έρευνες που είχαν υποδείξει τις αρνητικές επιπτώσεις στην κοινωνικοσυναισθηματική και νοητική ανάπτυξη παιδιών που ζούσαν σε δομές φιλοξενίας με στόχο την ευαισθητοποίηση της κοινωνίας σχετικά με τις συνθήκες της ιδρυματικής ζωής. Το γεγονός ότι τα παιδιά στις δομές φιλοξενίας μεγαλώνουν σε ομάδες με συνομιλήκους, υπακούουν σε κανόνες λειτουργίας, με διαφορετικούς φροντιστές να εναλλάσσονται σε καθημερινή βάση και χωρίς προσωπικό χώρο για ατομικές δραστηριότητες είναι μερικοί μόνο από τους λόγους για τους οποίους η ζωή σε ΚΠΜ είναι διαφορετική από την οικογενειακή, κάτι που επηρεάζει την ευρύτερη ανάπτυξή τους (Vorrta *et al*, 2006· Sloutsky, 1997).

Τελευταία υποστηρίζεται ότι η ανάπτυξη του εγκεφάλου γίνεται με πιο αργούς ρυθμούς στα παιδιά που ζουν σε δομές φιλοξενίας καθώς το περιβάλλον δεν παρέχει αρκετά ερεθίσματα με αποτέλεσμα να έχουν χαμηλότερο δείκτη νοημοσύνης σε σύγκριση με τα παιδιά που ζουν με την οικογένειά τους αλλά και με εκείνα που βρίσκονται σε αναδοχή (Browne, 2009· Van Ijzendoorn, Maartje & Femmie, 2008· Glaser, 2000). Ευρήματα από έρευνες παρουσιάζουν μία αυξημένη δυσλειτουργία σε επίπεδο συμπεριφοράς και διαχείρισης συναισθημάτων από την παιδική ηλικία στους

νέους που έχουν ζήσει έστω και για μικρό διάστημα σε ιδρυματικά περιβάλλοντα (Cox, 2013· Tizard & Hodges, 1978· Vorria *et al*, 1998a· Zetlin *et al*, 2012). Λίγο παραπάνω από μισό αιώνα νωρίτερα παρατηρήθηκε από ψυχιάτρους και ψυχολόγους ένας τύπος συμπεριφοράς που εκδηλωνόταν από παιδιά που ζούσαν σε δομές φιλοξενίας και αναγνωριζόταν ως μία έκφραση διαταραχής στην προσωπικότητα. Προβλήματα όπως αντικοινωνική συμπεριφορά, ανυπακοή, επιθετικότητα, έλλειψη ορίων συχνά εκδηλώνονται από παιδιά που φιλοξενούνται στις δομές αυτές (Altshuler, 2003· Σαραφίδου, 2000· Vorria *et al*, 2003). Οι δυσλειτουργίες αυτές ακολουθούν τους νέους ακόμη και κατά την έξοδο από τα ΚΠΜ, είτε κατά την ενηλικίωση είτε σε περίπτωση τοποθέτησης σε εναλλακτική μορφή φροντίδας (Tizard & Hodges, 1989a).

Η ζωή σε ΚΠΜ συνδέεται επίσης με την εκδήλωση διαταραχής ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητας. Ανεξάρτητα από τη διάρκεια διαβίωσης σε ΚΠΜ, τα παιδιά αυτά έχει παρατηρηθεί ότι παρουσιάζουν συναισθηματικές διαταραχές, οι οποίες σχετίζονται με προβλήματα στην επικοινωνία και συγκέντρωση (Cox, 2013· Kreppner *et al*, 2001· Roy & Rutter, 2006· Vorria, Ntouma & Rutter, 2014).

Σε σύγκριση με το γενικό πληθυσμό τα παιδιά που ζουν σε εξωοικογενειακή φροντίδα έχουν περισσότερες πιθανότητες να βιώσουν στη μετέπειτα ζωή τους α) θέματα ψυχικής και σωματικής υγείας όπως καθυστέρηση στη σωματική ανάπτυξη, χαμηλή αυτοεκτίμηση, μειωμένες κοινωνικές και συναισθηματικές ικανότητες και β) ανεργία, φυλάκιση, παραμονή σε θεραπευτικά κέντρα, πρόωρη μητρότητα/πατρότητα και έλλειψη στέγης κάποια στιγμή στη ζωή τους (Browne, 2009· Juffer & IJzerdoorn, 2007· O' Higgins, Sebba & Luke, 2017· Richardson & Lelliot, 2003). Όσο μεγαλύτερη είναι η παραμονή σε δομές φιλοξενίας τόσο μεγαλύτερος είναι ο κίνδυνος για μακροχρόνια προβλήματα σε όλους τους τομείς ανάπτυξης (McCall, 2013).

Η ζωή σε ΚΠΜ, ωστόσο, δεν είναι αποκλειστικά υπεύθυνη για το πώς θα εξελιχθούν τα παιδιά που διαβιούν σε αυτά. Η ευρύτερη εξέλιξη των παιδιών οφείλεται τόσο στους λόγους που τα οδήγησαν στην ιδρυματική ζωή όσο και στο γεγονός ότι η ζωή σε οικογενειακό πλαίσιο είναι αναντικατάστατη, ακόμη κι όταν η παρεχόμενη φροντίδα στη δομή είναι υποδειγματική. Παιδιά που έχουν εισαχθεί σε δομές

φιλοξενίας για οικονομικούς λόγους σε σύγκριση με εκείνα που προέρχονται από εγκατάλειψη ή σοβαρή παραμέληση, φαίνεται να προσαρμόζονται ευκολότερα στη νέα τους ζωή (Σαραφίδου, 2000).

Παράγοντες που επηρεάζουν την ανάπτυξη του ατόμου εμφανίζονται από τη βρεφική ηλικία και καθορίζουν την κοινωνική και συναισθηματική πληρότητα του βρέφους, όπως θα συζητηθεί ακολούθως.

2.4 Η θεωρία του δεσμού

Για την ανάπτυξη του ατόμου σημαντική είναι η επίδραση του κοινωνικού περιγύρου και ακόμη πιο έντονη (ήδη από τη βρεφική ηλικία) εκείνη της οικογένειας. Στα παιδιά που ζουν σε εξωοικογενειακή φροντίδα, κυρίως σε ΚΠΜ, η επιρροή αυτή έρχεται από τους φροντιστές και δευτερευόντως τους εκπαιδευτικούς τους. Οι πρώτες παρατηρήσεις που έγιναν σε παιδιά που ζούσαν σε ΚΠΜ οδήγησαν στην υπόθεση ότι αυτά στερούνταν την ευκαιρία να αναπτύξουν ισχυρή συναισθηματική σύνδεση με έναν κύριο φροντιστή, ρόλο που στην παραδοσιακή οικογένεια συνήθως κατέχει η μητέρα (Bowlby, 1951· Freud & Burlingham, 1944· Spitz, 1946, όπ. αν. στο McCall, 2013). Επιπλέον, το γεγονός ότι οι φροντιστές τους είναι εργαζόμενοι και δεν είναι δυνατόν να βρίσκονται στη δομή σταθερά δυσκολεύει τα παιδιά στην αντίληψη του περιβάλλοντος και στη διαδικασία αυτορρύθμισης της συμπεριφοράς και των συναισθημάτων τους (Alfred *et al*, 2017· McCall, 2013).

Οι παραπάνω παρατηρήσεις συνδέονται με τη *θεωρία του δεσμού*, της οποίας κεντρική ιδέα είναι ότι η ομαλή κοινωνική και συναισθηματική εξέλιξη του παιδιού είναι εφικτή όταν το βρέφος αναπτύσσει ισχυρό και σταθερό δεσμό με έναν βασικό φροντιστή ώστε το ίδιο να είναι σε θέση μελλοντικά να ελέγχει τα συναισθήματά του (Alfred *et al*, 2017). Πρόκειται, λοιπόν, για μία βασική ανάγκη του παιδιού να υπάρχει στη ζωή του ένας τουλάχιστον άνθρωπος που αισθάνεται ασφάλεια κοντά του ώστε το ίδιο να εξελιχθεί ομαλά μέσα από την παρουσία του, κάτι που κατά τον Bowlby είναι μία 'βιολογικά προγραμματισμένη' ανάγκη. Το βρέφος, έτσι, χτίζει τις πρώτες εμπειρίες του δίπλα στον κυρίαρχο φροντιστή μέσα από τις οποίες δημιουργεί την αντίληψη για τον εαυτό του (Bonneau, 2009).

Ο Bowlby το 1969 μέσα από τη θεωρία του δεσμού τόνισε τις αρνητικές επιπτώσεις της ιδρυματικής φροντίδας στην φυσιολογική ανάπτυξη του παιδιού σε σύγκριση με τη φροντίδα μέσα σε οικογενειακό περιβάλλον. Αυτό οδήγησε στο να δοθεί η δέουσα σημασία στις ψυχοκοινωνικές επιπτώσεις της ιδρυματικής φροντίδας με αποτέλεσμα την προσπάθεια να περιοριστεί ο αριθμός παιδιών που εισάγονταν σε ΚΠΜ (Browne, 2009).

Ένα ΚΠΜ που παρέχει ποιοτική φροντίδα στα παιδιά του μπορεί να έχει καθοριστική επίδραση στην ικανότητά τους να διαμορφώνουν σχέσεις σε όλη τους τη ζωή (Browne, 2009). Αντίθετα, ένα παιδί που έχει μεγαλώσει χωρίς ασφαλείς και σταθερές σχέσεις μπορεί να εκδηλώνει προβλήματα συμπεριφοράς ακόμη και κατά την ενήλικη ζωή του, σε μία προσπάθεια να κερδίσει την προσοχή. Συχνά, παιδιά που ζουν σε δομές φιλοξενίας αναπτύσσουν δεσμό αποδιοργάνωσης με τους φροντιστές τους, ενώ όσο πιο σταθερή είναι η συναισθηματική σχέση μεταξύ τους τόσο αυξάνονται οι πιθανότητες για ομαλή ανάπτυξη των παιδιών (Smyke *et al*, 2010).

Η διάρκεια στέρησης ενός βασικού φροντιστή παίζει σημαντικό ρόλο στο είδος της σχέσης που αναπτύσσουν τα παιδιά αυτά, καθώς όσο αυξάνεται το διάστημα της απουσίας τόσο πιο πιθανή είναι η ανάπτυξη τυπικών σχέσεων με τους φροντιστές (O'Connor *et al*, 2003). Παρόλα αυτά, ακόμη και η ελάχιστη παραμονή σε ΚΠΜ κατά τη βρεφική ηλικία μπορεί να οδηγήσει σε επιβλαβείς συνέπειες στη συνολική ανάπτυξη του παιδιού (Kreppner *et al*, 2007).

Από έρευνες που διεξήχθησαν στην Ελλάδα συμπεραίνεται ότι υπάρχει σημαντική επίδραση της ζωής σε ΚΠΜ σε όλες τις πλευρές ανάπτυξης των βρεφών και υψηλά επίπεδα δεσμού αποδιοργάνωσης. Η μικρή ηλικία εισαγωγής σε δομή φιλοξενίας σχετίζεται με προβλήματα συμπεριφοράς σε παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας (9- 11 ετών) και τα 2,5 έτη θεωρούνται κρίσιμη ηλικία ως προς την ανάπτυξη ασφαλούς δεσμού (Vorgia *et al*, 2006). Η έρευνα των Vorgia κ. συν. (2003) υπέδειξε ότι το 66% των βρεφών από ΚΠΜ δεν είχαν σταθερές σχέσεις με έναν κύριο φροντιστή σε αντίθεση με το 25% των βρεφών που ζούσαν με δύο γονείς. Σε επακόλουθη έρευνα των ίδιων ερευνητών (βλ. Vorgia *et al*, 2006) 62 παιδιά ηλικίας 4 ετών που υιοθετήθηκαν μετά την παραμονή τους για δύο χρόνια σε δομή φιλοξενίας

φάνηκε να έχουν μειωμένη γνωστική ανάπτυξη, δυσκολία στον έλεγχο και την κατανόηση συναισθημάτων και λιγότερο ασφαλείς σχέσεις με ενήλικες.

Επομένως, η προσπάθεια των φροντιστών να δημιουργήσουν σταθερές σχέσεις με τα παιδιά έχει καθοριστική σημασία στην ανάπτυξη των τελευταίων τόσο συναισθηματικά όσο και σε κάθε άλλο επίπεδο. Σημαντική είναι η επιρροή που ασκείται στην εκπαιδευτική πορεία και τις εμπειρίες των παιδιών αυτών μέσα στο σχολείο, κάτι που θα συζητηθεί διεξοδικά παρακάτω.

Η χρήση επίσημων τεστ τα οποία μετρούν το ρόλο της θεωρίας του δεσμού στην ανάπτυξη των παιδιών δεν είναι διαδεδομένη, όμως είναι σταθερά τα ευρήματα ερευνών που δείχνουν ότι τα παιδιά σε ΚΠΜ έχουν σπάνια οργανωμένες σχέσεις με ενήλικες (Hodges & Tizard, 1989a,b· Smyke *et al*, 2010· Vorria *et al.*, 1998a· Vorria *et al*, 2003). Στην έρευνα των Vorria κ. συν. (2015) φάνηκε να υπάρχει μικρή διαφορά στη δημιουργία σταθερού δεσμού με γονείς μεταξύ των υιοθετημένων παιδιών που έζησαν για δύο χρόνια σε δομή φιλοξενίας και εκείνων που ζούσαν με την οικογένειά τους παρά το γεγονός ότι σε προγενέστερη έρευνα των ίδιων (βλ. Vorria *et al*, 2006) τα ίδια παιδιά είχαν μεγάλη διαφορά στο αίσθημα ασφάλειας και στην ανάπτυξη ισχυρού δεσμού με ενήλικες. Το παραπάνω εύρημα στηρίζει την άποψη ότι με κατάλληλες θεραπευτικές παρεμβάσεις καθώς και συναισθηματική σταθερότητα και ασφάλεια ενδέχεται να μπορούν να ξεπεραστούν τα συναισθηματικά κενά που προκύπτουν κατά τα πρώτα έτη των παιδιών (Mennen & O'Keefe, 2005, όπ. αν. στο Bonneau, 2009).

Σε κάθε περίπτωση τα παιδιά που ζουν σε ΚΠΜ συνήθως παρουσιάζουν λιγότερο σταθερή εξέλιξη σε σύγκριση με εκείνα που ζουν σε οικογενειακό πλαίσιο. Ο ρόλος των φροντιστών έρχεται και συμπληρώνεται από τους εκπαιδευτικούς με τους οποίους τα παιδιά περνούν πολύ χρόνο καθημερινά. Η σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή είναι, σε συνδυασμό με όλους τους παράγοντες επιρροής που προαναφέρθηκαν, εξίσου σημαντική για την αγάπη του παιδιού για τη μάθηση αλλά και για τον εαυτό του. Παρακάτω θα συζητηθεί η εκπαιδευτική κατάσταση των παιδιών που ζουν σε δομές φιλοξενίας και ανάδοχες οικογένειες και ο ρόλος του σχολείου και των εκπαιδευτικών στη συνολική ανάπτυξή τους.

2.5 Σχολική ζωή και επιδόσεις παιδιών σε εξωοικογενειακή φροντίδα

Οι επιδόσεις των παιδιών σε φροντίδα είναι ένα κοινωνικό πρόβλημα που απασχολεί διεθνώς τους ερευνητές του αντικειμένου καθώς η κατάρρευση της οικογένειας, η εγκατάλειψη και η παραμέληση αποτελούν παράγοντες με μεγάλη επιρροή στην εξέλιξη της ζωής των παιδιών (Berridge, 2012). Έτσι, οι συνθήκες ζωής και τα βιώματά τους επηρεάζουν έντονα την εκπαιδευτική πορεία αυτών των παιδιών. Πολλές είναι οι έρευνες για τις επιδόσεις τόσο των παιδιών σε ΚΠΜ όσο και εκείνων σε αναδοχή που δείχνουν μεγάλες διαφορές σε σχέση με το γενικό πληθυσμό, με χαμηλότερες επιδόσεις, προβληματική συμπεριφορά, ειδικές μαθησιακές ανάγκες και δυσκολίες προσαρμογής στο σχολικό πλαίσιο (Annie Casey Foundation, 2014· Barrat & Berliner, 2013· Bonneau, 2009· Cashmore *et al*, 2007· Clemens *et al*, 2017· Cox, 2013· De Lemos, 1997· O' Higgins *et al*, 2017· Smithgall *et al*, 2004· Tessier *et al*, 2018· Townsend, 2011· Zetlin *et al*, 2012 κ.α). Τα παραπάνω χαρακτηριστικά είναι μερικά μόνο από εκείνα που οδηγούν στην αναγκαιότητα να λογίζονται οι μαθητές αυτοί ως ξεχωριστή ομάδα που απαιτεί ειδική μέριμνα από το σχολείο και την κοινωνία (Annie Casey Foundation, 2014).

Ο ρόλος της εκπαίδευσης είναι πολύ σημαντικός καθώς παρέχει εφόδια για την εξέλιξη των νέων, για καλύτερες συνθήκες ζωής, οικονομική ανεξαρτησία, θετικές σχέσεις με τους άλλους και την ανάπτυξη υψηλής αυτοεκτίμησης (Beauchamp, 2015). Η εκπαίδευση αποτελεί το κλειδί για την επιτυχία στην ενήλικη ζωή των παιδιών που έχουν ζήσει έντονες δυσκολίες καθώς τους παρέχει μία διέξοδο από τη μειονεκτική θέση στην οποία βρέθηκαν (Brown *et al*, 2017· Jackson, 1994). Παρόλα αυτά, οι εκπαιδευτικές εμπειρίες των παιδιών αυτών σπάνια παρουσιάζονται ως θετικές. Οι μαθητές σε εξωοικογενειακή φροντίδα συχνά έχουν σημαντικά χαμηλότερη αναγνωστική και μαθηματική επίδοση σε σύγκριση με τους συμμαθητές τους (Cashmore *et al*, 2017· De Lemos, 1997· O' Higgins *et al*, 2017· Townsend, 2011). Τα παιδιά που ζουν σε ΚΠΜ βρίσκονται σε δυσχερέστερη θέση εκπαιδευτικά σε σύγκριση με τα ανάδοχα παιδιά (Roy & Rutter, 2006).

Συνολικά μεγάλος αριθμός των παιδιών σε φροντίδα δε λαμβάνει κάποιο επίσημο τίτλο σπουδών μετά τη διακοπή του σχολείου (Richardson & Lelliot, 2003· Smithgall

et al, 2004). Στην Αμερική, το 50% των παιδιών σε φροντίδα έχει καταγραφεί ότι δεν παίρνει απολυτήριο πριν ενηλικιωθεί (Clemens *et al*, 2017). Δεν είναι σπάνιες οι περιπτώσεις όπου τα παιδιά από εξωοικογενειακή φροντίδα είναι μεγαλύτερα σε ηλικία από τους συμμαθητές στην τάξη που φοιτούν (Barrat & Berliner, 2013· CREATE Foundation, 2004a, όπ. αν. στο Cashmore *et al*, 2017). Στην Αγγλία, το 2013 μόλις το 6% των παιδιών σε φροντίδα κατάφερε να εισαχθεί σε πανεπιστήμιο (Harvey *et al*, 2015, όπ. αν. στο Beauchamp, 2015). Πολλοί ακόμη ερευνητές κατέληξαν σε παρόμοια συμπεράσματα (βλ. Brown *et al*, 2017· Cashmore *et al*, 2007· Higgins *et al*, 2015· Martin & Jackson, 1998 κ.α).

Τα παιδιά αυτά συχνά παρουσιάζουν την εικόνα του αδιάφορου μαθητή, εκδηλώνουν επιθετική συμπεριφορά και δημιουργούν προβλήματα στην τάξη. Η βιβλιογραφία περιγράφει τους μαθητές αυτούς ως υπερκινητικούς, απείθαρχους, με δυσκολία στη συγκέντρωση, προβλήματα στις σχέσεις με τους συμμαθητές τους, συναισθηματικές διαταραχές, νοητικά προβλήματα και αδιαφορία για τις εκπαιδευτικές διαδικασίες (Beauchamp, 2015· De Lemos, 1997· Emerson & Lovitt, 2003· Zetlin *et al*, 2012· Σαραφίδου, 2000). Τα παιδιά που βρίσκονται σε ιδρυματική φροντίδα παρουσιάζουν διπλάσιες πιθανότητες σε σχέση με εκείνα που ζουν σε υγιές οικογενειακό πλαίσιο να χρειαστούν ειδική εκπαίδευση ως αποτέλεσμα σοβαρών είτε ήπιων συμπεριφορικών και μαθησιακών προβλημάτων, με παρόμοιες ενδείξεις για τα παιδιά που ζουν σε ανάδοχες οικογένειες (Barrat & Berliner, 2013· Cox, 2013· Smithgall *et al*, 2004· Snow, 2009· Zetlin *et al*, 2012).

Τα προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολείο έχουν συχνά αναφερθεί ως χαρακτηριστικό αυτής της ομάδας παιδιών και πάντοτε συνδυάζονται με κακές επιδόσεις, αποβολές και σκασιαρχεία που οδηγούν σε επανάληψη της ίδιας τάξης (Altshuler, 2003· Barrat & Berliner, 2013· Beauchamp, 2015· de Lemos, 1997 κ.α). Η αρνητική συμπεριφορά ενδέχεται να μην γίνεται αντιληπτή στη δομή φιλοξενίας και να εμφανίζεται μόνο στο σχολείο (Altshuler, 2003) ή αντίθετα να εκδηλώνεται περισσότερο στη δομή και καθόλου στο σχολείο (Vorria *et al*, 1998a). Ωστόσο, η έρευνα της Σαραφίδου (2000) υπέδειξε ότι τα παιδιά που εκδηλώνουν αποκλίνουσα συμπεριφορά, το κάνουν τόσο στο σχολείο όσο και στη δομή φιλοξενίας αλλά με διαφορετικό τρόπο (πχ. αναζήτηση προσοχής στο ΚΠΜ και παθητικότητα στο σχολείο).

Αποτέλεσμα αυτής της εικόνας των παιδιών σε φροντίδα είναι μία διαφορετική στάση από το σχολείο με αρνητική προκατάληψη απέναντί τους, βιαστικές αποβολές, χαμηλές προσδοκίες και έλλειψη στήριξης από τους εκπαιδευτικούς, που κάθε άλλο παρά βοηθητική είναι για την εξέλιξή τους (Altshuler, 2003· Cartner *et al*, 1992, όπ. αν. στο Jackson, 1994· Cashmore *et al*, 2017· Clemens *et al*, 2017). Μία καινοτομία που αφορά την εκπαιδευτική ελάφρυνση αυτής της ομάδας εισήχθη το 2008 στην Αγγλία με το θεσμό του ειδικού εκπαιδευτικού με στόχο την ακαδημαϊκή επιτυχία των παιδιών σε εξωοικογενειακή φροντίδα (Beauchamp, 2015).

Ένας ακόμα παράγοντας που επηρεάζει τις επιδόσεις τους είναι ότι τα παιδιά αυτά συχνά στιγματίζονται από τους συμμαθητές τους και βιώνουν έντονα τις διακρίσεις εξαιτίας της προκατάληψης είτε της άγνοιας των εκπαιδευτικών τους (Altshuler, 2003· Clemens *et al*, 2016· Martin & Jackson, 2002· Mendis, Gardner & Lehmann, 2015). Η διαφορετική μεταχείριση από τους εκπαιδευτικούς έχει ως αποτέλεσμα την ενίσχυση του φόβου και της αρνητικής διάθεσης των μαθητών αυτών απέναντι σε ό,τι αφορά το σχολείο.

Η συχνή αλλαγή τόπου διαμονής και σχολείου θεωρείται επιβλαβής για την κοινωνική και σχολική ζωή των μαθητών από ΚΠΜ (Martin & Jackson, 2002· Mendis *et al*, 2015). Εισάγονται σε νέα προγράμματα σπουδών, διαφορετικούς τρόπους λειτουργίας και κανόνες και γνωρίζουν νέους (συχνά άπειρους) εκπαιδευτικούς χωρίς γνώσεις για τη συναισθηματική και εκπαιδευτική υποστήριξη των μαθητών αυτών (Clemens *et al*, 2017· Cox, 2013· Rios, 2008· Zetlin *et al*, 2012).

Σημαντικό ρόλο παίζουν και τα ατομικά χαρακτηριστικά των παιδιών όπως φύλο, εθνικότητα, ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Higgins *et al*, 2015). Ρόλο παίζει επίσης, ο τρόπος ζωής των βιολογικών γονέων, καθώς καταχρήσεις όπως ναρκωτικά είτε αλκόολ θεωρούνται υπεύθυνες για νοητικά και εκπαιδευτικά προβλήματα των παιδιών (Emerson & Lovitt, 2003· Vacca, 2008).

Μέσα από τα παραπάνω αναδεικνύεται ο ρόλος της σχολικής κοινότητας στο πώς θα διαμορφωθεί η εκπαιδευτική εμπειρία των μαθητών από ΚΠΜ και ανάδοχη φροντίδα. Οι ιδανικές σχολικές συνθήκες και το κατάλληλα προετοιμασμένο προσωπικό μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές να εξελιχθούν, ενώ αντίθετα η απουσία ενός οργανωμένου πλαισίου μπορεί να οδηγήσει σε συναισθηματική επιβάρυνσή τους

(Emerson & Lovitt, 2003· Harker *et al*, 2004· Lipscomb & Choi, 2016· Todd, 2010).

Ο ρόλος σχολείου και εκπαιδευτικών αναλύεται ακολούθως.

2.6 Ο ρόλος σχολείου και εκπαιδευτικών

Οι ψυχικές ανάγκες των παιδιών δεν είναι δυνατό να απομονωθούν από το σχολείο, το οποίο αποτελεί ένα σταθερό πλαίσιο στην καθημερινότητά τους (Todd, 2010). Το σχολείο είναι μία μορφή απόδρασης από τη δύσκολη ζωή που έχουν βιώσει τα παιδιά που ζουν σε εξωοικογενειακή φροντίδα. Η διάθεση, οι δυσκολίες, οι προβληματισμοί τους θα έπρεπε να γίνονται αντιληπτοί από τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι έχουν τη σημαντική ευθύνη να κάνουν τη σχολική εμπειρία τους όσο το δυνατόν πιο ευχάριστη. Ο ρόλος του σχολείου και των εκπαιδευτικών είναι ακόμη πιο σημαντικός για τα παιδιά που προέρχονται από ΚΠΜ. Το γεγονός ότι απουσιάζει ένα σταθερό πρόσωπο στο σπίτι δίνει ακόμη μεγαλύτερη αξία στην καθημερινή παρουσία του εκπαιδευτικού, ο οποίος μπορεί να λειτουργήσει ως θετική φιγούρα στη ζωή των παιδιών αυτών, αναλαμβάνοντας συχνά το ρόλο του προτύπου.

Έτσι, όταν υπάρχει στενή σχέση ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τα παιδιά σε φροντίδα, αυτή μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα την ενίσχυση της αγάπης τους για τη μάθηση, συμμετοχή και καλές επιδόσεις ενώ μία πιο τυπική σχέση μεταξύ τους μπορεί να επηρεάσει αρνητικά την εκπαιδευτική ζωή του παιδιού. Με άλλα λόγια, η στοργική διάθεση του εκπαιδευτικού μπορεί να βοηθήσει τη συνολική εμπειρία τους, ενώ αντίθετα η αδιαφορία αποτελεί εμπόδιο για την ομαλή εκπαιδευτική εξέλιξή τους (Bonneau, 2009· Cashmore *et al*, 2007· Morton, 2016· Rios, 2008). Η ανάγκη των παιδιών αυτών για βοήθεια, πρόσθετη διδασκαλία και ένα πρόσωπο να μοιραστούν τα προβλήματά τους μπορεί να καλυφθεί από την παρουσία του εκπαιδευτικού μέσα στο σχολείο, κάτι που ωστόσο δε φαίνεται να συμβαίνει συχνά (Bonneau, 2009· Cashmore *et al*, 2007· Lipscomb & Choi, 2016· Martin & Jackson, 2002· Morton, 2016· Rios, 2008· Todd, 2010). Παράλληλα, η χρήση διαφορετικών μοντέλων διδασκαλίας προσαρμοσμένων στις ποικίλες ανάγκες αυτών των παιδιών μπορεί να οδηγήσει σε θετικά αποτελέσματα. Μέσω της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και της

εφαρμογής κατάλληλων στρατηγικών επιδιώκεται η κάλυψη τόσο των εκπαιδευτικών κενών όσο και των συναισθηματικών αναγκών τους (Bonneau, 2009· Todd, 2010).

Ωστόσο, στην πραγματικότητα φαίνεται να υπάρχει ένα έλλειμμα στην οργάνωση των σχολείων σε σχέση με την εκπαίδευση των παιδιών αυτών. Η παρουσία ενός ενήλικα που να τους ενθαρρύνει και να πιστεύει στις ικανότητές τους είναι εξαιρετικά σημαντική ώστε να ενισχύεται η αυτοεκτίμησή τους. Τα παιδιά αυτά αντιλαμβάνονται τις προσδοκίες των ενηλίκων και έχουν ανάγκη την πλήρη επίβλεψη και καθοδήγηση των εκπαιδευτικών τους προκειμένου να επιτύχουν στο σχολείο αλλά και στην ενήλικη ζωή τους (Altshuler, 2003· Beauchamp, 2015· Lipscomb & Choi, 2016· Martin & Jackson, 2002· Mendis *et al*, 2015· Morton, 2016· Rios, 2008· Todd, 2010). Όσο μεγαλύτερες είναι οι φιλοδοξίες των φροντιστών τόσο καλύτερες φαίνεται να είναι οι επιδόσεις των παιδιών που ζουν σε εξωοικογενειακή φροντίδα (Mendis *et al*, 2015· Tessier *et al*, 2018).

Γενικά, ο ρόλος του σχολείου και των εκπαιδευτικών πιο συγκεκριμένα επισημαίνεται από αρκετούς ερευνητές του χώρου, οι οποίοι υποστηρίζουν πως μέσα από την καλή σχέση εκπαιδευτικού- μαθητή μπορεί να βελτιωθεί η αυτοεκτίμηση, οι κοινωνικές και ακαδημαϊκές δεξιότητες αλλά και συνολικά η ανάπτυξη των παιδιών που βρίσκονται σε εξωοικογενειακή φροντίδα (Bonneau, 2009· Lipscomb & Choi, 2015· Martin & Jackson, 2002· Todd, 2010). Αυτό προϋποθέτει τόσο τη σωστή οργάνωση του σχολείου και την κατάλληλη εκπαίδευση του προσωπικού όσο και τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικού συστήματος και συστήματος παιδικής μέριμνας. Η τελευταία θα πρέπει να είναι μία καθημερινή συστημική προσπάθεια με στόχο τη βέλτιστη εξέλιξη των παιδιών που ζουν σε δομές φιλοξενίας (Barrat & Berliner, 2015· Child Welfare Education Gateway, 2015· Morton, 2016).

Το σχολείο θα πρέπει να παρέχει ένα ειδικά σχεδιασμένο, υποστηρικτικό περιβάλλον μάθησης ώστε οι σχολικές εμπειρίες των παιδιών αυτών να είναι θετικές και εποικοδομητικές (Vacca, 2008). Αυτό απαιτεί την προετοιμασία του σχολείου για την υποδοχή αυτής της ομάδας παιδιών, κάτι για το οποίο ακόμη δεν υπάρχει ειδική μέριμνα σε εθνικό επίπεδο.

Παρακάτω ακολουθούν προτάσεις από το διεθνή χώρο προκειμένου να ενισχυθεί η ετοιμότητα των εκπαιδευτικών και η οργάνωση του σχολείου, με σκοπό το

κοινωνικό, συναισθηματικό και εκπαιδευτικό όφελος των παιδιών που λαμβάνουν τόσο ιδρυματική όσο και ανάδοχη φροντίδα.

2.7 Ετοιμότητα σχολείου και εκπαιδευτικών

Τα παιδιά που βρίσκονται σε εξωοικογενειακή φροντίδα, είτε διαμένουν σε ΚΠΜ είτε ζουν με ανάδοχες οικογένειες αντιμετωπίζουν, όπως περιγράφηκε παραπάνω, ιδιαίτερες δυσκολίες στο σχολικό χώρο σχετικά με τη μάθηση και την κοινωνικοποίησή τους. Το να μάθουν να εμπιστεύονται τους άλλους, να διαχειρίζονται οι ίδιοι τα συναισθήματά τους και να ελέγχουν τις πράξεις τους είναι μία επίπονη διαδικασία για την οποία το σχολείο και οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι προετοιμασμένοι. Με αυτόν τον τρόπο μπορούν να αποφευχθούν οι επιθετικές αντιδράσεις και τιμωρητικές πρακτικές που οφείλονται σε άγνοια και αποδίδουν τη συμπεριφορά των παιδιών αυτών σε τεμπελιά είτε απάθεια και αντιθέτως να υποστηρίζονται οι ανάγκες τους, μέσα από το σταθερό και ασφαλές περιβάλλον που προσφέρει το σχολείο (Cole *et al*, 2013).

Το σχολείο έχει αναφερθεί από πολλούς ερευνητές ως σημαντική σταθεροποιητική δύναμη, όπου μέσα σε αυτό τα παιδιά πρέπει να νιώθουν αποδοχή, ασφάλεια και υποστήριξη (Cole *et al*, 2013· McKellar, 2004· Schwartz, 1999). Το υποστηρικτικό περιβάλλον του σχολείου ενισχύεται από την οργάνωση τόσο του ίδιου σε επίπεδο διεύθυνσης όσο και από την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών για την υποδοχή αυτής της ομάδας παιδιών.

2.7.1. Ετοιμότητα σχολείου

Αρχικά, το σχολείο πρέπει να αναγνωρίζει την ύπαρξη ιδιαίτερων αναγκών στα παιδιά από εξωοικογενειακή φροντίδα. Μόνο τότε θα είναι σε θέση να σχεδιάσει τα επόμενα βήματα ώστε να καλυφθεί το κενό στο χειρισμό τους. Σκοπός είναι να υπάρχει σύνδεση μεταξύ των παιδιών και του σχολείου συνολικά και όχι μόνο ανάμεσα στα παιδιά και τον εκπαιδευτικό τους (Cole *et al*, 2013). Αυτό προϋποθέτει

τη σταθερότητα σε τόπο και σχολείο και την αποφυγή συχνών μετακινήσεων που όπως προαναφέρθηκε προκαλούν σοβαρές επιπτώσεις σε κοινωνικό, συναισθηματικό και εκπαιδευτικό επίπεδο.

Σε μία πρώτη φάση, επομένως, το σχολείο που υποδέχεται έναν μαθητή με αυτές τις ιδιαίτερες συνθήκες ζωής θα πρέπει να λάβει ενημέρωση για το ιστορικό του, όλα τα αρχεία που αφορούν επιδόσεις, απουσίες και διαγνώσεις για μαθησιακές ανάγκες. Τις πρώτες 30 ημέρες που το παιδί φοιτά στο σχολείο πρέπει να δημιουργείται ειδικό εκπαιδευτικό πλάνο από το διευθυντή σε συνεργασία με το προσωπικό με στόχο τη βέλτιστη κοινωνική και εκπαιδευτική προσαρμογή του (Beauchamp, 2015). Είναι βασικό τα παιδιά αυτά να μην τοποθετούνται σε ειδική τάξη ως εύκολη λύση όταν οι μαθησιακές τους ανάγκες επιτρέπουν την παρακολούθηση σε φυσιολογική τάξη (Schwartz, 1999). Κύριο μέλημα είναι να κοινωνικοποιηθούν τα παιδιά μέσα σε μία φυσιολογική τάξη και όχι να απομονωθούν ως ειδικές περιπτώσεις (Schwartz, 1999). Αυτό προϋποθέτει το να συμπεριφέρεται το σχολείο στα παιδιά από φροντίδα όπως σε όλα τα υπόλοιπα ακόμη και όταν τα παιδιά αυτά δεν έχουν το προφίλ ενός συνηθισμένου μαθητή (Altshuler, 2003· Martin & Jackson, 2002· McKellar, 2004· Vacca, 2008).

Σημαντική είναι, επιπλέον, η άμεση συνεργασία του σχολείου με τις κοινωνικές υπηρεσίες που γνωρίζουν περισσότερα για τα παιδιά ώστε να υπάρχει η κατάλληλη στήριξη και συμβουλευτική δράση (Altshuler, 2003· Beauchamp, 2015· Schwartz, 1999). Παράλληλα, το σχολείο θα πρέπει να αναλάβει την τήρηση αναλυτικών πληροφοριών για την εξέλιξή τους (μαθησιακή, συμπεριφορική) μέσα από φόρμες προόδου για την ενημέρωση των κηδεμόνων καθώς και την λεπτομερή αναφορά στους νέους εκπαιδευτικούς των μαθητών σε περίπτωση εκ νέου μετακίνησής τους αλλά και την παρακολούθηση θεμάτων που χρειάζονται άμεση παρέμβαση (Clemens *et al*, 2017). Μία ακόμη ευθύνη της διεύθυνσης του σχολείου είναι η προσαρμογή-ενίσχυση του Αναλυτικού Προγράμματος με δραστηριότητες- πρότζεκτ που να δίνουν ευκαιρίες για συμμετοχή στη σχολική κοινότητα και ανάδειξη των δεξιοτήτων και αυτής της ομάδας παιδιών (Vacca, 2008). Στα άμεσα καθήκοντα του διευθυντή του σχολείου είναι η καθιέρωση δραστηριοτήτων πρόληψης (μπούλινγκ, στιγματισμού), συναισθηματικής και κοινωνικής μάθησης και αποφυγής απουσιών-εγκατάλειψης του σχολείου (Cole *et al*, 2013).

Η κατάλληλη προετοιμασία, λοιπόν, απαιτεί ένα σχολείο το οποίο θα είναι, σύμφωνα με την Cole και τους συνεργάτες της (2013) 'ευαίσθητο στο τραύμα' (trauma-sensitive), που θα παρέχει ένα περιβάλλον φιλόξενο, υποστηρικτικό και ασφαλές μέσα στο οποίο θα υπάρχει θέση για κάθε παιδί με τραυματικό παρελθόν και θα επιδιώκεται η δημιουργία θετικών σχέσεων και του αισθήματος του ανήκειν. Ο ρόλος του σχολείου γενικά και του διευθυντή ειδικότερα καθίσταται πολύ σημαντικός καθώς οι αλλαγές απαιτούν απόλυτη συνεργασία όλων των μελών της σχολικής κοινότητας κάτω από την κατάλληλη ηγεσία.

2.7.2. Ετοιμότητα εκπαιδευτικών

Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να προβλέπουν τη συμπεριφορά που μπορεί να παρουσιάσει ένα παιδί με τραυματικά βιώματα. Είναι, επομένως, απαραίτητο να έχουν γνώση του πώς μπορούν οι εμπειρίες των παιδιών από ΚΠΜ είτε αναδοχή να επηρεάσουν τη διαδικασία μάθησης και κοινωνικοποίησης, ώστε οι ίδιοι να είναι προετοιμασμένοι για πιθανές έντονες αντιδράσεις, αδιαφορία ή κακή συμπεριφορά. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει επιπλέον να είναι προετοιμασμένοι για τα εκπαιδευτικά κενά και τις χαμηλές επιδόσεις που συνήθως παρουσιάζει αυτή η ομάδα παιδιών, να γνωρίζουν ότι ενδέχεται τα βιώματά τους να επηρεάσουν τα επίπεδα συγκέντρωσης στο μάθημα και οι αντιδράσεις τους ίσως να είναι πιο έντονες από τους συνομηλίκους τους (Altshuler, 2003· Beauchamp, 2015· Cole *et al*, 2013· Clemens *et al*, 2017). Πολύ σημαντικό είναι επίσης οι εκπαιδευτικοί να γνωρίζουν στρατηγικές που βοηθούν στην αντιμετώπιση των τραυμάτων που κουβαλάνε τα παιδιά, με στόχο να τους προσφέρουν ένα ασφαλές και δεκτικό περιβάλλον, όπου θα νιώθουν ελεύθερα να εκφραστούν χωρίς το φόβο του λάθους (Cole *et al*, 2013).

Για να συμβεί το παραπάνω, είναι αναγκαία η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών για την ενίσχυση των δεξιοτήτων τους στη διαχείριση παιδιών με τραυματικές εμπειρίες (Altshuler, 2003· Beauchamp, 2015· Clemens *et al*, 2017· Zetlin *et al*, 2012). Έτσι, οι εκπαιδευτικοί θα είναι σε θέση να βάζουν όρια και κανόνες συμπεριφοράς στην τάξη, προσαρμοσμένους στο δυναμικό κάθε μαθητή (McKellar, 2004).

Η πλήρης ενημέρωση σχετικά με τις ανάγκες και τα βιώματα των μαθητών θα ενίσχυε το ενδιαφέρον του εκπαιδευτικού (Zetlin *et al*, 2012). Έτσι, ο εκπαιδευτικός που θα αναλάβει ένα παιδί με τραυματικό παρελθόν οφείλει να συγκεντρώσει άμεσα πληροφορίες για το υπόβαθρό του, να επικοινωνήσει με προηγούμενους εκπαιδευτικούς του ώστε να λάβει ενημέρωση για την εκπαιδευτική του πορεία ως τότε, να αποκτήσει επαφή με κηδεμόνες και τους αρμόδιους κοινωνικούς λειτουργούς, να προσδιορίσει εξ αρχής τις εκπαιδευτικές του ανάγκες μέσα από κατάλληλες δραστηριότητες και ασκήσεις, να οργανώνει προγράμματα ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων με στόχο την ενδυνάμωση των σχέσεων με τους συμμαθητές και να δημιουργήσει ένα φιλόξενο περιβάλλον τάξης ειδικά προσαρμοσμένο και για αυτή την ομάδα μαθητών (Emerson & Lovitt, 2003· McKellar, 2004). Σχετικά με το τελευταίο, έχει μεγάλη σημασία η διάκριση και στις εργασίες για το σπίτι, οι οποίες πρέπει να ανταποκρίνονται στις δυνατότητές τους και να μη θίγουν ευαίσθητα θέματα (όπως εργασίες με φωτογραφίες οικογένειας, ιστορίες για γονείς κ.α). Ευθύνη του εκπαιδευτικού είναι ακόμη να παρακολουθεί και να προβλέπει ζητήματα κοροϊδίας απέναντι σε αυτά τα παιδιά που συχνά γίνονται θύματα, να ευαισθητοποιεί τους μαθητές σχετικά με την υποδοχή τους και να τους παρέχει στήριξη για τη διαχείριση των συναισθημάτων τους.

Πρόκειται για μία ολιστική αντιμετώπιση του παιδιού από τον εκπαιδευτικό, ο οποίος μπορεί να επηρεάσει θετικά τη σχολική εμπειρία του σκεπτόμενος τις ψυχικές και σωματικές ανάγκες και την εκπαιδευτική του ικανότητα, χωρίς να εστιάζει μόνο στην εξωτερικευμένη συμπεριφορά (Cole *et al*, 2013). Το τελευταίο μπορεί να οδηγήσει σε όλεθρο στην προσπάθεια στήριξης αυτών των παιδιών. Η ομαδοσυνεργατική μέθοδος, επίσης, προτείνεται ως βοηθητική, καθώς η ευθύνη είναι διαμοιρασμένη και κάθε μέλος της τάξης έχει συγκεκριμένες αρμοδιότητες (Cole *et al*, 2013). Έτσι τα παιδιά εμπλέκονται ενεργά στη διαδικασία μάθησης και έχουν ευθύνες στις οποίες νιώθουν την υποχρέωση να ανταποκριθούν και οι οποίες είναι προσαρμοσμένες στις ικανότητές τους.

Οι άπειροι εκπαιδευτικοί φαίνεται να αντιμετωπίζουν μεγαλύτερες δυσκολίες με αυτή την ομάδα παιδιών (Zetlin *et al*, 2010; 2012). Έτσι, έρχεται στην επιφάνεια και η σημασία της συχνής ανταλλαγής απόψεων μεταξύ συναδέλφων και η συνολική οργάνωση τρόπων διαχείρισης αυτών των παιδιών (Cole *et al*, 2013· Zetlin *et al*,

2012). Καταλυτικό ρόλο παίζει η συμμετοχή του διευθυντή του σχολείου με την οργάνωση συναντήσεων που στοχεύουν να επιλύσουν ζητήματα χειρισμού.

Αναδεικνύεται, επομένως, η ανάγκη για ολόπλευρη προσέγγιση μέσα στο σχολείο των παιδιών που βρίσκονται σε εξωοικογενειακή φροντίδα. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Cole κ.συν. (2013) οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να αναγνωρίζουν ότι *«...το να υποστηρίζουν τα παιδιά κοινωνικά, συναισθηματικά και συμπεριφορικά μπορεί να βελτιώσει την ικανότητά τους να επικεντρώνονται στα μαθήματα»* (σελ. 3).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

3.1 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να κατανοηθεί το πώς οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τις παιδαγωγικές ανάγκες των μαθητών τους, οι οποίοι ζουν σε Κέντρα Παιδικής Μέριμνας, καθώς και το πώς ανταποκρίνονται σε αυτές. Επιπλέον, στόχος είναι να κατανοηθούν οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι ίδιοι και να αναδειχθούν οι προτάσεις τους για υποστήριξη από το σχολείο και την πολιτεία. Τέθηκαν τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

- **Πώς αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί τις συναισθηματικές, κοινωνικές και εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών τους που ζουν σε ΚΠΜ;**
- **Τι είδους δυσκολίες αντιμετωπίζουν με τους μαθητές από ΚΠΜ και ποιος ο βαθμός ετοιμότητάς τους για τις δυσκολίες αυτές;**
- **Ποιες είναι οι ανάγκες στήριξης των εκπαιδευτικών από το εκπαιδευτικό σύστημα και την πολιτεία;**

Η παρούσα έρευνα στοχεύει στο να φωτίσει ένα εκπαιδευτικό και κοινωνικό ζήτημα που αφορά αυτή την ιδιαίτερη ομάδα παιδιών και νέων, μέσα από την ανάδειξη όλων εκείνων των παραγόντων που παίζουν ρόλο στην εκπαιδευτική τους πορεία. Στόχος δεν είναι η γενίκευση μέσα από αριθμητικά δεδομένα αλλά αντίθετα η κατανόηση, η εξήγηση και η ερμηνεία του υπό μελέτη θέματος μέσα από τις εμπειρίες των υποκειμένων, όπως οι ίδιοι τις αντιλαμβάνονται, χωρίς περιορισμούς και κατευθύνσεις από πλευράς ερευνητή. Για το σκοπό αυτό επιλέχθηκε η μεθοδολογία της *ποιοτικής έρευνας*, η οποία στοχεύει στην εμβάθυνση σε μικρό αριθμό περιπτώσεων, την κατανόηση των φαινομένων και την ανακάλυψη του τι είναι πραγματικότητα για τους συμμετέχοντες (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

3.2 Επιλογή δείγματος

Στην ποιοτική έρευνα δεν υπάρχει περιορισμός στον αριθμό συμμετεχόντων, ωστόσο συνήθως επιδιώκεται να είναι μικρός ώστε να αναδειχθούν τα ξεχωριστά χαρακτηριστικά και οι μοναδικές αντιλήψεις κάθε συμμετέχοντα (Ματζούκας, 2007). Κατά την επιλογή των συμμετεχόντων εφαρμόστηκε η στρατηγική της *στοχοθετημένης* (purposive) δειγματοληψίας ώστε να εξυπηρετηθούν ο σκοπός και τα ερωτήματα της έρευνας με τον καλύτερο δυνατό τρόπο. Οι συμμετέχοντες επιλέχθηκαν με κριτήριο την (πρόσφατη) εμπειρία τους με παιδιά που ζουν σε ΚΠΜ. Όλοι είχαν φέτος τουλάχιστον ένα μαθητή που ζει σε δομή φιλοξενίας. Το δείγμα προέρχεται από δύο πόλεις της Ελλάδας και αφορά μαθητές και μαθήτριες που ζουν σε τέσσερα διαφορετικά ΚΠΜ.

Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 10 εκπαιδευτικοί, επτά γυναίκες και τρεις άντρες. Από αυτούς, τρεις διδάσκουν στη δευτεροβάθμια (γυμνάσιο, λύκειο και ειδικό επαγγελματικό σχολείο) και οι υπόλοιποι στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Στόχος ήταν οι συμμετέχοντες να υπηρετούν και στις δύο βαθμίδες ώστε να καλύπτεται μεγαλύτερο φάσμα ηλικιών των μαθητών που ζουν σε ΚΠΜ. Οι ηλικίες των συμμετεχόντων κυμαίνονται από 33 έως 55 ετών. Επτά από τους συμμετέχοντες είναι εκπαιδευτικοί σε δημοτικά σχολεία, απόφοιτοι Παιδαγωγικών τμημάτων ή ακαδημιών, εκ των οποίων δύο έχουν μεταπτυχιακές σπουδές, δύο είναι καθηγητές μουσικής με σπουδές σε Ωδείο και ΤΕΙ ενώ μία είναι φιλόλογος. Όλοι οι συμμετέχοντες έχουν πάνω από 10 χρόνια προϋπηρεσίας, ενώ δύο είναι διευθυντές στη σχολική μονάδα που υπηρετούν. Στον πίνακα που ακολουθεί παρατίθενται αναλυτικά τα στοιχεία των συμμετεχόντων.

Κωδικός συμμετέχοντα	Φύλο	Ηλικία	Μορφωτικό επίπεδο	Τύπος σχολείου	Έτη Προϋπηρεσίας	Συνεργασία με παιδιά από ΚΠΜ (αριθμός)
Σ1	Θ	50	ΑΕΙ	Δημοτικό	23	2
Σ2	Θ	42	Μεταπτυχιακό	Δημοτικό	18	1
Σ3	Θ	54	Ωδείο	Γυμνάσιο - Λύκειο	29	1
Σ4	Θ	52	ΑΕΙ	ΕΕΕΚ	19	2
Σ5	Α	50	Μεταπτυχιακό	Δημοτικό	26	2
Σ6	Α	55	ΑΕΙ	Δημοτικό	32	2
Σ7	Θ	53	ΑΕΙ	Δημοτικό	33	1
Σ8	Θ	42	ΑΕΙ	Δημοτικό	16	1
Σ9	Α	33	ΤΕΙ	Γυμνάσιο - Λύκειο	10	1
Σ10	Θ	46	ΑΕΙ	Δημοτικό	17	1

Πίνακας 1: Στοιχεία συμμετεχόντων

3.3 Εργαλεία συλλογής και ανάλυσης δεδομένων

3.3.1. Ημιδομημένες συνεντεύξεις

Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή δεδομένων είναι οι ημιδομημένες συνεντεύξεις. Ο Tuckman (1972, οπ. αν. στο Παρασκευοπούλου- Κόλλια, 2008) όρισε τις συνεντεύξεις ως την ευκαιρία που δίνεται στον ερευνητή να μπει στο μυαλό του συνεντευξιαζόμενου. Ως εργαλείο, οι ημιδομημένες συνεντεύξεις βρίσκονται ανάμεσα από τις δομημένες (αυστηρά προκαθορισμένες ερωτήσεις) και τις ελεύθερες (με μορφή ελεύθερης συζήτησης) και ανήκουν στην κατηγορία των ποιοτικών συνεντεύξεων που στόχο έχουν να συλλάβουν την οπτική των υποκειμένων, δηλαδή τον τρόπο με τον οποίο βλέπουν τα γεγονότα, με βάση τις αξίες και τις προσωπικές τους εμπειρίες και αντιλήψεις (Σαραφίδου, 2011). Στην ημιδομημένη συνέντευξη τα υπό διερεύνηση θέματα είναι προαποφασισμένα αλλά το συγκεκριμένο εργαλείο επιτρέπει η διατύπωση και η αλληλουχία των ερωτήσεων να είναι ευέλικτη, δίνοντας το περιθώριο στον συνεντευξιαζόμενο να εκφράσει με το δικό του τρόπο τις ιδέες και

βαθύτερες σκέψεις του (Σαραφίδου, 2011). Επιπλέον, παρέχει τη δυνατότητα για εμβάθυνση σε ζητήματα που το υποκείμενο θέτει αλλά και την ευκαιρία να προκύψουν επιμέρους θέματα που δεν έχει προβλέψει ο ερευνητής (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

Αρχικά, δημιουργήθηκε *οδηγός συνέντευξης* ο οποίος υπέστη τροποποιήσεις μετά την πρώτη συνέντευξη που λειτούργησε ως πιλοτική. Η δημιουργία του οδηγού συνέντευξης εξυπηρετεί το σκοπό της σωστής χρήσης του χρόνου που έχει στη διάθεσή του ο ερευνητής και του προσφέρει τη δυνατότητα να οργανώσει την συνέντευξη, να ορίσει τα θέματα που θα συμπεριλάβει και να αποφασίσει τη στρατηγική που θα ακολουθήσει ώστε να διατυπώσει κατάλληλα τις ερωτήσεις μέσα από μία φυσική ροή στη συζήτηση (Σαραφίδου, 2011).

Οι συνεντεύξεις ήταν ατομικές (one-to-one interviews) και διεξήχθησαν σε μέρος της επιλογής των συμμετεχόντων, συνήθως το σχολείο που υπηρετούσαν. Οι ατομικές συνεντεύξεις προτείνονται στη βιβλιογραφία καθώς παρέχουν τη δυνατότητα (σε αντίθεση με τις τηλεφωνικές ή ηλεκτρονικές) για προσωπική επαφή του ερευνητή με τον συνεντευξιζόμενο και την ευκαιρία να καταγραφούν χαρακτηριστικά που παρατηρεί ο ερευνητής (χώρος, μη λεκτική επικοινωνία) (Σαραφίδου, 2011).

Οι ερωτήσεις που έγιναν ήταν χωρισμένες σε **πέντε ενότητες**:

- α) ενημέρωση σχετικά με τους μαθητές από ΚΠΜ
- β) συμπεριφορά και σχέσεις με ενήλικες και συμμαθητές των παιδιών από ΚΠΜ
- γ) επιδόσεις και εκπαιδευτικές ανάγκες
- δ) στρατηγικές για την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών
- ε) προτάσεις για υποστήριξη από το σχολείο και την πολιτεία

Διερευνήθηκε το πώς ενημερώθηκαν τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι συμμαθητές των παιδιών από ΚΠΜ για την παρουσία τους στο σχολείο. Επιπλέον, ερωτήσεις έγιναν σχετικά με την ποιότητα των σχέσεων που αναπτύσσουν με τους εκπαιδευτικούς και τους συμμαθητές τους, τις επιδόσεις και εκπαιδευτικές ανάγκες που αντιμετωπίζουν. Διερευνήθηκε, επίσης, η πιθανότητα να αντιμετωπίζουν συγκεκριμένες δυσκολίες στο σχολικό περιβάλλον που μπορούν να συσχετιστούν με

τη διαβίωση σε δομές φιλοξενίας. Οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν για τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν για την προσέγγιση και διδασκαλία παιδιών από ΚΠΜ και πρότειναν οι ίδιοι λύσεις για την πιο ομαλή ένταξη και εκπαίδευση αυτών των παιδιών. Οι εννέα από τους δέκα συμμετέχοντες έδωσαν έγκριση για μαγνητοφώνησή τους κατά τη διάρκεια της συνέντευξης. Μετά την ολοκλήρωση κάθε συνέντευξης γινόταν η απομαγνητοφώνησή της.

3.3.2. Θεματική ανάλυση

Η ανάλυση των δεδομένων αποτελεί μία κυκλική διαδικασία που απαιτεί τον διαρκή αναστοχασμό του ερευνητή, καθώς μέσα από τη συλλογή των δεδομένων προκύπτουν νέα στοιχεία που συσχετίζονται (ή συγκρούονται) με θεωρητικές ιδέες και έτσι προκύπτουν νέα ερμηνευτικά σχήματα. Η διαδικασία της ανάλυσης απαιτεί την μεταγραφή των δεδομένων (transcription) κατά την οποία μετατρέπεται το υλικό σε γραπτό κείμενο (Σαραφίδου, 2011).

Στην παρούσα εργασία ακολουθήθηκαν τα παρακάτω βήματα προκειμένου να διεξαχθεί η ανάλυση των δεδομένων. Αρχικά, επιδιώχθηκε η *εξοικείωση με το υλικό*, μέσα από επαναλαμβανόμενη και προσεκτική ανάγνωση ώστε να προκύψουν τα πρώτα νοήματα που σχετίζονται με το υπό μελέτη θέμα και να καταγραφούν οι αρχικές ιδέες ώστε να δημιουργηθεί ένας πρώτος κατάλογος θεμάτων. Σε κάθε απόσπασμα *δημιουργήθηκαν κωδικοί* (τουλάχιστον ένας σε κάθε απόσπασμα) ώστε να οργανωθούν τα δεδομένα σε ομάδες με νόημα. Ακολούθησε η *αναζήτηση πιθανών θεμάτων και υποθεμάτων*. Σε αυτό το στάδιο συνδυάστηκαν οι αρχικοί κωδικοί για τη δημιουργία θεμάτων με στόχο αυτά να αναδύονται από τα δεδομένα και να μην είναι επηρεασμένα από προσωπικές ιδέες του ερευνητή. Κατά την *επανεξέταση των θεμάτων* προέκυψε η συγχώνευση ήδη υπαρχόντων και δημιουργήθηκαν νέα μέσα από τη μέθοδο της *διαρκούς σύγκρισης* (constant comparison) όπως προτείνεται στη βιβλιογραφία (βλ. Σαραφίδου, 2011) λαμβάνοντας υπόψη την ύπαρξη εσωτερικής ομοιογένειας (νοηματική συνοχή δεδομένων μέσα στο ίδιο θέμα) και εξωτερικής ετερογένειας (ξεκάθαρος διαχωρισμός των διαφόρων θεμάτων), όπως προτείνει ο Patton (1990, όπ. αν. στο Ίσαρη και Πουρκός, 2009). Όταν μέσα από την παραπάνω

διαδικασία σταμάτησαν να αναδύονται νέες πληροφορίες, τότε σταμάτησε και η επιπρόσθετη ανάλυση δεδομένων. Στη συνέχεια, προέκυψαν τα τελικά θέματα, στα οποία δόθηκαν ονόματα και αναλυτική περιγραφή προκειμένου να γίνει η σύνδεση με τα ερευνητικά ερωτήματα.

3.4 Διασφάλιση ποιότητας

Το γεγονός ότι η ποιοτική έρευνα διεξάγεται σε μικρό αριθμό περιπτώσεων, που επιλέγονται σκόπιμα ώστε να απαντούν στα ερευνητικά ερωτήματα και δεν μπορούν να θεωρηθούν αντιπροσωπευτικό δείγμα, αποτελεί τη μεγαλύτερη ίσως αδυναμία που αποδίδεται στη συγκεκριμένη προσέγγιση. Καθώς η ποιοτική έρευνα απορρίπτει την ιδέα της ύπαρξης μίας αντικειμενικής πραγματικότητας, επιδιώκει την κατανόηση της πραγματικότητας μέσω υποκειμενικών οπτικών και εμπειριών (Σαραφίδου, 2011). Στην ποιοτική έρευνα δεν υφίστανται οι έννοιες της αξιοπιστίας και εγκυρότητας που ισχύουν για ποσοτικές μετρήσεις. Η διασφάλιση της ποιότητας σε μια ποιοτική έρευνα προκύπτει, επομένως, με διαφορετικό τρόπο.

Μία γενική έννοια της *αξιοπιστίας* που επιλέγεται από αρκετούς ερευνητές (βλ. (Denzin & Lincoln, 1998· Lincoln & Guba, 1985· Hammersley, 1987 όπ. αν. στο Σαραφίδου, 2011) και υιοθετήθηκε στην παρούσα εργασία είναι εκείνη της *φερεγγυότητας* (credibility). Προκειμένου να ενισχυθεί η φερεγγυότητα της παρούσας έρευνας επιδιώχθηκε, όπως προτείνεται από τη Σαραφίδου (2011), η εξοικείωση με τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς, μέσα από τη γνωριμία και συζήτηση πριν την διεξαγωγή των συνεντεύξεων ώστε να κατανοηθεί η «κουλτούρα» τους.

Στην ποιοτική έρευνα, η έννοια της γενίκευσης αντικαθίσταται από τη *μεταφερσιμότητα* (transferability) υπό την έννοια ότι σκόπιμο είναι τα ευρήματα που προκύπτουν να μπορούν να κατανοηθούν και να μεταφερθούν από τον αναγνώστη σε άλλα πλαίσια (Σαραφίδου, 2011). Όπως υποστηρίζουν οι Mulholland και Wallace (2003) είναι απαραίτητο ο ερευνητής να λάβει υπόψη του τη *βασιμότητα* της έρευνάς του, δηλαδή την ειλικρινή περιγραφή της ερευνητικής διαδικασίας. Είναι σημαντικό κατά τη διαδικασία της ανάλυσης ο ερευνητής να εξετάζει και τις δικές του σημειώσεις, οι οποίες περιλαμβάνουν συναισθήματα και σκέψεις που προέκυπταν κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων (Σαραφίδου, 2011). Προκειμένου να ελεγχθεί ο

βαθμός στον οποίο οι ερμηνείες αντιπροσωπεύουν τις πραγματικές αντιλήψεις των συμμετεχόντων (*επιβεβαίωση- confirmability*) και δεν αποτελούν προϊόν της φαντασίας του ερευνητή χρησιμοποιήθηκε αναστοχαστικό ημερολόγιο ώστε να καταγράφονται και να ελέγχονται οι προκαταλήψεις, οι σκέψεις και τα συναισθήματα για να μην επηρεάσουν στη συνέχεια τη διαδικασία της ανάλυσης και εξαγωγής θεμάτων.

Η πρώτη συνέντευξη λειτούργησε ως πιλοτική προκειμένου να διαπιστωθεί αν οι ερωτήσεις είναι κατανοητές και επαρκούν για να καλύψουν το υπό μελέτη θέμα. Μετά την πιλοτική συνέντευξη έγιναν μικρές τροποποιήσεις στον οδηγό συνέντευξης, ο οποίος παρατίθεται στο Παράρτημα. Έπειτα από κάθε συνέντευξη ζητούταν ανατροφοδότηση από τους συμμετέχοντες σχετικά με το περιεχόμενο των ερωτήσεων, χωρίς ωστόσο να προκύψουν περαιτέρω αλλαγές.

Πριν την έναρξη κάθε συνέντευξης δινόταν συγκατάθεση από τους συμμετέχοντες, ζητούταν άδεια για τη μαγνητοφώνησή τους, γινόταν αναλυτική ενημέρωση για το θέμα που διερευνάται και το δικαίωμά τους να μην απαντήσουν σε οποιαδήποτε ερώτηση επιθυμούν ή να αποσυρθούν από τη διαδικασία όποτε έκριναν ότι χρειάζεται. Δεν χρησιμοποιείται καμία προσωπική πληροφορία για τους συμμετέχοντες (ονόματα, πόλη, σχολεία που υπηρετούν, ονόματα μαθητών) και η αναφορά στους ίδιους γίνεται με ψευδώνυμα.

3.4.1. Αναστοχασμός

Η σκέψη για διερεύνηση των αναγκών παιδιών που ζουν σε δομές φιλοξενίας γεννήθηκε μέσα από την επαγγελματική μου απασχόληση σε ένα κέντρο παιδικής μέριμνας, ως παιδαγωγός. Εκεί παρατήρησα ότι σταδιακά, όσο δυνάμωνε η σχέση που ανέπτυσσα με τα παιδιά, έβλεπα πως αυτό που είχαν πραγματική ανάγκη ήταν ένα πρόσωπο αναφοράς, ένας άνθρωπος που θα βρίσκεται εκεί για να ακούσει τα προβλήματά τους, θα μοιραστεί τις χαρές τους και θα τους δώσει ένα «σπρώξιμο» στις δυσκολίες τους. Σπάνια, ακόμη και η επιθετικότητα ήταν ένας τρόπος να εκφράσουν την ανάγκη τους για επικοινωνία και το αίσθημα αδικίας που βίωναν.

Η επιθυμία για μελέτη των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών από παιδιά που ζουν σε ΚΠΜ ήρθε μέσα από προβλήματα που έβλεπα να προκύπτουν στα σχολεία στα οποία φοιτούσαν. Η έλλειψη ερευνητικών δεδομένων στην ελληνική βιβλιογραφία για την εκπαιδευτική εμπειρία παιδιών που ζουν σε ιδρυματική φροντίδα μου προκάλεσε μεγαλύτερο προβληματισμό ως προς τη μέριμνα που υπάρχει σχετικά με την ένταξη των παιδιών αυτών στο σχολικό περιβάλλον.

Στόχος μου, μέσα από την έρευνα, είναι να δοθεί η δέουσα προσοχή στην ευαίσθητη αυτή ομάδα μαθητών μέσα στο σχολείο. Επομένως, η κατανόηση των βιωμάτων των εκπαιδευτικών στοχεύει στο να αναδειχθούν οι ανάγκες των παιδιών όπως τις αντιλαμβάνονται οι ίδιοι, καθώς και οι ανάγκες των ίδιων και οι προτάσεις τους ώστε να νιώθουν έτοιμοι να βοηθήσουν με τον κατάλληλο τρόπο τα παιδιά αυτά. Επιπλέον, επιδικνύεται να εξαλειφθούν τυχόν προκαταλήψεις απέναντι στους μαθητές από ΚΠΜ, που συχνά αποκλείονται κοινωνικά και χαρακτηρίζονται ως εγκαταλελειμμένα παιδιά χωρίς δυνατότητες για επιτυχία στο μέλλον.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΑΙ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζονται τα ευρήματα της έρευνας, τα οποία παραθέτουν τις αντιλήψεις των δέκα εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που συμμετείχαν και σκοπεύουν να κατανοήσουν το πώς οι άνθρωποι αυτοί μέσα από τη σημαντική θέση που κατέχουν αντιλαμβάνονται τις συναισθηματικές, εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανάγκες που έχουν οι μαθητές τους που ζουν σε ιδρυματική φροντίδα, το πώς ανταποκρίνονται σε αυτές και τις προτάσεις τους για ενίσχυση της ετοιμότητας των ίδιων και του σχολείου. Τα αποτελέσματα συνδέονται με ευρήματα προηγούμενων ερευνών προκειμένου να φανεί η συσχέτιση με τη βιβλιογραφία αλλά και να αναδειχθούν πτυχές του υπό μελέτη θέματος που χρειάζονται περαιτέρω διερεύνηση.

Από την ανάλυση των συνεντεύξεων των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα προέκυψαν έντεκα θέματα, τα οποία εντάσσονται σε τρεις αλληλένδετες ενότητες.

Η **πρώτη ενότητα** αφορά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις διαφοροποιημένες ανάγκες των παιδιών που ζουν σε ΚΠΜ. Στην ενότητα αυτή προέκυψαν **πέντε υποθέματα**, με βάση τις οπτικές των συμμετεχόντων: α. οι διαφοροποιημένες ανάγκες και συνθήκες ζωής των παιδιών, β. το τραυματικό παρελθόν και η αναζήτηση της προσοχής, γ. οι μειωμένες επιδόσεις και αυξημένες εκπαιδευτικές ανάγκες, δ. οι σχέσεις με συνομηλίκους και ε. ο ρόλος των γονέων των συμμαθητών.

Η **δεύτερη ενότητα** αφορά την παιδαγωγική αντιμετώπιση των παιδιών από τους εκπαιδευτικούς που προέκυψε από την αναγνώριση των αναγκών τους και περιλαμβάνει **τρία υποθέματα**: α. η προτεραιότητα στην κάλυψη συναισθηματικών έναντι γνωστικών αναγκών - διεύρυνση του ρόλου του εκπαιδευτικού, β. η διαφοροποιημένη συμπεριφορά και γ. στρατηγικές διαχείρισης μέσα στην τάξη.

Η **τρίτη ενότητα** αναφέρεται στις ανάγκες των ίδιων των εκπαιδευτικών ώστε να ενισχυθεί η ετοιμότητά τους για συνεργασία με τους μαθητές που ζουν σε ΚΠΜ. Στην ενότητα αυτή περιλαμβάνονται **τρία υποθέματα**: α. ενημέρωση για τις συνθήκες ζωής στο ΚΠΜ και το παρελθόν των παιδιών, β. συνεργασία με το ΚΠΜ και γ. επιμόρφωση και στήριξη από ειδικούς.

4.1 Οι αντιλήψεις για τις διαφοροποιημένες ανάγκες των παιδιών που ζουν σε ΚΠΜ

4.1.1. Οι διαφοροποιημένες ανάγκες και συνθήκες ζωής

Από τα ευρήματα διαφάνηκε ότι η ανάγκη των παιδιών από ΚΠΜ είναι περισσότερο να γίνουν αποδεκτά από τους εκπαιδευτικούς, να αισθανθούν αγάπη και στοργή. Σε πολλές περιπτώσεις τα παιδιά πλησίαζαν τους εκπαιδευτικούς για να τους αγκαλιάσουν, να τους ρωτήσουν για τη ζωή με την οικογένειά τους, να περάσουν χρόνο μαζί τους. Σε άλλες, τα παιδιά προσέγγιζαν τους εκπαιδευτικούς με διάθεση να συζητήσουν τις σκέψεις και τα προβλήματα τους ενώ σε κάποιες η ανάγκη αυτή γινόταν φανερή ακόμη και από το ύφος των παιδιών. Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, η προσέγγισή τους από τους μαθητές τους οφείλεται αποκλειστικά στην έλλειψη οικογενειακού πλαισίου.

«...το συγκεκριμένο παιδί νιώθω ότι το ζητάει: την αγκαλιά, το φιλί, την επιπλέον προσοχή τη ζητάει το ίδιο. Δεν έχω θέμα να δώσω όλο αυτό σε οποιοδήποτε παιδί αλλά η ... το θέλει. Νιώθω ότι το βγάζει από μέσα μου με τον τρόπο της και με τη συμπεριφορά της και με την αγκαλιά της». (Σ3)

«Νομίζω ότι τους λείπει η οικογένεια και προσπαθούν να προσεγγίσουν τους εκπαιδευτικούς για να έχουν κάποιο ... στήριγμα να το πω; Ναι, να νιώθουν καλά».(Σ4)

Η αναγνώριση από τους συμμετέχοντες της ανάγκης των παιδιών για συναισθηματική υποστήριξη αποτελεί σημαντικό εύρημα. Η έλλειψη στήριξής τους από ενήλικες οδηγεί σε συναισθηματικά ξεσπάσματα, απρεπή συμπεριφορά και

συγκρούσεις με συμμαθητές και εκπαιδευτικούς, κάτι που σύμφωνα με την Vacca (2008) και την Beauchamp (2015) οφείλεται τόσο στις τραυματικές εμπειρίες τους όσο και στην απουσία σταθερών προσώπων, που να τους στηρίζουν και να πιστεύουν στις δυνατότητές τους. Η έρευνες της Morton (2015) και της Cashmore και συν. (2007) υπέδειξαν τα συναισθηματικά κενά των παιδιών από ΚΠΜ ως υπεύθυνα για την αδιαφορία που εξέφραζαν για τη μάθηση και τόνισαν την ανάγκη για αντιμετώπισή τους από τους εκπαιδευτικούς με ευαισθησία και ενδιαφέρον προκειμένου να δημιουργήσουν συναισθηματικό δέσιμο.

Οι συμμετέχοντες εντοπίζουν ότι η διαβίωση σε ΚΠΜ προκαλεί δυσκολίες στους μαθητές τους και σε καμία περίπτωση δεν μπορεί να αντικαταστήσει την ύπαρξη ενός οικογενειακού πλαισίου. Οι δυσκολίες αυτές άλλοτε αφορούν την πραγματοποίηση προσωπικών επιθυμιών, άλλοτε τη συγκατοίκηση με παιδιά του ίδιου κέντρου κι άλλοτε την εκπλήρωση των εκπαιδευτικών τους υποχρεώσεων. Συγκεκριμένα, αναφέρεται ο φόβος για μπούλινγκ των μαθητών τους από άλλα συνήθως μεγαλύτερα παιδιά μέσα στη δομή φιλοξενίας. Φαίνεται να υπάρχει περιορισμός των 'θέλω' των παιδιών αλλά και δυσκολία μελέτης εξαιτίας της έλλειψης προσωπικού χώρου, κάτι που δε θα συνέβαινε όπως υποστηρίζουν αν ζούσαν με την οικογένειά τους.

«Ο ίδιος παραπονιέται ότι πολλές φορές τον πειράζουν, πολλές φορές τον χτυπάνε, του φέρονται άσχημα και δεν έχει παρέες...μου είχε παραπονεθεί ότι πήγαν στο δωμάτιό του, του πείραζαν τα πράγματα και του πήραν κάτι». (Σ4)

«Κάποιες φορές φέτος διαμαρτυρήθηκε ότι εκείνη ήθελε να νηστέψει και δε βρίσκει αυτό που χρειάζεται για να νηστέψει στο ίδρυμα. Δεν έχει τη δυνατότητα να καλέσει μια φίλη της στο σπίτι της. Έμενε και με μία κοπελίτσα μεγαλύτερη από εκείνη και της συμπεριφερόταν σα να είναι η υπηρέτριά της στο δωμάτιο». (Σ3)

«Ήταν λίγο δύσκολο να πάρει το όργανο σπίτι. Δε μου είπε ποτέ γιατί αλλά συχνά δε μπορούσε να το πάρει συγκεκριμένες μέρες. Δηλαδή αν είναι να πάρει ένα όργανο και να κάνει θόρυβο το βράδυ ίσως αυτός να είναι ο λόγος που δε μπορεί συγκεκριμένες μέρες. Ενώ ένα άλλο παιδί δε θα είχε τέτοιο θέμα». (Σ9)

Αρκετές έρευνες στο παρελθόν έχουν υποδείξει ότι η διαβίωση σε δομές φιλοξενίας συνδέεται με υψηλά επίπεδα συμπεριφορικής και συναισθηματικής δυσλειτουργίας

(Tizzard & Hodges, 1978· Kreppner *et al*, 2001· Vorria *et al*, 1998a). Επιπλέον, στις έρευνες των Jackson και Martin το 1998 και 2002 φάνηκε ότι η ζωή σε δομές φιλοξενίας φέρει περιορισμούς για την εκπαιδευτική προετοιμασία των παιδιών καθώς δεν υπάρχει διαθέσιμος προσωπικός χώρος και υποδομές (βιβλία, υλικό) για μελέτη. Οι συμμετέχοντες στις έρευνες των παραπάνω ανέφεραν ως σημαντικό αρνητικό χαρακτηριστικό των ΚΠΜ όπου ζούσαν την έλλειψη ενός ήσυχου χώρου για εκπλήρωση των σχολικών τους υποχρεώσεων.

Το γεγονός ότι τα ΚΠΜ αποτελούν οργανισμούς με διοικητικό προσωπικό, το οποίο μπορεί να μεταβληθεί παρουσιάζεται από τους εκπαιδευτικούς ως μειονέκτημα για τη σταθερή ανατροφή των παιδιών. Όταν αλλάζουν διοικήσεις αλλάζουν και οι μέθοδοι διαπαιδαγώγησης, κάτι που όπως τονίζεται επηρεάζει πολύ τη συμπεριφορά των παιδιών.

«Υπήρχαν κάποια άτομα τα οποία θέλοντας να φανούν αρεστά στα παιδιά λειτουργούσαν χωρίς όρια. Χαϊδεύαν σε εισαγωγικά αυτιά, δίνοντας παροχές, αφήνοντας ελευθερίες που μπορεί να έκρυβαν κινδύνους...με αποτέλεσμα και τα ίδια τα παιδιά όταν χάναν το συγκεκριμένο πλαίσιο στο οποίο έπρεπε να κινηθούν να γίνονται πιο αυθάδη και βέβαια να μην έχουν την αποδοτικότητα που θα περιμέναμε στις υποχρεώσεις τους». (Σ5)

Όπως συζητήθηκε στο θεωρητικό μέρος της παρούσας εργασίας, οι δομές που φιλοξενούνται τα παιδιά είναι οργανισμοί με διοικητικό προσωπικό και φροντιστές με ιδιαίτερα απαιτητικά ωράρια, που συχνά αλλάζουν. Η παιδαγωγική μέθοδος που ακολουθείται μεταβάλλεται με τις αλλαγές στο προσωπικό, έτσι η παρατήρηση των συμμετεχόντων ότι κλονίζεται η σταθερότητα στην ανατροφή των παιδιών με κάθε αλλαγή που λαμβάνει χώρα σε αυτές τις δομές, είναι πεδίο ισχυρού προβληματισμού για τους ερευνητές του αντικειμένου.

Δυσκολία εντοπίζεται και στην μαθησιακή προετοιμασία των παιδιών για την επόμενη μέρα. Σύμφωνα με τους συμμετέχοντες δεν υπάρχουν σταθερά είτε καταρτισμένα άτομα για ενισχυτική διδασκαλία ώστε να γνωρίζουν τις ατομικές εκπαιδευτικές ανάγκες κάθε παιδιού μέσα στο ΚΠΜ. Το παραπάνω εύρημα επιβεβαιώνεται από σειρά ερευνών, όπως αυτές των Jackson και Martin (2002), Roy και Rutter (2006) και Cameron (2007) όπου η απουσία ενισχυτικής διδασκαλίας μέσα

στη δομή φιλοξενίας φάνηκε να επηρεάζει αρνητικά τη σχολική ετοιμότητα και τις μελλοντικές φιλοδοξίες των παιδιών που ζούσαν εκεί.

«Μου είπαν ότι λειτουργεί ο θεσμός των εθελοντών. Στο τετράδιο επικοινωνίας τη μία μέρα μου έγραφε Μαρία, την άλλη Λαμπρινή ας πούμε, την άλλη Κωνσταντίνα. Δεν είχε σταθερό άτομο. Διαβάζει τη μία μέρα με τη μία, την άλλη με την άλλη, δεν έχει σταθερότητα». (Σ10)

4.1.2. Τραυματικό παρελθόν και αναζήτηση προσοχής

Οι προηγούμενες αρνητικές εμπειρίες των παιδιών από ΚΠΜ, κατά τους συμμετέχοντες, είναι φανερές μέσα από τις αντιδράσεις τους. Οι μαθητές αυτοί συχνά παρουσιάζουν άστατη συμπεριφορά, νευρικότητα και έλλειψη πειθαρχίας, που αποδίδεται στις αντίξοες συνθήκες ζωής που είχαν πριν τη μετακίνησή τους σε δομές φιλοξενίας. Την παραπάνω αντίληψη των εκπαιδευτικών επιβεβαιώνει και η έρευνα της Vacca (2008) σύμφωνα με την οποία οι εμπειρίες των παιδιών πριν την εισαγωγή τους σε εξωοικογενειακή φροντίδα τα επηρεάζει αρνητικά τόσο συμπεριφορικά όσο και κοινωνικά και μαθησιακά. Επιπλέον, κατά την Beauchamp (2015) η παραμέληση ή κακοποίηση που έχουν βιώσει οι μαθητές αυτοί τους καθιστά ευάλωτους σε προβλήματα διαχείρισης θυμού και θέματα πειθαρχίας.

«Φαίνεται ότι ίσως στο παρελθόν του... ίσως ήταν όλα τα πράγματα πολύ μπερδεμένα, ίσως δεν είχε υποστήριξη από το σπίτι του, δηλαδή είναι όλα μπερδεμένα, όλα ανακατωμένα». (Σ1)

«Ήρθε να γραφτεί στο σχολείο και δεν μπορούσε να καθήσει στην καρέκλα. Αλλά το παιδί αυτό είχε βιώσει την τελευταία διετία στην πόλη του μία απίστευτη αγριότητα στο οικογενειακό του περιβάλλον... Το παιδί ήταν σαν αγρίμι». (Σ5)

Από τα ευρήματα αναδεικνύεται η προσπάθεια των μαθητών από ΚΠΜ να κερδίσουν την προσοχή των ενηλίκων στο σχολείο είτε με θετικές διακρίσεις (συμμετοχή σε δραστηριότητες, επιδόσεις) είτε με αρνητική συμπεριφορά. Οι ίδιοι αναγνωρίζουν ότι η αντίδρασή τους στις αρνητικές συμπεριφορές είναι σημαντική για την εξέλιξη των

μαθητών τους στο μέλλον (στιγματισμός, αυτοεκτίμηση). Η ανάγκη για επιβεβαίωση αποδίδεται στην προσπάθεια διαμόρφωσης σχέσης με ενήλικες, καθώς και στη στέρηση συγγενικών προσώπων.

«Επιζητά συνεχώς την επιβράβευση για το κάθε τι που κάνει, θέλει το ενδιαφέρον, την προσοχή πολλές φορές με άσχημους τρόπους, με αδόκιμους τρόπους...μπορεί να αλλάξει εντελώς συμπεριφορά, να γίνει επιθετική ή να βρίζει, να χτυπάει άλλα παιδιά για να σε αναγκάσει να την προσέξεις». (Σ4)

Τα παιδιά αυτά παρουσιάζονται και στη βιβλιογραφία ως μαθητές που συχνά προσπαθούν να κερδίσουν την προσοχή του εκπαιδευτικού διακόπτοντας το μάθημα, δημιουργώντας προβλήματα στην τάξη, με τσακωμούς και χειριστική συμπεριφορά (Barrat & Berliner, 2013· Schwartz, 1999· Zetlin *et al*, 2004). Ωστόσο, μια διαφορετική ερμηνεία της συμπεριφοράς αυτής δίνεται από την McKellar (2004), η οποία παρατήρησε ότι οι έντονες αντιδράσεις τους είναι μια προσπάθεια να ελέγξουν τα όρια του περιγύρου και να αποφύγουν μία μαθησιακή δραστηριότητα και οφείλεται στην τάση που έχουν να θυματοποιούν τον εαυτό τους εξαιτίας των προηγούμενων τραυματικών εμπειριών τους.

Φανερός είναι ο έντονος προβληματισμός των συμμετεχόντων σε σχέση με τη συμπεριφορά των παιδιών από ΚΠΜ. Η διάθεσή τους να εξηγήσουν ανησυχητικές αντιδράσεις υποδηλώνει την ευαισθησία τους απέναντι στις δύσκολες συνθήκες ζωής των μαθητών αυτών.

«Αν ξέραμε τι είχε περάσει κάθε παιδί άραγε, τι είχε περάσει ο ... άραγε και όταν πρωτοήλθε έτρωγε τα ψίχουλα από κάτω; Αντί να κάνουμε μπλιαχ, μήπως να προβληματιστούμε; Και να πούμε γιατί το κάνει αυτό; Δεν έχει φαϊ; Ε, δε νομίζω». (Σ1)

Η προσπάθεια που αναφέρεται από τους συμμετέχοντες για κατανόηση της συμπεριφοράς των παιδιών παρουσιάζεται ως απαραίτητη στη βιβλιογραφία προκειμένου να αντιληφθούν τις δυσκολίες που έχουν βιώσει και να τους παρέχουν ένα ασφαλές περιβάλλον μάθησης (Clemens *et al*, 2017· Emerson & Lovitt, 2003· Schwartz, 1999). Οι τραυματικές εμπειρίες των παιδιών που βρίσκονται σε εξωοικογενειακή φροντίδα είναι ένας παράγοντας που επηρεάζει άμεσα τη

συμπεριφορά και τις επιδόσεις τους, ειδικά στην περίπτωση που έχουν υποστεί κακοποίηση ή παραμέληση (Beauchamp, 2015· Snow, 2009· Vacca, 2008).

Οι παραπάνω συνθήκες, είτε αφορούν τη ζωή πριν είτε και κατά τη διάρκεια διαμονής στις δομές φιλοξενίας έχουν συντελέσει στην ανάπτυξη ανθεκτικότητας (resilience), στην ενδυνάμωση του χαρακτήρα και την επιβίωση μέσα από τις δυσκολίες. Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, αυτό το χαρακτηριστικό παρουσιάζεται έντονα στους μαθητές αυτούς, οι οποίοι είναι πιο συνειδητοποιημένοι, στηρίζονται στις δυνάμεις τους και δεν περιμένουν υποστήριξη αλλά διεκδικούν ό,τι επιθυμούν.

«Έχει μάθει ουσιαστικά να αντιμετωπίζει τα προβλήματά της και αυτό την κάνει πιο δυνατή. Πιστεύω ότι αυτό είναι κυρίως απόρροια της ζωής στο ίδρυμα. Νομίζω ότι ξέρει ότι πρέπει να στηριχθεί στις δικές της δυνάμεις και δεν έχει υποστήριξη από τους γύρω πέρα από τα τυπικά». (Σ3)

«Τα παιδιά του ιδρύματος και του κάθε ιδρύματος θέλω να πιστεύω ότι είναι και πιο συνειδητοποιημένα. Γιατί από νωρίς έρχονται κατάματα με αυτήν την πραγματικότητα. Αντιλαμβάνονται ποιο είναι το πρόβλημα και πώς μπορούν να το ξεπεράσουν». (Σ5)

«Καταρχήν ο ... είναι ένα παιδί που ό,τι δε μπορεί να έχει το διεκδικεί, δε θα υπήρχε περίπτωση να τον καπελώσουν». (Σ7)

Το χαρακτηριστικό της ανθεκτικότητας εμφανίζεται συχνά σε παιδιά που έχουν ζήσει σε εξωοικογενειακή και κυρίως ιδρυματική φροντίδα (Bonneau, 2009· Clemens *et al*, 2017· Mendis *et al*, 2015· Schwartz, 1999). Η ανθεκτικότητα αφορά όλα εκείνα τα χαρακτηριστικά που αναπτύσσει ένα παιδί ώστε να επιβιώσει, να αντιμετωπίσει δυσκολίες ακόμα και να ανθίσει μέσα από τις μεγάλες πληγές που έχει και το μειονέκτημα στο οποίο βρίσκεται (Bostock, 2004). Το γεγονός ότι δεν έχουν τη δυνατότητα να στηριχθούν σε ένα βασικό άνθρωπο τους δημιουργεί του κίνητρο να αγωνιστούν ώστε να επιτύχουν στη ζωή τους (Jackson & Martin, 2002). Προϋπόθεση ωστόσο είναι κατά τον Gilligan (2000, όπ. αν. στο Mendis *et al*, 2015) να υπάρχουν τρεις προστατευτικοί παράγοντες ώστε να καταφέρουν τα παιδιά αυτά να αναπτύξουν ανθεκτικότητα: σταθερή βάση, ισχυροί κοινωνικοί δεσμοί και υψηλή αυτοεκτίμηση. Είναι ευθύνη και των εκπαιδευτικών να χτίσουν την ανθεκτικότητα των παιδιών από ΚΠΜ μέσα από την υποστήριξη, την ενθάρρυνση και την αγκαλιά (Bostock, 2004).

4.1.3. Μειωμένες επιδόσεις και εκπαιδευτικές ανάγκες

Οι επιδόσεις των μαθητών από ΚΠΜ χαρακτηρίζονται συνήθως ως μέτριες. Ενώ οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι το δυναμικό των μαθητών τους είναι καλύτερο από αυτό που παρουσιάζουν, εντούτοις οι δυσκολίες που έχουν βιώσει στο παρελθόν, η ιδρυματική ζωή και οι μαθησιακές δυσκολίες θεωρούνται υπεύθυνα για τις μέτριες ή χαμηλές επιδόσεις τους.

«Των παιδιών που έχουμε φέτος οι επιδόσεις είναι μέτριες σε σχέση με τους υπόλοιπους μαθητές. Αλλά αυτό βοηθάει να το καταλάβουμε αν σκεφτούμε το περιβάλλον που έχουν βιώσει και τον αγώνα δρόμου που κάνουν...». (Σ5)

«Είναι πίσω σε σχέση με τους άλλους. Είναι μαθητής κάτω του μετρίου. Έχει πολλές ελλείψεις, πάρα πολλές. Δεν είναι δουλεμένος». (Σ8)

Πολλές έρευνες επιβεβαιώνουν το παραπάνω εύρημα. Οι επιδόσεις των παιδιών τόσο σε ιδρυματική όσο και σε ανάδοχη φροντίδα παρουσιάζονται ως μέτριες ή κακές και οι μαθητές αυτοί συνήθως βρίσκονται πίσω από το μέσο όρο της τάξης μαθησιακά (Barrat & Berliner, 2013· Beauchamp, 2015· Bonneau, 2009· Brown *et al*, 2017· Cashmore *et al*, 2007· Colton & Heath, 1994· Gabriel *et al*, 2009· Jackson, 1994· O' Higgins *et al*, 2017· Roy & Rutter, 2006· Smithgall *et al*, 2004· Townsend, 2011· Zetlin *et al*, 2004). Σύμφωνα με τους Roy και Rutter (2006) η τοποθέτηση παιδιών σε ΚΠΜ σχετίζεται με καθυστερημένη αναγνωστική ικανότητα, εύρημα που υποστηρίζεται και από μεταγενέστερη έρευνα (βλ. Gabriel *et al*, 2009). Από την άλλη, ο Alfred και οι συνεργάτες του (2017) δεν βρήκαν σχέση ανάμεσα στη ζωή σε δομές φιλοξενίας και στο κίνητρο για μάθηση ή τις επιδόσεις. Παρόμοια, η Brodie (2009) υποστήριξε ότι πολλά παιδιά που βρέθηκαν σε εξωοικογενειακή φροντίδα ένιωθαν ότι αυτή υπήρξε βοηθητική στην εκπαίδευσή τους.

Οι συνθήκες ζωής πριν την εισαγωγή σε εξωοικογενειακή φροντίδα φαίνεται να επηρεάζουν επίσης τις επιδόσεις των μαθητών αυτών. Σύμφωνα με την Beauchamp (2015) και τους Cashmore και συν. (2007) οι τραυματικές εμπειρίες, κυρίως η παραμέληση και η κακοποίηση που ενδεχομένως έχουν υποστεί συνοδεύει τους μαθητές αυτούς στη μετέπειτα ζωή τους και επηρεάζουν αρνητικά τις επιδόσεις τους. Ο Josiah (2014) έδειξε ότι η απώλεια γονέων (ορφανά) επηρεάζει εξίσου τις επιδόσεις

των παιδιών σε ιδρυματική φροντίδα λόγω των ψυχολογικών και κοινωνικών επιπτώσεων που φέρει.

Συχνά αναφέρεται από τους συμμετέχοντες ότι οι μαθητές αυτοί εκδηλώνουν διάσπαση προσοχής, δυσκολία συγκέντρωσης σε ένα αντικείμενο και έλλειψη διάθεσης για μάθημα. Το επίπεδό τους συνήθως δεν ανταποκρίνεται σε αυτό της τάξης και δυσκολεύονται περισσότερο στη γραπτή έκφραση.

«Έχει δυσκολία συγκέντρωσης, προσοχής, λόγου. Έχει γενικά προβλήματα πολλά και σοβαρά. Είμαστε πέμπτη δημοτικού και εικάζω ότι το επίπεδό του είναι τρίτης». (Σ10)

«Το παιδί (6^{ης} δημοτικού) έχει πρόβλημα αναγνώρισης γραμμάτων, δυσγραφίας, δεν μπορεί να γράψει μεγάλο κείμενο, έχει θέματα ελλειμματικής συμπεριφοράς». (Σ5)

Κατά τους Barrat και Berliner (2013) και τους O' Higgins και συν. (2017) οι μαθητές σε εξωοικογενειακή φροντίδα είναι πιο πιθανό να βρεθούν στην κατηγορία των ειδικών μαθησιακών αναγκών σε σχέση με εκείνους που ζουν με την οικογένειά τους για προβλήματα που αφορούν τη γραφή, την αριθμητική και την αναγνωστική ικανότητα. Επιπλέον, σύμφωνα με την έρευνα των Emerson και Lovitt (2003) και αργότερα της Morton (2015) τα παιδιά σε εξωοικογενειακή φροντίδα έχουν διπλάσιες πιθανότητες να λάβουν ειδική εκπαίδευση ή να έχουν παράλληλη στήριξη στην τάξη για θέματα που δεν αφορούν μόνο το μαθησιακό κομμάτι αλλά και για συναισθηματικά ή συμπεριφορικά προβλήματα. Η αδυναμία συγκέντρωσης ή η διάσπαση της προσοχής αναφέρεται και σε προηγούμενες μελέτες ως χαρακτηριστικό που συνοδεύει συχνά μαθητές που βρίσκονται σε εξωοικογενειακή φροντίδα (Zetlin *et al*, 2012). Πιο συγκεκριμένα, παιδιά που έχουν ζήσει σε δομές φιλοξενίας έχει παρατηρηθεί ότι εμφανίζουν συχνά στο σχολείο διάσπαση προσοχής και σε μικρότερο βαθμό υπερκινητικότητα (Kreppner *et al*, 2001· Roy & Rutter, 2006· Vorria *et al*, 2014· Vorria *et al*, 1998a).

Σε κάποιες περιπτώσεις παιδιών με καλές επιδόσεις οι εκπαιδευτικοί θεωρούσαν ότι αυτές οφείλονται στο χαρακτήρα του μαθητή και τη διάθεση να ξεπεράσει τις δύσκολες συνθήκες που βιώνει στη ζωή του.

«Το συγκεκριμένο παιδί αποδείχτηκε ένα χαρισματικό πλάσμα, το οποίο είναι μία άριστη μαθήτρια, ένας δυναμικός χαρακτήρας που πιστεύω ότι είναι ο λόγος που τελικά το παλεύει εκεί μέσα. Προσπαθεί πάρα πολύ, διαβάζει πάρα πολύ». (Σ3)

Κατά την Brodie (2009), τα ατομικά χαρακτηριστικά (φύλο, προσωπικότητα, εθνικότητα, μαθησιακές δυσκολίες) είναι παράγοντας με σημαντική επιρροή στις εκπαιδευτικές επιδόσεις. Παρόμοια, η έρευνα του O' Higgins και συν. (2017) έδειξε ότι τα ατομικά χαρακτηριστικά παίζουν μεγαλύτερο ρόλο στην εκπαιδευτική πορεία από τις συνθήκες ζωής ενώ έρευνα των Roy και Rutter (2006) έδειξε ότι οι χαμηλές επιδόσεις των παιδιών που ζουν σε ιδρυματική φροντίδα είναι αποτέλεσμα του συνδυασμού βιολογικών και περιβαλλοντικών επιρροών.

Ένα σημαντικό εύρημα αποτελεί ότι οι συμμετέχοντες με μαθητές μικρών τάξεων (α' και β' δημοτικού) δεν αναφέρουν σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες και τα προβλήματα φαίνεται να είναι αντιμετωπίσιμα, σε σχέση με εκείνους που έχουν μαθητές σε μεγαλύτερες τάξεις, κάτι που υποδηλώνει τη σημασία της έγκαιρης παρέμβασης, όπως δείχνει και η έρευνα των Jackson και Martin (1998) όπου παρουσιάζεται η ανάπτυξη αναγνωστικής ικανότητας από μικρή ηλικία ως καθοριστική για την ακαδημαϊκή επιτυχία των παιδιών σε ΚΠΜ.

«Ο ... φαίνεται ότι στα γραπτά του δυσκολεύεται, φαίνεται ότι δεν είναι ιδιαίτερα τακτικός στη γραφή του. Ο ... έκανε πάρα πολλές προσπάθειες, έχει κατακτήσει τη διαδικασία της γραφής, στην ανάγνωση δυσκολεύεται αρκετά. Όμως το πρόβλημα της γραφής είναι έντονο σε όλα τα παιδιά της γενιάς τους, όχι μόνο στον ... και στον ...». (Σ1)

Σχετικά με τις δυνατότητες που βλέπουν για το μέλλον, οι εκπαιδευτικοί προβληματίζονται εξαιτίας των μαθησιακών δυσκολιών που αντιμετωπίζουν τα παιδιά και θεωρούν απαραίτητη την παρουσία και υποστήριξη από ενήλικες μέσα στη δομή. Το γεγονός ότι ζουν σε δομή φιλοξενίας αντιμετωπίζεται συχνά ως μειονέκτημα ως προς την μελλοντική τους αποκατάσταση. Για τους μαθητές από ΚΠΜ των μικρών τάξεων παρουσιάζεται περισσότερη αισιοδοξία σε σχέση με τις δυνατότητες για εξέλιξη.

«Σίγουρα αυτά τα συγκεκριμένα παιδιά έχουν τη δυνατότητα εφόσον αξιοποιήσουν τις ευκαιρίες που τους παρέχονται και με τους σωστούς ανθρώπους δίπλα τους». (Σ5)

«Πιστεύω ότι έχει πάρα πολλές δυνατότητες, αν τις εκμεταλλευτεί. Είναι ένα μικρό αστεράκι και (θα τα καταφέρει) αν τον βοηθήσουν όσοι είναι γύρω του φυσικά...» (Σ7)

«Αν συνεχίσει σε αυτό το επίπεδο θεωρώ ότι δε θα καταφέρει πολλά χωρίς βοήθεια και δε βλέπω βοήθεια και αυτό με στεναχωρεί. Αν είχε βοήθεια, ναι». (Σ10)

Το παραπάνω εύρημα υποστηρίζεται από σειρά ερευνών όπου φαίνεται η σημασία υποστήριξης από τους φροντιστές των παιδιών μέσα στη δομή οι οποίοι λειτουργούν ως πρότυπα, ενισχύουν την αυτοεκτίμηση και τους καθοδηγούν για τις μελλοντικές επιλογές τους (Beauchamp, 2015· Cashmore *et al*, 2007· Jackson & Martin, 1998). Η έλλειψη σταθερών ανθρώπων μέσα στα ΚΠΜ μπορεί να οδηγήσει σε σχολική αποτυχία και χαμηλή αυτοεκτίμηση τους μαθητές αυτούς (Martin & Jackson, 2002· Mendis *et al*, 2015· Tessier *et al*, 2018).

Τέλος, αναφέρθηκε μία τάση των παιδιών αυτών για ενασχόληση με κατασκευές και πιο πρακτικές δραστηριότητες. Η τάση αυτή εμφανίζεται συνήθως σε μαθητές με δυσκολία συγκέντρωσης, κάτι που ωστόσο δεν έχει φανεί σε προηγούμενες έρευνες συσχέτιση.

«Κουράζονται πάρα πολύ, έχουν διάσπαση προσοχής και τα δύο παιδιά. Χρειάζεται πολλή υπομονή για να τους καταφέρεις να συνεργαστούνε. Δείχνουν ενδιαφέρον για πιο πρακτικά πράγματα». (Σ4)

Κατά τους Janus και Offord (2007, όπ. αναφ. στο Snow, 2009) τα παιδιά που βρίσκονται σε εξωοικογενειακή φροντίδα έχουν διπλάσιες πιθανότητες σε σχέση με τα υπόλοιπα να χαρακτηριστούν άνετοιμα να λάβουν εκπαίδευση εξαιτίας τόσο μαθησιακών κενών και των προβλημάτων συμπεριφοράς που παρουσιάζουν. Ωστόσο, η εκπαιδευτική επιτυχία των μαθητών αυτών είναι κριτικής σημασίας για την ποιότητα ζωής τους όταν ενηλικιωθούν γι' αυτό και σύμφωνα με τους Jackson και Martin (1998) η εκπαίδευσή τους θα έπρεπε να μπαίνει σε προτεραιότητα. Αυτό θα μπορούσε να συμβεί αν η μάθηση γινόταν εξατομικευμένα και αφορούσε τις δυνατότητες και τις ανάγκες των παιδιών αυτών (Bonneau, 2009).

4.1.4. Σχέσεις με συνομηλίκους

Οι μαθητές από ΚΠΜ παρουσιάζονται από τους συμμετέχοντες συνήθως ως εξωστρεφή, αγαπητά και δημοφιλή παιδιά με υγιείς σχέσεις και ομαδικό πνεύμα. Συχνά, χαρακτηρίζονται ως προστατευτικά στις σχέσεις τους με φίλους. Οι ίδιοι δε διακρίνουν καμία διαφορετική συμπεριφορά από το σύνολο των παιδιών του σχολείου. Νιώθουν ότι η ανάγκη των μαθητών τους για προσοχή εκδηλώνεται και μέσα από τις κοινωνικές τους σχέσεις καθώς «έχουν το κίνητρο» να αναπτύξουν σταθερούς δεσμούς.

«Νομίζω έχει πάρα πολύ καλές σχέσεις με τις συμμαθήτριάς της... είναι υποστηρικτική στους άλλους γιατί εκείνη είναι πιο ανεξάρτητη. Είναι κοινωνική αλλά με όρια. Έχει μάθει να διαχωρίζει τις σχέσεις της με τους άλλους γενικότερα». (Σ3)

«Γενικά πρόκειται για δημοφιλή παιδιά γιατί ψάχνουν...μπορώ να πω ότι έχουν το κίνητρο τα περισσότερα. Σε αντίθεση με τα υπόλοιπα παιδιά που βρίσκονται σε ένα ωραίο περιβάλλον». (Σ5)

Το συγκεκριμένο εύρημα έρχεται σε σύγκρουση με την εικόνα των μαθητών από ΚΠΜ (ή αναδοχή) που παρουσιάζεται στη βιβλιογραφία σχετικά με τις κοινωνικές τους σχέσεις εντός και εκτός σχολείου. Συνήθως πρόκειται για νευρικά παιδιά, με δυσκολία στις κοινωνικές σχέσεις που συχνά συγκρούονται με συνομηλίκους και δυσκολεύονται να χτίσουν σταθερές φιλίες, κάτι που αποδίδεται στα έντονα συναισθηματικά τους προβλήματα και στη συχνή αλλαγή σχολείων (Barrat & Berliner, 2013· Beauchamp, 2015· Bonneau, 2009· Brown *et al*, 2017· Schwartz, 1999).

Παρόλο που δε γνωρίζουμε τα χρόνια διαβίωσης στις δομές που φιλοξενούνται οι μαθητές των συμμετεχόντων, είναι πράγματι εντυπωσιακό το συγκεκριμένο εύρημα, καθώς αναδεικνύει την επιθυμία των παιδιών για διαμόρφωση υγιών σχέσεων με συνομηλίκους που επιβεβαιώνει την ανάγκη τους για συναισθηματική στήριξη και ανάπτυξη σταθερών δεσμών.

Στις περιπτώσεις που στο σχολείο φοιτούν κι άλλοι μαθητές από ΚΠΜ, οι εκπαιδευτικοί παρατηρούν ότι δε συνηθίζουν να κάνουν παρέα μεταξύ τους απομονωμένοι από τους συμμαθητές τους αλλά τα μεγαλύτερα παιδιά φαίνεται να έχουν την τάση να προστατεύουν τα μικρότερα.

«Είναι κοινωνικοποιημένα, έχουν μάθει τους κοινωνικούς κανόνες. Κάνουν μεταξύ τους παρέα αλλά και με όλα τα υπόλοιπα παιδιά στο διάλειμμα, όπως είναι φυσιολογικό». (Σ6)

«Ο ... είναι μέσα σε όλες τις παρέες. Δεν έχει κανένα πρόβλημα. Βέβαια κάνει παρέα και με τον ..., τον προστατεύει. Επειδή είναι μαζί μέσα στο σπίτι». (Σ7)

Αναφέρθηκε ότι η συμπεριφορά των παιδιών είναι σπάνια διαφορετική μέσα στην τάξη απ' ό,τι στο διάλειμμα. Συνήθως είναι παιδιά που δε δημιουργούν πρόβλημα στο μάθημα. Ωστόσο, κάποιες φορές παρατηρείται ότι έχουν την τάση να προσεγγίζουν ζωηρούς συμμαθητές στην ώρα του διαλείμματος κι έτσι να μπλέκουν σε προβληματικές καταστάσεις. Η προσκόλληση σε ζωηρούς μαθητές οφείλεται, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, στην ανάγκη για αποδοχή από τους άλλους ή στην ανάγκη για εξωτερίκευση των αρνητικών συναισθημάτων τους.

«Στην αρχή προσέγγιζε όλους τους ζωηρούς, όλους. Τώρα τελευταία όχι. Κάποιες φορές αναγκάστηκε να πάει στο διευθυντή, μπλέχτηκε σε καταστάσεις χωρίς να θέλει. Ίσως στην προσπάθειά του να προσεγγίσει παιδιά, άλλους μαθητές... δεν βρήκε το σωστό τρόπο». (Σ8)

«Τον βλέπω ότι στις παρέες είναι ήρεμος. Βέβαια, τον παρατήρησα ότι έχει την τάση να πηγαίνει προς τα παιδιά που είναι πιο ζωηρά. Ίσως εκεί κάνοντας κι αυτός φασαρία ή με το να συμπεριφέρεται με αυτόν τον τρόπο βγάζει το θυμό του; Δεν ξέρω πώς το έχει στο μυαλούδάκι του». (Σ10)

Η ανάπτυξη φιλικών σχέσεων με τους συμμαθητές έχει παρατηρηθεί ότι βοηθάει εκπαιδευτικά τα παιδιά σε εξωοικογενειακή φροντίδα (βλ. Clemens *et al*, 2017· Jackson & Martin, 1998). Στην έρευνα των Martin και Jackson (2002) φάνηκε η απογοήτευση που μπορεί να προκαλέσει η κακή σχέση με συνομήλικους και οι επιπτώσεις που αυτή έχει στην εκπαιδευτική πορεία των μαθητών από ΚΠΜ. Σε κάθε περίπτωση, φαίνεται πως όταν στο σχολείο έχουν φίλους αυτό ενθαρρύνει τους

μαθητές που ζουν σε δομές φιλοξενίας να εμπλακούν περισσότερο στη σχολική ζωή ενώ η έλλειψη φιλικών σχέσεων και ο στιγματισμός από συμμαθητές οδηγεί σε κακές επιδόσεις και επιθυμία για διακοπή της φοίτησης (Altshuler, 2003· Clemens *et al*, 2017).

4.1.5. Γονείς και προκατάληψη συμμαθητών

‘Τα παιδιά είναι η εικόνα των γονιών τους’, ακούγεται συχνά σε συζητήσεις σχετικά με υποδειγματικούς ή απείθαρχους μαθητές. Η ανατροφή φαίνεται να παίζει σημαντικό ρόλο στην προσωπικότητα που διαμορφώνουν τα παιδιά. Από τους συμμετέχοντες περιγράφεται η σημαντική επιρροή που ασκούν οι γονείς στη στάση των συμμαθητών. Κρίνεται ουσιαστική η προετοιμασία των μαθητών από τους γονείς, ώστε να είναι και τα ίδια τα παιδιά ευαισθητοποιημένα απέναντι στους συμμαθητές τους από ΚΠΜ. Από την άλλη, φανερό είναι κατά τους συμμετέχοντες και η προκατάληψη των συμμαθητών που αποδίδεται στις αντιλήψεις των γονέων. Αναφέρθηκαν περιπτώσεις που γονείς δεν επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς να κάθεται το παιδί τους στο ίδιο θρανίο με μαθητές από ΚΠΜ. Συνήθως, η προκατάληψη που εκδηλώνεται αφορά αποκλειστικά το γεγονός ότι διαβιών σε δομές φιλοξενίας και δεν αποδίδεται σε άσχημες συμπεριφορές των παιδιών αυτών (πειράγματα, κακές σχέσεις, ανταγωνισμός).

«Ερχόταν και μου’ λεγε ότι τα άλλα παιδιά δεν τον θέλουν, γιατί πιστεύουν ότι εκεί στο ίδρυμα τα παιδιά είναι μόνα τους και διάφορα άλλα. Άρα το αποδίδω αποκλειστικά εκεί, στην προετοιμασία από το σπίτι. Δυσκολεύεται να γίνει αποδεκτός από τα υπόλοιπα παιδιά. Ίσως (να φταίει) η προκατάληψη ότι είναι από ίδρυμα, γιατί πιστεύω ότι υπάρχει». (Σ8)

«Τα παιδιά στα οποία οι μητέρες, ο περίγυρος έχει μιλήσει θετικά είναι πιο ανθεκτικά σε όλα αυτά...Όταν δημιουργούνται κάποια προβλήματα φαίνεται ότι κάτι ξέρουν παραπάνω αυτά τα παιδιά... η αντίδρασή τους είναι πιο έντονη». (Σ1)

Σε άλλες περιπτώσεις, οι εκπαιδευτικοί περιγράφουν ότι οι σχέσεις των μαθητών από ΚΠΜ με τα άλλα παιδιά ξεπερνούν και τα σύνορα του σχολείου όταν οι γονείς

αντιμετωπίζουν με ευαισθησία το ζήτημα και επιδιώκουν οι ίδιοι τα παιδιά τους να συναναστρέφονται με αυτούς. Σημασία για την αποδοχή τους έχει σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς και σε τι ηλικία βρίσκονται οι μαθητές από ΚΠΜ όταν πηγαίνουν στο σχολείο, καθώς

«τα παιδιά είναι προετοιμασμένα από το σπίτι αλλά αυτό συμβαίνει όταν έρχονται σε μεγάλες ηλικίες (μαθητές από ΚΠΜ). Αν ήταν μαζί από μικρά δε θα το έβλεπαν τα άλλα παιδιά, δε θα τα ένοιαζε». (Σ6)

Στην έρευνα των Jackson και Martin το 1998 φανερώνεται η σημασία της κοινωνικοποίησης εκτός δομής φιλοξενίας. Οι σχέσεις με τους συμμαθητές αναφέρονται ως ουσιαστικής σημασίας για την ακαδημαϊκή επιτυχία των παιδιών από ΚΠΜ, όπως θα συζητηθεί παρακάτω. Αργότερα, οι ίδιοι ερευνητές (Martin & Jackson, 2002) τόνισαν τη σημασία της έγκαιρης παρέμβασης των εκπαιδευτικών στις περιπτώσεις κοροϊδίας και στιγματισμού των παιδιών από τους συμμαθητές τους. Ενώ συχνά αναφέρονται σε προηγούμενες έρευνες απρεπείς συμπεριφορές συμμαθητών απέναντι στα παιδιά από ΚΠΜ εντούτοις δεν αναλύεται ο ρόλος των γονέων και οι τρόποι πρόληψης των αρνητικών αυτών συμπεριφορών, ανάγκη που αναδεικνύεται σε μεγάλο βαθμό στην παρούσα έρευνα.

Η προκατάληψη που υπάρχει για τη διαμονή στη δομή φιλοξενίας φαίνεται να γίνεται αντιληπτή από τα ίδια τα παιδιά που ζουν εκεί. Οι συμμετέχοντες ανέφεραν περιπτώσεις όπου τα παιδιά, κυρίως της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αποκρύπτουν το γεγονός ότι ζουν εκεί, δεν συζητούν ούτε με τους εκπαιδευτικούς που έχουν πιο οικεία σχέση καθώς είναι κάτι που *«φαίνεται να τους ενοχλεί»*. Η απόκρυψη της διαμονής τους σε ΚΠΜ αποδίδεται συνήθως στο αίσθημα ντροπής που νιώθουν τα παιδιά για την έλλειψη οικογενειακού πλαισίου, κάτι που προκύπτει και σε προηγούμενη έρευνα της Black (2006).

«Στο συνάδελφό μου όταν τον ρώτησε του είπε ψέματα ότι η μαμά μου είναι από την Κρήτη και ο μπαμπάς μου βρήκε δουλειά εδώ ντελίβερι και ήρθαμε από την ... Χωρίς να εκφράζεται μπορώ να δω αυτή την ανάγκη της οικογένειας». (Σ8)

«Αυτό έχω καταλάβει. Ότι δε θέλουν με τα άλλα παιδιά να συζητάνε ότι δεν είναι στο σπίτι, δεν έχουν οικογενειακό πλαίσιο». (Σ4)

4.2 Παιδαγωγική αντιμετώπιση

4.2.1. Προτεραιότητα η κάλυψη συναισθηματικών έναντι γνωστικών αναγκών: η διεύρυνση του ρόλου του εκπαιδευτικού

Όλοι οι συμμετέχοντες τόνισαν την προτεραιότητα που δίνουν στη συναισθηματική στήριξη των μαθητών που ζουν σε ΚΠΜ. Η μάθηση φαίνεται να είναι δευτερεύουσα σημασίας σε σχέση με την ανάπτυξη συναισθηματικού δεσμού με τους μαθητές από δομές φιλοξενίας καθώς η έλλειψη οικογένειας νιώθουν ότι πρέπει να καλυφθεί από τους ίδιους.

«...το συγκεκριμένο παιδί αν δεν πάρει αγάπη από εδώ από πού θα την πάρει; Η μάθηση είναι δευτερεύουσα σε αυτή τη φάση. Το παιδί είναι τόσο πληγωμένο, έχει τόσα άλλα θέματα που το αν θα μάθει κλάσματα το αφήνουμε στην άκρη». (Σ7)

Η σημασία της συναισθηματικής στήριξης των παιδιών αυτών έχει φανεί σε μια σειρά ερευνών, όπου οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζονται ως πρόσωπα με μεγάλη επιρροή στους μαθητές από ΚΠΜ. Σε προηγούμενες έρευνες η αναγνώριση των συναισθηματικών κενών των μαθητών αυτών από τους εκπαιδευτικούς τους έχει επισημανθεί ως σημαντική για την εκπαιδευτική αλλά και συνολική τους εξέλιξη (Bonneau, 2009· Cole *et al*, 2013· Martin & Jackson, 2002· Morton, 2016· Rios, 2008· Todd, 2010). Η παρουσία στοργικών και υποστηρικτικών εκπαιδευτικών θεωρείται αναγκαία στην αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας των παιδιών που ζουν σε δομές φιλοξενίας (Cashmore *et al*, 2007· Morton, 2016· Townsend, 2011).

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού φάνηκε να ξεπερνάει τη μάθηση μόνο σε επίπεδο τάξης. Ως ρόλος του εκπαιδευτικού αναφέρθηκε η στήριξη των μαθητών του, η ανάπτυξη σχέσης εμπιστοσύνης και η αναγνώριση των αναγκών, κυρίως όταν αναφερόμαστε σε μαθητές που ζουν σε εξωοικογενειακή φροντίδα. Η διαμόρφωση σχέσης και η συναισθηματική στήριξη από τον εκπαιδευτικό είναι αυτά που φάνηκε να βοηθούν παιδιά από ΚΠΜ να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες στο σχολείο. Ευρήματα προηγούμενων ερευνών (βλ. Jackson & Martin, 1998· Morton, 2016) υποστηρίζουν

το παραπάνω εύρημα και τονίζουν ότι ο εκπαιδευτικός είναι το στήριγμα των παιδιών αυτών, αποτελεί πρότυπο και τους δίνει κίνητρο για επιτυχία στη ζωή.

«...σε αυτά τα παιδιά πρέπει να διδάσκει ένας δάσκαλος γιατί αυτό πρέπει να είναι ο δάσκαλος, να δίνει αγάπη, να δίνει έμπνευση, να δίνει αγκαλιά- εντάξει, οι γνώσεις θα' ρθουν...συναισθηματική κάλυψη, απάντηση στα ερωτήματά τους». (Σ1)

Οι απαιτήσεις των εκπαιδευτικών φαίνεται να είναι προσαρμοσμένες σε σύγκριση με το σύνολο των μαθητών, θεωρώντας πως η έλλειψη στήριξης από την οικογένεια και τα μαθησιακά κενά που φέρουν οι μαθητές από ΚΠΜ είναι παράγοντες με μεγάλη επιρροή στην επίδοσή τους, κάτι που καθορίζει την πίεση που ασκούν και οι ίδιοι.

«Δηλαδή σε ένα άλλο παιδί μπορεί να πιάσα 10, σε αυτή 8. Δε θέλω να είμαι απαιτητικός χωρίς αυτό να σημαίνει ότι θα της στερήσω τη γνώση. Απλά μπορεί να ζορίζεται...τα παιδιά αυτά δε ζουν εντός ενός φυσιολογικού περιβάλλοντος. Ζούνε; Είναι φυσιολογικό να ζεις χωρίς την οικογένεια; Δεν ξέρω». (Σ9)

Το παραπάνω εύρημα προβληματίζει καθώς εγκυμονείται ο κίνδυνος οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών να είναι χαμηλότερες από τις πραγματικές δυνατότητες των παιδιών από ΚΠΜ, γεγονός που μπορεί να επηρεάσει σημαντικά την εικόνα των παιδιών για τον εαυτό τους αλλά και την προσπάθεια που καταβάλλουν στο σχολείο (Cashmore *et al*, 2017· Clemens *et al*, 2017).

4.2.2. Διαφοροποιημένη συμπεριφορά: Ναι ή όχι;

Από τα ευρήματα διαφάνηκε έντονα η αντίληψη των συμμετεχόντων ότι είναι πολύ σημαντικό οι μαθητές από ΚΠΜ να νιώσουν ότι τους αντιμετωπίζουν με δικαιοσύνη, η σπουδαιότητα της οποίας έχει αναφερθεί και νωρίτερα. Σε περιπτώσεις παρεκκλίνουσας συμπεριφοράς οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι προσπαθούν να τους βοηθήσουν μέσα από συναισθηματική προσέγγιση να αντιληφθούν τι συμβαίνει.

«Πηγαίνω, του χαϊδεύω το κεφάλι, πέφτω στο δικό του επίπεδο, προσπαθώ να με κοιτάξει στα μάτια. Αυτός δε θέλει αλλά εγώ προσπαθώ να του μιλήσω. Προσπαθώ πάντοτε να διαπιστώσω τι συμβαίνει ακριβώς...θα προσπαθήσω να τον βοηθήσω να

καταλάβει και ο ίδιος τι του συμβαίνει...να επεξεργαστούμε μαζί κάποια πράγματα, να του εξηγήσω». (Σ1)

Είναι σημαντικό, όπως υποστηρίζουν οι συμμετέχοντες να μην ‘επιβάλουν’ στα παιδιά μία πιο προσωπική σχέση ώστε να μη νιώσουν αυτολύπηση για το γεγονός ότι ζουν σε ΚΠΜ. Ωστόσο, τονίζουν ότι η ανάπτυξη σχέσης με τους μαθητές από ΚΠΜ είναι καθαρά ευθύνη του εκπαιδευτικού, ο οποίος οφείλει με επιμονή να βρει «*το μαγικό κουμπάκι που θα ανοίξει την ψυχή τους*».

«Προσπαθώ να το θέλει ό,τι της προσφέρω. Να δείχνει ότι το έχει ανάγκη, όχι να της το προσφέρω και να νιώσει ότι όλο αυτό το κάνω γιατί ξέρω ότι μένει στο ίδρυμα». (Σ3)

«Έπρεπε να το πλησιάσουμε με συγκεκριμένους τρόπους, να επιμένουμε σε αυτή την επαφή. Εμείς πρέπει να κερδίσουμε το ενδιαφέρον του!» (Σ5)

Οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι αφιερώνουν περισσότερο χρόνο στους μαθητές από ΚΠΜ για να τους ηρεμήσουν όταν δείχνουν ανησυχία και να επεξεργαστούν μαζί τους θέματα που προέκυψαν με συμμαθητές επιδεικνύοντας ενδιαφέρον και επιμονή που, όπως υποστηρίζουν, «*δε θα το έκανα(ν) ίσως σε κάποιο άλλο παιδί*». Από τα ευρήματα προέκυψε η θετική διάκριση απέναντι στα παιδιά από ΚΠΜ, η οποία εκδηλώνεται με ανεκτικότητα σε συμπεριφορές, περισσότερο χρόνο για συζήτηση, μικρά δώρα και τρυφερές αγκαλιές. Σημαντικό είναι κατά τους συμμετέχοντες να νιώσουν τα παιδιά ότι ο δάσκαλος κατανοεί τη θέση τους και να εκλάβουν το ενδιαφέρον του ώστε να δημιουργηθεί μία σχέση εμπιστοσύνης. Σκοπός είναι αφενός η κάλυψη του κενού της οικογένειας και αφετέρου η προστασία της ευαίσθητης ψυχικής τους υγείας.

«Προσπάθησα να αναπληρώσω κάποια κενά, να του πάρω κάποια δώρα... Εγώ δεν κρύβομαι ότι έχω μια ιδιαίτερη αδυναμία στον ..., είμαι σε ό,τι χρειαστεί δίπλα του, τον έχω μπροστά και ό,τι χρειαστεί». (Σ7)

«Είμαι περισσότερο ανεκτικός με αυτά τα παιδιά με την έννοια ότι η αντίδραση των παιδιών αυτών μπορεί να τα κλείσει στον εαυτό τους, να τα κάνει καταθλιπτικά και αυτό να συσσωρευτεί μέσα τους και να τους δημιουργήσει πρόβλημα αργότερα». (Σ6)

Από την άλλη, υπάρχουν περιπτώσεις όπου οι εκπαιδευτικοί δε διαφοροποιούν τη συμπεριφορά τους είτε δεν επιθυμούν να προσεγγίσουν περισσότερο τα παιδιά που ζουν σε δομές φιλοξενίας καθώς νιώθουν ότι θα τα στοχοποιούσαν αν αυτό γινόταν αντιληπτό από τους υπόλοιπους μαθητές.

«Δεν είχα κάποια άλλη συμπεριφορά επειδή ήταν παιδί από εκεί, δεν τον ξεχωρίζω, όπως είμαι με όλους...αλλιώς μπορεί να στοχοποιηθεί». (Σ2)

Σε άλλες περιπτώσεις οι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι ενώ επιθυμούν να προσφέρουν μεγαλύτερη υποστήριξη (μαθησιακά και συναισθηματικά) προσπαθούν να μην είναι εκδηλωτικοί για να μην κατηγορηθούν από γονείς συμμαθητών για διάκριση.

«Θεωρώ ότι ο,τιδήποτε παραπάνω κάνω απέναντι στον ... θα βρω τον μπελά μου με γονείς. Ενώ θα ήθελα». (Σ10)

Οι δύο απόψεις που εκφράστηκαν από τους συμμετέχοντες αποτελούν θέμα ερευνητικού προβληματισμού, καθώς δεν είναι σαφές το κατά πόσο η διαφοροποιημένη συμπεριφορά μπορεί να επηρεάσει θετικά ή αρνητικά τους μαθητές αυτούς. Από τη μία η θετική διάκριση που φανερώθηκε από μερίδα των συμμετεχόντων εγκυμονεί τον κίνδυνο στιγματισμού των μαθητών αυτών από τους συμμαθητές τους και δημιουργίας του αισθήματος αυτολύπησης και ντροπής (Altshuler, 2003). Από την άλλη, είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να αναγνωρίζουν τα προβλήματά τους και να τους ενθαρρύνουν μέσα στην τάξη, χωρίς ωστόσο να τους διαχωρίζουν από τους υπόλοιπους μαθητές προκαλώντας τους το αίσθημα κατωτερότητας (Clemens *et al*, 2017· Martin & Jackson, 2002· McKellar, 2004· Morton, 2016).

Από τα ευρήματα αναδείχθηκε η αντίληψη κάποιων συμμετεχόντων ότι επικρατεί προκατάληψη μεταξύ των εκπαιδευτικών σε σχέση με μαθητές από ΚΠΜ. Αυτή αποδίδεται στην έλλειψη ελέγχου από τους γονείς, κάτι που, όπως υποστηρίζουν, δε θα συνέβαινε αν τα παιδιά αυτά ζούσαν με την οικογένειά τους.

«...θα έλεγα ότι υπάρχει μία προκατάληψη από τους εκπαιδευτικούς...κυρίως στα μαθησιακά: 'Ε, άστον αυτόν, αυτόν δεν τον προσέχουνε' ή 'άστον αυτόν, αυτός δεν τα καταφέρνει'... (οφείλεται) στο ότι ξέρουν ότι δεν έχουν γονείς, ξέρουν ότι δε θα υπάρχει ο ίδιος έλεγχος». (Σ1)

Το παραπάνω εύρημα συμφωνεί με προηγούμενες έρευνες, όπου έχει παρατηρηθεί ότι συχνά αποδίδεται στους μαθητές αυτούς η ευθύνη για κάθε αρνητική συμπεριφορά που εμφανίζεται στην τάξη, τους δίνονται γρήγορες αποβολές και οδηγούνται εύκολα σε επανάληψη της τάξης (Altshuler, 2003· Cartner *et al*, 1992, όπ. αν. στο Jackson, 1994· Cashmore *et al*, 2017· Clemens *et al*, 2017). Σύμφωνα με ευρήματα της Altshuler (2003), οι αποκλίνουσες συμπεριφορές των μαθητών σε εξωοικογενειακή φροντίδα αποδίδονται από τους εκπαιδευτικούς συχνά στους ‘κακούς’ βιολογικούς γονείς.

4.2.3. Στρατηγικές εκπαιδευτικών μέσα στην τάξη

Οι μαθητές από ΚΠΜ περιγράφονται ως παιδιά που έχουν ανάγκη από αυστηρή οριοθέτηση. Η ζωή που είχαν πριν την εισαγωγή τους στο κέντρο χαρακτηρίζεται, σύμφωνα με τους συμμετέχοντες, από την έλλειψη ορίων και κανόνων. Τα παιδιά παρουσιάζονται ως χειριστικά που χρειάζονται όρια προκειμένου να μην εκμεταλλευθούν την ευαισθησία που δείχνουν οι εκπαιδευτικοί απέναντί τους.

«Αρχικά προσπάθησα να προσεγγίσω τον ... πιο συναισθηματικά, να κερδίσω την αγάπη του πιο πολύ. Φάνηκε όμως ότι ίσως το εκμεταλλεύτηκε... και άρχισε να ξεφεύγει οπότε άρχισα κι εγώ να είμαι λίγο πιο αποστασιοποιημένη, να έχω πιο αυστηρούς κανόνες... Αυτό φάνηκε ότι βοήθησε». (Σ1)

«Ο ... είναι ένα παιδί που έχει μεγαλώσει στο δρόμο και στις γειτονιές. Πρέπει να του βάζεις όρια, ότι εδώ είναι τάξη». (Σ7)

Οι εκπαιδευτικοί καταβάλλουν προσπάθεια ώστε να μην αναφέρονται σε θέματα με ευαίσθητο περιεχόμενο, όπως είναι η οικογένεια, σχέδια για τις γιορτινές μέρες και διακοπές. Η προστασία των μαθητών που ζουν χωρίς την οικογένειά τους από συζητήσεις που μπορεί να τους τραυματίσουν είναι κάτι που αναφέρθηκε επανειλημμένα. Μαθήματα που αφορούν τη μητέρα και τον πατέρα αποφεύγονται ή διδάσκονται στην απουσία των παιδιών αυτών.

«Εγώ τώρα πρέπει να αποφεύγω κάποιες συζητήσεις μέσα στην τάξη για οικογένειες δεμένες. Αν είναι δυνατόν, δε μπορώ να το κάνω και να πληγώνω το παιδί». (Σ7)

«Ένα μάθημα αναφερόταν στη μητέρα. Με αφορμή ότι ήταν η Εθνική γιορτή της 25^{ης} Μαρτίου το άφησα και μετά που έλειψε βρήκα την ευκαιρία και το έκανα τότε». (Σ8)

Επιπλέον, έχουν αντικαταστήσει τη λέξη ‘γονείς’ και χρησιμοποιούν τη λέξη ‘σπίτι’ προκειμένου να μη θίγουν τους μαθητές τους.

«Δε λέω ποτέ πια ‘πείτε στους γονείς σας’, αυτή η λέξη έχει βρει από το λεξιλόγιό μου. Πλέον λέω ‘πείτε στο σπίτι’». (Σ10)

Η προστασία των μαθητών από θέματα που μπορεί να τους τραυματίσουν έχει αναφερθεί από την Cole και τους συνεργάτες της (2013) ως αναγκαιότητα προκειμένου το σχολείο να είναι προετοιμασμένο να στηρίζει ιδιαίτερες ομάδες παιδιών, όπως είναι εκείνα σε εξωοικογενειακή φροντίδα. Η κατανόηση ότι το τραύμα που κουβαλούν μπορεί να επηρεάσει τη μάθησή τους είναι προϋπόθεση για την ενσωμάτωση αυτών των μαθητών στη σχολική κοινότητα.

Σε σπάνιες περιπτώσεις οι συμμετέχοντες υποστηρίζουν ότι συζητήσεις σχετικά με την οικογένεια δε φέρνουν σε δύσκολη θέση τα παιδιά αυτά. Ωστόσο, ο φόβος τους είναι μήπως σχολιαστεί η έλλειψη οικογένειας από τους συμμαθητές.

«Σε συζητήσεις με ευαίσθητο περιεχόμενο ο ... δεν αντιδρά διαφορετικά. Όταν όμως μαθαίναμε το ‘οι’ ο ... μου είπε ‘εγώ θα κάνω την παλιά μου οικογένεια’...κι εγώ ενστικτωδώς ήθελα να το καλύψω... για να εμποδίσω το παραμικρό περιθώριο να πει ο οποιοσδήποτε κάτι». (Σ2)

Ευθύνη των εκπαιδευτικών είναι σύμφωνα με μερικούς συμμετέχοντες και η ενημέρωση των συμμαθητών για το γεγονός ότι τα παιδιά αυτά ζουν σε δομή φιλοξενίας. Διαπιστώνεται ότι όταν κατευθύνουν οι ίδιοι τους μαθητές τους για το πώς να συμπεριφέρονται η ένταξη των παιδιών από ΚΠΜ είναι πιο ομαλή.

«Δεν προσπαθώ να το κρύψω καθόλου! Πάντα όταν έχω τέτοιες περιπτώσεις μιλάω η ίδια στα παιδιά και προσπαθώ να τους περάσω ότι αυτό που κάνω εγώ πρέπει να το κάνουν κι αυτοί. Εγώ με τον τρόπο μου τα κατήθυνα ώστε να τον αγαπάνε και να τον έχουν στην παρέα τους». (Σ7)

«Κάποια στιγμή που έλειψε βρήκα το χρόνο να τα ενημερώσω... αφού μιλήσαμε τον φώναζαν όλοι να καθήσει μαζί τους, όλοι τον ήθελαν». (Σ8)

Σε άλλες περιπτώσεις, οι εκπαιδευτικοί δεν επιθυμούν να προετοιμάσουν τους συμμαθητές, καθώς θεωρούν πως ευθύνη τους είναι να διασφαλίζουν τα προσωπικά δεδομένα των παιδιών είτε γνωρίζουν ότι συνάδελφοί τους έκαναν την ενημέρωση την προηγούμενη χρονιά.

«Βλέπω το σχολείο σαν ένα ασφαλές μέρος, που πρέπει να έχει εχεμύθεια. Δε συζητάμε πού μένει καθένα παιδί... όχι μόνο ο ... Το τι συμβαίνει μέσα σε κάθε οικογένεια δε μας αφορά μέσα στο σχολείο». (Σ2)

«Το ήξεραν ότι μένει στο ίδρυμα αλλά δε γνωρίζω πώς...μάλλον από προηγούμενους δασκάλους». (Σ10)

4.3 Οι ανάγκες των ίδιων των εκπαιδευτικών

4.3.1. Ενημέρωση για τις συνθήκες ζωής στο ΚΠΜ και το παρελθόν των παιδιών

Οι συμμετέχοντες αναφέρουν ως απαραίτητη την έγκαιρη ενημέρωσή τους για τα παιδιά που ζουν σε δομές φιλοξενίας. Θεωρούν ότι γνωρίζοντας τις συνθήκες ζωής τους θα μπορούν να προσαρμόζουν τις εκπαιδευτικές απαιτήσεις, να διακρίνουν τη συμπεριφορά τους και να κατανοούν αντιδράσεις που θα απέδιδαν ίσως στην ιδρυματική ζωή.

«...θα με βοηθούσε στον τρόπο που θα της απευθυνόμουν, στην πίεση που θα της ασκούσα. Ένα παιδί που αντιμετωπίζει προβλήματα εξωγενή που επηρεάζουν όμως τη μάθηση πρέπει να κοιτάμε κι εμείς οι εκπαιδευτικοί αναλόγως να προσαρμόζουμε τη συμπεριφορά μας». (Σ9)

Η διαμόρφωση ενός φιλόξενου σχολικού πλαισίου καθώς και η αποφυγή συμπεριφορών τραυματικών προς τα παιδιά αυτά είναι από τους σοβαρότερους λόγους ενημέρωσης που ανέφεραν οι εκπαιδευτικοί. Οι παραπάνω λόγοι αναφέρονται ως εξαιρετικής σημασίας στη βιβλιογραφία. Σύμφωνα με τα ευρήματα της Bonneau (2009), ένα περιβάλλον ειδικά σχεδιασμένο και προσαρμοσμένο στις ανάγκες τους

είναι βοηθητικό στην ένταξη και βελτίωση των επιδόσεων της συγκεκριμένης ομάδας παιδιών, κάτι που επιβεβαιώνει αργότερα η έρευνα της Cole και των συνεργατών της (2013).

Πολλές φορές η ενημέρωση των συμμετεχόντων είναι τυχαία, «από στόμα σε στόμα», ελλιπής και πρόχειρη. Συχνά, δεν ενημερώνονται από την αρχή της χρονιάς και στην πορεία αντιμετωπίζουν δυσκολία στη διαμόρφωση σχέσης με τους μαθητές τους. Χαρακτηριστική είναι η περίπτωση της Σ3 που χρειάστηκε να ενημερώσει η ίδια συνάδελφο που αντιμετώπιζε προβλήματα με μαθήτρια από ΚΠΜ σε σχέση με την επίδοσή της σε μουσικό όργανο.

«αν δεν είχα μεσολαβήσει θα ήταν μία σχέση... τι να σου πω; Καταστροφική! Και για το παιδί και για τη σχέση του με το όργανο και για τη σχέση του με την εκπαιδευτικό, για όλα». (Σ3)

Η σημασία της ενημέρωσης αναδεικνύεται και σε προηγούμενες έρευνες, όπου η άγνοια των εκπαιδευτικών για τις ανάγκες, τα προβλήματα και τις συνθήκες ζωής των παιδιών σε εξωοικογενειακή φροντίδα οδηγούσε στην απομόνωσή τους, στη δυσκολία αλληλεπίδρασης με συνομηλίκους, σε προβλήματα συμπεριφοράς και χαμηλότερες επιδόσεις (Cox, 2013· Emerson & Lovitt, 2003· Zetlin *et al*, 2012).

Από τα ευρήματα της παρούσας έρευνας παρουσιάζεται η ανάγκη των εκπαιδευτικών για περισσότερες πληροφορίες πέρα από το γεγονός ότι τα παιδιά αυτά ζουν σε ΚΠΜ καθώς και για πιο οργανωμένη ενημέρωση από το διευθυντή της σχολικής μονάδας που υπηρετούν. Συχνά οι εκπαιδευτικοί αναζητούν με προσωπική πρωτοβουλία περισσότερες πληροφορίες (επικοινωνία με ΚΠΜ ή προηγούμενους εκπαιδευτικούς).

«Εε, απλώς ανακοίνωσε στο Σύλλογο Διδασκόντων η διευθύντρια ότι στην πρώτη τάξη...θα είναι και ένα παιδί από το συγκεκριμένο κέντρο. Οι πληροφορίες ήταν πολύ επιφανειακές, πρόχειρες και χωρίς να δώσει ιδιαίτερη βαρύτητα... εε, δεν μου είπε κάτι συγκεκριμένα και έτσι τηλεφώνησα στη νηπιαγωγό που είχαν αυτά τα παιδάκια». (Σ1)

Στις περιπτώσεις που η ενημέρωση είναι ολοκληρωμένη και γίνεται εντατικά (πληροφορίες σχετικά με αλλαγές στη συμπεριφορά, στις συνθήκες ζωής), οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να νιώθουν μεγαλύτερη ετοιμότητα καθώς και να επιδεικνύουν περισσότερο ζήλο για την ένταξη των μαθητών από ΚΠΜ. Η

ολοκληρωμένη ενημέρωσή τους συνήθως προέρχεται από την άμεση συνεργασία με τους φροντιστές των μαθητών.

«όταν πρωτοήρθαν τα παιδιά, μου είπαν οι δάσκαλοι ότι είχαν καθημερινή σχεδόν επικοινωνία με το κέντρο... και λύθηκαν οποιεσδήποτε απορίες...και έτσι υπήρχε μία ομαλή μετάβαση στον κοινωνικό χώρο του σχολείου. Όποτε υπάρχει κάποιο πρόβλημα με τα παιδιά ενημερώνονται οι παιδαγωγοί τους από το κέντρο είτε αυτοί ενημερώνουν εμάς». (Σ6)

Στην έρευνα της Zetlin και των συνεργάτες της (2012) οι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν, όπως και στην παρούσα, ότι αν είχαν περισσότερες πληροφορίες θα ενισχυόταν και το δικό τους ενδιαφέρον αλλά θα μπορούσαν και να δικαιολογήσουν ανεπιθύμητες συμπεριφορές. Όπως υποστηρίζουν η Bonneau (2009) και οι Lipscomb και Choi (2016), η απουσία ενημέρωσης για το παρελθόν των παιδιών που ζουν σε ιδρυματική φροντίδα μπορεί να οδηγήσει τους εκπαιδευτικούς στο να αποδώσουν πρόχειρα μία συμπεριφορά σε ‘κακό χαρακτήρα’ και να στιγματίσουν τους μαθητές τους.

4.3.3. Συνεργασία με το ΚΠΜ

Όπως αναφέρθηκε νωρίτερα, οι εκπαιδευτικοί συνήθως αντλούν τις πληροφορίες που χρειάζονται για τους μαθητές από ΚΠΜ μέσω επικοινωνίας απευθείας με τις δομές φιλοξενίας και τους φροντιστές. Από τα ευρήματα προκύπτει ότι η διάθεση για συνεργασία με τη δομή φιλοξενίας είναι έντονη στους συμμετέχοντες, οι οποίοι νιώθουν ότι με αυτόν τον τρόπο θα μπορούσαν να συνδεθούν περισσότερο με τους μαθητές τους, να αντιληφθούν άμεσα τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν και να ανταποκριθούν με τον κατάλληλο τρόπο στις ανάγκες που εκδηλώνουν μέσα στο σχολείο, καθώς

«όταν υπάρχει άμεση συνεργασία τότε το πρόβλημα λύνεται εν τη γενέσει του... όσο πιο γρήγορα επέμβουμε οι δύο πόλοι, σχολείο και κέντρο, τόσο πιο εύκολα ξεπερνιέται». (Σ6)

Η επιθυμία των συμμετεχόντων για περισσότερη συνεργασία με τη δομή φιλοξενίας μπορεί να ερμηνευθεί ως μια προσπάθειά τους να δείξουν στους μαθητές τους ότι

αναγνωρίζουν το δικό τους οικογενειακό πλαίσιο και τη βοήθεια που μαζί μπορούν να τους παρέχουν. Η εντατική επικοινωνία και συνεργασία με τη δομή φιλοξενίας έχει φανεί και σε προηγούμενες μελέτες ότι παίζει καθοριστικό ρόλο για την ομαλή ένταξη και την εκπαιδευτική εξέλιξη των μαθητών στο σχολείο (Altshuler, 2003· Barrat & Berliner, 2013· Clemens *et al*, 2017· Cox, 2013· Morton, 2016· Vacca, 2008· Zetlin *et al*, 2004).

Προβληματισμό δημιουργεί στους συμμετέχοντες η συχνή αλλαγή φροντιστών στις δομές φιλοξενίας. Οι συμμετέχοντες ανέφεραν δυσκολία στην επικοινωνία με τους υπεύθυνους των παιδιών καθώς αλλάζουν συχνά τα πρόσωπα και έτσι γεγονότα που αφορούν τους μαθητές τους «έχουν μεταφερθεί διαφορετικά από υπαλλήλους του κέντρου». Οι φροντιστές των παιδιών αναγνωρίζονται από τους συμμετέχοντες ως κηδεμόνες οι οποίοι εκδηλώνουν την ανάγκη για από κοινού δράση προς όφελος του μαθητή τους.

«Θα ενημερώσω φυσικά τους παιδαγωγούς τους γιατί είναι υπεύθυνοι για όλα τα θέματα που τους αφορούν... δε σημαίνει ότι επειδή ο ... δεν έχει μητέρα, πατέρα είναι κάτι διαφορετικό». (Σ1)

Η παραπάνω διαπίστωση έχει αναφερθεί ως σοβαρός παράγοντας επιρροής τόσο για τη συναισθηματική όσο και για την εκπαιδευτική και κοινωνική εξέλιξη των παιδιών σε ιδρυματική φροντίδα (Alfred *et al*, 2017· McCall, 2013· Vorria *et al*, 2006). Η κατάσταση αυτή που έχει διαμορφωθεί τα τελευταία κυρίως χρόνια στις δομές φιλοξενίας στην Ελλάδα και οφείλεται εν μέρει στην οικονομική κρίση αποτελεί έναν παράγοντα με μεγάλη επιρροή στην ομαλή εξέλιξη των παιδιών που διαβιούν σε αυτές. Η συχνή αλλαγή φροντιστών δεν επιτρέπει την ύπαρξη ανθρώπων που να έχουν μία συνολική εικόνα για τις ανάγκες των παιδιών σε όλους τους τομείς.

Σχετικά με τη ζωή των παιδιών εκτός σχολείου διαφάνηκε η επιθυμία όλων των συμμετεχόντων να έχουν πρόσβαση στο χώρο όπου ζουν οι μαθητές τους, να γνωρίσουν τυχόν προβλήματα που τους περιορίζουν στις εκπαιδευτικές τους υποχρεώσεις, τα ενδιαφέροντά τους, τις σχέσεις τους με τα άλλα παιδιά και να οργανώσουν εκδρομές και εκδηλώσεις που θα εντάξουν τους μαθητές αυτούς τόσο στο σχολείο όσο και στο τοπικό κοινωνικό σύνολο. Φάνηκε πως η επίσκεψη στις δομές θα ήταν ένα κίνητρο για τους εκπαιδευτικούς να αγκαλιάσουν ακόμη πιο θερμά

τους μαθητές αυτούς και να βοηθήσουν στην αντιμετώπιση πρακτικών δυσκολιών που έχουν (π.χ. bazaar για έσοδα, αγορά μουσικού οργάνου με χρήματα του σχολείου).

«Θέλω να γνωρίζω την πραγματικότητά του, ποια πράγματα μπορεί να το έχουν χαράξει, ποια είναι τα ενδιαφέροντά του, ποια η δυναμική του σκέψη, πώς το αντιμετωπίζουν τα άλλα παιδιά». (Σ5)

«Οκ, μπορεί να μην έχει bullying στο σχολείο αλλά εκεί μέσα; Γι' αυτό σας λέω, το να επισκεφτούμε αυτούς τους χώρους είναι καλό...θα μπορούσαμε ίσως και να καλέσουμε τα παιδάκια της δομής να συμμετέχουν σε εκδηλώσεις μας». (Σ9)

«Αν πηγαίναμε; Θα το κάναμε δικό μας αυτό το ίδρυμα. Θα λέγαμε ότι αυτό το ίδρυμα ανήκει σε εμάς! Να βοηθήσουμε εμείς αυτά τα παιδιά, να πηγαίναμε όλοι μαζί μια εκδρομή κάπου». (Σ1)

Αναφορά γίνεται στην αναποτελεσματική χρήση του τετραδίου επικοινωνίας. Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς συνήθως «δεν υπάρχει ανταπόκριση» με αποτέλεσμα και οι ίδιοι σταδιακά να σταματούν να σημειώνουν και να επιδιώκουν την τηλεφωνική επικοινωνία. Εστιάζουν στη σπουδαιότητα της συστηματικής επικοινωνίας ανά σταθερά διαστήματα (τουλάχιστον 2 μηνών) έτσι ώστε να παρέχονται κατευθυντήριες γραμμές και να αποφεύγονται προβλήματα συμπεριφορών.

«Αν πει το παιδί για παράδειγμα κάτι βίαιο μπορεί να είναι ανησυχητικό μπορεί όμως και όχι. Με την επικοινωνία θα διαπιστώνεται τι ισχύει. Στην ουσία σμίγουν δύο οικογένειες, πρέπει να γνωρίζουμε πράγματα η μία για την άλλη». (Σ2)

Πολλές φορές αναφέρθηκε η δυσαρέσκεια τους με τη συχνότητα επικοινωνίας και την ενημέρωση για σοβαρές αλλαγές στη ζωή των μαθητών τους (προβλήματα με άλλα παιδιά στη δομή, επιθετική συμπεριφορά). Οι ίδιοι περιγράφουν ότι η έλλειψη συνεργασίας με τη δομή μπορεί να προκαλέσει σοβαρές επιπτώσεις στους μαθητές τους τόσο μαθησιακά όσο και κοινωνικά (αδυναμία συμμετοχής σε εκπαιδευτικά προγράμματα, μαθησιακές δυσκολίες). Θα ήθελαν να έχουν περισσότερη πληροφόρηση ώστε να αναγνωρίζουν «τις πραγματικές ανάγκες των παιδιών». Σημαντική είναι η αντίληψη τους ότι προκειμένου να χτίσουν σχέσεις με τη δομή

φιλοξενίας πρέπει οι ίδιοι να το επιδιώκουν. Η δυσκολία στην επικοινωνία είναι ένα πρόβλημα που έχει αναφερθεί και στην έρευνα της Altshuler (2003). Φάνηκε να υπάρχει αμοιβαία έλλειψη εμπιστοσύνης μεταξύ εκπαιδευτικών και φροντιστών, η οποία οδηγούσε σε σπάνια επικοινωνία, άλυτα προβλήματα συμπεριφορών και δυσκόλευε περισσότερο τη φοίτηση των παιδιών στο σχολείο.

«... πρέπει να έχεις επαφή, προσωπική επαφή. Πρέπει εσύ να το ψάξεις, να δεις ποιος είναι υπεύθυνος γι' αυτά τα παιδιά». (Σ7)

«Μου είπαν να τους παίρνω όποτε έχω ανάγκη και τους παίρνω και δεν απαντούν. Εγώ αυτά που έμαθα προσπαθώ να τα εφαρμόσω. Τώρα αν δεν έρθει κάποιος να μου πει ότι το κάνω σωστά ή λάθος...» (Σ10)

«Κάθε φορά που την ενημερώνω μου λέει 'ναι, ναι τα ξέρω αυτά'... Δε βλέπω διάθεση να συζητήσει, πάντοτε είναι βιαστική». (Σ4)

Οι συμμετέχοντες τόνισαν τη σημασία του να γνωρίζουν πληροφορίες σχετικά με τις συνθήκες ζωής των παιδιών πριν την εισαγωγή τους σε ΚΠΜ προκειμένου να μην τους τραυματίσουν ψυχικά, όπως υποστήριζαν. Το παραπάνω εύρημα γίνεται φανερό και σε προηγούμενες έρευνες (Bonneau, 2009· Zetlin *et al*, 2012). Από την άλλη, η έρευνα της Altshuler (2003) υπέδειξε την άποψη πως η ενημέρωση των εκπαιδευτικών με περισσότερες προσωπικές πληροφορίες, όπως εκφράστηκε και στην παρούσα έρευνα, που όμως θεωρούνται απόρρητες, δε θα βοηθούσε την εκπαίδευση των μαθητών καθώς θα μπορούσε να οδηγήσει σε συναισθηματικά διλήμματα ή μεροληπτική συμπεριφορά τους εκπαιδευτικούς.

«Ήθελα περισσότερες πληροφορίες για τη σχέση με τον μπαμπά...και σίγουρα για την αδερφή του γιατί απ' όσο ξέρω κι αυτή βρίσκεται μακριά. Επίσης ακριβώς με τη μαμά του τι έχει γίνει...αν έφυγε πολύ γρήγορα γιατί για μένα αυτά παίζουν ρόλο και δεν τα έμαθα ποτέ και δεν μπόρεσα να ρωτήσω». (Σ8)

«Θεωρώ ότι πρέπει να ενημερωνόμαστε κάτω από ποιες συνθήκες βρέθηκε το παιδί στο ίδρυμα. Γιατί παίζει ρόλο νομίζω ο λόγος που η ... βρέθηκε εκεί». (Σ3)

4.3.3. Επιμόρφωση και στήριξη από ειδικούς

Προκειμένου να βοηθηθούν στη συνεργασία τους με μαθητές από ΚΠΜ, οι εκπαιδευτικοί εστιάζουν στην ανάγκη τους για παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων/ημερίδων με θέμα μαθητές με δύσκολες συμπεριφορές, παραβατικές τάσεις και τραυματικό παρελθόν. Είναι σημαντικό όπως υποστηρίζουν οι επιμορφώσεις να είναι υποχρεωτικού χαρακτήρα και να προηγούνται της συνεργασίας με αυτήν την ομάδα μαθητών.

Η κατάλληλη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών για συνεργασία με παιδιά σε εξωοικογενειακή φροντίδα έχει επισημανθεί επανειλημμένα από προηγούμενες έρευνες, όπου τονίζεται η απουσία της καθώς και ότι προκειμένου να είναι σε ετοιμότητα να κατανοήσουν το τραύμα και τα πολλαπλά προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές τους, να μειώσουν τις πιθανότητες στιγματισμού τους και να δημιουργήσουν ένα ασφαλές περιβάλλον μάθησης πρέπει να επιμορφώνονται (Beauchamp, 2015· Clemens *et al*, 2017· Morton, 2015· Lipscomp & Choi, 2016· Schwartz, 1999· Zetlin *et al*, 2012). Η άγνοια των εκπαιδευτικών για κατάλληλες μεθόδους διδασκαλίας και υποστήριξης παιδιών με τραυματικό παρελθόν μπορεί να δυσχεράνει την ήδη βεβαρυμένη ψυχική τους κατάσταση (Clemens *et al*, 2017· Cole *et al*, 2013).

«Πρέπει να υπάρχουν αυτά τα σεμινάρια. Να έχεις πάρει μία προηγούμενη μόρφωση, να μπορείς να προβλέψεις τη συμπεριφορά». (Σ9)

Τα παιδιά αυτά λογίζονται ως μία ιδιαίτερη ομάδα, για την οποία οι συμμετέχοντες νιώθουν ότι χρειάζονται περισσότερες γνώσεις ώστε να είναι σε ετοιμότητα να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις. Η ανάγκη να αναγνωρίζονται τα παιδιά σε ιδρυματική φροντίδα ως μία ομάδα με ιδιαίτερες δυσκολίες έχει ήδη τονιστεί σε προηγούμενες μελέτες που επισημαίνουν ότι είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να αντιλαμβάνονται τους κινδύνους αποτυχίας των παιδιών αυτών και να ενεργούν εγκαίρως (Annie Casey Foundation, 2014· Barrat & Berliner, 2013).

«Να γίνουν από το πανεπιστήμιο...να υπάρχει ένα κομμάτι για πιο δύσκολες περιπτώσεις παιδιών...Τα παιδιά από ιδρύματα είναι δύσκολες περιπτώσεις να

διαχειριστείς όταν δε γνωρίζεις πώς μπορεί η ζωή τους να έχει επηρεάσει τη συμπεριφορά τους». (Σ2)

Υπάρχουν και οι περιπτώσεις όπου δεν εκδηλώθηκε η ανάγκη για παροχή πρόσθετης μόρφωσης καθώς οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι η εμπειρία είναι η πιο χρήσιμη βοήθεια στην αντιμετώπιση κάθε ιδιαίτερης περίπτωσης μαθητή, αλλά και ότι δεν αποτελούν δύσκολα παιδιά που «δημιουργούν πρόβλημα», ώστε να απαιτείται επιμόρφωση. Η εμπειρία των εκπαιδευτικών έχει φανεί και στο παρελθόν ως σημαντική βοήθεια στη συνεργασία με παιδιά σε ιδρυματική φροντίδα (Schwartz, 1999). Οι άπειροι εκπαιδευτικοί φαίνεται πως αντιμετωπίζουν περισσότερες δυσκολίες και επιζητούν την καθοδήγηση από πιο έμπειρους (Zetlin *et al*, 2012).

«Κοιτάζτε να δείτε, αυτή η ενημέρωση που έχω, η σχέση που έχω με το ... μου αρκεί. Δεν θέλω κάτι άλλο. Ίσως παίζει ρόλο και η εμπειρία μου... να σας πω την αλήθεια δεν αντιμετωπίζω δυσκολία». (Σ7)

«Συχνά κάνουμε ενδοσχολικές επιμορφώσεις για άλλες περιπτώσεις οι οποίες είναι πιο σοβαρές, που δημιουργούν πρόβλημα». (Σ4)

Η στήριξη από την πολιτεία με την παροχή εξειδικευμένου προσωπικού (ψυχολόγοι και κοινωνικοί λειτουργοί) αναφέρεται ως απαραίτητη. Συχνά εκφράζεται ότι οι γνώσεις τους είναι το μοναδικό τους όπλο αλλά χρειάζονται «πιο έμπειρους ανθρώπους για κάποια κομμάτια, κάποιες λύσεις σε προβλήματα που θα προκύψουν».

(Σ6)

Πολλές φορές οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν τη δυσαρέσκειά τους με το γεγονός ότι τόσο οι ίδιοι όσο και οι μαθητές τους από ΚΠΜ δεν έχουν την κατάλληλη υποστήριξη από ψυχολόγους, την απουσία της οποίας επισημαίνει και η Cox (2013). Οι μαθητές αφενός χρειάζονται ανθρώπους με ειδικές γνώσεις ώστε να μπορούν να εκφράζουν «αυτά που τους απασχολούν» σε σταθερή βάση (εβδομαδιαίες συνεδρίες) ενώ οι εκπαιδευτικοί θα ήθελαν να απευθύνονται σε ειδικούς ώστε να τους λύνουν απορίες και να τους καθοδηγούν στην προσέγγισή τους. Η αδυναμία παρουσίας ψυχολόγων, όπως έχει φανεί στην έρευνα της Zetlin και των συνεργατών της (2012), είναι ένα σοβαρό πρόβλημα που δημιουργεί το αίσθημα ανασφάλειας στους

εκπαιδευτικούς που αναζητούν καθοδήγηση και πλήττει τη σχολική επιτυχία των μαθητών σε εξωοικογενειακή φροντίδα.

«Η πολιτεία γνωρίζει ότι έχει παιδιά στο ...! Τα στέλνει στο σχολείο, τι κάνει όμως; Γιατί δε φροντίζει να υπάρχει ψυχολόγος γι' αυτά τα παιδιά μόνο; Αυτό το παιδί δεν ξέρει τι του γίνεται. Δε θα έπρεπε να έχει βοήθεια...;» (Σ10)

«...με ψυχολόγους και κοινωνικούς λειτουργούς! (Θέλω) περισσότερη επικοινωνία με εμάς τους δασκάλους, όχι με όλους τους γύρω». (Σ8)

Χαρακτηριστική είναι η περίπτωση της Σ4 που στο σχολείο όπου υπηρετεί υπάρχει σταθερά ψυχολόγος, την οποία επιζητούν σε μεγάλη συχνότητα οι μαθητές της από ΚΠΜ. Η παρουσία της στο σχολείο φαίνεται να λειτουργεί θετικά στους μαθητές που ζουν σε δομές φιλοξενίας, καθώς είναι ένα πρόσωπο αναφοράς για τις δύσκολες στιγμές τους:

«Όταν έχουν κάτι, αν τους στεναχωρεί κάτι πάρα πολύ θα μου ζητήσουν να πάνε να την δουν. Την αγαπούν πάρα πολύ και πολλές φορές τρέχουν να της μιλήσουν». (Σ4)

Σύνοψη

Τα παραπάνω ευρήματα παρουσίασαν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις ανάγκες των μαθητών που ζουν σε ΚΠΜ. Οι συμμετέχοντες στην πλειονότητά τους αντιμετωπίζουν με ιδιαίτερη ευαισθησία τα παιδιά καθώς αντιλαμβάνονται ότι οι διαφορετικές συνθήκες ζωής μέσα στη δομή, το παρελθόν τους και περιορισμοί στις κοινωνικές τους σχέσεις τους καθιστά ευάλωτους τόσο μαθησιακά όσο και κοινωνικά και σε ανάγκη για αυξημένη συναισθηματική υποστήριξη. Αυτό συνήθως οδηγεί στην αντιμετώπισή τους με διαφοροποιημένη συμπεριφορά και στην ανάπτυξη εξατομικευμένων στρατηγικών προσέγγισης. Λόγω των ιδιαίτερων αναγκών που παρουσιάζουν οι μαθητές από ΚΠΜ, οι εκπαιδευτικοί θα ήθελαν να έχουν καλύτερη πληροφόρηση για τις συνθήκες ζωής και το παρελθόν τους και επιζητούν μεγαλύτερη υποστήριξη από το σχολείο και την πολιτεία, με την παροχή επιμορφωτικών σεμιναρίων και εξειδικευμένου προσωπικού (ψυχολόγους και κοινωνικούς

λειτουργούς). Παρακάτω παρουσιάζεται διαγραμματικά η συσχέτιση μεταξύ των κατηγοριών που προέκυψαν κατά την ανάλυση των αποτελεσμάτων:



Διάγραμμα 1

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5. ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Στο παρόν κεφάλαιο συζητούνται τα ευρήματα της έρευνας σε σχέση με τα ερευνητικά ερωτήματα που έχουν τεθεί. Ακολουθούν οι περιορισμοί της έρευνας καθώς και προτάσεις για περαιτέρω μελέτη του αντικειμένου.

5.1 Αντιμετώπιση παιδαγωγικών αναγκών

Το πρώτο ερώτημα αφορά το πώς αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί τις συναισθηματικές, τις κοινωνικές και τις εκπαιδευτικές ανάγκες που παρουσιάζουν οι μαθητές τους από ΚΠΜ μέσα στο σχολείο.

Οι εκπαιδευτικοί, συνειδητοποιώντας ότι τα παιδιά που ζουν σε ΚΠΜ έχουν πρώτιστα ανάγκη από αγάπη, στήριξη και ανάπτυξη σχέσεων εμπιστοσύνης με ενήλικες μέσα στο σχολείο, δίνουν προτεραιότητα στην κάλυψη των συναισθηματικών αναγκών των παιδιών. Τα συναισθηματικά κενά που φέρουν τα παιδιά που ζουν σε εξωοικογενειακή φροντίδα έχει φανεί ότι επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τη συμπεριφορά (μαθησιακή και κοινωνική) μέσα στο σχολείο (Morton, 2016), κάτι που φαίνεται να αντιλαμβάνονται σε μεγάλο βαθμό οι συμμετέχοντες της έρευνας. Πράγματι, η στάση του εκπαιδευτικού, η συμπαράσταση και ευαισθησία που επιδεικνύει αποτελούν ισχυρό κίνητρο για τους μαθητές από ΚΠΜ ώστε να συμμετέχουν με ενδιαφέρον στη σχολική ζωή και να βελτιώσουν τις ακαδημαϊκές επιδόσεις τους (Jackson & Martin, 1998· Morton, 2016) και αυτό φαίνεται ότι ενστερνίζονται οι εκπαιδευτικοί της παρούσας έρευνας, επιδιώκοντας να είναι πρόσωπα αναφοράς για τους μαθητές τους και αφιερώνοντας χρόνο σε συζητήσεις μαζί τους. Τα συναισθηματικά κενά γίνονται αντιληπτά από τους εκπαιδευτικούς από τις προσπάθειες των μαθητών από ΚΠΜ να κερδίσουν την προσοχή τους, επιζητώντας την άμεση, προσωπική επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς τους, εμπλεκόμενοι με διάφορες δραστηριότητες για να εξασφαλίσουν την επιβράβευση αλλά ακόμη και δημιουργώντας προβλήματα στην τάξη ή διακόπτοντας το μάθημα, προκειμένου να βρεθούν στο επίκεντρο. Το φαινόμενο αυτό έχει παρουσιαστεί και

σε προηγούμενες έρευνες ως συνήθης συμπεριφορά των παιδιών αυτών ('attention seeking').

Η μεγαλύτερη ευαισθησία πολλών εκπαιδευτικών της έρευνας απέναντι σε αυτές τις αυξημένες συναισθηματικές ανάγκες, τους κάνει να ξεχωρίζουν τα παιδιά αυτά από το σύνολο των μαθητών κάτι που ωστόσο ενδέχεται να ενεργοποιεί στα παιδιά αισθήματα αυτολύπησης ή/και να προκαλεί τον στιγματισμό τους εκ μέρους των συμμαθητών τους, αν αυτό γίνει αντιληπτό, όπως έχει διαπιστωθεί σε προηγούμενες έρευνες (βλ. Altshuler, 2003· Clemens *et al*, 2017· Martin & Jackson, 2002· McKellar, 2004· Morton, 2016). Πράγματι μια μερίδα εκπαιδευτικών της έρευνας προβληματίζεται σχετικά με μια τέτοια διαφοροποιημένη συμπεριφορά και την αποφεύγει με τον κίνδυνο να πληγώσει τα παιδιά από ΚΠΜ, που έχουν ανάγκη για εξατομικευμένη προσέγγιση.

Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς τους, οι μαθητές από ΚΠΜ στην παρούσα έρευνα έχουν μέτριες επιδόσεις και δεν ανταποκρίνονται γενικά στο επίπεδο της τάξης, παρουσιάζουν αρκετά μαθησιακά κενά, διαταραχή ελλειμματικής προσοχής ή δυσκολία συγκέντρωσης, χωρίς ωστόσο να αναφέρεται από τους συμμετέχοντες ότι υπάρχουν για όλους επίσημες γνωματεύσεις. Τα μαθησιακά κενά και οι κακές επιδόσεις αποδίδονται στην έλλειψη χώρου για διάβασμα, στην απουσία προσώπων για ενισχυτική διδασκαλία και στις αντίξοες ή/και τραυματικές εμπειρίες που πιθανότατα έζησαν στο παρελθόν αυτοί οι μαθητές. Οι εκπαιδευτικοί παρατηρούν επίσης ότι υπάρχει δυσκολία στη μελέτη για το σχολείο μέσα στη δομή, καθώς δεν υπάρχουν σταθερά πρόσωπα για την παροχή ενισχυτικής διδασκαλίας, κάτι που έχει επισημανθεί ήδη από τους Beauchamp (2015) και Cashmore και συν. (2007) ως σημαντικός περιορισμός από τη ζωή σε ΚΠΜ. Φαίνεται ωστόσο πως οι μαθητές των μικρών τάξεων (α' και β' δημοτικού) αντιμετωπίζονται με μεγαλύτερη αισιοδοξία καθώς οι εκπαιδευτικοί μπορούν να επέμβουν στα μαθησιακά τους προβλήματα εγκαίρως. Η παραπάνω εικόνα των χαμηλών επιδόσεων παρουσιάζεται αρκετά συχνά σε παλιότερες έρευνες, όπως αναφέρθηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο, όπου οι μαθητές σε εξωοικογενειακή φροντίδα φέρουν μαθησιακά κενά και εκδηλώνουν στην τάξη διάσπαση της προσοχής και υπερκινητικότητα (Kreppner *et al*, 2001· Roy & Rutter, 2006· Vorria *et al*, 2014· Vorria *et al*, 1998a). Η συγκεκριμένη συνθήκη μπορεί ακόμη και να οδηγήσει στο χαρακτηρισμό των παιδιών αυτών ως χρήζοντα

ειδικής εκπαίδευσης (Emerson & Lovitt, 2003· Morton, 2016). Στην παρούσα έρευνα δεν παρουσιάστηκε αυτή η προκατάληψη των εκπαιδευτικών, που συχνά συνοδεύεται από χαμηλές προσδοκίες και έχει αποδειχτεί ότι αποτελεί ισχυρό εμπόδιο στις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών από ΚΠΜ (Flynn *et al*, 2013· Martin & Jackson, 2002· Mendes, 2010· Mendis *et al*, 2015· Tessier *et al*, 2018).

Οι εκπαιδευτικοί στην παρούσα έρευνα φαίνεται ότι λαμβάνουν υπόψη ότι τα παιδιά αυτά στερούνται ενός υποστηρικτικού περιβάλλοντος και προσαρμόζουν ανάλογα τις εκπαιδευτικές απαιτήσεις τους. Η αντιμετώπισή τους είναι παρόμοια με αυτήν της Berridge (2007) που θεωρεί ότι ο χαρακτηρισμός των επιδόσεων ως «κάτω του μέσου όρου» ή του «επιπέδου» της τάξης είναι ανακριβής καθώς δε λαμβάνεται υπόψη κάθε παράμετρος που παίζει ρόλο σε αυτές για κάθε μαθητή ξεχωριστά. Πάντως, οι μειωμένες απαιτήσεις των εκπαιδευτικών, σύμφωνα με ευρήματα προηγούμενων μελετών, θεωρείται ότι μπορούν να επηρεάσουν την αυτοεκτίμηση των μαθητών (Altshuler, 2003· Clemens *et al*, 2015· Martin & Jackson, 2002· Mendis *et al*, 2015).

Προηγούμενες έρευνες έχουν αναφερθεί στο ρόλο των ατομικών χαρακτηριστικών (φύλο, καταγωγή, προσωπικότητα) σε σχέση με τις επιδόσεις των παιδιών σε εξωοικογενειακή φροντίδα (βλ. Brodie, 2009· O'Higgins *et al*, 2017). Ωστόσο, στην παρούσα έρευνα έγινε αναφορά σε εξαιρέσεις του κανόνα των χαμηλών επιδόσεων, που αποδίδονται στην ανάπτυξη του χαρακτηριστικού της ανθεκτικότητας, το οποίο, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, πιθανότατα σφυρηλατήθηκε μέσα από τις δυσκολίες που πέρασαν και περνούν τα παιδιά από ΚΠΜ. Η αναφορά αυτή συμφωνεί με πλήθος προηγούμενων μελετών στο αντικείμενο (βλ. Bonneau, 2009· Clemens *et al*, 2017· Jackson & Martin, 2002· Mendis *et al*, 2015 κ.α).

Σχετικά με την κοινωνικότητα των μαθητών από ΚΠΜ στην παρούσα έρευνα, οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν τα παιδιά ως δημοφιλή, με παρέες και γενικά χωρίς σημαντικά προβλήματα στην κοινωνικοποίηση. Η καλή σχέση με τους συμμαθητές αποδίδεται στην ανάγκη για σταθερά πρόσωπα στη ζωή τους. Η εικόνα των μαθητών μέσα στην τάξη είναι συχνά διαφορετική από αυτή στο διάλειμμα, καθώς εκεί συναναστρέφονται με πιο ζωντανούς μαθητές και μπλέκουν σε προβλήματα, κάτι που οφείλεται σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς στην ανάγκη τους για επιβεβαίωση και εξωτερίκευση του θυμού που έχουν μέσα τους. Στις περιπτώσεις όπου φοιτούν

περισσότεροι μαθητές από το ίδιο ΚΠΜ στην ίδια σχολική μονάδα δεν απομονώνονται από το κοινωνικό σύνολο, απλά αλληλοπροστατεύονται.

Η εικόνα αυτή των μαθητών έρχεται σε αντίθεση με αυτή που προκύπτει από τη βιβλιογραφία, καθώς συνήθως παρουσιάζονται ως το «μαύρο πρόβατο» της τάξης, με επιθετική συμπεριφορά, συχνές συγκρούσεις με εκπαιδευτικούς και συμμαθητές. Ωστόσο, παράγοντες όπως χρόνια διαβίωσης στη δομή φιλοξενίας, αλλαγές σε τόπους και παρελθοντικές εμπειρίες δεν έχουν ληφθεί υπόψιν ώστε να φανεί αν αυτοί έχουν σημαντική επιρροή στην κοινωνική ζωή των συγκεκριμένων μαθητών από ΚΠΜ που εξετάστηκαν στην παρούσα έρευνα.

Στην παρούσα έρευνα, οι εκπαιδευτικοί δεν αναφέρουν συμπεριφορές στιγματισμού παρόλο που παρατηρούν ότι τα παιδιά από ΚΠΜ συχνά αποκρύπτουν τη διαμονή τους στη δομή φιλοξενίας επιδιώκοντας την ισότιμη μεταχείρισή τους από τους συμμαθητές. Όπως αναφέρθηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο, η απόκρυψη της διαμονής σε ΚΠΜ είναι ένα φαινόμενο που έχει παρατηρηθεί σε προγενέστερες μελέτες και αποδίδεται στο φόβο της απόρριψης από τους συμμαθητές και στο αίσθημα ντροπής για την έλλειψη οικογένειας που αισθάνονται τα παιδιά αυτά (Black, 2006· Hines *et al*, 2005 όπ. αναφ. στο Bonneau, 2009). Οι εκπαιδευτικοί στην παρούσα έρευνα θεωρούν ότι οι κοινωνικές σχέσεις που διαμορφώνουν με τους συμμαθητές επηρεάζονται άμεσα από τη στάση των γονέων καθώς παρατηρείται ότι η προκατάληψη των τελευταίων για τα παιδιά σε ιδρυματική φροντίδα μπορεί να οδηγήσει στην απομόνωσή τους, ενώ αντίθετα η ευαισθησία των γονέων μπορεί να ενισχύσει τις σχέσεις με τους συμμαθητές. Η επιρροή των γονέων, όπως ήδη περιγράφηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο, είναι ένας παράγοντας που δεν αναφέρεται στη βιβλιογραφία σε τι βαθμό επηρεάζει τις κοινωνικές σχέσεις των παιδιών σε εξωοικογενειακή φροντίδα.

5.2 Ενημέρωση και συνεργασία με ΚΠΜ

Οι συμμετέχοντες της έρευνας δεν αναφέρθηκαν σε έλλειψη ετοιμότητας εκ μέρους τους αλλά τόνισαν ως σημαντικότερες δυσκολίες την έλλειψη ενημέρωσης από το

σχολείο για την παρουσία μαθητών από δομές φιλοξενίας στην τάξη τους αλλά και την έλλειψη συντονισμένης επικοινωνίας με τα κέντρα στα οποία διαβιούν οι μαθητές τους. Επιπλέον, το γεγονός ότι δε λαμβάνουν στήριξη και συμβουλευτική από ψυχολόγους και κοινωνικούς λειτουργούς τόσο οι ίδιοι όσο και οι μαθητές τους αναφέρθηκε από τους συμμετέχοντες ως παράγοντας που προκαλεί εργασιακό άγχος και απογοήτευση.

Η ενημέρωση που λαμβάνουν από τη διεύθυνση του σχολείου σχετικά με τους μαθητές που ζουν σε εξωοικογενειακή φροντίδα αποτελείται συνήθως από λίγες πληροφορίες και έρχεται συχνά τυχαία, ειδικά σε σχολεία με μεγάλο αριθμό μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί θα ήθελαν να γνωρίζουν περισσότερα για τις συνθήκες ζωής των μαθητών τους, το μαθησιακό τους επίπεδο, τις εξωσχολικές τους δραστηριότητες και το παρελθόν τους ενώ εκδήλωσαν την επιθυμία να τους επισκεπτούν στη δομή που κατοικούν. Οι παραπάνω πληροφορίες θα τους βοηθούσαν στην αποφυγή συγκρούσεων, στη μεθόδευση της προσέγγισής τους και την ενίσχυση του ενδιαφέροντός τους για τους μαθητές αυτούς. Το συγκεκριμένο εύρημα θέτει το ζήτημα της σωστής διαχείρισης των πληροφοριών που έχουν για τους μαθητές από ΚΠΜ. Ευαίσθητες πληροφορίες που (ενδεχομένως σκόπιμα) αποκρύπτονται για το ιστορικό των παιδιών δεν είναι γνωστό κατά πόσο θα μπορούσαν να επηρεάσουν αρνητικά ή θετικά τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών. Κατά την Beauchamp (2015), σημαντική για την ενημέρωση των εκπαιδευτικών είναι η ύπαρξη κατάλληλης ηγεσίας. Το ρόλο του συντονιστή κατέχει ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, που σύμφωνα με την Cole και τους συνεργάτες της (2013) είναι υπεύθυνος ώστε να δημιουργείται ένα εκπαιδευτικό πλάνο για την προσαρμογή τους στο σχολείο καθώς και να διεξάγονται δραστηριότητες στις οποίες να υπάρχει χώρος για ένταξη των μαθητών αυτών.

Οι περισσότεροι συμμετέχοντες αποφεύγουν αυτοβούλως να αναφέρονται σε θέματα όπως οικογένεια και εορταστικές ημέρες καθώς φοβούνται ότι θα εντείνουν τα ψυχικά τραύματα των μαθητών τους. Επιπλέον, φάνηκε να επικρατεί ένας διχασμός σχετικά με το αν πρέπει οι ίδιοι να ενημερώσουν τους συμμαθητές για την παρουσία στην τάξη μαθητών από ΚΠΜ ή να διαφυλάξουν τα προσωπικά δεδομένα τους.

Η συνεργασία με τη δομή φιλοξενίας αναφέρθηκε από όλους τους συμμετέχοντες ως καταλυτική για τις επιδόσεις των μαθητών στο σχολείο αλλά και την κοινωνικοποίησή τους. Μία πιο στενή συνεργασία με το ΚΠΜ θα έδειχνε στα παιδιά ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τους φροντιστές ως κηδεμόνες μαζί με τους οποίους επιδιώκουν το καλύτερο για τα ίδια. Παρόλα αυτά, η δυσκολία στην επικοινωνία είτε τηλεφωνικά είτε μέσω τετραδίου ήταν προβληματισμός που προέκυψε έντονα από τους συμμετέχοντες. Ενδιαφέρον είναι το εύρημα ότι οι εκπαιδευτικοί που είχαν καλή επικοινωνία με τους φροντιστές εξέφρασαν περισσότερες θετικές εμπειρίες σε σχέση με εκείνους που δεν είχαν την επιδιωκόμενη συνεργασία. Η σημασία της συντονισμένης προσπάθειας σχολείου και δομής για την έγκαιρη αντιμετώπιση των προβλημάτων που προκύπτουν διαπιστώνεται και στην έρευνα των Clemens και συν. (2017).

Οι συμμετέχοντες ανέφεραν επίσης τον προβληματισμό τους για τη δυσκολία που προκύπτει στη διαπαιδαγώγηση των παιδιών μέσα στη δομή εξαιτίας των διαφορετικών παιδαγωγικών μεθόδων που χρησιμοποιούνται από τις αλλαγές στη διοίκηση. Επιπλέον, η συχνή αλλαγή φροντιστών (λόγω αλλαγής βάρδιας είτε απολύσεων) επίσης αναφέρθηκε ως παράγοντας που δυσκολεύει τους εκπαιδευτικούς στην προσπάθειά τους να βοηθήσουν τους μαθητές τους γιατί συχνά νέοι φροντιστές δε γνωρίζουν την πλήρη κατάσταση και τις ανάγκες των παιδιών, εύρημα που επισημαίνεται και σε προηγούμενες έρευνες. Μία από τις αγωνίες που εκφράστηκαν από τους εκπαιδευτικούς είναι η προσπάθεια για οριοθέτηση των παιδιών την ίδια στιγμή που επιδιώκουν να χτίσουν μία σχέση εμπιστοσύνης μαζί τους, γεγονός που αναδεικνύει την ανάγκη τόσο για συντονισμένη προσπάθεια ΚΠΜ και σχολείου όσο και για οργάνωση σε επίπεδο εκπαιδευτικής μονάδας.

Οι παραπάνω παράγοντες (έλλειψη ενημέρωσης και δυσκολία στη συνεργασία με τα ΚΠΜ) σε συνδυασμό με την απουσία επιστημόνων με εξειδικευμένες γνώσεις παιδοψυχολογίας οδηγούν τους συμμετέχοντες σε ένα αίσθημα αβεβαιότητας σχετικά με το πώς να χειριστούν τους συγκεκριμένους μαθητές. Η σχέση που θα διαμορφώσουν με τα παιδιά είναι αποτέλεσμα προσωπικής αναζήτησης και δοκιμών, καθώς δεν λαμβάνουν ενδοσχολικές επιμορφώσεις είτε καθοδήγηση, κάτι που πιστεύουν ότι θα τους ωφελούσε σε μεγάλο βαθμό. Η μακροχρόνια εμπειρία με μαθητές σε εξωοικογενειακή φροντίδα φαίνεται να παίζει σημαντικό ρόλο στο

χειρισμό των εκπαιδευτικών. Οι έμπειροι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι έχουν συνεργαστεί στο παρελθόν και με άλλους μαθητές που ζούσαν σε ΚΠΜ, φάνηκε να νιώθουν μεγαλύτερη ασφάλεια να συνεργαστούν με αυτούς και δεν αναφέρθηκαν σε δυσκολίες στην ανάπτυξη σχέσης σε αντίθεση με τους λιγότερο έμπειρους είτε εκείνους που δεν είχαν συνεργαστεί ξανά με μαθητές με τέτοιες συνθήκες ζωής.

5.3 Προτάσεις εκπαιδευτικών για επιμόρφωση και στήριξη από ειδικούς

Από τα ευρήματα αναδεικνύεται η μεγάλη ανάγκη των εκπαιδευτικών για λεπτομερή και έγκαιρη ενημέρωση από τη διεύθυνση του σχολείου σχετικά με τους μαθητές τους που διαβιούν σε δομές φιλοξενίας καθώς και η επιδίωξή τους για προγραμματισμό της ένταξης των μαθητών τους στο σχολείο. Επιπλέον, φανερόνεται η επιθυμία τους για παρακολούθηση δωρεάν επιμορφωτικών σεμιναρίων υποχρεωτικού χαρακτήρα για περιπτώσεις μαθητών με τραυματικό παρελθόν ώστε να αυξηθεί η ετοιμότητα και το αίσθημα ασφάλειας για συνεργασία με αυτή την ομάδα παιδιών. Για να συμβεί αυτό απαιτείται σημαντικό κεφάλαιο να επενδυθεί από το κράτος στην μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών, προκειμένου να είναι πιο εύκολη η πρόσβαση στην επιπλέον γνώση (Beauchamp, 2015).

Σε αυτή την κατεύθυνση είναι και η πρότασή τους για πρόσβαση τόσο των ίδιων όσο και των μαθητών τους από ΚΠΜ σε ψυχολόγο εξειδικευμένο σε τέτοιου είδους προβλήματα. Η παραπάνω πρόταση έχει βρει έδαφος ήδη σε άλλες χώρες, όπως το Ηνωμένο Βασίλειο και η Αυστραλία, όπου σε σχολεία απασχολούνται εκπαιδευτικοί με ειδικευση στη διαχείριση παιδιών με τραυματικές εμπειρίες με στόχο να εκπαιδεύουν το προσωπικό και όχι να διαχειρίζονται οι ίδιοι τις μεμονωμένες κρίσεις (Beauchamp, 2015). Τέλος, γίνεται μία επίκληση για στήριξη των δομών φιλοξενίας από την κοινότητα και το κράτος με στόχο να υπάρχουν σταθεροί φροντίστες και πόροι για την ανατροφή των παιδιών.

Παρόλο που οι εκπαιδευτικοί δεν αναφέρθηκαν σε προτάσεις για εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις με στόχο την καλύτερη προετοιμασία σε επίπεδο οργάνωσης του

σχολείου, εντούτοις κάτι τέτοιο θα απαιτούσε να χρηματοδοτούνται τα σχολεία ώστε να διαμορφώνουν ειδικά σχέδια δράσης προκειμένου να είναι οργανωμένα με βάση τις δυνατότητες των παιδιών (Cole *et al*, 2013).

5.4 Περιορισμοί της έρευνας

Ο μικρός αριθμός συμμετεχόντων που χρησιμοποιήθηκε θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως σημαντικός περιορισμός της έρευνας. Ωστόσο, όπως συζητήθηκε στο κεφάλαιο της μεθοδολογίας, η ποιοτική έρευνα χρησιμοποιεί συνήθως μικρό αριθμό συμμετεχόντων καθώς στοχεύει στην ανακάλυψη των μοναδικών εμπειριών και χαρακτηριστικών τους, όπως επιδιώκεται και μέσα από την παρούσα έρευνα.

Οι συμμετέχοντες προέρχονται από δύο περιοχές της Ελλάδας όπου λειτουργούν τέσσερις δομές φιλοξενίας, γεγονός που περιορίζει το εύρος των εμπειριών που αναφέρονται από μαθητές σε διαφορετικούς τύπους δομών φιλοξενίας, με διαφορετικές εμπειρίες ιδρυματικής φροντίδας και έκθεσης σε αντιξοότητες. Η πλειονότητα των συμμετεχόντων ήταν γυναίκες, εργαζόμενες στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς μόνο δύο είχαν μακροχρόνια εμπειρία με μαθητές από ΚΠΜ, που φάνηκε να παίζει σημαντικό ρόλο στις αντιλήψεις που είχαν χτίσει.

Ένας ακόμη περιορισμός της έρευνας είναι η έλλειψη πληροφοριών για το ιστορικό των μαθητών από ΚΠΜ με τους οποίους συνεργάζονται οι συμμετέχοντες. Πληροφορίες όπως χρόνια διαμονής στο ΚΠΜ, λόγος εισαγωγής σε ιδρυματική φροντίδα, ιστορικό μετακινήσεων σε σχολεία και περιοχές θα μπορούσαν ενδεχομένως να επηρεάσουν την οπτική των εκπαιδευτικών.

5.5 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Δεδομένου του περιορισμένου αριθμού ερευνών σε σχέση με την σχολική ζωή παιδιών από ΚΠΜ στην Ελλάδα, με την παρούσα έρευνα επιχειρήθηκε να διαφανούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις ανάγκες που εκδηλώνουν (συνειδητά και μη) στο σχολείο τα παιδιά που ζουν σε ιδρυματική φροντίδα και ο βαθμός ετοιμότητας

του εκπαιδευτικού συστήματος για τη στήριξη και ένταξη αυτής της ομάδας παιδιών στο γενικό σχολείο. Επιδιώχθηκε, επιπλέον, η αναγνώριση των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί και η ανάδειξη των προτάσεων τους για υποστήριξη τόσο των ίδιων όσο και των μαθητών τους με στόχο την ακαδημαϊκή επιτυχία, την συναισθηματική και κοινωνική τους πληρότητα.

Τα ευρήματα της παρούσας διπλωματικής εργασίας αναδεικνύουν την ανάγκη για περαιτέρω διερεύνηση της εκπαιδευτικής ζωής των μαθητών από ΚΠΜ, καθότι όπως υποστηρίζουν οι Brown και συν. (2017) η εκπαίδευση αποτελεί τη μεγαλύτερη ευκαιρία για τα παιδιά που έχουν ζήσει τραυματικές εμπειρίες για την χάραξη ενός πιο ελπιδοφόρου μέλλοντος, μέσα από την ακαδημαϊκή τους επιτυχία.

Σε μία μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να γίνει προσπάθεια να αρθούν κατά το δυνατό οι περιορισμοί που αναφέρθηκαν μέσα από τη συμμετοχή μεγαλύτερου αριθμού εκπαιδευτικών, από περιοχές με διαφορετικού τύπου δομές φιλοξενίας, με εμπειρίες μαθητών από διαφορετικό υπόβαθρο (λόγοι και ηλικία εισαγωγής, χρόνια διαβίωσης στη δομή φιλοξενίας κ.α.)

Η διερεύνηση των αντιλήψεων μαθητών από ΚΠΜ σχετικά με τις σχολικές τους εμπειρίες, την παροχή βοήθειας από τη δομή φιλοξενίας και τις προτάσεις των ίδιων για βελτίωση της εκπαιδευτικής τους πορείας θα μπορούσε να αναδείξει αν υπάρχουν αποκλίσεις μεταξύ των εμπειριών που παρουσιάζουν τα ίδια και αυτών που αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί τους. Αυτό θα έδινε περισσότερες πληροφορίες σχετικά με τις ανάγκες τους, τους παράγοντες που τους εμποδίζουν να επιτύχουν ακαδημαϊκά και τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις που θα μπορούσαν να γίνουν με στόχο την υποστήριξή τους.

Επιπλέον, σκόπιμο θα ήταν να διερευνηθούν οι απόψεις των σχολικών ψυχολόγων που βρίσκονται σε μονάδες με μαθητές από ΚΠΜ σχετικά με τη σχολική εμπειρία τους, το πώς αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί αυτή την ομάδα παιδιών και τις προτάσεις τους για αρωγή των εκπαιδευτικών και των μαθητών τους. Παράλληλα, η διερεύνηση των απόψεων των φροντιστών και υπεύθυνων των δομών λειτουργίας θα έδινε πληροφορίες σχετικά με τις δυσκολίες στην επικοινωνία με το σχολείο αλλά και τις συνθήκες ζωής των παιδιών που θα αποτελούσε πηγή πληροφοριών για την αποτελεσματική συνεργασία σχολείου-δομής.

Στην παρούσα μελέτη συμμετείχαν δύο διευθυντές, οι οποίοι εκτός του εκπαιδευτικού τους ρόλου κατείχαν και εκείνον της λήψης αποφάσεων σε επίπεδο σχολικής μονάδας και του συντονισμού της επικοινωνίας με τις δομές φιλοξενίας. Σημαντική είναι, επομένως, η διερεύνηση των αντιλήψεων των διευθυντών σχολικών μονάδων που φιλοξενούν μαθητές από ΚΠΜ σχετικά με το έργο των εκπαιδευτικών και προτάσεις για εκπαιδευτικές προσπάθειες που γίνονται στη σχολική μονάδα για ένταξη των μαθητών αυτών.

Τέλος, καθώς στην παρούσα έρευνα αναδείχθηκε ο σημαντικός ρόλος που παίζουν οι γονείς των συμμαθητών στη σύναψη κοινωνικών σχέσεων των παιδιών από ΚΠΜ, προτείνεται να αποτελέσει έναυσμα για συμπερίληψη σε μελλοντική έρευνα του ρόλου των γονέων των συμμαθητών στην κοινωνική ζωή των παιδιών από ΚΠΜ στο σχολείο.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Ξενόγλωσσες

Alfred, A.J., Ma'rof, A.M., & Buang, N. (2017). The relationship between institutional environment, guardian involvement, academic achievement and learning motivation of children reared in a Malaysian orphanage. *Varia Pendidikan*, 29 (2), 147-157. Doi: [10.23917/varidika.v29i2.5630](https://doi.org/10.23917/varidika.v29i2.5630)

Altshuler, S. J. (2003). From barriers to successful collaboration: Public schools and child welfare working together. *Social Work*, 48 (1), 52-63. Doi: [10.1093/sw/48.1.52](https://doi.org/10.1093/sw/48.1.52)

Annie Casey Foundation. (2014). *Improving Educational Stability for Youth in Foster Care*. Baltimore, MD: Annie. E. Casey Foundation. Ανακτήθηκε 13 Ιουλίου 2019, από <https://www.aecf.org/resources/sustaining-momentum/>

Barrat, V.X., & Berliner, B. (2013). *The invisible achievement gap, Part 1: Education outcomes of students in foster care in California's public schools*. San Francisco: WestEd.

Beauchamp, T. (2015). *Education matters- improving the educational outcomes of children and young people in care*. Silverwater, NSW. Centre for Research, Innovation and Advocacy Uniting Care Children, Young People and Families. Ανακτήθηκε 13 Ιουλίου 2019, από http://newpin.org.au/_data/assets/pdf_file/0004/127363/improving-education-outcomes-children-in-care-exec-summary.pdf

Berridge, D. (2012). Education of young people in care: What have we learned? *Children and Youth Services Review*, 34, 1171–1175. Doi: [10.1016/j.childyouth.2012.01.032](https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2012.01.032)

Bonneau, L. (2009). *School experiences of foster children as seen through the eyes of teachers* (Μεταπτυχιακή εργασία). Smith College, Northhampton. Ανακτήθηκε 13 Ιουλίου 2019, από <https://scholarworks.smith.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1527&context=theses>

Bostock, L. (2004). *Promoting resilience in fostered children and young people*. London, GB. Social Care Institute for Excellence. Ανακτήθηκε 13 Ιουλίου 2019, από <https://pdfs.semanticscholar.org/35b6/473dd72043e01d74096db5a13c5e3e31176a.pdf>

Bowlby, J. (1951). Maternal care and mental health. *Bulletin of the World Health Organization*, 3, 355–533.

Brodie, I. (2009). *Improving educational outcomes for looked-after children and young people*. London: C4EO.

Brown, A., Waters, C.S., & Shelton, K.H. (2017). A systematic review of school performance and behavioural and emotional problems for adopted children. *Adoption and Fostering*, 41 (4), 346-368. Doi: [10.1177/0308575917731064](https://doi.org/10.1177/0308575917731064)

Browne, K. (2009). *The risk of harm to young children in institutional care*. London, UK: Save the Children Fund. Ανακτήθηκε 13 Ιουλίου 2019, από http://learn.viva.org/wp-content/uploads/2017/08/The_Risk_of_Harm.pdf

Browne, K., Hamilton-Giachritsis, C., Johnson, R., Chou, S., Ostergren, M., Leth, I., . et al. (2005). A European survey of the number and characteristics of children less than three years old in residential care at risk of harm. *Adoption and Fostering*, 29 (4), 23-33. Doi: [10.1177/030857590502900405](https://doi.org/10.1177/030857590502900405)

Browne, K., Hamilton- Giachritsis, C., Johnson, R., & Ostergren, M. (2006). Overuse of institutional care for children in Europe. *BMJ*, 332, 485-487.

Cashmore, J., Paxman, M., & Townsend, M. (2007). The educational outcomes of young people 4–5 years after leaving care: An Australian perspective. *Adoption and Fostering*, 31(1), 50–61. Doi: [10.1177/030857590703100109](https://doi.org/10.1177/030857590703100109)

Child Welfare Information Gateway, (2015). *Developing a trauma-informed child welfare system*. Washington, DC: U.S. Department of Health and Human Services, Children’s Bureau. Ανακτήθηκε 13 Ιουλίου 2019, από <https://www.childwelfare.gov/pubs/issue-briefs/trauma-informed/>

Clemens, E., Helm, H., Myers, K., Thomas, C., & Tis, M. (2017). The voices of youth formerly in foster care: Perspectives on educational attainment gaps. *Children and Youth Services Review*, 79, 65-77. Doi: [10.1016/j.childyouth.2017.06.003](https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.06.003)

Cole, S. F., Eisner, A., Gregory, M., & Ristuccia, J. (2013). *Helping traumatized children learn: Creating and advocating for trauma-sensitive schools*. Ανακτήθηκε 5 Ιανουαρίου 2019, από <https://traumasensitiveschools.org/wp-content/uploads/2013/06/Helping-Traumatized-Children-Learn.pdf>

Colton, M., & Heath, A. (1994). Attainment and behaviour of children in care and at home. *Oxford Review of Education*, 20 (3), 317-327. Doi: [10.1080/0305498940200305](https://doi.org/10.1080/0305498940200305)

- Cox, T.L. (2013). Improving educational outcomes for children and youths in foster care. *Children & Schools*, 35 (1), 59–62. Doi: [10.1093/cs/cds040](https://doi.org/10.1093/cs/cds040)
- De Lemos, M. M. (1997). *Educational needs of children in care: Report on a research study of children in residential and home-based care*. Melbourne: Australian Council for Educational Research.
- Emerson, J., & Lovitt, T. (2003). The educational plight of foster children in schools and what can be done about it. *Remedial and Special Education*, 24(4), 199-203. Doi: [10.1177/07419325030240040301](https://doi.org/10.1177/07419325030240040301)
- Flynn, R. J., Tessier, N. G., & Coulombe, D. (2013). Placement: protective and risk factors in the educational success of young people in care: Cross-sectional and longitudinal analyses. *European Journal of Social Work*, 16, 70–87. Doi: [10.1080/13691457.2012.722985](https://doi.org/10.1080/13691457.2012.722985)
- Freud, A., & Burlingham, D. (1944). *Infants without families*. New York: International Universities Press.
- Gabriel, K.C., Cheboswony, M., Kodero, H. M., & Benard, M. (2009). The self-concept and academic performance of institutionalized and non-institutionalized HIV/AIDS orphaned children in Kisumu municipality. *Educational Research and Review*, 4 (3), 106-110.
- Glaser, D. (2000). Child abuse and neglect and the brain: a review. *Journal of Child Psychology & Psychiatry*, 41 (8), 97–116.
- Harker, R., Dobel-Ober, D., Berridge, D., & Sinclair, R. (2004). *Taking care of education: An evaluation of the education of looked after children*. London: National Children's Bureau
- Hodges, J., & Tizard, B. (1989a). IQ and behavioural adjustment of ex-institutional adolescents. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 30 (1), 53–75. Doi: [10.1111/j.1469-7610.1989.tb00769.x](https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1989.tb00769.x)
- Hodges, J., & Tizard, B. (1989b). Social and family relationships of ex-institutional adolescents. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 30 (1), 77–97. Doi: [10.1111/j.1469-7610.1989.tb00770.x](https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1989.tb00770.x)
- Jackson, S. (1994). Educating children in residential and foster care. *Oxford Review of Education*, 20 (3), 267-279. Doi: [10.1080/0305498940200301](https://doi.org/10.1080/0305498940200301)

Jackson, S. & Martin, P. (1998). Surviving the care system: education and resilience. *Journal of Adolescence*, 21, 569–583. Doi: [10.1006/jado.1998.0178](https://doi.org/10.1006/jado.1998.0178)

Johnson, R., Browne, K., & Hamilton- Giachritsis, C. (2006). Young children in institutional care at risk of harm. *Trauma Violence & Abuse*, 7(1), 34-60. Doi: [10.1177/1524838005283696](https://doi.org/10.1177/1524838005283696)

Josiah, E. (2014). The Impact of orphan-hood in the academic performance of learners (with special reference to junior secondary school students in Gaborone) (Μεταπτυχιακή εργασία). Ανακτήθηκε 13 Ιουλίου 2019, από https://www.academia.edu/24506629/The_Impact_Of_Orphan-Hood_In_The_Academic_Performance_Of_Learners_With_Special_Reference_to_Junior_Secondary_School_Students_in_Gaborone

Juffer, F., & van IJzendoorn, M. H. (2007). Adoptees do not lack self-esteem: A meta-analysis of studies on self-esteem of transracial, international, and domestic adoptees. *Psychological Bulletin*, 133(6), 1067–1083. Doi: [10.1037/0033-2909.133.6.1067](https://doi.org/10.1037/0033-2909.133.6.1067)

Kreppner, J.M., O'Connor, T.G., Rutter, M., & the English and Romanian Adoptees Study Team. (2001). Can inattention/overactivity be an institutional deprivation syndrome? *Journal of Abnormal Child Psychology*, 29, 513–528. Doi: [10.1023/a:1012229209190](https://doi.org/10.1023/a:1012229209190)

Lipscomb, A.E., & Choi, K. (2016). A qualitative study exploring the role of caregivers and teachers in the academic achievement of youth in foster care. *Journal of Modern Education Review*, 6 (12), 872-879. Doi: [10.15341/jmer\(2155-7993\)/12.06.2016/002](https://doi.org/10.15341/jmer(2155-7993)/12.06.2016/002)

Martin, P., & Jackson, S. (2002). Educational success for children in public care: Advice from a group of high achievers. *Child and Family Social Work*, 7, 121-130. Doi: [10.1046/j.1365-2206.2002.00240.x](https://doi.org/10.1046/j.1365-2206.2002.00240.x)

McCall, RB. (2013). Review: The consequences of early institutionalization: Can institutions be improved? Should they? *Child and Adolescent Mental Health*, 18 (4). 193–201. Doi: [10.1111/2Fcamh.12025](https://doi.org/10.1111/2Fcamh.12025)

McKellar, N. (2004). *Foster Care For Children: Information For Teachers*. Bethesda, MD: National Association of School Psychologists. Ανακτήθηκε 13 Ιουλίου 2019, από <http://fostercarechildren.pbworks.com/w/file/attach/63728545/Foster%20Care%20for%20Children-%20Information%20for%20Teachers.pdf>

- Mendes, P. (2010). Lifting the aspirations of young people leaving state out-of-home care. *Australian Association of Social Workers National Bulletin*, 20(5), 20–21.
- Mendis, K., Gardner, F., & Lehmann, J. (2015). The education of children in out-of-home care. *Australian Social Work*, 68 (4), 483-496. Doi: [10.1080/0312407X.2014.963134](https://doi.org/10.1080/0312407X.2014.963134)
- Morton, B. (2015). Barriers to academic achievement for foster youth: The story behind the statistics. *Journal of Research in Childhood Education*, 29 (4), 476-491. Doi: [10.1080/02568543.2015.1073817](https://doi.org/10.1080/02568543.2015.1073817)
- Morton, B. (2016). The power of community: How foster parents, teachers, and community members support academic achievement for foster youth. *Journal of Research in Childhood Education*, 30 (1), 99-112. Doi: [10.1080/02568543.2015.1105334](https://doi.org/10.1080/02568543.2015.1105334)
- Mulholland, J., & Wallace, J. (2003). Strength, sharing and service: Restorying and the legitimation of research texts. *British Educational Research Journal*, 29(1), 5-23. Doi: [10.1080/0141192032000057348](https://doi.org/10.1080/0141192032000057348)
- O'Connor, T., Marvin, R., Rutter, M., Olrick, J., Britner, P., & The English and Romanian adoptees study team. (2003). Child–parent attachment following early institutional deprivation. *Development and Psychopathology*, 15, 19-38. Doi: [10.1017/S0954579403000026](https://doi.org/10.1017/S0954579403000026)
- O'Higgins, A., Sebba, J. & Gardner, F. (2017) What are the factors associated with educational achievement for children in kinship or foster care. *Children and Youth Services Review Volume*, 79, 198-220. Doi: [10.1016/j.childyouth.2017.06.004](https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.06.004)
- Pecora, P. J., Williams, J., Kessler, R. C., Hiripi, E., O'Brien, K., Emerson, J., Torres, D. (2006). Assessing the educational achievements of adults who were formerly placed in family foster care. *Child and Family Social Work*, 11, 220–231. Doi: [10.1111/j.1365-2206.2006.00429.x](https://doi.org/10.1111/j.1365-2206.2006.00429.x)
- Perry, B., & Polland, R. (1998). Homeostasis, stress, trauma, and adaptation: A neurodevelopmental view of childhood trauma. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 7 (1), 33-51. Doi: [10.1016/S1056-4993\(18\)30258-X](https://doi.org/10.1016/S1056-4993(18)30258-X)
- Richardson, J., & Lelliott, P. (2003). Mental health of looked after children. *Advances in Psychiatric Treatment*, 9, 249-257. Doi: [10.1192/apt.9.4.249](https://doi.org/10.1192/apt.9.4.249)

Rios, S. J. (2008). From foster care to college: Young adults' perceptions of factors that impacted their academic achievement (Διδακτορική διατριβή). Florida International University, Florida. Ανακτήθηκε 13 Ιουλίου 2019, από <https://search.proquest.com/docview/304818102>

Roy, P., & Rutter, M. (2006). Institutional care: associations between inattention and early reading performance. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47 (5), 480-487. Doi: [10.1111/j.1469-7610.2005.01526.x](https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2005.01526.x)

Schwartz, W. (1999). *School support for foster families*. New York: ERIC Publications.

Sloutsky, V. (1997). Institutional care and developmental outcomes of 6- and 7-year-old children: A contextualist perspective. *International Journal of Behavioral Development*, 20 (1), 131-151. Doi: [10.1080%2F016502597385487](https://doi.org/10.1080%2F016502597385487)

Smithgall, C., Gladden, R.M., Howard, E., Goerge, R., & Courtney, M. (2004). *Educational experiences of children in out-of-home care*. Chicago, IL: Chapin Hall at the University of Chicago.

Smyke, A., Dumitrescu, A., & Zeanah, C. (2002). Attachment disturbances in young children. I: The continuum of caretaking casualty. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 41 (8), 972-982. Doi: [10.1097/00004583-200208000-00016](https://doi.org/10.1097/00004583-200208000-00016)

Snow, K. (2009). The case for enhanced educational supports for children in public care: An integrative literature review of the educational pathway of children in care. *An International Interdisciplinary Journal for Research, Policy and Care*, 4 (4), 300-311. Doi: [10.1080/17450120903012933](https://doi.org/10.1080/17450120903012933)

Tessier, N., O' Higgins, A., & Flynn, R. (2018). Neglect, educational success, and young people in out-of-home care: Cross-sectional and longitudinal analyses. *Child Abuse And Neglect*, 75, 115-129. Doi: [10.1016/j.chiabu.2017.06.005](https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2017.06.005)

Tizard, B., & Hodges, J. (1978). The effect of early institutional rearing on the development of eight year old children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 19, 99-118. Doi: [10.1111/j.1469-7610.1978.tb00453.x](https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1978.tb00453.x)

Todd, P. (2010). *An explanatory study of teachers' perceptions of motivation, behaviors, and academic performance among foster care students in elementary and middle schools* (Μεταπτυχιακή εργασία). Clark Atlanta University, Atlanta. Ανακτήθηκε 13 Ιουλίου 2019,

από <https://www.semanticscholar.org/paper/An-explanatory-study-of-teachers'-perceptions-of-in-Todd/0904e6fc18e4c29c73f57ce6c87d55420fe8561b>

Townsend, M. L. (2011). *Are we making the grade? The education of children and young people in out-of-home care* (Διδακτορική διατριβή). Southern Cross University, NSW. Ανακτήθηκε 13 Ιουλίου 2019, από <https://epubs.scu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1202&context=theses>

Vacca, J. S. (2008). Foster children need more help after they reach the age of eighteen. *Children and Youth Services Review*, 30, 485–492. Doi: [10.1016/j.childyouth.2017.06.003](https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.06.003)

Van IJzendoorn, M., Luijk, M., & Juffer, F. (2008). IQ of children growing up in children's homes: A meta-analysis on IQ delays in orphanages. *Merrill-Palmer Quarterly*, 54 (3), 341-366.

Vorria, P., Ntouma, M., & Rutter, M. (2014). The behaviour of adopted adolescents who spent their infancy in residential group care: the Greek Metera study. *Adoption & Fostering*, 38 (3), 271-283. Doi: [10.1177%2F0308575914543237](https://doi.org/10.1177%2F0308575914543237)

Vorria, P., Papaligoura, Z., Dunn, J., van IJzendoorn, MH., Steele, H., Kontopoulou, A., & Sarafidou, Y. (2003). Early experience and attachment relationships of Greek infants raised in residential group care. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 44 (8), 1208–1220. Doi: [10.1111/1469-7610.00202](https://doi.org/10.1111/1469-7610.00202)

Vorria, P., Papaligoura, Z., Sarafidou, J., Kopakaki, M., Dunn, J., van IJzendoorn, MH., & Kontopoulou, A. (2006). The development of adopted children after institutional care: a follow-up study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47 (12), 1246–1253. Doi: [1469-7610.2006.01666.x](https://doi.org/10.1111/1469-7610.01666.x)

Vorria, P., Rutter, M., Pickles, A., Wolkind, S., & Hobsbaum, A. (1998a). A comparative study of Greek children in long-term residential group care and in two-parent families: I. Social, emotional, and behavioural differences. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 39 (2), 225–236.

Zetlin, A., Weinberg, L., & Kimm, C. (2004). Improving education outcomes for children in foster care: Intervention by an education liaison. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 9(4), 421–429. Doi: [10.1207/s15327671espr0904_5](https://doi.org/10.1207/s15327671espr0904_5)

Zetlin, A., MacLeod, E., & Kimm, C. (2012). Beginning teacher challenges instructing students who are in foster care. *Remedial and Special Education*, 33(1) 4–13. Doi: [10.1177/0741932510362506](https://doi.org/10.1177/0741932510362506)

Ελληνόγλωσσες

Αγάθωνος- Γεωργοπούλου, Ε. (2003). Παιδί στο ίδρυμα: προστασία ή κοινωνικός αποκλεισμός; Ανακτήθηκε 2 Ιουνίου 2020, από https://diktuo.files.wordpress.com/2008/10/paidi-sto-idryma_1.pdf

Αλτάνης, Π., & Οικονόμου, Χ. (2009). *Σχέδιο δράσης για την οριζόντια δικτύωση και τον συντονισμό των υπηρεσιών και φορέων Κοινωνικής Φροντίδας και Αλληλεγγύης για το παιδί*. Αθήνα: Υπουργείο Υγείας και Κοινωνικής Αλληλεγγύης.

ΕΛΣΤΑΤ (2016). *Έρευνα μονάδων κοινωνικής φροντίδας 2015*. Ανακτήθηκε 13 Ιουλίου 2019, από <https://www.statistics.gr/documents/20181/53116995-3a94-4637-a2cf-5b38830ecfe0>

Ευρωπαϊκή Ομάδα Εμπειρογνομών (2012). *Κοινές Ευρωπαϊκές Κατευθυντήριες Γραμμές για τη Μετάβαση από την Ιδρυματική Φροντίδα στη Φροντίδα σε Επίπεδο Τοπικής Κοινότητας*. Ανακτήθηκε 13 Ιουλίου 2019, από https://www.esn-eu.org/sites/default/files/publications/Common-European-Guidelines_Greek-version_EDITED.pdf

Ζάχος, Δ. (2010). *Δομή και σημασία της επιστημονικής εργασίας στους τομείς δραστηριότητας των εκπαιδευτικών*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης: Θεσσαλονίκη.

Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας: εφαρμογές στην ψυχολογία και στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα. Ανακτήθηκε 15 Ιανουαρίου 2020, από <https://repository.kallipos.gr/handle/11419/5826>

Λαφάρα, Α. (2010). *Ο ρόλος των εκπαιδευτικών για τις δυνατότητες και δυσκολίες των παιδιών που ζουν σε ιδρύματα. Ο ρόλος του σχολείου* (μεταπτυχιακή εργασία). ΑΠΘ, Θεσσαλονίκη. Ανακτήθηκε 2 Ιουνίου 2020, από <http://ikee.lib.auth.gr/record/126050/files/GRI-2011-6400.pdf>

Μαρκοπούλου, Χ. (1995). Σύντομη ιστορική θεώρηση της ιδρυματικής φροντίδας. Στο: Χ. Μαρκοπούλου (επιμ), *Ο κοινωνικός λειτουργός σε ειδικά πλαίσια κοινωνικής πρόνοιας* (17-39). Έλλην.

Μαντζούκας, Σ. (2007). Ποιοτική έρευνα σε έξι εύκολα βήματα: Η επιστημολογία, οι μέθοδοι και η παρουσίαση. *Νοσηλευτική*, 46 (1), 88-98.

Νάνου, Κ. (2015). *Χαρτογράφηση των ιδρυμάτων κλειστής παιδικής προστασίας και προστασίας παιδιών με αναπηρίες στην Ελλάδα το 2014*. Κέντρο Ερευνών Ρίζες. Ανακτήθηκε 13 Ιουλίου 2019, από <http://www.roots-research-center.gr/%CF%87%CE%B1%CF%81%CF%84%CE%BF%CE%B3%CF%81%CE%AC%CF%86%CE%B7%CF%83%CE%B7-%CF%84%CF%89%CE%BD-%CE%B9%CE%B4%CF%81%CF%85%CE%BC%CE%AC%CF%84%CF%89%CE%BD-%CE%BA%CE%BB%CE%B5%CE%B9%CF%83%CF%84%CE%AE%CF%82/>

Παρασκευοπούλου- Κόλλια, Ε.Α. (2008). Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες και συνεντεύξεις. *Open Education-The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, 4 (1), 72-81. Doi: [10.12681/jode.9726](https://doi.org/10.12681/jode.9726)

Σαραφίδου, Γ.Ο. (2000). *Τυπολογία της κοινωνικής συμπεριφοράς παιδιών που ζουν σε ιδρύματα: Ανάλυση Αντιστοιχιών σε δεδομένα παρατήρησης χρονικής δειγματοληψίας* (Διδακτορική διατριβή). Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ηράκλειο.

Σαραφίδου, Γ. Ο (2011). *Συνάρθρωση ποσοτικών και ποιοτικών προσεγγίσεων: Η εμπειρική έρευνα*. Αθήνα: Gutenberg.

Συνήγορος του Πολίτη (2012). *Οργάνωση και λειτουργία του θεσμού της αναδοχής ανηλίκων*. Ανακτήθηκε 13 Ιουλίου 2019, από <https://www.synigoros.gr/?i=childrens-rights.el.idrimatiki.74649>

Συνήγορος του Πολίτη (2015). *Τα δικαιώματα των παιδιών που ζουν σε ιδρύματα: Διαπιστώσεις και προτάσεις του Συνηγόρου για την λειτουργία των ιδρυμάτων παιδικής προστασίας*. Ανακτήθηκε 13 Ιουλίου 2019, από https://www.synigoros.gr/?i=childrens-rights.el.idrimata_oxi_anapiries.286537

Τόψη, Σ. (2017). *Παιδιά σε εξωοικογενειακή φροντίδα: Η προσέγγιση του παιδικού χωριού SOS Κρήτης* (Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Τρίπολη.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΟΔΗΓΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

Ημερομηνία συνέντευξης: _____ Τοποθεσία: _____

Ωρα έναρξης: _____ Ωρα λήξης: _____

Εισαγωγικές ερωτήσεις

- Έχετε φέτος μαθητές που ζουν σε ΚΠΜ; Πόσους; (Ηλικία και Φύλο)
- Κατά τη διάρκεια της διδακτικής σας εμπειρίας με πόσους μαθητές από ΚΠΜ έχετε συνεργαστεί συνολικά;
- Πέρα από την εμπειρία σας ως εκπαιδευτικός παιδιών που ζουν σε ΚΠΜ, είχατε κάποια άλλη εμπειρία σε σχέση με τα παιδιά αυτά;

A) ΕΝΗΜΕΡΩΣΗ

- Πώς ενημερωθήκατε ότι ο/οι μαθητής/τες σας είναι παιδί που μένει σε ΚΠΜ; Εσείς τι πληροφορίες θα θέλατε να γνωρίζετε για το παιδί;
- Τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης πώς ενημερώθηκαν και τι στάση βλέπετε ότι έχουν απέναντι στα παιδιά αυτά;
- Πώς επικοινωνείτε με τους παιδαγωγούς και κοινωνικούς λειτουργούς που είναι υπεύθυνοι για τους μαθητές αυτούς; Τι είδους επαφή έχετε;

B) ΣΧΕΣΕΙΣ ΚΑΙ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ (με συμμαθητές & ενήλικες)

- Θέλω να μου μιλήσετε για τις φιλίες/ του παιδιού
- Τι είδους ανάγκες θεωρείτε ότι έχει αυτό το παιδί διαφορετικές από τα υπόλοιπα που δε μεγαλώνουν σε ΚΠΜ;
- Πώς είναι οι σχέσεις του παιδιού με τους συμμαθητές του στην τάξη και το διάλειμμα;
- Πώς είναι οι σχέσεις του παιδιού με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς στο σχολείο;

- Πώς διαμορφώνεται η σχέση και γιατί;
- Πώς είναι η δική σας σχέση με το παιδί;

Γ) ΟΙ ΕΠΙΔΟΣΕΙΣ (εκπαιδευτικές ανάγκες)

- Μιλήστε μου για τις επιδόσεις του μαθητή
- Ποιες ιδιαιτερότητες και εκπαιδευτικές ανάγκες έχει ο μαθητής; Σε ποιους τομείς;
- Μιλήστε μου για τις φιλοδοξίες του παιδιού. Τι στόχους έχει για τη μελλοντική του εκπαίδευση;
- Ποια είναι η δική σας άποψη για τις δυνατότητες αυτού του παιδιού;
- Πιστεύετε ότι οι μαθητές από ΚΠΜ αντιμετωπίζουν συγκεκριμένες προκλήσεις μέσα στο σχολικό περιβάλλον; Ποιες είναι αυτές; Συχνά τα βιβλία αναφέρονται σε οικογενειακές στιγμές. Τέτοια θέματα προκύπτουν και κατά τη διάρκεια μίας συζήτησης στην τάξη με το σύνολο των μαθητών. Παρατηρείτε ότι τα παιδιά από ΚΠΜ αντιδρούν διαφορετικά σε σχέση με τα άλλα παιδιά σε μία τέτοια συζήτηση; Πώς;

Δ) ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΩΝ ΑΝΑΓΚΩΝ

- Με ποιον τρόπο αντιμετωπίζετε τις ιδιαίτερες ανάγκες που παρουσιάζει αυτό το παιδί (εφόσον μπορούν να αντιμετωπιστούν με δική σας συμμετοχή);

Ε) ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

- Πώς πιστεύετε ότι θα μπορούσατε να βοηθηθείτε ως εκπαιδευτικοί για να ανταποκριθείτε στις ιδιαιτερότητες αυτού του παιδιού; (επαφές με ΚΠΜ, επιμόρφωση, ενδοσχολικά σεμινάρια)
- Πώς μπορεί να βοηθήσει το σχολείο, το ΚΠΜ και η πολιτεία;
- Πώς πιστεύετε ότι η επαφή σας με τους υπεύθυνους του ΚΠΜ βοηθάει/ θα μπορούσε να βοηθήσει το παιδί;

Τελικές ερωτήσεις

- Υπάρχει κάτι που δε συζητήσαμε και θα θέλατε να αναφέρετε; Ίσως, κάποια συγκεκριμένη εμπειρία που είχατε στο παρελθόν με παιδιά από ΚΠΜ;
Μιλήστε μου για κάποιες θετικές ή αρνητικές εμπειρίες που είχατε
- Θα θέλατε να κάνετε κάποια σχόλια ή παρατηρήσεις;