

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ  
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ  
ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ «Επιστήμες της Αγωγής:  
Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης και παιχνίδι»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**«Διερεύνηση της επικοινωνίας μέσω του παιχνιδιού ανάμεσα σε  
πρόσφυγες και γηγενείς μαθητές»**

ΜΠΑΛΛΑ ΑΦΡΟΔΙΤΗ

ΒΟΛΟΣ 2020

1ος Επιβλέπων: Μάγος Κώστας, Επίκουρος Καθηγητής

2η Επιβλέπουσα: Μιχαλοπούλου Κατερίνα, Καθηγήτρια

3η Επιβλέπουσα: Κατσαρίδου Μάρθα, Επίκουρη Καθηγήτρια

Βαθμός	
Ολογράφως	

*Βλέπεις είναι οι Άλλοι  
Και δεν γίνεται Αυτοί χωρίς Εσένα  
Και δεν γίνεται με αυτούς χωρίς Εσύ.  
Βλέπεις, είπε, είναι οι Άλλοι  
Κι ανάγκη πάσα να τους αντικρίσεις  
Η μορφή σου αν θέλεις ανεξάλειπτη να' ναι  
Και να μείνη αυτή.*

*Οδυσσέας Ελύτης, Άξιον Εστί*



## *Ευχαριστίες*

Η παρούσα διπλωματική εργασία εκπονήθηκε στα πλαίσια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών «Επιστήμες της Αγωγής: Δημιουργικά Περιβάλλοντα Μάθησης και Παιχνίδι» του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Στο σημείο αυτό θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά όλους όσους με βοήθησαν, με στήριξαν και συνέβαλαν στην υλοποίηση της εργασίας.

Ιδιαίτερα ευχαριστώ τον καθηγητή μου Κώστα Μάγο, επιβλέποντα καθηγητή της διπλωματικής εργασίας, για την εμπιστοσύνη του, την επιστημονική του καθοδήγηση, τις συμβουλές, το ενδιαφέρον του και την συμπαράσταση που επέδειξε στην προσπάθειά μου. Δίχως την βοήθεια του, δεν θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί η μεταπτυχιακή εργασία.

Ακόμη, θα ήθελα να ευχαριστήσω τις συνεπιβλέπουσες καθηγήτριες, την κυρία Κατερίνα Μιχαλοπούλου, Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας και την κυρία Μάρθα Κατσαρίδου, Επίκουρη Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, που συμμετείχαν στην υποστήριξη της εργασίας.

Τις εγκάρδιες ευχαριστίες μου θα ήθελα να εκφράσω στον διευθυντή του Ε Δημοτικού Σχολείου Βόλου, κύριο Απόστολο Ατσιά, καθώς και τις δύο εκπαιδευτικούς του τμήματος υποδοχής προσφύγων, Κασσιανή Κατσαμπά και Σουλτάνα Μολοχά, που χωρίς την βοήθεια τους θα ήταν αδύνατη η υλοποίηση της ερευνητικής διαδικασίας.

Τέλος, νιώθω την ανάγκη να ευχαριστήσω την οικογένεια μου, τους φίλους μου και ιδιαιτέρως την μητέρα μου Σοφία, που πιστεύουν στα όνειρα μου και καθημερινά με κάνουν καλύτερο άνθρωπο.

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη.....	6
Abstract .....	7
Κεφάλαιο 1 <sup>ο</sup> - Εισαγωγή .....	9
Κεφάλαιο 2: Παιχνίδι .....	12
2.1 Ορισμός παιχνιδιού .....	12
2.2 Είδη παιχνιδιού.....	14
2.3 Παιχνίδι και μάθηση.....	15
2.4 Παιχνίδι και Κοινωνική Θεωρία .....	16
2.5 Παιχνίδι και σχολική αυλή .....	17
Κεφάλαιο 3 <sup>ο</sup> - Πρόσφυγες .....	19
3.1 Ένταξη προσφύγων στην εκπαιδευτική κοινότητα .....	20
3.2 Πρόσφυγες και η συμβολή του παιχνιδιού.....	21
3.3 Πρόσφυγες και ο ρόλος των εκπαιδευτικών .....	23
Κεφάλαιο 4 <sup>ο</sup> - Κοινωνικός Αποκλεισμός- Ρατσισμός.....	24
4.1 Κοινωνικός Αποκλεισμός.....	24
4.2 Ρατσισμός.....	25
Κεφάλαιο 5 <sup>ο</sup> - Εισαγωγή στην Διαπολιτισμικότητα.....	26
5.1 Πολιτισμική Ετερότητα.....	26
5.2 Η έννοια του «ξένου».....	27
5.3 Πολυπολιτισμικότητα- Διαπολιτισμικότητα .....	28
5.4 Μοντέλα προσέγγισης της ετερότητας.....	29
5.4.1 Το Μοντέλο της Αφομοίωσης (assimilation) .....	29
5.4.2 Το Μοντέλο Ενσωμάτωσης (intergration).....	30
5.4.3 Το Πολυπολιτισμικό Μοντέλο .....	30
5.4.4 Το Αντιρατσιστικό Μοντέλο .....	31
5.4.5 Το Διαπολιτισμικό Μοντέλο .....	32
5.5 Διαπολιτισμική Εκπαίδευση.....	32
Κεφάλαιο 6 <sup>ο</sup> – Μεθοδολογία.....	34
6.1 Σκοπός και ερευνητικό ερώτημα.....	34
6.2 Συμμετέχοντες.....	35
6.3 Τεχνικές συλλογής και Ανάλυσης δεδομένων .....	35
Κεφάλαιο 7 <sup>ο</sup> - Αποτελέσματα.....	38
7.1 Επικοινωνία και Παιχνίδι .....	38
7.1.1 Αφορμές για επικοινωνία .....	39
7.1.2 Το παιδί υποστηρικτής .....	41

7.1.3 Διάλειμμα και επίλυση προβλημάτων.....	43
7.1.4 Παιχνίδι ανάμεσα σε πρόσφυγες και γηγενείς.....	45
7.1.5 Η Επικαιρότητα στη συζήτηση .....	48
7.1.6 Κοινοί Τηλεοπτικοί Ήρωες- Παγκοσμιοποίηση .....	49
7.1.7 Σύνδεση προσφύγων με την πατρίδα τους μέσα από τραγούδι και χορό.....	51
7.2 Απομόνωση .....	52
7.2.1 Χώρος και ασφάλεια .....	52
7.2.2 Κοινωνικός Αποκλεισμός.....	53
7.2.3 Απομάκρυνση εξαιτίας της πανδημίας.....	56
7.3 Ζητήματα Γλώσσας.....	58
Κεφάλαιο 8ο- Συμπεράσματα .....	62
8.1 Αναστοχασμός Ερευνήτριας .....	64
Κεφάλαιο 9ο – Περιορισμοί Έρευνας.....	65
Κεφάλαιο 10ο – Προτάσεις για μελλοντική έρευνα .....	66
Βιβλιογραφία.....	67

## Περίληψη

Το παιχνίδι αποτελεί την βασική δραστηριότητα του παιδιού και θεωρείται ιδιαίτερα σημαντικό για την βιολογική, την σωματική και την κοινωνική ανάπτυξη των ανθρώπων. Μέσα από αυτό το παιδί επικοινωνεί με τους συνομηλίκους του, καλλιεργεί την προσωπικότητα του, βελτιώνει τις γλωσσικές και κοινωνικές του ιδιότητες. Στην παρούσα έρευνα, πρωταρχικό ρόλο διακατέχουν τα παιδιά προσφύγων. Με την έλευση τους στα ελληνικά σχολικά περιβάλλοντα, κρίθηκε αναγκαίο να ερευνηθεί η σχέση προσφύγων και γηγενών μαθητών στο περιβάλλον της σχολικής αυλής, κατά την ώρα του διαλείμματος. Τα συγκεκριμένα παιδιά, εξαιτίας του ξεριζωμού τους, έχουν βιώσει άσχημες συνθήκες διαβίωσης, με αποτέλεσμα να προκληθούν σ' αυτά δυσάρεστες εμπειρίες. Παράλληλα, το μεγαλύτερο μέρος των παιδιών προσφύγων δεν γνωρίζουν την ελληνική γλώσσα, γεγονός που δυσχεραίνει την αποδοχή τους από τους γηγενείς και την ανάπτυξη συζητήσεων. Γι' αυτό το λόγο θεωρήθηκε ότι το παιχνίδι στην σχολική αυλή μπορεί να αποτελέσει ένα διαπολιτισμικό εκπαιδευτικό υλικό, που θα προάγει την συνεργασία, την αποδοχή και την ανάδειξη του κάθε πολιτισμού.

Η παρούσα έρευνα επιχειρεί να διερευνήσει την επικοινωνιακή σχέση προσφύγων και γηγενών μαθητών σε σχολική αυλή, την ώρα του διαλείμματος, ακολουθώντας τις γενικές θεωρητικές αρχές και τη μεθοδολογία της εθνογραφίας. Σαν μεθοδολογικά εργαλεία θα χρησιμοποιηθεί ο συνδυασμός δύο ποιοτικών τεχνικών, της μη συμμετοχικής παρατήρησης των μαθητών την ώρα του διαλείμματος και των προσφύγων, καθώς και ημι δομημένες συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών του τμήματος υποδοχής προσφύγων. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε για διάστημα 4 εβδομάδων, στο Ε Δημοτικό Σχολείο Βόλου, όπου και φοιτούν παιδιά προσφύγων. Ο αριθμός προσφύγων ξεκίνησε από 22 και μέχρι το τέλος της σχολικής χρονιάς μειώθηκε στο 17. Οι ηλικίες τους είναι από 6+ χρονών έως 12.

Για την ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων, εφαρμόστηκε η ποιοτική μέθοδος της Θεματικής Ανάλυσης Περιεχομένου, από την οποία προέκυψαν τρεις (3) βασικές κατηγορίες, οι οποίες νοηματοδότησαν το ερευνητικό και βιβλιογραφικό μας υλικό. Οι κατηγορίες αφορούν την Επικοινωνία και το Παιχνίδι ανάμεσα σε πρόσφυγες και

μη μαθητές, την Απομόνωση απέναντι στα προσφυγόπουλα και Ζητήματα που αφορούν την Γλώσσα.

Τα ευρήματα ενισχύουν και επεκτείνουν τα πορίσματα προγενέστερων ερευνών και φανερώνουν ότι το παιχνίδι χαρακτηρίζεται ως μια μορφή επικοινωνίας. Στο διάλειμμα συνυπάρχουν διάφορες κοινωνικές ομάδες, αλληλοεπιδρούν, παίζουν, επιλύουν γλωσσικά προβλήματα, όμως είναι αξιοσημείωτο ότι δεν παραλείπονται οι κοινωνικές ανισότητες.

Λέξεις κλειδιά: παιχνίδι, πρόσφυγες, επικοινωνία, διάλειμμα, σχολική αυλή, εθνογραφία, παρατήρηση.

## **Abstract**

The play is the main activity of the child and it is considered particularly important for the biological, physical and social development of people. Through this, the child communicates with his interlocutors, cultivates his personality, and improves his linguistic and social qualities. In this research, the primary role is played by refugee children. With their arrival in Greek school environments, it was considered necessary to investigate the relationship between refugees and non-students in the school yard environment, during the break time. These children, because of their uprooting, have experienced bad living conditions, resulting in unpleasant experiences. At the same time, the majority of refugee children do not know the Greek language, which makes it difficult for them to be accepted by the indigenous people and to develop discussions. For this reason it was considered that the play in the school yard can be an intercultural educational material, which it will promote cooperation, acceptance and promotion of each culture.

The current research attempts to investigate the communicative relationship between refugees and Indigenous students in a school yard, during the break time, following the general theoretical principles and methodology of ethnography. The combination of two qualitative techniques was used, as a methodological tool. These techniques were the non-participatory observation of students and refugees during the

break time and the semi- structured interviews with the teachers of the as well as semi structured interviews of the teachers of the Refugee Integration Department. The research was carried out for 4 weeks, at the E Municipal School of Volos, where refugee children attend. The number of refugees started from 22 and by the end of the school year dropped to 17. Their ages are from 6+ years old to 12.

For the analysis of the data, was applied the qualitative method of Thematic Content Analysis, from which three (3) basic categories emerged and these signified our research and bibliographic material. The categories concern Communication and Play between refugees and non-students, Isolation towards refugee children and Issues related to Language Communication.

The findings of our research both boost and extend the conclusions of previous studies and reveal that play is characterized as a form of communication. In the break time, various social groups coexist, interact, play, solve language problems, but it is noteworthy that there are social inequalities in the school yard.

**Key Words:** play, refugees, communication, break time, school yard, ethnography, observation.



## Κεφάλαιο 1<sup>ο</sup>- Εισαγωγή

Το παιχνίδι είναι ένα παγκόσμιο φαινόμενο που συναντάται σε όλους τους πολιτισμούς και τα έθνη. Χαρακτηρίζεται ως η βασική δραστηριότητα του παιδιού και συμβάλλει στη βιολογική, στη σωματική και στη κοινωνική ανάπτυξη των ανθρώπων. Η Αυγητίδου (2001) ορίζει το παιχνίδι ως μια διαδικασία με νόημα για τα παιδιά, με σκοπό να δημιουργήσουν μαζί με τους συνομηλίκους, έναν δικό τους κόσμο και μέσω της αλληλεπίδρασης να οδηγηθούν στην μάθηση. Επιπλέον για τον Κιτσαρά(2004), το παιχνίδι είναι το πιο ενδεδειγμένο μέσο, με το οποίο καλλιεργείται η παιδική προσωπικότητα. Πιο συγκεκριμένα, το δημιουργικό παιχνίδι διαπλάθει με ορθό τρόπο τις δεξιότητες του παιδιού και την μοναδικότητα του χαρακτήρα του. Ο Armstrong (όπως αναφ. στο Αυγητίδου, 2001, σελ. 56) υποστήριξε ότι στο κοινωνικό πρόσωπο των παιδιών αντικατοπτρίζεται το παιχνίδι ως το κοινωνικό πρόσωπο των παιδιών, δηλώνοντας έτσι τον σημαντικό του χαρακτήρα, κατά την παιδική ηλικία.

Στην σχολική κοινότητα, το διάλειμμα κατέχει μέγιστη θέση, καθώς τα παιδιά το προσμένουν με αδημονία και δίνεται η δυνατότητα σ' αυτά να ξεφύγουν από τις απαιτήσεις των μαθημάτων (Ματσαγγούρας, 2000).

Παράλληλα, η ελληνική κοινωνία θεωρείται μια πολυπολιτισμική κοινωνία, διότι τα τελευταία χρόνια εισέρχεται αυξημένος αριθμός προσφύγων και μεταναστών. Το σύγχρονο σχολείο ως ένας χώρος υποδοχής και συνύπαρξης πολιτισμών, αντιμετωπίζει ισότιμα όλους τους μαθητές, προωθεί την Διαπολιτισμική Εκπαίδευση για την εξασφάλιση της ετερότητας ,της καλλιέργειας του σεβασμού και της αλληλεγγύης (Δαμανάκης,1998; Γκόβαρης,2001). Πιο συγκεκριμένα η παρούσα εργασία επικεντρώνεται στα παιδιά προσφύγων και στον τρόπο που επικοινωνούν με τους γηγενείς συμμαθητές τους την ώρα του διαλείμματος, μέσα σε σχολικά πλαίσια. Οι πρόσφυγες αποτελούν μία ομάδα, η οποία έχει αναγκαστεί να εγκαταλείψει την πατρίδα τους και έχουν βιώσει δυσκολίες από την αρχή του ξεριζωμού τους έως την άφιξη τους στην χώρα υποδοχής. Η προσφυγιά θεωρείται μια τραυματική εμπειρία, που προκαλεί επιπλοκές στην ψυχολογική ζωή του ατόμου, διότι έρχεται αντιμέτωπο με μια νέα πραγματικότητα και χρειάζεται να χτίσει την ζωή του ξανά από την αρχή (Tyger & Fazel, 2014). Τα προσφυγόπουλα παρουσιάζουν ανάγκες που σχετίζονται με το μαθησιακό, κοινωνικό και συναισθηματικό τους πλαίσιο. Ως απόρροια των παραπάνω κρίνεται αναγκαία η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση.

Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στοχεύει στην μεταρρύθμιση της εκπαίδευσης και αναγνωρίζει την μοναδικότητα του κάθε πολιτισμού. Με απώτερο στόχο την δημιουργία ενός σχολείου που θα προωθεί την μοναδικότητα του κάθε πολιτισμού και την διδαχή τους (Μάρκου, 1996). Στην συνέχεια αναφέρει την διαπολιτισμική εκπαίδευση ως ο μετασχηματισμός του σχολείου και της κοινωνίας, με αποτέλεσμα να αναδειχθούν οι ατομικές και οι συλλογικές προσωπικότητες, να προβληθούν οι πολιτισμικές απαιτήσεις, η πολιτισμική ταυτότητα και η ελευθερία.

Αντικείμενο της συγκεκριμένης διπλωματικής εργασίας είναι η διερεύνηση της επικοινωνιακής σχέσης προσφύγων και μη μαθητών στο περιβάλλον της σχολικής αυλής, κατά την ώρα του διαλείμματος. . Πιο συγκεκριμένα, οι επιμέρους στόχοι που εξετάζονται είναι να παρατηρηθεί ο τρόπος αλληλεπίδρασης και συνεργασίας των παιδιών προσφύγων και των αυτοχθόνων μέσω του παιχνιδιού, την ώρα του διαλείμματος, σε σχολικό πλαίσιο και αν οι παρατηρήσεις επιβεβαιώνονται από τις αναφορές των εκπαιδευτικών του τμήματος υποδοχής προσφύγων. Η έρευνα ακολουθεί τις γενικές θεωρητικές αρχές και τη μεθοδολογία της εθνογραφίας. Σαν μεθοδολογικά εργαλεία θα χρησιμοποιηθεί ο συνδυασμός δύο ποιοτικών τεχνικών, με την χρήση της μη συμμετοχικής παρατήρησης των μαθητών την ώρα του διαλείμματος και ημι-δομημένων συνεντεύξεων στις εκπαιδευτικούς του τμήματος υποδοχής προσφύγων.

Το θέμα της έρευνας παρουσιάζει ένα πολυδιάστατο φαινόμενο, αφού η έλευση προσφύγων στην εκπαιδευτική κοινότητα αποτελεί ένα σύγχρονο θέμα και ιδιαίτερα είναι αναγκαίο να ερευνηθεί η καθημερινή συνύπαρξη τους με τους γηγενείς μαθητές την ώρα του διαλείμματος.

Η συγκεκριμένη εργασία χωρίζεται σε δέκα θεματικά κεφάλαια. Το πρώτο κεφάλαιο είναι η εισαγωγή, στην οποία παρουσιάζεται η ανάγκη διεξαγωγής της συγκεκριμένης έρευνας.

Στο δεύτερο κεφάλαιο, ακολουθεί το θεωρητικό υπόβαθρο, όπου αναφέρεται το παιχνίδι, τα είδη του, ο τρόπος που συμβάλλει στη μάθηση, ο κοινωνικός του χαρακτήρας και το παιχνίδι που διαδραματίζεται στην σχολική αυλή.

Στο τρίτο κεφάλαιο, καταβάλλεται προσπάθεια να καταγραφεί η ένταξη των προσφύγων στην εκπαίδευση και ο ιδιαίτερος ρόλος που κατέχει στη ζωή τους το

παιχνίδι. Επιπλέον, το πως θα βοηθήσουν οι εκπαιδευτικοί τα παιδιά προσφύγων να ενσωματωθούν στην σχολική κοινότητα.

Ακόμη, στο τέταρτο κεφάλαιο, αναφέρεται ο Κοινωνικός Αποκλεισμός και ο Ρατσισμός, με βάση την βιβλιογραφία.

Στο πέμπτο κεφάλαιο, παρουσιάζεται μια εισαγωγή στη Διαπολιτισμικότητα και στην Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, με αναφορά στην πολιτισμική ετερότητα, στην έννοια του «ξένου», στον διαχωρισμό του όρου «Πολυπολιτισμικότητα» και «Διαπολιτισμικότητα», ενώ τέλος καταγράφονται τα Μοντέλα Προσέγγισης της Ετερότητας.

Όσον αφορά το έκτο κεφάλαιο, περιγράφεται το ερευνητικό μέρος της διπλωματικής εργασίας. Γίνεται αναφορά του ερευνητικού ερωτήματος και των στόχων της έρευνας. Παράλληλα, περιγράφεται η μεθοδολογία που χρησιμοποιήθηκε, οι συμμετέχοντες και οι τεχνικές συλλογής και ανάλυσης δεδομένων.

Στο έβδομο κεφάλαιο, με αναλυτικό τρόπο έχουμε την περιγραφή των αποτελεσμάτων της έρευνας, με αναφορά σε κάθε κατηγορία που προέκυψε και επιμέρους συζήτηση για κάθε μία από αυτές.

Στο όγδοο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα συμπεράσματα της έρευνας, όπου γίνεται και μια συζήτηση, ενώ παράλληλα αν τα ευρήματα της έρευνας συνδέονται με το θεωρητικό μέρος της εργασίας. Παράλληλα, παρατίθενται και ο προσωπικός αναστοχασμός της ερευνήτριας.

Στο ένατο κεφάλαιο της εργασίας ακολουθούν κάποιοι περιορισμοί της έρευνας και στο δέκατο κεφάλαιο κάποιες προτάσεις για περαιτέρω διερεύνηση.

Τέλος, καταγράφονται οι βιβλιογραφικές αναφορές που χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα διπλωματική εργασία.

## ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ

### Κεφάλαιο 2: Παιχνίδι

#### 2.1 Ορισμός παιχνιδιού

Το παιχνίδι αποτελεί την βασική δραστηριότητα του παιδιού και θεωρείται ιδιαίτερα σημαντικό για την βιολογική, την σωματική και την κοινωνική ανάπτυξη των ανθρώπων. Στη σύγχρονη επιστημονική διερεύνηση της παιδικής ηλικίας, το παιχνίδι βρίσκεται στο επίκεντρο και είναι δύσκολο να τεκμηριωθεί ένας ορισμός που θα περιέχει όλα τα χαρακτηριστικά, τα οποία ξεχωρίζουν το παιχνίδι από τις υπόλοιπες δραστηριότητες (Αυγητίδου, 2001).

Αρχικά, η Αυγητίδου (2001) ορίζει το παιχνίδι ως μια διαδικασία με νόημα για τα παιδιά, με σκοπό να δημιουργήσουν μαζί με τους συνομηλίκους, έναν δικό τους κόσμο και μέσω της αλληλεπίδρασης να οδηγηθούν στην μάθηση.

Ο Huizinga (1987) αποδίδει τον ορισμό υποστηρίζοντας ότι το παιχνίδι είναι μια εθελοντική δραστηριότητα ή απασχόληση, η οποία πραγματοποιείται μέσα σε κάποια καθορισμένα τοπικά και χρονικά όρια, σύμφωνα με κανόνες ελεύθερα αποδεκτούς αλλά απολύτως δεσμευτικούς, αποτελώντας αυτοσκοπό και συνοδευόμενη από ένα αίσθημα έντασης, χαράς και από τη συνείδηση ότι είναι κάτι «διαφορετικό» από τη «συνήθη ζωή» (Αυγητίδου, 2001).

Παράλληλα, ο Perry (2001, όπως αναφέρεται στην Μπότσογλου, 2010, σελ. 21) διατυπώνει, ότι το παιχνίδι έχει την ικανότητα να πάρει ποικίλες μορφές, αλλά το κυριότερο χαρακτηριστικό του είναι η χαρά, η οποία αποτελεί σημαντικό εφόδιο για την μάθηση.

Σύμφωνα με Bartlett και Sheridan (1996), λογίζεται ως η διαδικασία που ανακαλύπτουμε, μεταβάλλουμε, πειραματιζόμαστε με το περιβάλλον είτε μόνοι μας είτε σε συνεργασία. Βασίζεται στο ανθρώπινο ένστικτο και στην ανάπτυξη.

Η Meckley (2002), έδωσε στο παιχνίδι τα ακόλουθα χαρακτηριστικά:

- α) Να είναι ελεύθερη επιλογή των παιδιών.
- β) Να κατευθύνεται από εσωτερικά κίνητρα.
- γ) Να προσφέρει ευχαρίστηση και ικανοποίηση.
- δ) Να εμπλέκονται ενεργά οι παίκτες.

ε) Να είναι αυτό-κατευθυνόμενο.

στ) Να έχει νόημα για το παιδί.

Επιπρόσθετα, η Διεθνής Οργάνωση για το Παιχνίδι (International Play Association, IPA, for the Child's Right to Play, 2002, όπως αναφέρεται στη Μπότσογλου 2010, σελ.21) κάνει λόγο για τον αυθόρμητο χαρακτήρα του, ότι μέσω του παιχνιδιού προωθείται η επικοινωνία, η έκφραση, η δράση και η ευχαρίστηση. Επισημαίνει ότι συμβάλλει σε μια υγιή σωματική, πνευματική και ψυχολογική ανάπτυξη. Το άτομο μπορεί να εκφράσει τις επιθυμίες του και τα συναισθήματά του, ενώ ταυτόχρονα έχει την ευκαιρία να μάθει να ζει και όχι απλά να απασχολείται τον ελεύθερο του χρόνο. Δεν πρέπει να παραλειφθεί, ότι μέσω του παιχνιδιού, ο άνθρωπος εξελίσσεται και δρα ως κοινωνικό ον.

Στη συνέχεια, γίνεται αναφορά από τον Gray (2013), ότι η παιγνιώδης διαδικασία οφείλει :

- Να είναι αυτό-κατευθυνόμενη, δηλαδή το παιδί να επιλέγει με ελεύθερη βούληση τι θα παίζει.
- Να κυριεύεται από εσωτερικά κίνητρα και να απολαμβάνει την διαδικασία του παιχνιδιού και όχι το αποτέλεσμα.
- Να δημιουργεί την δική του πραγματικότητα, βασισμένο στην φαντασία και στην δημιουργικότητα.

Με βάση τον Piaget (1979), το παιχνίδι είναι μια δραστηριότητα που προκαλεί ευχαρίστηση, συγκριτικά με αυστηρές δραστηριότητες που στοχεύουν σε ένα ωφέλιμο αποτέλεσμα. Για τον Piaget το παιδί ξεφεύγει με το παιχνίδι από τις διενέξεις, εξελίσσεται νοητικά και κοινωνικά, καθώς ενισχύει τον φαντασιακό του κόσμο και τις σκέψεις του.

Ο Vygotsky (1978) θέτει το παιχνίδι και το παιδί σε κοινωνικό πλαίσιο, όπου στο παιχνίδι, το παιδί συμπεριφέρεται ένα βήμα πιο πέρα από την μέση ηλικία, ένα βήμα πιο πάνω από την καθημερινή συμπεριφορά.

Τέλος, οι Lester και Russell (2010) ενισχύουν τους παραπάνω ορισμούς τονίζοντας ότι το παιχνίδι είναι γενικά αναγνωρίσιμο από την αυθόρμητη, εθελοντική και απρόβλεπτη φύση του, συνοδεύεται από σημάδια ευχαρίστησης και απόλαυσης. Αξιοσημείωτο είναι ότι διαισθητικά τα παιδιά έχουν επίγνωση ότι βρίσκονται σε διαδικασία παιχνιδιού.

Παρόλο που, όπως αποδεικνύεται είναι δύσκολο να καταγραφεί ένας ορισμός που να περιέχει όλα αυτά τα χαρακτηριστικά, διότι το παιχνίδι είναι διεργασία σύνθετη με διαφορετικές εκφάνσεις. Συνοψίζοντας είναι μια έμφυτη συμπεριφορά, αυθόρμητη, εσωτερικά υποκινούμενη, που προκαλεί ευχαρίστηση, απαιτεί φαντασία και την ενεργητική εμπλοκή όλων των παιδιών.

## 2.2 Είδη παιχνιδιού

Το παιχνίδι ποικίλει ανάλογα με τα χαρακτηριστικά του, τις μορφές που μπορεί να λάβει και την πολυδιάστατη ταξινόμηση του. Ο Piaget(1975) το διακρίνει ανάλογα με την ηλικία σε : α) αισθησιοκινητικό, β) συμβολικό, γ) παιχνίδι κανόνων, δ) παιχνίδι κατασκευών, όπου σχετίζονται οι κατηγορίες αυτές με την γνωστική ανάπτυξη του παιδιού. Η Montessori πρόσθεσε και το διδακτικό παιχνίδι (Μπότσογλου, 2010). Όσον αφορά τον τρόπο οργάνωσης διαχωρίζεται σε αυθόρμητο, καθώς τα παιδιά ανακαλύπτουν το περιβάλλον που βρίσκονται και την προσωπικότητα τους με τον δικό τους τρόπο, κατανοούν τα αντικείμενα με δικό τους τρόπο, το κατευθυνόμενο παιχνίδι (παιχνίδι κανόνων), καθώς και σε ατομικό και ομαδικό (Μπότσογλου, 2010).

Επειδή το παιχνίδι σχετίζεται δια βίου με τον άνθρωπο εμφανίζονται συνεχώς καινούργια και όλα τα είδη του παιχνιδιού είναι αδύνατο να ταξινομηθούν. Ενδεικτικά παρουσιάζουμε τύπους παιχνιδιών, όπως αναφέρονται στον Newman (2004):

- Αισθητικά παιχνίδια: παιχνίδια περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, χορού, ανακάλυψης, περιπέτειας, χαλάρωσης και ηρεμίας, ριψοκίνδυνα παιχνίδια.
- «Καθιστικά παιχνίδια»: επιτραπέζια, διερευνητικά (στήσιμο τούβλων), παζλ, ντόμινο, παιχνίδια με κάρτες, παιχνίδια ζωγραφικής, παιχνίδια με αριθμούς, σταυρόλεξα.
- Κινητικά παιχνίδια: κυνηγητό, ποδόσφαιρο, μπάσκετ, τρέξιμο, σκαρφάλωμα, τσουλήθρα, σκοινάκι, τραμπάλα.
- Παιδαγωγικά παιχνίδια: τα παιχνίδια που συμβάλλουν στην γνωστική, κοινωνική, συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών.

Το παιχνίδι συμβάλλει στην καλλιέργεια της φαντασίας, στην ανάπτυξη και στην μάθηση. Χαρακτηρίζεται ως ένα φαινόμενο που ωθεί το παιδί στην γνωστική

ανάπτυξη και λειτουργεί ως ένα σπουδαίο εργαλείο για την εκπαιδευτική διαδικασία.

### 2.3 Παιχνίδι και μάθηση

Πολλοί ερευνητές έχουν υποστηρίξει τα θετικά αποτελέσματα που προκαλεί το παιχνίδι στην μάθηση. «Τα παιδιά αντιλαμβάνονται τον κόσμο παίζοντας» (Becker-Textor, 1991 1993, όπως αναφ. στο Κιτσαράς, 2004, σελ. 54.) Το παιχνίδι είναι για τα παιδιά ο φυσικός τρόπος μάθησης, που εναρμονίζεται με την ανάπτυξη του, με κατάλληλους αναπτυξιακά τρόπους (Αυγητίδου, 2001).

Το Άρθρο 31 της Διεθνούς Σύμβασης των Δικαιωμάτων του Παιδιού (Convention on the Rights of the Child, 1989), το οποίο σχετίζεται με το δικαίωμα του παιδιού στο παιχνίδι, στην ανάπαυση και στην ψυχαγωγία. Με το παιχνίδι προσφέρεται η δυνατότητα στα παιδιά να καλλιεργήσουν την προσωπική, γνωστική, γλωσσική, σωματική και δημιουργική τους ανάπτυξη, διότι αποκτούν μια θετική στάση στη μαθησιακή διαδικασία και οδηγούνται στην γνώση. Επιπρόσθετα, το παιχνίδι ταυτίζεται με την μάθηση. Στα εκπαιδευτικά πλαίσια, προωθείται η συμμετοχή και η αλληλεπίδραση των συμμετεχόντων, το παιχνίδι νοηματοδοτείται, τα κίνητρα τους εμπλουτίζονται και οι προϋπάρχουσες γνώσεις οικοδομούνται με νέες. Μέσω του παιχνιδιού, το παιδί έχει την δυνατότητα να σκεφτεί κριτικά και να θέσει ο ίδιος στόχους, με απώτερο στόχο να τους κατακτήσει (Αυγητίδου, Τζεκάκη & Τσάφος, 2016). Γι' αυτό θεωρείται ένα σημαντικό δικαίωμα που πρέπει να δίνεται σε όλα τα παιδιά και να γίνεται σεβαστό. Ακόμη, για τον Κιτσαρά(2004), το παιχνίδι είναι το πιο ενδεδειγμένο μέσο, με το οποίο καλλιεργείται η παιδική προσωπικότητα. Πιο συγκεκριμένα, το δημιουργικό παιχνίδι διαπλάθει με ορθό τρόπο τις δεξιότητες του παιδιού και την μοναδικότητα του χαρακτήρα του. Παρόλο που το παιχνίδι και η μάθηση κρίνονται ως διαφορετικές έννοιες, αλληλεπιδρούν μεταξύ τους.

Οι άνθρωποι από τη στιγμή που γεννιούνται μαθαίνουν και αυτή η διαδικασία δεν παύει ποτέ. Η μάθηση τους ωθεί στην αλληλεπίδραση, στην επικοινωνία και στην διαμόρφωση υγιών συνθηκών ζωής. Το παιχνίδι είναι ένας τρόπος για να εξελιχθεί το άτομο και να μάθει. Είναι αναγκαίο να αναφερθεί ότι το παιχνίδι δημιουργεί ένα μαθησιακό πλαίσιο, που προωθεί την ενεργητική εμπλοκή σε όλα τα είδη του παιχνιδιού (συμβολικό, κινητικό, φανταστικό, δημιουργικό), την ενσυναίσθηση και την αποδοχή. Το παιχνίδι βρίσκεται στην καθημερινότητα των παιδιών και στη διαδικασία της ανθρώπινης ανάπτυξης. Συνδυάζει τις γνώσεις με τα

ενδιαφέροντα των παιδιών, προωθεί μία διεπιστημονική προσέγγιση και τα βοηθάει να αναπτύξουν τις βασικές τους ικανότητες (Michalopoulou, Grantza, 2014).

Το παιδί για να φτάσει στο ανώτερο επίπεδο μάθησης ακολουθεί τρεις διεργασίες. Αρχικά, παρατηρεί, έπειτα έρχεται αντιμέτωπο με νέα πλαίσια μάθησης, τα οποία είτε αντιφάσκουν τις προϋπάρχουσες γνώσεις του, είτε τις ενισχύουν. Και τέλος το παιδί οφείλει να εμπλακεί στο παιχνίδι, ώστε να βιώσει τις νέες πληροφορίες που λαμβάνει μέσα από αυτό.

Ο Armstrong (όπως αναφ. στο Αυγητίδου, 2001, σελ. 56) υποστήριξε ότι στο κοινωνικό πρόσωπο των παιδιών αντικατοπτρίζεται το παιχνίδι, δηλώνοντας έτσι τον σημαντικό του χαρακτήρα κατά την παιδική ηλικία. Ακόμη, το παιδί που αρνείται να παίξει ή δεν είχε την δυνατότητα να το κάνει, θεωρείται ως προβληματικό παιδί που εντάσσεται σε ειδική κατηγορία. Γι' αυτό το παιδί που εμπλέκεται ενεργά σε οργανωμένα παιχνίδια εξοικειώνεται με εννοιολογικά συστήματα. Σύμφωνα με την Αυγητίδου (2001, σελ. 69) τα παιδιά μέσα από το οργανωμένο παιχνίδι διαμορφώνουν μετασχηματιστικές διαδικασίες που προβαίνουν σε θετικά αποτελέσματα. Διαχωρίζει τους συμμετέχοντες που κυριαρχούν σε «καλούς» παίκτες που έχουν την ικανότητα να μετασχηματίσουν το περιβάλλον τους και σε πιο «αδύναμους» παίκτες που δυσκολεύονται να βρεθούν σε τέτοιες καταστάσεις. Υποστηρίζει ότι η στέρηση του παιχνιδιού, οδηγεί τα παιδιά στην απομόνωση, χωρίς να εμπλέκονται και να δρουν στο παιχνίδι. Το παιχνίδι, μέσα από την κατανόηση των κανόνων των οργανωμένων παιχνιδιών, ενισχύει την κοινωνική ταυτότητα των παιδιών.

## 2.4 Παιχνίδι και Κοινωνική Θεωρία

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, το παιχνίδι είναι το μέσο που συνδέεται το παιδί με το κοινωνικό του περιβάλλον. Ο Vygotsky, ως ο θεμελιωτής της κοινωνικής θεωρίας, επισημαίνει ότι το παιχνίδι με την μάθηση μπορούν να οδηγήσουν στην ανάπτυξη, ενώ επιπλέον το παιχνίδι δίνει την δυνατότητα για μια ευρύτερη αλλαγή στις ανάγκες και στον τρόπο σκέψης. Πολλές φορές τα παιδιά διαμορφώνουν, μέσω της παιχνιδιακής διαδικασίας, τη δική τους «ζώνη επικείμενης ανάπτυξης», με λίγα λόγια οργανώνουν τον χώρο που πραγματοποιείται η μάθηση (Whitebread & O'Sullivan, 2012). Στη ζώνη αυτή, τα παιδιά αλληλεπιδρούν, επικοινωνούν με τους συνομηλίκους τους και αναπτύσσουν ένα κλίμα συνεργασίας.



Έτσι, το παιχνίδι προσφέρει ικανότητες χρήσιμες στα παιδιά, με ιδιαίτερο τρόπο (Vygotsky, 2000). Ακόμη, μέσω του αυθόρμητου παιχνιδιού, δημιουργούν μια φαντασική κατάσταση, με απώτερο στόχο να συνδεθούν τα σύμβολα με τα αντικείμενα και τις πράξεις (Bodrova & Leong, 2007).

Όμως, αν και τα παιδιά έχουν μια φυσική προδιάθεση για παιχνίδι, δημιουργείται ανάγκη για υποστήριξη από το κοινωνικό τους πλαίσιο, για να μπορέσουν να εμπλακούν στο παιχνίδι, να αναπτύξουν δεξιότητες αναπαραγωγής, εξάσκησης, μάθησης, ενίσχυσης, προσαρμογής και αναστοχασμού. Εάν δεν υπάρχουν συνθήκες υποστήριξης από την κοινωνία, οι δεξιότητες αυτές είναι πιθανόν να μην κατακτηθούν (Vygotsky, 2000).

## 2.5 Παιχνίδι και σχολική αυλή

Η σχολική αυλή κατέχει έναν πολύτιμο ρόλο στην κοινωνική και ψυχολογική ζωή των παιδιών. Ως εξωτερικά περιβάλλοντα, οι σχολικοί χώροι δίνουν ευκαιρίες στα παιδιά να περάσουν τις ώρες του σχολείου και να αποκτήσουν εμπειρίες που είναι σπουδαίες γι' αυτά (Badinzadeh, 2012). Σύμφωνα με τον Titman (1994, όπως αναφ. στο Badinzadeh, 2012, σελ.13), οι υπαίθριοι χώροι του σχολείου είναι διαθέσιμοι στα παιδιά κατά τη διάρκεια του διαλείμματος. Εκεί τους δίνεται η ευκαιρία να πάνε στο σχολείο και να επικοινωνούν με συνομήλικους, με άλλα που είναι ηλικιακά μεγαλύτερα, μικρότερα ή και διαφορετικά από τα ίδια. Ταυτόχρονα, ο εξωτερικός χώρος του σχολείου και πιο συγκεκριμένα η ορθή οργάνωση του θα πρέπει να σέβεται τις ανάγκες των μαθητών και να παρέχει ασφάλεια στους μαθητές, για να προωθείται η επικοινωνία και η αποδοχή (Booth & Ainscow, 1998, όπως αναφ. στο Ndhlovu & Varea, 2016, σελ.2). «Ο εξωτερικός χώρος θα πρέπει να είναι ευρύχωρος, ασφαλής και εξοπλισμένος με παιχνίδια που καλλιεργούν τη δημιουργικότητα και τη φαντασία των παιδιών» (Δαφέρμου, κ.α., 2006). Έχει παρατηρηθεί ότι οι χώροι που είναι ενισχυμένοι και με τα κατάλληλα υλικά, δημιουργούν συνθήκες ομαλής κοινωνικοποίησης, αίσθηση του «ανήκειν» και ασφάλειας. Αντιθέτως, αν οι σχολικές αυλές δεν έχουν διαμορφωθεί ορθά, τότε δεν προωθείται το παιχνίδι, ενισχύονται αρνητικές συμπεριφορές των παιδιών και δεν επικρατεί κλίμα χαράς και βεβαιότητας (Varea & Ndhlovu 2016).

Το παιχνίδι αποτελεί την ενεργητική στιγμή μέσα στην μέρα των παιδιών. Η αυλή και το παιχνίδι που διαδραματίζεται εκεί, θεωρούνται τα «κλειδιά» για την ομαλή

προσαρμογή τους στο σχολείο, για την διασκέδαση, την απόλαυση και την αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους (Pellegrini & Davis & Jones, 1995, όπως αναφ. στο Sharif, 2014, σελ. 17-18). Επιπλέον, στο εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου, τα παιδιά μπορούν να αναπτύξουν διαδικασίες αυτορρύθμισης και αυτοπεποίθησης, να ενισχύσουν την φυσικής τους κατάσταση, να βελτιώσουν την επίδοση και την μάθηση τους και να έρθουν σε επαφή με το εξωτερικό περιβάλλον (Cooper, 2015· Taylor et al., 2001· Burriss & Harrison, 2004, όπ. αναφ. στο Burriss & Burriss, 2011). Με βάση την έρευνα του Sharif (2014), τα παιδιά χρειάζεται να παίζουν καθημερινά στον σχολικό χώρο με δική τους πρωτοβουλία. Έτσι θα δημιουργηθούν θετικές επιδράσεις στην ανάπτυξη και στην μάθηση τους. Συμπληρωματικά, υποστηρίζει πως αν οι στόχοι της «Εκπαίδευσης για Όλους» επιτευχθούν, τότε η σχολική αυλή θα μετατραπεί σε ένα «Κοινοτικό Κέντρο Παιχνιδιού» στο οποίο θα εντάσσονται όλα τα παιδιά.

Είναι γεγονός ότι, η σχολική αυλή συνδέεται άμεσα με την ώρα του διαλείμματος. Είναι μια ευχάριστη στιγμή που οι μαθητές προσμένουν με αδημονία να παίξουν την ώρα του διαλείμματος. Τους δίνεται η δυνατότητα να ξεφύγουν από τις απαιτήσεις των μαθημάτων και να απολαύσουν το παιχνίδι. Επιπρόσθετα, το διάλειμμα ορίζεται ως η στιγμή ξεκούρασης, εκτόνωσης αλλά και μια στιγμή που τα παιδιά θα συνομιλήσουν και θα παίξουν ομαδικά. Αξιοσημείωτο είναι πως το διάλειμμα κατέχει μέγιστη θέση στην εκπαιδευτική διαδικασία (Ματσαγγούρας, 2000). Ωστόσο, στα ελληνικά εκπαιδευτικά συστήματα, γίνεται προσπάθεια να μειωθεί ο χρόνος των διαλειμμάτων, για να αφοσιωθούν οι μαθητές στη μαθησιακή διδασκαλία και να ελαχιστοποιήσουν τυχόν επιθετικές συμπεριφορές (Αυγητίδου, 2001). Πιο αναλυτικά, οι εκπαιδευτικοί κρίνουν ότι το διάλειμμα παύει την μάθηση και προωθεί την σωματική και λεκτική βία (Burriss & Burriss, 2011, Leff, Power, Costigan & Manz, 2003, όπ. αναφ. στο Burriss & Burriss, 2011).

Με δεδομένα τα παραπάνω, η UNESCO (1994) ενθαρρύνει τα σχολεία και τους εκπαιδευτικούς να βοηθήσουν όλα τα παιδιά να εξασφαλίσουν το δικαίωμα συμμετοχής σε παιχνίδια, να αλληλεπιδρούν τις επιλογές τους και να είναι σεβαστό. Θα πρέπει οι αυλές των σχολείων να αξιολογούνται συνεχώς και οι εκπαιδευτικοί να επιβλέπουν τα παιδιά, για να αντιμετωπιστούν τυχόν προβλήματα. Τέλος, η ορθή προσαρμογή στο σχολικό περιβάλλον θα καλλιεργήσει ομαλές σχέσεις με συνομηλίκους και θα επικρατεί κλίμα χαράς.

### Κεφάλαιο 3<sup>ο</sup> - Πρόσφυγες

Η παρούσα μελέτη επικεντρώνεται στην αλληλεπίδραση των παιδιών προσφύγων στο παιχνίδι με τους συμμαθητές τους, την ώρα του διαλείμματος. Θα επιχειρήσουμε μια γενική αναφορά για τους πρόσφυγες, την ένταξη των παιδιών προσφύγων στις δομές του εκπαιδευτικού συστήματος και την συμβολή του παιχνιδιού ως ζωτικής σημασίας για τα παιδιά προσφύγων.

Αρχικά, σύμφωνα με την Σύμβαση της Γενεύης (1951, σελ. 138-139), «πρόσφυγας θεωρείται κάθε πρόσωπο το οποίο [...] εκ δε δικαιολογημένου φόβου διώξεως λόγω φυλής, θρησκείας, εθνικότητας, κοινωνικής τάξης, ή πολιτικών πεποιθήσεων ευρίσκεται εκτός της χώρας της οποίας έχει υπηκοότητα και δεν μπορεί ή λόγω του φόβου αυτού δεν επιθυμεί να απολαμβάνει της προστασίας της χώρας ταύτης ή εάν δεν έχει κάποια υπηκοότητα και βρίσκεται εκτός της χώρας της συνήθους διαμονής αυτού και δεν μπορεί ή δεν θέλει να επιστρέψει σ' αυτήν...». Επομένως, πρόσφυγας είναι το άτομο που διώκεται από την χώρα του για εθνοτικούς, θρησκευτικούς, πολιτικούς (πολιτικές πεποιθήσεις, εμπλοκή σε πολιτική ομάδα) και φυλετικούς λόγους (Κόντης, 2005).

Στον ελληνικό χώρο από το 2016 και ύστερα, έφθασε μεγάλο κύμα προσφύγων. Εκτιμάται ότι λόγω της συνεχής μετακίνησης του προσφυγικού πληθυσμού, υπάρχει δυσκολία στον ακριβή αριθμό των παιδιών που καταφθάνουν στην χώρα μας. Με βάση τα στοιχεία της UNICEF, τον Σεπτέμβρη του 2017 ο πληθυσμός τους υπολογίζονταν στα 19.000 παιδιά. Σ' αυτά το ΥΠΠΕΘ έχει καταγράψει ότι περίπου 7.700 παιδιά πρώιμης σχολικής και γυμνασίου, μαζί με 2.000 παιδιά προσχολικής ηλικίας βρίσκονται σε Κέντρα Φιλοξενίας Προσφύγων και σε ειδικά διαμορφωμένες δομές από την Ύπατη Αρμοστεία και 2.000 ασυνόδευτα παιδιά φιλοξενούνται σ' αυτές (Αναγνώστου & Νικόλοβα, 2017).

Κατά τη διάρκεια της διαδικασίας της παλιννόστησης και με τον ερχομό τους στην χώρα υποδοχής, η πλειοψηφία αυτών των παιδιών είχε χάσει τις βασικές ανάγκες και δικαιώματα, όπως τροφή, στέγη και εκπαίδευση (Bozkurt, 2019). Παράλληλα, η UNICEF της Ιρλανδίας(2014) υποστηρίζει πως τα εκτοπισμένα παιδιά έχουν έρθει αντιμέτωπα με μια απερίγραπτη βία, με τον θάνατο και τον τραυματισμό των οικογενειών τους, των φίλων και των συνανθρώπων τους. Με άλλα λόγια έχουν βιώσει άσχημες συνθήκες καταστροφής, με αποτέλεσμα να προκληθούν σ' αυτά δυσάρεστες εμπειρίες, ενώ έχει κλονιστεί και η κοινωνική τους ευημερία.

Σύμφωνα με την Elliot(2016), ο εκτοπισμός των προσφύγων έχει καταστροφικές συνέπειες στην ψυχολογική και σωματική τους ζωή, ειδικότερα των παιδιών. Οι συγκεκριμένοι άνθρωποι έχασαν τα πάντα και οι νέοι υποφέρουν. Μάλιστα μεγάλο ποσοστό των παιδιών εμφάνιζε συναισθηματική δυσφορία.

Οι πρόσφυγες αποτελούν μία ομάδα, η οποία έχει αναγκαστεί να εγκαταλείψει την πατρίδα τους και έχουν βιώσει δυσκολίες από την αρχή του ξεριζωμού τους έως την άφιξη τους στην χώρα υποδοχής. Η προσφυγιά θεωρείται μια τραυματική εμπειρία, που προκαλεί επιπλοκές στην ψυχολογική ζωή του ατόμου, διότι έρχεται αντιμέτωπο με μια νέα πραγματικότητα και να χτίσει την ζωή του ξανά από την αρχή (Tyger & Fazel, 2014).

### **3.1 Ένταξη προσφύγων στην εκπαιδευτική κοινότητα**

Με την έλευση των προσφύγων, βρέθηκαν πολλά παιδιά που έπρεπε να ενταχθούν στην εκπαίδευση. Επειδή είναι καθήκον και δικαίωμα κάθε παιδιού να πηγαίνει σχολείο, το ΥΠΠΕΘ πραγματοποιεί συνεχώς σχέδια για την ενσωμάτωση όλων αυτών των παιδιών στην παιδεία (Αναγνώστου & Νικόλοβα, 2017). Γι' αυτό το λόγο, είναι αναγκαίο να οργανωθούν τα εκπαιδευτικά συστήματα, με σκοπό να εμπλέκονται όλες οι κοινωνικές και πολιτισμικές ομάδες, να προάγεται η συνεργασία και η επικοινωνία όλων των μαθητών/μαθητριών (Σγούρα, Μάνεσης & Μητροπούλου, 2018). Με απόφαση του ΥΠΠΕΘ οργανώθηκε σχέδιο δράσης για την εκπαίδευση των προσφύγων, όπου από το 2018 βρίσκονται σε λειτουργία 113 Δομές Υποδοχής Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΔΥΕΠ), με 4.244 παιδιά, τόσο στην ενδοχώρα αλλά και σε Μυτιλήνη, Χίο, Σάμο και Κω. Επιπλέον, σε 1.451 σχολικές μονάδες στον ελληνικό χώρο, έχουν εγγραφεί και φοιτούν 12.480 μαθητές προσφύγων, ενώ έχει διοριστεί μεγάλος αριθμός αναπληρωτών εκπαιδευτικών και ψυχολόγων. Στόχος του ΥΠΠΕΘ είναι να ενταχθούν όλα τα παιδιά προσφύγων στο σχολείο, στην πρωινή ζώνη (Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, 2019).

Επιπλέον, με την εκπαίδευση των προσφύγων ασχολήθηκε στην ερευνά της η Henderson (2017), η οποία τόνισε πως η ηγεσία και η διεύθυνση των σχολείων οφείλουν να ενσωματώσουν τους πρόσφυγες στην μάθηση και στην κοινωνία. Σ' αυτή τη προσπάθεια, η συμβολή της Κοινωνικής Παιδαγωγικής είναι σημαντική, η οποία αναφέρεται στην οργανωμένη και αυθόρμητη κοινωνικοποίηση,

που λαμβάνει χώρα μέσω της μάθησης, για την αποτελεσματικότητα του μαθητή αλλά και της ομάδας. Έτσι, δημιουργείται μια ανέλιξη του ίδιου ατόμου και της κοινωνίας (Stephans, 2013, όπως αναφ. στο Henderson, 2017, σελ. 3). Στη συνέχεια, η Henderson (2017) υποστηρίζει πως οι σχολικές κοινότητες είναι δύσκολο να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις με τις οποίες θα έρθουν αντιμέτωπα τα παιδιά προσφύγων στον νέο τόπο διαμονής. Σ' αυτό θα συμβάλλει η Κοινωνική Παιδαγωγική, η οποία θα βοηθήσει την κοινωνία να ενισχύσει την εκπαιδευτική και κοινωνική κατάσταση, με στόχο την αποδοχή όλων των μειονεκτούντων στην εκπαίδευση και στην έκφραση της γνώμης τους δίχως δισταγμό.

Τα παιδιά των προσφύγων παρουσιάζουν ανάγκες που σχετίζονται με το μαθησιακό, κοινωνικό και συναισθηματικό τους πλαίσιο. Στις ανάγκες αυτές, πρέπει να συνδράμει η εκπαίδευση, να οργανωθούν ασφαλή περιβάλλοντα που θα προάγουν την επικοινωνία και την αίσθηση του «ανήκειν», με σκοπό την αντιμετώπιση της απώλειας και του τραύματος (Cerna, 2019).

Με την ένταξη των παιδιών προσφύγων στην εκπαίδευση, τα σχολεία χρειάζεται να αξιολογήσουν τις γλωσσικές τους δεξιότητες, τις ικανότητες και τις ανάγκες ευζωίας, διότι το κάθε παιδί έχει διαφορετικές εμπειρίες, εκπαίδευση και αξίες. Η διαδικασία αυτή θα βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς, τον διευθυντή του σχολείου και τους γονείς, για να οργανωθεί ένα εξατομικευμένο σχέδιο που θα ανταποκρίνεται σε κάθε ανάγκη του μαθητή πρόσφυγα και θα προωθείται η μάθηση και η κοινωνική αλληλεπίδραση (Cerna, 2019).

Τέλος, εκτός από την υποστήριξη της μάθησης, θεωρείται επίσης σημαντική η διαμόρφωση ενός θετικού κοινωνικού πλαισίου, που θα παρέχει ασφάλεια και φιλοξενία, για την ομαλή ένταξη των μαθητών προσφύγων. Δηλαδή, να έχουν την ευκαιρία να συνάψουν φιλίες με μαθητές του ίδιου υπόβαθρου, αλλά και να γνωρίσουν τους γηγενείς (Cerna, 2019).

### **3.2 Πρόσφυγες και η συμβολή του παιχνιδιού**

Το παιχνίδι, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, είναι μια σημαντική πτυχή της παιδικής ηλικίας, που βοηθάει τα παιδιά να βελτιώσουν τις γνωστικές, κοινωνικές, συναισθηματικές και κινητικές τους ικανότητες τους (Bozkurt, 2019). Ακόμη, το παιχνίδι προσφέρει ευκαιρίες για την ενίσχυση των δεξιοτήτων επίλυσης

προβλημάτων στους μαθητές και επιπλέον, βελτιώνει τις κοινωνικές και γλωσσικές ικανότητες (Manwaring & Taylor, n.d., όπως αναφ. στο Bozkurt, 2019, σελ.56) .

Η Επιτροπή των Ηνωμένων Εθνών προστατεύει το δικαίωμα του παιδιού για παιχνίδι, με το Άρθρο 31 της «Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού» (Convention on the Rights of the Child ,1989). Παρόλο που, έχει αναγνωριστεί παγκοσμίως, είναι δύσκολο να αποτυπωθεί αν το συγκεκριμένο δικαίωμα γίνεται αποδεκτό σε συνθήκες προσφυγιάς και μετανάστευσης.

Δυστυχώς, ελάχιστος αριθμός ερευνητικών μελετών έχει δημοσιευθεί για την ένταξη των παιδιών προσφύγων στο παιχνίδι την ώρα του διαλείμματος. Ο Bozkurt (2019), διερεύνησε την καθημερινή ζωή των παιδιών προσφύγων στις αστικές πόλεις και αν επιτυγχάνεται το δικαίωμα τους στο παιχνίδι υπό προσφυγικές συνθήκες. Τόνισε, ότι στα περισσότερα από αυτά εκδηλώνονται ψυχικές διαταραχές και αυξημένα επίπεδα μετά-τραυματικού άγχους, διότι εγκαταλείπουν τα σπίτια τους, τα σχολεία, και τα περιβάλλοντα στα οποία είναι εξοικειωμένα. Ταυτόχρονα, λόγω του ξεριζωμού, είναι πιθανό να έχουν χάσει μέλη της οικογένειάς τους. Για τους λόγους αυτούς, θεωρεί ότι το παιχνίδι είναι ένα σπουδαίο εργαλείο, που βοηθάει τα παιδιά να ανακάμψουν και να «χτίσουν ένα προστατευτικό τοίχο γύρω τους», για να ξεφύγουν από τις οδυνηρές συνθήκες που επικρατούν. Για τον Bozkurt (2019), είναι αδιαπραγμάτευτο το γεγονός, ότι όλα τα παιδιά οφείλουν να παίζουν, να ξεκουράζονται και να απολαμβάνουν αυτές τις στιγμές.

Επιπρόσθετα, όπως έχει ήδη αναφερθεί, το παιχνίδι προσφέρει ευκαιρίες αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας μεταξύ των συμμετεχόντων (Αυγητίδου, 2001). Σε πρόσφατη έρευνα των Holm-Hadula et al. (2019), εθελοντές και μαθητές δίχως κάποια εξειδικευμένη γνώση και εμπειρία, επισκέφθηκαν καταλύματα προσφύγων, με σκοπό να παίξουν και με συμμετοχική παρατήρηση, να διαπιστώσουν πως το παιχνίδι επιδρά θετικά τόσο στην ζωή των παιδιών προσφύγων, όσο και στους εθελοντές. Συγκεκριμένα, αναφέρθηκαν καταστάσεις δημιουργικής επικοινωνίας, όχι μόνο σε γλωσσικά πλαίσια αλλά και με την χρήση της γλώσσας του σώματος ή με εκφράσεις προσώπου. Επίσης, παρατηρήθηκαν καταστάσεις κοινής λογικής. Τέλος, οι μαθητές και οι εθελοντές αισθάνθηκαν περισσότερη αλληλεγγύη και συνεισφορά για τους πρόσφυγες.

### 3.3 Πρόσφυγες και ο ρόλος των εκπαιδευτικών

Με την έλευση των παιδιών προσφύγων στην σχολική μονάδα, προκύπτουν πολλαπλές εκπαιδευτικές ανάγκες, τις οποίες διευθυντές και εκπαιδευτικοί καλούνται να επιλύσουν. Πρωταρχικής σημασίας, είναι να συνεργαστούν ομαλά. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να επικοινωνούν με τους μαθητές να λαμβάνουν πρωτοβουλίες για ενίσχυση της μάθησης και να χρησιμοποιούν νέες τεχνικές (Hamilton, 2007). Το σχολείο χρειάζεται να παροτρύνει τα παιδιά να εμπλακούν τα παιδιά στη μάθηση, γιατί θα τους οδηγήσει στην ελπίδα, σε μια καλύτερη ζωή (Meka, 2016). Παράλληλα, απαραίτητο είναι να κυριαρχεί ένα θετικό κλίμα, με σκοπό να καλλιεργούνται στα προσφυγόπουλα κίνητρα για μάθηση και αποδοχή. Αντίθετα, πολλοί εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν την έλευση των προσφύγων με στερεοτυπικές συμπεριφορές, που πολλές φορές δεν τους εντάσσουν στην μάθηση και τους οδηγούν στο περιθώριο (Hamilton, 2007).

Το σχολείο οφείλει να είναι ένα περιβάλλον ασφάλειας, αποδοχής και επικοινωνίας, που θα ωθεί τα παιδιά προσφύγων στην ανάπτυξη, δίχως να δημιουργείται σ' αυτά ο φόβος σωματικής και ψυχολογικής κακοποίησης και παραγκωνισμού. Όμως, στα σύγχρονα σχολεία, κυριαρχεί η ανασφάλεια, ενώ είναι ελάχιστη η παρέμβαση των γονιών και των εκπαιδευτικών (Immigrant Children and Youth, 2011; Hamilton, 2007). Για τους συγκεκριμένους λόγους, το εκπαιδευτικό προσωπικό είναι αναγκαίο να παρεμβαίνει για την προώθηση της ελευθερίας, του σεβασμού και της κατανόησης. Σημαντικό θεωρείται να ενσταλάξουν δεξιότητες ανάμεσα στα παιδιά, για την αντιμετώπιση του αποκλεισμού (Varea, 2017).

Αναμφισβήτητα, την σημερινή εποχή είναι επείγουσα ανάγκη να διαμορφωθεί ένα σχολικό περιβάλλον που θα προάγει την ασφάλεια και την αποδοχή, δίχως στερεοτυπικές αντιλήψεις. Αναλυτικότερα, χρειάζονται λεπτοί χειρισμοί για την αντιμετώπιση άσχημων συμπεριφορών. Τα παιδιά προσφύγων θα πρέπει να νιώθουν την αίσθηση ότι ανήκουν στο κοινωνικό σύνολο και να αναπτύξουν την αυτοεκτίμηση τους (Immigrant Children and Youth, 2011; Hamilton, 2007). Επομένως, το σχολείο είναι ένας υγιής χώρος που βασίζεται στην ισότητα και στην αλληλεπίδραση. Είναι ζωτικής σημασίας, να οργανωθεί ένα ορθό σύστημα παρεμβάσεων για να επιλυθούν τα εμπόδια στην μάθηση και που θα ενσωματώνει όλους τους μαθητές (Immigrant Children and Youth, 2011).



## Κεφάλαιο 4<sup>ο</sup> - Κοινωνικός Αποκλεισμός- Ρατσισμός

### 4.1 Κοινωνικός Αποκλεισμός

Ο Κοινωνικός Αποκλεισμός εμφανίστηκε για πρώτη φορά το 1970 στην Γαλλία, σε μια ανεπτυγμένη κοινωνικά εποχή και απευθύνεται στις ομάδες του πληθυσμού που βρίσκονταν στο περιθώριο. Θεωρείται δύσκολη η νοηματοδότηση του όρου, καθώς αρχικά σχετίζεται με την φτώχεια και αργότερα αποδίδεται στην αδυναμία ένταξης στην αγορά εργασίας και στον οικονομικό τομέα (Παπαδοπούλου, 2004).

Ο Τσιάκαλος (1998, σελ. 39) υποστηρίζει ότι «ο Κοινωνικός Αποκλεισμός είναι η παρεμπόδιση απορρόφησης κοινωνικών και δημόσιων αγαθών, όπως είναι π.χ. αυτά της εκπαίδευσης, του συστήματος υγειονομικής περίθαλψης, της συμμετοχής στο πολιτικό γίνεσθαι, κλπ., η έλλειψη των οποίων οδηγεί συνήθως στην οικονομική ανέχεια και στην περιθωριοποίηση. Ο όρος ‘Κοινωνικός Αποκλεισμός’ χαρακτηρίζει, δηλαδή, τόσο μια κατάσταση, όσο και μια διαδικασία. Επιπλέον, αναφέρει ότι όταν ένας άνθρωπος απομακρύνεται από το κοινωνικό και δημόσιο γίνεσθαι, τότε είναι πιθανό να οδηγηθεί σε συνθήκες φτώχειας, δηλώνοντας πως κάποιες ομάδες είναι περισσότερο πιθανό να αφομοιωθούν και άλλες να απομακρυνθούν.

Ακόμη, και με βάση τα νομικά πλαίσια δεν έχουν δυνατότητα συμμετοχής στα κοινωνικά και δημόσια ζητήματα ομάδες, όπως μετανάστες και πρόσφυγες (Τσιάκαλος, 1996). Με άλλα λόγια, μέσα στην κοινωνία απουσιάζει η βούληση και η ισότητα.

Εφόσον, οι ομάδες που βρίσκονται κοινωνικά αποκλεισμένοι και σε μειονοτική θέση, όπως οι πρόσφυγες που εξετάζουμε, τους δημιουργείται μια μειονοτική ταυτότητα, εξαιτίας της πολιτισμικής τους προέλευσης. Με αποτέλεσμα, να αναπτύσσονται απέναντι τους ρατσιστικοί χαρακτηρισμοί και στάσεις (Χρυσόχου, 2011). Ταυτόχρονα, η Κανδυλάκη (2009) περιγράφει ότι σ’ αυτές τις ομάδες εκδηλώνονται ρατσιστικές διακρίσεις που δεν επιτρέπουν να εμπλακούν στην ανώτατη εκπαίδευση και να έχουν κοινωνική άνοδο. Είναι φανερό, ακόμη ότι οι μειονοτικές ομάδες βιώνουν προβλήματα με την ενσωμάτωση και την αποδοχή τους στη σχολική μονάδα. Ο Ζάχος (2007) υποστηρίζει ότι το υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα, προωθεί τα παιδιά που προέρχονται από τα ανώτερα κοινωνικά στρώματα και οι κατώτερες ομάδες, λόγω της αποτυχίας, να οδηγούνται στην απομόνωση και στο περιθώριο.



## 4.2 Ρατσισμός

Ο «ρατσισμός» μέχρι και σήμερα μαστίζει την κοινωνία μας και παραμένει στην επικαιρότητα. Ο όρος προέρχεται από τη λέξη «ράτσα», που φανερώνει τον σχηματισμό με βιολογικό τρόπο μιας ανθρώπινης ομάδας στα πρώτα στάδια της υπαρξής τους. Οι φυλές ξεχωρίζουν εξωτερικά από χαρακτηριστικά, όπως η σωματική κατασκευή, το χρώμα του δέρματος, των μαλλιών, χαρακτηριστικά προσώπου, κλπ. Όμως ο ρατσισμός διακρίνει και αξιολογεί τους ανθρώπους στις διαφορές των χαρακτηριστικών που αναφέρθηκαν, αλλά και προβαίνει σε κοινωνικές διακρίσεις (Πυργιωτάκης, 2011).

Η Μπάδα (2013), ορίζει τον ρατσισμό, ως η κατάσταση που εκτυλίσσεται βασισμένη σε συγκεκριμένα γνωρίσματα (εθνικά, φυλετικά, θρησκευτικά, πολιτιστικά), με σκοπό να αναδειχθεί ως ανώτερη μια άλλη ομάδα. Επιπρόσθετα, ο ρατσισμός, αναπαράγεται, όταν εμφανίζονται φυσικές και ανθρώπινες διαφορές (όπως το χρώμα δέρματος), μαζί με ιδιότητες με αρνητικό πρόσημο, οι οποίες είναι αδύνατο να μεταβληθούν από την φύση τους, παράλληλα, εξαιτίας ότι ο ρατσισμός συνοδεύεται με μορφές βίας (σωματική, ψυχολογική), διακρίσεις και ανισότητες, οδήγησε να νομιμοποιηθεί η έννοια (Πανταζής, 2015).

Ο Κούτρας (2007, σελ. 35) θεωρεί τον ρατσισμό ως «οποιαδήποτε στάση, συμπεριφορά ή πεποίθηση που στρέφεται εναντίον κάποιας κοινωνικής ομάδας λόγω εθνικότητας, της φυλής ή του χρώματος των μελών της». Ουσιαστικά, οι άνθρωποι λόγω της διαφορετικότητας τους είναι κατώτεροι.

Στη συνέχεια, ρατσιστικές συμπεριφορές εμφανίζονται και στον καθημερινό βίο. Εξαιτίας του γεγονότος, ότι έχουν καθιερωθεί με θεσμικό τρόπο συμπεριφορές, αξίες και στάσεις εις βάρος άλλων ομάδων και «φυλετικών κατασκευών», ο ρατσισμός έχει κατοχυρωθεί με ομαλό τρόπο μέσα στην κοινωνία. Ακόμη, και ο τρόπος σκέψης κάποιου ατόμου απέναντι σ' έναν πρόσφυγα ή μετανάστη, με βάση τα κοινωνικά πρότυπα, δημιουργείται σ' εκείνον ρατσιστικές συμπεριφορές (Πανταζής, 2015).

Στο σχολικό χώρο, τα παιδιά που προέρχονται από διαφορετικά πολιτιστικά περιβάλλοντα υφίστανται διακρίσεις. Παρόλο που, αντιμετωπίζονται τα παιδιά αυτά με βάση το γλωσσικό τους υπόβαθρο και την δύσκολη οικογενειακή τους φροντίδα, θα πρέπει οι αρχές και τα συστήματα να αντιμετωπίσουν τα κοινωνικά ζητήματα. Δηλαδή, να προσανατολιστούν στις διακρίσεις που δέχονται τα παιδιά αυτά και να ληφθούν υπόψη οι ανάγκες τους (Camolla, 2005, όπως αναφ. στο Πανταζή, 2015,

σελ. 69). Τα παιδιά βιώνουν άσχημες εμπειρίες εξαιτίας του ρατσισμού και παλεύουν να ξεπεράσουν τον καθημερινό παραγκωνισμό και την αποθάρρυνση (Πανταζής, 2015). Η «Κοινωνική Δικαιοσύνη» μαζί με τον «βιόκοσμο» θα λειτουργήσουν συμπληρωματικά για ένα υγιές σχολικό περιβάλλον.

## Κεφάλαιο 5<sup>ο</sup> - Εισαγωγή στην Διαπολιτισμικότητα

Τα τελευταία χρόνια εισέρχεται αυξημένος αριθμός μεταναστών και με την ταυτόχρονη παλιννόστηση, η Ελλάδα θεωρείται μια πολυπολιτισμική κοινωνία. Το σύγχρονο σχολείο ως ένας χώρος υποδοχής και συνύπαρξης πολιτισμών, αντιμετωπίζει ισότιμα όλους τους μαθητές, προωθεί την Διαπολιτισμική Εκπαίδευση για την εξασφάλιση της ετερότητας, της καλλιέργειας του σεβασμού και της αλληλεγγύης (Δαμανάκης,1998; Γκόβαρης,2001). Παράλληλα, εξαιτίας των ραγδαίων αλλαγών που συμβαίνουν στον κόσμο και των κοινωνικών, οικονομικών, πολιτικών και πολιτισμικών αναστατώσεων, η εκπαίδευση αναλαμβάνει τον σπουδαίο ρόλο της κοινωνικής συνοχής και της ειρηνικής συνύπαρξης (Unesco, 2006).

### 5.1 Πολιτισμική Ετερότητα

Την σημερινή εποχή, λόγω της έντονης μετακίνησης προσφύγων και μεταναστών σε χώρες υποδοχής, τίθενται στο προσκήνιο θέματα πολιτισμικής ετερότητας, πολυπολιτισμικότητας και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Στη βιβλιογραφία, γίνεται αναφορά στην λέξη ετερότητα, με ποικίλους ορισμούς. Ο Γκότοβος (2002) υποστηρίζει ότι η πολιτισμική ετερότητα, αναλόγως με τα διαφορετικά τμήματα μιας χώρας ή με την έλευση νέων πληθυσμών σε μια χώρα, μπορεί να λάβει διαφορετικές μορφές, όπως η εθνοτική ετερότητα, η εθνική ετερότητα, θρησκευτική, γλωσσική και πολιτισμική ετερότητα, δηλαδή τις αξίες και τις στάσεις του κάθε ανθρώπου.

Η Κωνσταντοπούλου(1999, σελ.12) θεωρεί ότι «η ετερότητα αποτελεί την αναγκαία αλλά και ταυτόχρονα προβληματική συνιστώσα της». Επιπρόσθετα, σύμφωνα με την Πρεβεζάνου (2007, όπως αναφ. στον Γκόβαρη, 2013, σελ.61), συνδέει τον όρο της ταυτότητας με την ετερότητα, καθώς και οι δύο αναπτύσσονται

μέσα από μία διαλεκτική σχέση του «εαυτού» και του «άλλου». Είναι χαρακτηριστικά του κάθε ανθρώπου και συμπληρώνει η μία την άλλη. Ακόμη, η ταυτότητα σχετίζεται με την ετερότητα, διότι η έννοια της ταυτότητας επικεντρώνεται στην θέσπιση ορίων μεταξύ του εαυτού και του άλλου, του όμοιου και του διαφορετικού.

Ταυτόχρονα για την πολιτισμική ετερότητα αναφέρθηκε ο Levi Strauss (1987), ο οποίος τόνισε πως οι πολιτισμοί αλληλεπιδρούν, αναπτύσσουν σχέσεις μεταξύ τους και εξελίσσονται. Γι' αυτό, για να αναπτυχθεί η ανθρωπότητα, απαιτείται μια ποικιλία πολιτισμών και κοινωνιών (Νικολάου, 2005).

Είναι αξιοσημείωτο πως στις έννοιες «πολυπολιτισμικότητα» και «πολιτισμική ετερότητα» κυριαρχεί ο όρος πολιτισμός. Ο Γκόβαρης (2001), ορίζει ότι ο πολιτισμός των μεταναστών και προσφύγων αποτελεί μια διάσταση της χώρας υποδοχής, καθώς καθρεπτίζει τον τρόπο ένταξης και αποκλεισμού. Ενώ, ο Banks (1997) αναφέρεται στον πολιτισμό και στην κουλτούρα, δηλαδή, ο τρόπος αντίληψης για να διαχωριστούν οι πολιτισμοί μεταξύ τους. Δηλώνει ότι στο προσκήνιο έχει δομηθεί μια βασική κουλτούρα, όπου γύρω της συνυπάρχουν άλλες μικροκουλτούρες. Στη συνέχεια, προσανατολίζεται στον εκπαιδευτικό χώρο, όπου οι εκπαιδευτικοί έχουν τον ρόλο να βοηθήσουν τους μαθητές να εντάξουν τις κουλτούρες και τον πολιτισμό τους στο σχολείο, για την πραγματοποίηση της σύζευξης πολιτισμών.

## 5.2 Η έννοια του «ξένου»

Την τελευταία δεκαετία αυξήθηκε αισθητά ο αριθμός των προσφύγων και των μεταναστών που κατέφθασαν στην χώρα μας. Έντονος ήταν ο χαρακτηρισμός τους ως «ξένοι», γι' αυτό θεωρήθηκε αναγκαίο να πραγματοποιηθεί μια αποσαφήνιση της έννοιας «ξένος».

Αρχικά, οτιδήποτε διαφορετικό, δεν ερμηνεύεται και ως «ξένο». Η συγκεκριμένη έννοια ταυτίζεται με την κοινωνική ιεράρχηση, δηλαδή, η συγκρότηση και η οργάνωση των κοινωνικών τάξεων. Σε καταστάσεις κοινωνικής ανισότητας, ο όρος «ξένος» αποδίδεται ως το άτομο που δεν ανήκει στην κοινωνία, είναι περιθωριοποιημένο και επιδρούν σ' αυτόν στερεοτυπικοί χαρακτηρισμοί και αναπαραστάσεις «εχθρών» (Γκόβαρης, 2011).

Επιπλέον, ο καθένας νοηματοδοτεί και κρίνει την κοινωνία, με βάση τα πρότυπα που έχει κατασκευάσει. Έτσι, διαχωρίζει τον εαυτό του από τον «ξένο». Σημαντικό

είναι να τονιστεί, πως θεωρείται αδύνατο το κάθε άτομο να δράσει αυτόνομα και οφείλει να αλληλεπιδράσει με τον «άλλον» (Γκόβαρης, 2001).

Σχετικά με το θέμα που εξετάζεται στο σχολικό περιβάλλον, οι πρόσφυγες και οι μετανάστες κυριεύονται από προκαταλήψεις, στερεότυπα και μια αποπροσωπιοποίηση από τα υπόλοιπα μέλη. Πιο συγκεκριμένα, τα ονόματα των παιδιών αυτών δεν είναι γνωστά, όπως των «ντόπιων» μαθητών ή είναι αποξενωμένα (Γκόβαρης, 2011). Ταυτόχρονα, ο Rousseau (όπως αναφ. στον Γκόβαρη, 2011, σελ. 25) στον τομέα της Παιδαγωγικής, το άτομο μπορεί να ξεφύγει από τα δεσμά της κοινωνικής αποξένωσης.

Συνοψίζοντας, η κοινωνία θα πρέπει να αποδεχθεί και να κατανοήσει τον «ξένο», υιοθετώντας μια διαπολιτισμική ματιά, με σκοπό την αποδοχή, τον σεβασμό και την εξάλειψη στερεοτύπων.

### 5.3 Πολυπολιτισμικότητα- Διαπολιτισμικότητα

Πολυπολιτισμική ορίζεται η κοινωνία στην οποία συνυπάρχουν άνθρωποι με διαφορετικό πολιτισμό, γλώσσα και θρησκεία (Παπάζογλου, 2008). Ο Γκόβαρης (2001), αναφέρει πολυπολιτισμική μια ανθρώπινη κοινωνία, η οποία είναι ποικιλόμορφη, καθώς περιλαμβάνει ποικίλες κουλτούρες, κοινωνικές τάξεις, γλώσσες και θρησκείες. Συγκεκριμένα, η Ελλάδα χαρακτηρίζεται ως μια πολυπολιτισμική χώρα. Από τον 20ο αιώνα έως σήμερα, έχει καταγραφεί ένας μεγάλος αριθμός μαζικών μετακινήσεων παλιννοστούντων στον ελληνικό χώρο. Οι καταστάσεις αυτές οδηγούν σε μια «αλληλοεξάρτηση μεταξύ των λαών», με σκοπό οι διαφορετικοί πολιτισμοί να επικοινωνούν και να συμβιώνουν (Κεσίδου, 2008).

Όμως, συχνά η πολυπολιτισμικότητα ταυτίζεται με την έννοια της διαπολιτισμικότητας, αλλά ουσιαστικά αναφερόμαστε σε διαφορετικούς ορισμούς.

Η πολυπολιτισμικότητα καθρεπτίζει τις καταστάσεις που επικρατούν στην κοινωνία και την συνύπαρξη των πολιτισμών. Αντιθέτως, η διαπολιτισμικότητα αποτελεί την αλληλεπίδραση και την αποδοχή. Με λίγα λόγια, θεωρείται το αποτέλεσμα της πολυπολιτισμικότητας (Δαμανάκης, 1998).

Ο Γκόβαρης (2001), τονίζει ότι η πολυπολιτισμικότητα φανερώνει τι συμβαίνει στην κοινωνία, από την άλλη με την διαπολιτισμική εκπαίδευση, οι λαοί συνεργάζονται, επικοινωνούν και αλληλεπιδρούν με αμοιβαία συναισθήματα.

Επιπρόσθετα, στις δύο αυτές έννοιες που αναλύουμε, αναπαράγεται η πραγματικότητα της μετανάστευσης, διότι η κοινωνία μας όπως διαπιστώθηκε, χαρακτηρίζεται ως πολυπολιτισμική, αλλά θα πρέπει να κατανοηθεί ότι ο κάθε πολιτισμός φέρει μια ξεχωριστή κληρονομιά, που αν γίνει η ένωση, θα δημιουργηθεί ένας ολοκληρωμένος πολιτισμός. Με την διαπολιτισμικότητα, ως τρόπος σκέψης, θα οικοδομηθούν γερές σχέσεις και αλληλεπιδράσεις (Μάρκου, 1996).

Ολοκληρώνοντας, η διαπολιτισμικότητα απαιτεί μετασχηματισμό και κριτική σκέψη, γιατί μόνο με αυτόν τον τρόπο θα συναντηθούν διάφοροι πολιτισμοί, θα συνομιλήσουν, θα υιοθετήσουν αξίες και στάσεις, με στόχο την εξάλειψη του φόβου και των εθνοκεντρικών και γλωσσοκεντρικών απόψεων (Μάρκου, 1996). Η διαπολιτισμικότητα βασίζεται στην πολυπολιτισμικότητα και διακατέχεται από διαπολιτισμική επικοινωνία και αποδοχή σε τοπικό, θρησκευτικό, εθνικό και διεθνές επίπεδο (Unesco, 2006).

## **5.4 Μοντέλα προσέγγισης της ετερότητας**

Σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία, προκύπτουν διάφορα προβλήματα που σχετίζονται με το γλωσσικό πλαίσιο, την κοινωνική συναναστροφή και την αποδοχή. Η κατάσταση αυτή επικρατεί και στον εκπαιδευτικό χώρο. Παρά τις προσπάθειες να επιλυθούν τα ζητήματα, δημιουργήθηκαν πέντε μοντέλα προσέγγισης της ετερότητας.

### **5.4.1 Το Μοντέλο της Αφομοίωσης (assimilation)**

Στο μοντέλο της αφομοίωσης, η χώρα υποδοχής αφομοιώνει τους μειονοτικούς πληθυσμούς(πρόσφυγες και μετανάστες). Σ' αυτή τη περίπτωση δεν τους δίνεται η δυνατότητα να μάθουν την μητρική τους γλώσσα, ούτε να προβάλλουν την πολιτιστική τους κληρονομιά. Παράλληλα, οι μαθητές εντάσσονται, χωρίς διακρίσεις, στο σχολικό σύστημα. Ακόμη, παρά τον δημοκρατικό χαρακτήρα της χώρας υποδοχής, οι μειονοτικές ομάδες δεν αντιμετωπίζονται ισότιμα, ενώ η επίδοση των παιδιών τους, τις περισσότερες φορές, δεν είναι υψηλή (Πυργιωτάκης, 2011).

Το αφομοιωτικό μοντέλο, γενικά δεν προσφέρει ουσιαστική βοήθεια στους «ετερόχθονες». Ζουν περιθωριοποιημένα, δεν εμπλέκονται στα πολιτιστικά γεγονότα, ενώ στο σχολείο δεν τους δίνεται η δυνατότητα αφομοίωσης με ενισχυτικά

μαθήματα. Δεν έχουν τις ευκαιρίες να μεταλαμπαδεύσουν στοιχεία του πολιτισμού τους, αλλά και δεν αφομοιώνονται από την χώρα υποδοχής (Πυργιωτάκης, 2011).

#### **5.4.2 Το Μοντέλο Ενσωμάτωσης (intergration)**

Στο μοντέλο της ενσωμάτωσης, προστατεύονται οι ιδιαιτερότητες των μειονοτικών ομάδων, ενώ παράλληλα εμπλέκονται στο κοινωνικό σύνολο. Σύμφωνα με τον Πυργιωτάκη (2011), οι διάφοροι πολιτισμοί των μεταναστών και των προσφύγων γίνονται αποδεκτοί και τους παρέχεται η δυνατότητα να διατηρήσουν στοιχεία της κουλτούρας τους. Επίσης, οφείλουν να ενημερωθούν για την πολιτιστική ταυτότητα της χώρας στην οποία διαμένουν και να ενσωματωθούν.

Στον εκπαιδευτικό χώρο, το μοντέλο της ενσωμάτωσης προσφέρει την ευκαιρία στα παιδιά των μεταναστών και προσφύγων να καλλιεργήσουν την μητρική τους γλώσσα, να μάθουν για την ιστορία και το θρήσκευμα τους, από εκπαιδευτικούς της ίδιας εθνικότητας, αλλά και στα υπόλοιπα μαθήματα να ενσωματωθούν με τους γηγενείς (Πυργιωτάκης, 2011).

Σε γενικές γραμμές, στο μοντέλο αυτό λαμβάνονται υπόψιν οι ανάγκες των μειονοτικών ομάδων και θα προσφέρει πολλά πλεονεκτήματα, με την προϋπόθεση οι φιλοδοξίες του να είναι ρεαλιστικές.

Συμπερασματικά, μέσα από μια κριτική ματιά των μοντέλων αφομοίωσης και ενσωμάτωσης, παρατηρείται ότι έχουν επιρροές από την θεωρία του Δομολειτουργισμού. Συγκεκριμένα, διατηρείται η ένωση και η σταθερότητα στις χώρες υποδοχής των διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων (Γκόβαρης, 2011).

#### **5.4.3 Το Πολυπολιτισμικό Μοντέλο**

Το πολυπολιτισμικό μοντέλο εμφανίστηκε την δεκαετία του 1970 σε πολλές χώρες, όταν κυριαρχούσε ο εθνικός διαχωρισμός και τα μοντέλα της αφομοίωσης και της ενσωμάτωσης δεν είχαν την δυνατότητα να προσφέρουν ουσιαστική βοήθεια στις μειονοτικές ομάδες (Μάρκου, 1996). Στη πολυπολιτισμική προσέγγιση, τονίζεται η διατήρηση της πολιτισμικής ταυτότητας της κάθε ομάδας, αναπτύσσεται η ενότητα μέσω του διαφορετικού χαρακτήρα, οι λαοί αλληλεπιδρούν και συνεργάζονται, ενώ τέλος, εξαλείφονται ρατσιστικές συμπεριφορές και ενισχύεται η πολιτισμική ετερότητα (Μάρκου, 1996).

Το πολυπολιτισμικό μοντέλο, ως αρωγός στον εκπαιδευτικό, προσφέρει στους μαθητές πλήθος προγραμμάτων που θα συμβάλλουν στην ισότιμη αντιμετώπιση στην μάθηση, καθώς και στον σεβασμό απέναντι στα παιδιά με διαφορετική φυλετική, πολιτισμική και θρησκευτική προέλευση. Ταυτόχρονα, στοχεύει στην καλύτερη επίδοση τους και στην ανάπτυξη της αυτό-αντίληψης. Ολοκληρώνοντας, καλλιεργούνται δεξιότητες στα παιδιά, με σκοπό να σκέφτονται εκπαιδευτικές και κοινωνικές καταστάσεις μέσα από την ματιά άλλων πολιτισμών και όχι των κυρίαρχων (Μάρκου,1996).

Αναλύοντας κριτικά, με βάση τον Γεωργογιάννη (1997), στο πολυπολιτισμικό μοντέλο δεν λαμβάνονται υπόψιν οι πραγματικές ανάγκες των προσφύγων ή των μεταναστών και η κοινωνία δεν αναθεωρεί τους θεσμούς για την αντιμετώπιση των προβλημάτων.

#### 5.4.4 Το Αντιρατσιστικό Μοντέλο

Το αντιρατσιστικό μοντέλο αναλύει θέματα του ρατσισμού και παρεμβαίνει στην εκπαίδευση, αλλά και σε ολόκληρο το κοινωνικό πλαίσιο, για να εξαλειφθούν ρατσιστικές συμπεριφορές απέναντι στους μετανάστες (Μάρκου, 1996).

Οι υποστηρικτές του αντιρατσιστικού μοντέλου κρίνουν σοβαρή την μεταρρύθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος και της κοινωνίας, γιατί ο ρατσισμός είναι κυρίαρχος τόσο ανάμεσα στους πολιτισμούς, όσο και στην σχολική κοινότητα (Μάρκου, 1996). Αξίζει να διατυπωθούν τρεις σημαντικοί στόχοι της αντιρατσιστικής εκπαίδευσης:

- **Ισότητα:** Μέσω θεμελιώδους μετασχηματισμού του εκπαιδευτικού συστήματος, θα κυριαρχήσει η ισότητα για όλα τα παιδιά ανεξαρτήτου προέλευσης.
- **Δικαιοσύνη:** Στην κοινωνία θα πρέπει να προσφέρονται ίσες ευκαιρίες για ζωή, για καλλιέργεια της προσωπικότητας και συμμετοχή.
- **Χειραφέτηση:** Να απελευθερωθούν από ρατσιστικές συμπεριφορές οι καταπιεσμένοι (Μάρκου, 1996).

Στο αντιρατσιστικό μοντέλο, τονίζεται η λέξη «ρατσισμός» που δεν βρίσκεται στο πολυπολιτισμικό μοντέλο. Ακόμη, θεωρείται ότι η «λευκή ηγεμονία» σχετίζεται με τον ρατσισμό, καθώς είναι κυρίαρχη στον κοινωνικό κόσμο (Γκόβαρης,2001).



#### 5.4.5 Το Διαπολιτισμικό Μοντέλο

Στην δεκαετία του 1980, έκανε την εμφάνιση του το διαπολιτισμικό μοντέλο, όπου αναγνωρίζεται ως το επικρατέστερο απ' όσα αναλύθηκαν. Μερικοί υποστηρίζουν ότι το διαπολιτισμικό μοντέλο είναι ανώτερο από το πολυπολιτισμικό, διότι δεν πρόσφερε τα αποτελέσματα που επιδίωκε (Νικολάου, 2011).

Το διαπολιτισμικό μοντέλο διαμορφώνει τα ορθά εκπαιδευτικά πλαίσια, για να ενταχθούν με ομαλό τρόπο οι ομάδες προσφύγων και μεταναστών στην χώρα υποδοχής και να οργανωθεί ένα σχολείο με διαπολιτισμικούς στόχους (Μάρκου, 1996). Επιπλέον στο διαπολιτισμικό μοντέλο παιδαγωγικής, προωθείται η αμοιβαία αποδοχή και συνεργασία όλων των παιδιών. Δημιουργούνται ανοιχτές κοινωνίες που βασίζονται στην ισότητα, στον αλληλοσεβασμό και στην συνεισφορά (Γεωργογιάννης, 1997).

Επιπρόσθετα, η διαπολιτισμική δημιουργεί έναν χώρο, που εξαλείφονται στερεότυπα, προκαταλήψεις και διακρίσεις, τόσο σε ατομικό, όσο και σε κοινωνικό επίπεδο (Μάρκου, 1996).

Είναι αναγκαίο να διατυπωθεί πως θεωρητικά το συγκεκριμένο μοντέλο είναι αρκετά ολοκληρωμένο και παρέχει σεβασμό και αλληλεγγύη στις μειονοτικές ομάδες απ' όλους τους φορείς (Γεωργογιάννης, 1997).

#### 5.5 Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Στην σημερινή εποχή παγκοσμίως είναι απαραίτητη υποχρέωση η παροχή στέγης και ιατρικής φροντίδας στα παιδιά προσφύγων. Ωστόσο, μεγαλύτερη ανάγκη θεωρείται η ένταξη τους στο σχολικό περιβάλλον, για να οικοδομηθεί ένα καλύτερο και ελπιδοφόρο μέλλον (Flores 2001; Maadad & Matthews, 2018, όπως αναφ. σε Σγουρά, Μάνεση, Μητροπούλου 2018, σελ. 123).

Τον ρόλο αυτό αναλαμβάνει η διαπολιτισμική εκπαίδευση η οποία στοχεύει στην μεταρρύθμιση της εκπαίδευσης και αναγνωρίζει την μοναδικότητα του κάθε πολιτισμού. Με απώτερο στόχο την δημιουργία ενός σχολείου που θα προωθεί την μοναδικότητα του κάθε πολιτισμού και την διδασχή τους (Μάρκου, 1996).

Ο Μάρκου (1996), αναφέρει την διαπολιτισμική εκπαίδευση ως ο μετασχηματισμός του σχολείου και της κοινωνίας, με αποτέλεσμα να αναδειχθούν οι ατομικές και οι συλλογικές προσωπικότητες, να προβληθούν οι πολιτισμικές απαιτήσεις, πολιτισμική ταυτότητα και η ελευθερία.



Παράλληλα, σύμφωνα με τον Γκόβαρη (2011 σελ, 14.), «η διαπολιτισμικότητα ορίζεται ως η διαδικασία αναστοχαστικής αντίληψης και εμπειρίας του πολιτισμικού πλουραλισμού, αναγνώριση της ετερότητας και συνεργασίας μεταξύ ατόμων διαφορετικών πολιτισμών. Ως αποδέκτες της διαπολιτισμικής ορίζονται όλοι οι μαθητές ανεξάρτητα από την πολιτισμική τους προέλευση».

Είναι φανερό ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση χαρακτηρίζεται ως μια διαφορετική προσέγγιση συγκριτικά με τις προηγούμενες μεθόδους παιδαγωγικής (αφομοίωση και ενσωμάτωση) που απευθύνονταν αποκλειστικά στις μειονότητες. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση συμβάλλει στην εξάλειψη των διακρίσεων, στην αλληλεγγύη, στην ισότητα και στον αλληλοσεβασμό. Τέλος, απευθύνεται στις ειδικές ομάδες αλλά και στον γηγενή πληθυσμό (Μάρκου, 1996).

Με βάση τις παραπάνω αναφορές, η εκπαίδευση αποτελεί το εργαλείο που θα συμβάλλει στην διαμόρφωση συμπεριφορών, αξιών και στάσεων του κάθε ανθρώπου μέσα σε πολιτισμικά πλαίσια. Βασική της ευθύνη, λοιπόν, είναι να αναπτύξει τις κατάλληλες προϋποθέσεις για μια μελλοντική συμμετοχή σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία, που θα προάγει την πολιτισμική ταυτότητα του καθενός και θα αποδέχεται το γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο (Κάγκα,2001; Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003, όπως αναφ. σε Σγουρά, Μάνεση, Μητροπούλου, 2018, σελ. 112).

## **ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ**

### **Κεφάλαιο 6<sup>ο</sup> – Μεθοδολογία**

#### **6.1 Σκοπός και ερευνητικό ερώτημα**

Αφορμή για την εκπόνηση της παρούσας διπλωματικής εργασίας, στάθηκε το ενδιαφέρον της ερευνήτριας για το ελεύθερο παιχνίδι και για τους πρόσφυγες, λόγω του επαγγέλματός της ως παιδαγωγός και λόγω της προσωπικής της εμπειρίας σε ζητήματα διαφορετικότητας στο σχολικό περιβάλλον. Εξαιτίας των περιορισμένων βιβλιογραφικών πηγών αλλά και της έλλειψης ερευνών, αναφορικά με την ένταξη των προσφύγων στο παιχνίδι την ώρα του διαλείμματος, προκύπτει η ανάγκη μελέτης του τρόπου αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας των προσφύγων και μη μαθητών στην αυλή του σχολείου. Η έρευνα μας, μπορεί να αποτελέσει την αφετηρία ή να ενισχύσει υπάρχοντα ευρήματα που σχετίζονται με το πως συμβάλλει το παιχνίδι στην διαμόρφωση κοινωνικών σχέσεων στο σχολείο και να μας δώσει τη δυνατότητα να αντιληφθούμε το πως διαχειρίζονται οι γηγενείς μαθητές την ετερότητα. Το ερευνητικό ερώτημα της παρούσας έρευνας προκύπτει ως εξής:

**«Πως πραγματοποιείται η επικοινωνία μέσω του παιχνιδιού ανάμεσα σε πρόσφυγες και γηγενείς μαθητές;»**

Με βάση το παραπάνω ερευνητικό ερώτημα, οι επιμέρους στόχοι της έρευνας είναι αρχικά να παρατηρηθεί ο τρόπος αλληλεπίδρασης και συνεργασίας των παιδιών προσφύγων και των αυτοχθόνων μέσω του παιχνιδιού, την ώρα του διαλείμματος, σε σχολικό πλαίσιο και αν οι παρατηρήσεις ενισχύονται από τις αναφορές των εκπαιδευτικών του τμήματος υποδοχής προσφύγων.

Με το υλικό που συλλέχθηκε και με την συγγραφή της παρούσας ερευνητικής εργασίας, επιχειρήθηκε να περιγραφούν ρεαλιστικά οι συναναστροφές της συγκεκριμένης κοινωνικής ομάδας με τους υπόλοιπους μαθητές στο σχολικό διάλειμμα ενός Δημοτικού Σχολείου, ακολουθώντας τις γενικές θεωρητικές αρχές και τη μεθοδολογία της εθνογραφίας.

## 6.2 Συμμετέχοντες

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στο Ε Δημοτικό Σχολείο Βόλου και για διάστημα έξι εβδομάδων (26 Φεβρουαρίου 2020- Τρίτη 11 Μαρτίου 2020 και 1 Ιουνίου 2020- 26 Ιουνίου 2020). Το ερευνητικό δείγμα των προσφύγων μαθητών ξεκίνησε από 22, ωστόσο πληροφορηθήκαμε ότι, κατά την διάρκεια της σχολικής χρονιάς, μετακινήθηκαν σε άλλες πόλεις κάποιοι απ' αυτούς και έτσι από τον Ιούνιο βρίσκονταν στο σχολείο 17 πρόσφυγες μαθητές. Οι ηλικίες των παιδιών είναι από 6,5 χρονών έως 12. Ο σχολικός χώρος επιλέχθηκε ύστερα από συνεννόηση με τον επιβλέποντα καθηγητή και επειδή συμπεριλαμβάνονται εκεί μαθητές προσφυγικής καταγωγής. Επιπλέον, ο διευθυντής και οι εκπαιδευτικοί ενημερώθηκαν για την πραγματοποίηση της έρευνας στο συγκεκριμένο σχολικό περιβάλλον, την ώρα του διαλείμματος.

Οι συνεντεύξεις με τις υπεύθυνες εκπαιδευτικούς του τμήματος υποδοχής προσφύγων, πραγματοποιήθηκαν ξεχωριστά σε σχολική αίθουσα.

## 6.3 Τεχνικές συλλογής και Ανάλυσης δεδομένων

Οι τεχνικές που επιλέχθηκαν για την πραγματοποίηση της συγκεκριμένης έρευνας βασίζονται στην ποιοτική μεθοδολογία, διότι υλοποιείται σε ένα «ζωντανό» κοινωνικό πλαίσιο. Η ποιοτική έρευνα είναι μια «πλαισιοθετημένη δραστηριότητα», όπου ο ερευνητής παρατηρεί και ερμηνεύει τις καταστάσεις μέσα στο φυσικό τους περιβάλλον, βασιζόμενος στα νοήματα που κατασκευάζουν οι ίδιοι οι συμμετέχοντες (Denzin & Lincoln, 2005). Οι ποιοτικές μέθοδοι επιτρέπουν μια λεπτομερειακή περιγραφή του κόσμου, όχι από την οπτική του ίδιου του ερευνητή αλλά των υποκειμένων. Επιπρόσθετα, ο ερευνητής είναι ενεργητικός, όταν βρίσκεται στο πεδίο μελέτης, διότι οφείλει να χρησιμοποιήσει όλα εκείνα τα στοιχεία, στα οποία έρχεται αντιμέτωπος: σχόλια των υποκειμένων, πως κινούνται στο χώρο, συνομιλίες, καταστάσεις που παρατήρησε (Eisner, 1991). Παράλληλα, μέσω της κριτικής του σκέψης, των δεδομένων που έχει παρατηρήσει, προσπαθεί να τα ερμηνεύσει και να οδηγηθεί σε συμπεράσματα, βασισμένος στις βιβλιογραφικές αναφορές. Στις ποιοτικές μεθόδους, σημαντικό ρόλο κατέχει η υποκειμενικότητα του ερευνητή, παρά τις προσπάθειες του για αντικειμενικότητα. Σημασία έχει η «φωνή του υποκειμένου» και οι ερμηνείες του (Eisner, 1991).

Ο πιο κοινός τύπος ποιοτικής μεθόδου αναγνωρίζεται η εθνογραφία, όπου προσφέρεται η δυνατότητα να ερευνηθεί και να αναλυθεί μια κοινωνική ομάδα, ύστερα από ένα μεγάλο χρονικό διάστημα συναναστροφής του ερευνητή με τα δρώντα πρόσωπα, στο πεδίο της έρευνας (in the field) (Πηγιάκη, 2004). Η μέθοδος της εθνογραφίας χαρακτηρίζεται ως μια συστηματική και εις βάθος έρευνα κοινωνικών ομάδων, που μπορούν να μελετηθούν με άμεση παρατήρηση. Χρησιμοποιείται για να κατανοηθεί μια κοινωνική πραγματικότητα. Ο εθνογράφος, κατά την διάρκεια της έρευνας εξετάζει συνεχώς τα δεδομένα του, επανασχεδιάζει, ανατροφοδοτεί, ενισχύει και βρίσκει σ' έναν διαρκή διάλογο (Πηγιάκη, 2004).

Στη συνέχεια, ακολούθησε η επιλογή των ερευνητικών εργαλείων. Τα βασικά όργανα της εθνογραφικής έρευνας είναι η παρατήρηση και η συνέντευξη. Η μέθοδος της παρατήρησης αποτελεί το βασικό υλικό της εθνογραφικής έρευνας. Μέσω της άμεσης παρατήρησης, ο ερευνητής προσπαθεί να συγκεντρώσει πληροφορίες και δεδομένα, να καταγράψει τα όσα παρατήρησε, να τα αναλύσει και να τα ερμηνεύσει. Η παρατήρηση μπορεί να περιλαμβάνει άτομα, κοινωνικές ομάδες, στάσεις και συμπεριφορές ανθρώπων, χώρους και οργανισμούς (π.χ. σχολικό περιβάλλον). Παράλληλα, η παρατήρηση λαμβάνει χώρα στον πραγματικό τόπο και χρόνο που εξελίσσονται οι καταστάσεις, όπου ο ερευνητής μπορεί να μελετήσει ενδελεχώς την πραγματικότητα και το κοινωνικό πλαίσιο. Μέσα από την οπτική των ατόμων, προσπαθεί να κατανοήσει και να εξηγήσει τι πραγματικά συμβαίνει, κρατώντας με αντικειμενικότητα «συστηματικές σημειώσεις» (Πηγιάκη, 2004). Η καταγραφή των παρατηρήσεων μπορούν να γίνουν με δύο τρόπους, είτε με επιτόπια καταγραφή, δηλαδή την στιγμή που παρατηρείται κάτι, είτε αργότερα (Φίλιας, 2004). Πάντως είναι αναγκαίο ο ερευνητής όταν φεύγει από το πεδίο που ερευνά, να ενισχύει τις παρατηρήσεις του. Μετά την ολοκλήρωση της παρατήρησης και αφού συγκεντρωθούν οι χρήσιμες πληροφορίες, ο ερευνητής οφείλει να μελετήσει τα δεδομένα του και να δημιουργήσει μαζί τους έναν διαρκή διάλογο (Πηγιάκη, 2004).

Η παρατήρηση, ως μεθοδολογικό εργαλείο, αποτέλεσε τον κορμό της εθνογραφικής μου έρευνας. Όσον αφορά το είδος της παρατήρησης, επιλέχθηκε η μη συμμετοχική, δίχως να γνωρίζουν οι παρατηρούμενοι, δηλαδή οι μαθητές, γηγενείς και πρόσφυγες, την παρουσία μου στην αυλή του σχολείου και για να έχω την δυνατότητα να παρατηρώ και να καταγράψω ρεαλιστικά τι συμβαίνει (Πηγιάκη, 2004). Αναλυτικότερα, η παρατήρηση λάμβανε χώρα τέσσερις φορές την εβδομάδα, στο πρώτο διάλειμμα που διαρκούσε είκοσι λεπτά (9:40- 10:00). Παρατηρούσα τη

σχολική αυλή αποστασιοποιημένη και πολλές φορές πλησίαζα με σκοπό να καταγράψω διαλόγους, δίχως να εμπλακώ. Οι συμπεριφορές, οι συνομιλίες, οι εκφράσεις του προσώπου και οι διάλογοι των παιδιών σημειώνονταν σε ένα τετράδιο επί τόπου, ώστε να μην χαθούν πληροφορίες από την παρατήρηση. Ωστόσο, κάποιες φορές σημειώνονταν αφού ολοκληρώνονταν κάποιες δράσεις.

Για να διαμορφωθεί μια ολιστική κατανόηση σχετικά με την επικοινωνία γηγενών και προσφύγων, υποδεικνύεται η ανάγκη να συνδυαστούν περισσότερες τεχνικές. Έτσι, την διαδικασία της μη συμμετοχικής παρατήρησης, που αποτέλεσε το βασικό εργαλείο της ερευνάς μου, συμπλήρωσε η συνέντευξη στις εκπαιδευτικούς του τμήματος υποδοχής προσφύγων. Η συνέντευξη είναι ένα εθνογραφικό υλικό που βοηθάει τον ερευνητή να κατανοήσει σφαιρικά κοινωνικά φαινόμενα (Πηγάκη, 2004). Επιλέχθηκε σαν μέθοδος η ημιδομημένη συνέντευξη. Αυτός ο τύπος συνέντευξης, σύμφωνα με την Κυριαζή (2001), προσφέρει ελευθερία στον ερωτώμενο, για να εξωτερικεύσει τις εμπειρίες του και να αναπτύξει τα θέματα με μια δικιά του οπτική. Επιπλέον, βρίσκεται ανάμεσα στην συνέντευξη της απόλυτης ελευθερίας αλλά και στην αυστηρά δομημένη συνέντευξη. Πιο αναλυτικά, υπάρχουν «χαλαρές ερωτήσεις» ανοιχτού τύπου αλλά με ένα καθορισμένο σχέδιο συνέντευξης. Στην ερευνά μου αποφάσισα να πραγματοποιήσω ξεχωριστές ημιδομημένες συνεντεύξεις με τις δύο δασκάλες των προσφύγων, για να ενισχύσουν τα ευρήματα των παρατηρήσεων μου, αλλά να αντιληφθώ και να κατανοήσω τις δικές τους εμπειρίες στο συγκεκριμένο θέμα. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν σε αίθουσες, όταν οι ίδιες δεν είχαν μάθημα και ακόμη, ήταν σύμφωνες να μαγνητοφωνήσω τα όσα ανέφεραν.

Για την ανάλυση των δεδομένων που συλλέξαμε από την παρατήρηση και τις συνεντεύξεις, επιλέχθηκε η τεχνική της θεματικής ανάλυσης περιεχομένου (thematic analysis) (Braun & Clarke, 2006), η οποία προσπαθεί να εντοπίσει, να οργανώσει και να δημιουργήσει «θέματα» σε επαναλαμβανόμενα μοτίβα. Με την συγκεκριμένη διαδικασία παρέχεται γνώση και νοήματα σε συλλογικές σημασιοδοτήσεις. Σε γενικές γραμμές, η θεματική ανάλυση περιεχομένου, σε μια ποιοτική έρευνα, είναι ένα βασικό πρακτικό εργαλείο. Αναλυτικότερα, προσφέρει στον ερευνητή μια αυτονομία, να ενεργήσει και να συνομιλήσει με τα δεδομένα που έχει συλλέξει, με απώτερο στόχο να παράξει και να νοηματοδοτήσει τα θέματα που προκύπτουν από την έρευνα του (Τσιώλης, 2018).

## Κεφάλαιο 7<sup>ο</sup> - Αποτελέσματα

Η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με βάση τις θεματικές κατηγορίες που επακολούθησαν από τα ευρήματά της έρευνας. Στόχος είναι να εντοπιστούν και να οργανωθούν τα ερευνητικά στοιχεία, με σχολαστική και προσεκτική «ανάγνωση», όπου θα μπορούσαμε να ομαδοποιήσουμε τα δεδομένα και να αναδείξουμε τις θεματικές κατηγορίες. Οι θεματικές αυτές θα διακρίνονται από το κοινό τους θέμα και το περιεχόμενο (Robson, 2010).

Έπειτα, αφού συγκεντρωθούν τα δεδομένα από τα μεθοδολογικά εργαλεία, δηλαδή την παρατήρηση προσφύγων και γηγενών μαθητών την ώρα του διαλείμματος και την συνεπικουρούμενη συνέντευξη των δασκάλων του τμήματος υποδοχής, προκύπτει μια συστηματική και πολλαπλή ανάγνωση. Μ' αυτό το τρόπο θα μπορούσαμε να διακρίνουμε την σχέση του ερευνητικού ερωτήματος και των δεδομένων που έχουν συλλεχθεί.

Στην συνέχεια, με την επεξεργασία των στοιχείων της έρευνας, θα γίνει προσπάθεια να καταγραφούν κοινά στοιχεία και νοήματα, ώστε να συγκροτηθούν θεματικές κατηγορίες.

Η πρώτη μεγάλη θεματική κατηγορία χαρακτηρίστηκε ως «*Επικοινωνία και Παιχνίδι*», η οποία αποτελείται από επτά υποκατηγορίες (*Αφορμές για επικοινωνία, Το Παιδί υποστηρικτής, Διάλειμμα και επίλυση προβλημάτων, Παιχνίδι ανάμεσα σε γηγενείς και πρόσφυγες, Επικαιρότητα στη συζήτηση, Κοινοί τηλεοπτικοί ήρωες – Παγκοσμιοποίηση, Σύνδεση προσφύγων με τη πατρίδα μέσα από τραγούδι και χορό*). Το δεύτερο θέμα έχει τίτλο «*Απομόνωση*», όπου διακρίνεται σε τρεις υποενότητες (*Χώρος και ασφάλεια, Κοινωνικός αποκλεισμός, Απομάκρυνση εξαιτίας της πανδημίας*) και το τρίτο «*Ζητήματα Γλώσσας*».

### 7.1 Επικοινωνία και Παιχνίδι

Η πρώτη θεματική που διακρίνεται αφορά το επικοινωνιακό πλαίσιο και το παιχνίδι είτε ανάμεσα στους ίδιους τους πρόσφυγες, είτε μεταξύ προσφύγων και γηγενών. Τα παιδιά, κατά την διάρκεια του διαλείμματος παρατηρήθηκε ότι πολλές στιγμές έπαιζαν όλα μαζί και αλληλεπιδρούσαν.

### 7.1.1 Αφορμές για επικοινωνία

Μία από τις αφορμές για επικοινωνία ήταν όταν τα παιδιά, γηγενή και πρόσφυγες, ξεκινούσαν να αλληλεπιδρούν μεταξύ τους με ελεύθερες συζητήσεις, κατά την διάρκεια του δεκατιανού τους. Όλα τα προσφυγόπουλα έφερναν φαγητό από το σπίτι τους και πολλές φορές κάθονταν μαζί τους, μαθητές ελληνικής καταγωγής, για να συνομιλήσουν.

➤ *Το βλέμμα μου αντίκρισε τέσσερα αγόρια πρόσφυγες σ' έναν τοίχο να τρώνε το κολατσιό τους, να συνομιλούν, ενώ στη συνέχεια χόρευαν. Έχουν μια δική τους ομάδα που αποτελείται από παιδιά προσφύγων. Ωστόσο, χρειάστηκαν λίγα λεπτά που εντάχθηκε σ' αυτά μια παρέα γηγενών μαθητών (Ε.Η<sup>1</sup> : Πέμπτη 27 Φεβρουαρίου 2020).*

➤ *Ένα κορίτσι γηγενές συνοδευόμενο από ένα προσφυγόπουλο, κατευθύνθηκαν στο μέρος που βρίσκονταν και τα υπόλοιπα παιδιά πρόσφυγες, το συγκεκριμένο γηγενές κορίτσι μοιράστηκε το κολατσιό (πατατάκια) της μ' ένα από τα αγόρια της παρέας και εκείνο με δισταγμό της είπε, ότι την ευχαριστεί (Ε.Η: Τρίτη 3 Μαρτίου 2020).*

➤ *Τα παιδιά προσφύγων κάθονται στα συγκεκριμένα πεζούλια. Ένα αγόρι πρόσφυγας και ένα κορίτσι γηγενές συζητούν για το κολατσιό τους.*

*Αγόρι Πρόσφυγας: Σ' αρέσει η τυρόπιτα;*

*Κορίτσι Γηγενές: Η πίτσα είναι καλύτερη!*

*Αγόρι Πρόσφυγας: Ο Ενρί δεν ήρθε;*

*Κορίτσι Γηγενές: Δεν ξέρω ακόμα... (Ε.Η: Παρασκευή 6 Μαρτίου 2020).*

➤ *Στη συνέχεια, χαιρετούν το προσφυγόπουλο, που έτρωγε το κολατσιό του, από μακριά δύο συνομήλικα γηγενή παιδιά (Ε.Η: Δευτέρα 1 Ιουνίου 2020).*

Η ώρα του διαλείμματος και συγκεκριμένα η ώρα του κολατσιού των παιδιών, με βάση τις παρατηρήσεις, θεωρήθηκε μία από τις αφορμές για συζήτηση. Μπορούμε να υποθέσουμε ότι λόγω του πολύωρου μαθήματος, έχουν την ανάγκη να ξεφύγουν και να συνομιλήσουν μεταξύ τους. Οι αυτόχθονες μαθητές προσέγγιζαν τα προσφυγόπουλα, όπου αντάλλαζαν φαγητό μεταξύ τους.

---

<sup>1</sup> Ε.Η: όπου Ε.Η, αναφορές από το Ερευνητικό Ημερολόγιο, μαζί με ημερομηνία.

Επιπλέον, αφορμή για συνομιλία μεταξύ γηγενών και προσφύγων χαρακτηρίστηκε το ποδόσφαιρο. Στις καταγραφές του ερευνητικού ημερολογίου γίνεται φανερό ότι το ποδόσφαιρο αποτελεί μια κοινή γλώσσα, ένας κώδικας επικοινωνίας που την αντιλαμβάνονται όλα τα παιδιά. Συχνά συλλέγουν, ανταλλάζουν ποδοσφαιρικές κάρτες ή φωτογραφίες και μέσω του διαλόγου εκφράζουν τις προτιμήσεις τους στους ποδοσφαιριστές, ενώ αναλύουν ποδοσφαιρικούς αγώνες.

➤ *Γηγενής: Χθες αγόρασα άλλες 6 από την γειτονιά.*

*Προσφυγόπουλο: Πόσα είναι;*

*Γηγενής: Έχω 30 και 7 διπλές κάρτες.*

*Προσφυγόπουλο: Ποιος σου αρέσει;*

*Γηγενής: Ε φυσικά ο Ρονάλντο! Θέλω να δω τον Ολυμπιακό με την Άρσεναλ αυτές τις μέρες.*

*Προσφυγόπουλο: Στην τηλεόραση;*

*Γηγενής: Θα πάμε στην καφετέρια, εδώ πιο κάτω.*

*Προσφυγόπουλο: Την έχω δει! (Ε.Η: Τρίτη 11 Μαρτίου 2020).*

➤ *Οι γηγενείς μαθητές παρουσίαζαν στα προσφυγόπουλα τις συλλογές τους από κάρτες ποδοσφαίρου. Ο ένας από τους πρόσφυγες ενθουσιασμένος, φώναζε «wow, my favorite is Paul Pogba». Τα προσφυγόπουλα ήταν πραγματικά ευτυχισμένα (Ε.Η: Παρασκευή 26 Ιουνίου 2020).*

Παράλληλα, ταινίες κινουμένων σχεδίων στάθηκαν ως αιτία δημιουργίας θετικού κλίματος, όπου οι γηγενείς πλησιάζουν τους πρόσφυγες για να μιλήσουν για ταινίες που παρακολούθησαν και να τους παροτρύνουν να τις δουν. Αναλυτικότερα, η παρακάτω κίνηση του γηγενή μαθητή στο πρόσφυγα, θεωρούμε ότι συμβαίνει επειδή θέλει να ακούσει την άποψή του για το θέμα και να συζητήσουν.

➤ *Γηγενής αγόρι: Είδα το Sonic (ταινία κινουμένων σχεδίων)*

*Προσφυγόπουλο: Καλή;*

*Γηγενής αγόρι: Τρομερή. Με συγκλόνησε το τέλος! Να πας και εσύ να την δεις.*

*Προσφυγόπουλο: Ναι (Ε.Η: Πέμπτη 5 Μαρτίου 2020).*



Τέλος, είναι αξιοσημείωτο ότι τα γηγενή παιδιά φαίνεται να λαμβάνουν περισσότερες πρωτοβουλίες για να συνομιλήσουν με κάποιο παιδί πρόσφυγα. Ίσως, υποθέτουμε ότι αισθάνονται συστολή τα προσφυγόπουλα ή διστάζουν να αναπτύξουν διάλογο. Πολλές φορές όταν συγκεντρώνονταν όλα μαζί επικοινωνούσαν και άλλες φορές έπαιζαν αυτοσχέδια παιχνίδια. Με λίγα λόγια τους παρέχονταν η ευκαιρία για επικοινωνία με το να επινοούν τρόπους , προς τέρψη και απόλαυση.

➤ Στην γνωστή γωνιά που βρίσκονταν τα προσφυγόπουλα, προστέθηκε και ένα αγόρι Έλληνας, όπου όλοι οι μαθητές έπαιζαν ένα παιχνίδι που σύγκριναν τι νούμερο παπούτσι φορούν. Στο πρόσωπο όλων των παιδιών κυριαρχούσε η χαρά και απολάμβαναν το παιχνίδι (Ε.Η: Τρίτη 3 Μαρτίου 2020).

➤ Πριν χτυπήσει το κουδούνι, για να συνεχίσουν το μάθημα στην γωνιά που συγκεντρώνονται οι πρόσφυγες, ένα παιδί γηγενής τους πλησιάζει και τους χαιρετάει όλους, έναν προς έναν (Ε.Η: Πέμπτη 5 Μαρτίου 2020).

➤ Ένα αγόρι της ΣΤ' τάξης προσέγγισε το προσφυγόπουλο που ήταν μόνος του και ξεκίνησαν ένα παιχνίδι, όπου σύγκριναν ποιος από τους δύο είναι ο πιο ψηλός στο ύψος (Ε.Η: Πέμπτη 11 Ιουνίου 2020).

➤ Κάποιο κορίτσι Τρίτης Δημοτικού πλησίασε το προσφυγόπουλο και με την προτροπή της δασκάλας, γνωρίστηκαν.

*Γηγενές κορίτσι: Γεια σου!*

*Πρόσφυγας: Hi!*

*Γηγενές κορίτσι: Είσαι καλά;*

*Πρόσφυγας: Ναι, εσύ;*

*Γηγενές κορίτσι: Καλά! (Ε.Η: Πέμπτη 18 Ιουνίου 2020).*

### 7.1.2 Το παιδί υποστηρικτής

Μία ακόμη υποενοότητα, είναι *Το Παιδί Υποστηρικτής*. Καταγράφηκαν στο ερευνητικό ημερολόγιο, κάποιες αναφορές που υποδηλώνουν ότι κατά την διάρκεια του διαλείμματος, υπήρχε μια γηγενή μαθήτρια της ΣΤ' Τάξης που βοηθούσε και στήριζε τα προσφυγόπουλα να κοινωνικοποιηθούν, να αισθανθούν ασφάλεια και να ενταχθούν στο χώρο του σχολείου.

➤ Ένα κορίτσι πρόσφυγας έπαιζε μονό του με μια μπάλα στο προαύλιο. Χρειάστηκαν 2 λεπτά που το πλησίασε ένα γηγενή κορίτσι και άρχισαν να συνομιλούν (Ε.Η: Τετάρτη 26 Φεβρουαρίου 2020).

➤ Συνομιλούν δύο κορίτσια για το πως πέρασαν την μέρα της Καθαρής Δευτέρας με την οικογένειά τους. Πιο συγκεκριμένα ένα προσφυγόπουλο και η μαθήτριά που έχει παρατηρηθεί αρκετές φορές ότι συνάπτει φιλίες μαζί τους:

*Γηγενή Μαθήτριά: Ήταν ροζ με μεγάλη ουρά.*

*Προσφυγόπουλο: Η μαμά έκανε πίτα αλλά όχι αετό.*

*Γηγενή Μαθήτριά: Και εμάς δεν πέταζε, γιατί δεν φουσούσε και η μαμά μου φοβόταν μην αρρωστήσουμε.*

*Προσφυγόπουλο: Που;*

*Γηγενή Μαθήτριά: Σ' ένα γήπεδο στο βουνό, στον Άνω Βόλο. Πάμε στα αγόρια να παίζουμε (Ε.Η: Τρίτη 3 Μαρτίου 2020).*

➤ Το κορίτσι πρόσφυγας βγήκε από την αίθουσα με βιβλία στα χέρια του.

*Κορίτσι Γηγενές: Τι είναι αυτά;*

*Κορίτσι Πρόσφυγας: Ασκήσεις γλώσσας, μου έβαλε η κυρία.*

*Κορίτσι Γηγενές: Μην ανησυχείς! Θεες βοήθεια;*

*Κορίτσι Πρόσφυγας: Δες! Σωστά; Δύσκολο το -ι- (εννοώντας το γράμμα -ι- που μπαίνει στο τέλος των λέξεων).*

*Κορίτσι Γηγενές: Κοίτα, σ' αυτό (δείχνει μια λέξη της άσκησης, που το προσφυγόπουλο πιθανό να μην το έχει γράψει ορθά) στο τέλος βάλε -ει-. Α και σ' αυτό θέλει -ι-, γιατί έχει μπροστά -το- (δηλ. το οριστικό άρθρο).*

*Κορίτσι Πρόσφυγας: Πολλά! Ουφ! Σήμερα μόνη (Ε.Η: Τετάρτη 3 Ιουνίου 2020).*

Πιο συγκεκριμένα μπορούμε να υποθέσουμε ότι ο λόγος που το συγκεκριμένο κορίτσι βοηθάει και αλληλοεπιδρά με τους πρόσφυγες είναι ότι ίσως έχει προσφυγική καταγωγή ή μεταναστευτικό υπόβαθρο. Οι παραπάνω παρατηρήσεις ενισχύονται και με τις απαντήσεις των δύο δασκάλων του τμήματος υποδοχής, όταν ρωτήθηκαν στην ημιδομημένη συνέντευξη αν έχουν αντιμετωπίσει προβλήματα σχετικά με την προσαρμογή των προσφύγων ή την αποδοχή τους από τα υπόλοιπα παιδιά. Αρχικά, η μία απάντησε ότι «Στην αρχή τα (γγενή) παιδιά ήταν λίγο διστακτικά, όπως προς να

αγκαλιάσουν τους πρόσφυγες. Αργότερα όμως, η σχέση τους έγινε πολύ φιλική, οικεία και δεν είχαν κανένα πρόβλημα. Δεν διαπίστωσα ποτέ να υπάρχει ένταση ανάμεσα σε παιδί κάποιας άλλης τάξης και σε παιδί που παρακολουθεί και την τάξη υποδοχής. [...]Είναι νομίζω μια κοπέλα της ΣΤ' τάξης που βοηθούσε τον Μαρκ (προσφυγόπουλο) και μέσα στην τάξη τον βοηθούσε πολύ.» (Σ.1)<sup>2</sup>.

Ωστόσο η δεύτερη δασκάλα στην συνέντευξη της, υποστήριξε την άποψη της από μια διαφορετική οπτική, τονίζοντας ότι της είχαν πει τα παιδιά πως διακατέχονταν από ρατσιστική συμπεριφορά, αλλά με την έλευση των προσφύγων αναθεώρησαν. Σχετικά με το παιδί υποστηρικτής, μας ανέφερε ότι η εκπαιδευτικός της ΣΤ' Τάξης, ήταν πολιτική πρόσφυγας και γι' αυτό το λόγο τα παιδιά ήταν προετοιμασμένα. «Έχω ακούσει από μεγαλύτερα παιδιά ότι εγώ κυρία πριν έρθουν τα παιδιά, ήμουν ρατσιστής, αλλά τώρα που ήρθαν τα παιδιά είδα ότι δεν είχα δίκιο». Αυτό δεν είναι συγκινητικό; Νομίζω τα έχουν αποδεχτεί, αλλά κάποιοι τα αγκάλιασαν πολύ περισσότερο. Αυτό φαίνεται στην τάξη τους. Ειδικά η Έκτη, ίσως επειδή και η δασκάλα τους έχει προσφυγικό υπόβαθρο, ήταν πολιτική πρόσφυγας, είχε προετοιμάσει τα παιδιά πιο εντατικά. Οπότε, όταν ήρθαν τα προσφυγόπουλα, τα πήραν αγκαλιά, τα καλοδέχτηκαν, ήταν πολύ θερμά» (Σ. 2)<sup>3</sup>.

### 7.1.3 Διάλειμμα και επίλυση προβλημάτων

Το διάλειμμα κατέχει μέγιστη θέση στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ορίζεται ως η στιγμή ξεκούρασης, εκτόνωσης αλλά και μια στιγμή που τα παιδιά θα συνομιλήσουν (Ματσαγγούρας, 2000). Ένα σημαντικό στοιχείο που έδειξε η παρατήρηση είναι ότι το διάλειμμα μπορεί να χαρακτηριστεί ως μια συνθήκη, στην οποία επουλώνονται προβλήματα και διαπληκτισμοί ανάμεσα σε αυτόχθονες και πρόσφυγες μαθητές, που πιθανόν να προέκυψαν κατά την διάρκεια της μαθησιακής διδασκαλίας.

➤ *Προσφυγόπουλο: Τώρα φίλοι ε;*

*Αγόρι Γηγενείς: Ε αφού δεν πειράζει! ( δίνει στο προσφυγόπουλο ένα φιλί στο μάγουλο και προχωρούν στην αίθουσα τους) (Ε.Η: Παρασκευή 28 Φεβρουαρίου 2020).*

<sup>2</sup> Σ.1 : όπου Σ.1, αναφορές από την Συνέντευξη1 της Δασκάλας του τμήματος υποδοχής.

<sup>3</sup> Σ.2: όπου Σ.2, αναφορές από την Συνέντευξη2 της Δασκάλας του τμήματος υποδοχής.

Στην συγκεκριμένη καταγραφή, παρουσιάζεται ένας μικρός διάλογος, όπου το προσφυγόπουλο ρωτάει τον συμμαθητή του αν είναι και πάλι φίλοι και εκείνο του απαντάει πως όλα έχουν λυθεί, συνοδευόμενο από ένα φιλί στο μάγουλο του. Πιθανόν να είχε δημιουργηθεί κάποια ένταση την ώρα του μαθήματος και στο διάλειμμα τα παιδιά να θέλησαν να ξαναγίνουν φίλοι.

Επιπλέον, ένα ακόμη περιστατικό που έλαβε χώρα στο διάλειμμα, την ίδια μέρα, και θα έπρεπε να επιλυθεί, ήταν όταν ένα παιδί προσφύγων ζήτησε από ένα γηγενή μαθητή να μοιραστούν το θρανίο τους, όταν ξεκινήσει το μάθημα. Όμως το παιδί παρόλο που δέχθηκε, του απάντησε ότι οφείλουν να ρωτήσουν και τον συμμαθητή του που κάθονται μαζί, διότι μπορεί να μην συμφωνεί. Εικάζουμε ότι πιθανόν ο συμμαθητής του να αρνηθεί να αλλάξει θρανίο και να κάτσει μόνος του.

➤ *Μόλις χτύπησε το κουδούνι, ένα προσφυγόπουλο αγκάλιασε έναν συμμαθητή του Έλληνα και του ζήτησε να κάτσουν μαζί στο θρανίο. Ο φίλος του απάντησε ότι θέλει να κάτσουν, αλλά πρέπει να συμφωνήσει και ο Μανώλης που κάθεται μαζί του (Ε.Η: Παρασκευή 28 Φεβρουαρίου 2020).*

Από την άλλη πλευρά, ένα προσφυγόπουλο απεύθυνε πρόσκληση σ' ένα κορίτσι, την ώρα που τελείωνε το διάλειμμα, να τη συνοδεύσει στην αίθουσα. Εκείνη του εξέφρασε ότι μπορούν να ανεβούν μαζί στην αίθουσα και αγκαλιάστηκαν. Από την απάντηση του κοριτσιού καταλαβαίνουμε ότι πιθανόν της είχε προτείνει ξανά το προσφυγόπουλο να προχωρήσουν παρέα στην αίθουσα και το γηγενή κορίτσι να είχε αρνηθεί.

➤ *Στο τέλος, όταν οι μαθητές έμπαιναν στις αίθουσες ένας μαθητής πρόσφυγας αγκάλιασε μια συμμαθήτριά του Ελληνίδα και της ζήτησε να πάνε στην τάξη τους. Εκείνο το κορίτσι του είπε ότι τώρα μπορούν να πάνε μαζί και του χαμογέλασε (Ε.Η: Τρίτη 3 Μαρτίου 2020).*

Η παρατήρηση έδειξε πως το διάλειμμα αποτελεί μία στιγμή, στην οποία τα παιδιά επιλύουν προβλήματα που έχουν δημιουργηθεί στο πλαίσιο της μαθησιακής διαδικασίας. Είναι απαλλαγμένα από τη μαθησιακή πίεση και ελεύθερα στο να αλληλοεπιδρούν με τους συμμαθητές τους.

#### 7.1.4 Παιχνίδι ανάμεσα σε πρόσφυγες και γηγενείς

Μία σημαντική υποκατηγορία που είναι απαραίτητο να αναφερθεί είναι το παιχνίδι μεταξύ προσφύγων και γηγενών μαθητών, το οποίο το συναντήσαμε είτε οργανωμένο, είτε αυθόρμητο. Το παιχνίδι προσφέρει ευκαιρίες αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας μεταξύ των συμμετεχόντων (Αυγητίδου, 2001). Είναι φανερό πως οι παιγνιώδεις δραστηριότητες προάγουν την κοινωνική αλληλεπίδραση και την αποδοχή. Παραθέτουμε ενδεικτικές περιπτώσεις, όπως αυτές προέκυψαν από την παρατήρηση της ερευνήτριας.

➤ *Κάποια προσφυγόπουλα στην αρχή έπαιζαν μόνα τους κυνηγητό, όπου στη συνέχεια προστέθηκαν στην παρέα γηγενείς μαθητές (Ε.Η: Τετάρτη 26 Φεβρουαρίου 2020).*

➤ *Δύο κορίτσια πρόσφυγες έπαιζαν με τις συμμαθήτριες τους κυνηγητό και γελούσαν δυνατά (Ε.Η: Παρασκευή 28 Φεβρουαρίου 2020).*

➤ *Παίζουν κυνηγητό, χορεύουν, αλληλοεπιδρούν και είναι χαμογελαστά. Πολλές φορές πηγαίνουν και γηγενείς μαθητές, όπου αναπτύσσουν διάλογο (Ε.Η: Τρίτη 3 Μαρτίου 2020).*

➤ *Τα προσφυγόπουλα Τρίτης Δημοτικού συνεχώς αλληλοεπιδρούν με τα γηγενή. Κυνηγητό, κουτσό και κρυφτό θεωρούνται μερικά από τα παιχνίδια τους. Λίγη ώρα αργότερα παίζουν ένα παιχνίδι που όταν κάποιος που κυνηγάει, ακουμπήσει έναν από τους συμμαθητές του, τότε αυτόματα κυνηγάει το παιδί που «έπιασε». Όλα τα παιδιά δείχνουν να απολαμβάνουν την δραστηριότητα, να γελούν και να φωνάζουν δυνατά (Ε.Η: Παρασκευή 6 Μαρτίου 2020).*

➤ *Στην παρέα των προσφύγων προστέθηκε ένας γηγενής μαθητής, όπου αναπτύχθηκε ένα κλίμα επικοινωνίας και αποδοχής. Ενώ έπαιζαν κυνηγητό, ήρθαν και άλλα 6 παιδιά για να απολαύσουν το παιχνίδι. Χωρίστηκαν σε 2 ομάδες, στις οποίες η μία (ομάδα) προσπαθούσε να ακουμπήσει την άλλη. Τα παιδιά συνεργάστηκαν αρμονικά και το καθένα τηρούσε τους κανόνες του παιχνιδιού. Παράλληλα, τα προσφυγόπουλα μπορούν να χαρακτηριστούν ως εξαιρετικά ενεργητικά και δραστήρια. Αφού, το παιχνίδι ολοκληρώθηκε, τα δύο παιδιά μειονοτικής ομάδας σε συνοδεία με τον συμμαθητή τους κάθισαν σ' ένα παγκάκι (Ε.Η: Πέμπτη 4 Ιουνίου 2020).*

➤ *Τα δύο αδέρφια πρόσφυγες εντάχθηκαν στην παρέα των αυτοχθόνων συμμαθητών τους από τις άλλες τάξεις. Απ' ότι ενημερώθηκα από την δασκάλα*

τους στο τμήμα υποδοχής, επειδή ήταν τελευταία μέρα, τους άφησαν ελεύθερους δίχως να τους περιορίζουν τον χώρο στον οποίο θα παίζουν. Έτσι, είχαν την ευκαιρία να αλληλοεπιδράσουν με τους αυτόχθονες, οι οποίοι τους υποδέχθηκαν με χαρά και τους αγκάλιαζαν. Τα προσφυγόπουλα ήταν χαρούμενα και κυριαρχούσε ένα θετικό κλίμα. Έπαιζαν κυνηγητό, όπου ο μικρότερος πρόσφυγας προσπαθούσε να πιάσει τους συμπαίκτες του. Κατάφερε να τους ακολουθήσει όλους και να αναδειχθεί νικητής (Παρασκευή 26 Ιουνίου 2020).

Προβαίνοντας σε σχολιασμό των προαναφερόμενων δράσεων, και ξεκινώντας από την κυρίαρχη δραστηριότητα των γηγενών και προσφύγων μαθητών, κατά τη διάρκεια του διαλείμματος, το κυνηγητό, το δημοφιλέστερο παιχνίδι στον αύλειο χώρο, στο οποίο παιχνίδι εμπλέκονται όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα από το φύλο ή τα χαρακτηριστικά ή την κοινωνική προέλευση. Οι βασικοί ρόλοι των παιδιών, οι οποίοι εναλλάσσονταν κατά τη διάρκεια αυτής της δράσης, είναι ο κυνηγός και ο κυνηγημένος. Το συγκεκριμένο παιχνίδι, εξαιτίας της έντονης κινητικότητας και της απουσίας προκαθορισμένων κανόνων, συνδέεται με την ανάγκη των παιδιών για εκτόνωση και δράση σε εξωτερικό χώρο, για κοινωνικοποίηση και για να αισθανθούν ελευθερία από το αυστηρά διδακτικό πλαίσιο.

Επιπρόσθετα, παρατηρήθηκε και ένα ακόμη κινητικό παιχνίδι, που είναι το κρυφτό. Ωστόσο καταγράφηκαν μόνο δύο περιστατικά. Κατά την κρίση της ερευνήτριας, η συγκεκριμένη απασχόληση των παιδιών ήταν περιορισμένη, διότι εξαιτίας των αυστηρών μέτρων του κορονοϊού και των απαιτούμενων αποστάσεων στο χώρο του σχολείου, δεν επιτρέπονταν η μεγάλη κινητικότητα.

➤ Τα αυτόχθονα παιδιά εντάχθηκαν στην ομάδα των προσφύγων και αποφάσισαν να παίζουν κρυφτό. Συγκεκριμένα, οι πρόσφυγες τους ρώτησαν «Do you want to play hide-and-see? (=μτφ. Θέλετε να παίζουμε κρυφτό;). Όλα τα παιδιά κρύφτηκαν και ένα Ελληνόπουλο τους έψαχνε. Αφού τους εντόπισε, το κρυφτό μετατράπηκε σε κυνηγητό. Γηγενείς και πρόσφυγες δεν σταματούσαν να γελάνε, να συνεργάζονται αρμονικά και να απολαμβάνουν το παιχνίδι, το οποίο σταμάτησε όταν ακολούθησε ο συγκεκριμένος διάλογος.

*Πρόσφυγας 1: Stop! Stop! I'm so tired!*

*Πρόσφυγας 2: So hot!*

*Γηγενής: Ας σταματήσουμε, ζεστάθηκα αρκετά. Πάω στο παγκάκι.*

*Πρόσφυγας 3: Νερό, νερό (Ε.Η: Τρίτη 16 Ιουνίου 2020).*

➤ *Το κορίτσι της Τρίτης Δημοτικού μαζί με τους πρόσφυγες οργανώθηκαν για κρυφό-κυνηγητό. Με λίγα λόγια, στο παιχνίδι αυτό, ένα παιδί ψάχνει να βρει τα υπόλοιπα και έπειτα προσπαθεί τρέχοντας να τους πιάσει. Ήταν μια ευχάριστη εμπειρία για το γηγενή κορίτσι και τους πρόσφυγες. Αναπτύχθηκαν και καλλιεργήθηκαν οι κοινωνικές τους σχέσεις, ενώ παρατηρήθηκε μια θετική αλληλεπίδραση ανάμεσα τους. Τέλος, έχει διαπιστωθεί ότι αυτή η δραστηριότητα αποτελεί μια αγαπημένη συνήθεια των παιδιών (Ε.Η: Πέμπτη 18 Ιουνίου 2020).*

Ακόμη, με βάση τα όσα παρατηρήθηκαν ανάμεσα σε γηγενείς και πρόσφυγες, κυριαρχεί το αισθησιοκινητικό παιχνίδι. Τα παιδιά καλλιεργούν τις χορευτικές τους κινήσεις, αυτοσχδιάζουν πολεμικές τεχνικές, δίχως να είναι ριψοκίνδυνες και δημιουργούν δικά τους παιχνίδια. Έκδηλα αλληλεπιδρούν σ' ένα κλίμα αποδοχής και ισότητας. Οι συνθήκες αυτές προσφέρουν την ευκαιρία στους μαθητές προσφύγων να καλλιεργήσουν την παιδική τους προσωπικότητα, να εμπλακούν ενεργά στις κοινωνικές συναναστροφές και μέσω του δημιουργικού παιχνιδιού να προβάλλουν την μοναδικότητα του χαρακτήρα τους (Κιτσαράς, 2004).

➤ *Δύο αγόρια πρόσφυγες φώναζαν και έκαναν πολεμικές τέχνες, ενώ κάποιοι μαθητές γηγενείς τα αντίκριζαν και ήθελαν να μιμηθούν τις κινήσεις τους (Ε.Η: Τρίτη 3 Μαρτίου 2020).*

➤ *Κάποιοι μαθητές αλληλοεπιδρούν μεταξύ τους, προσπαθώντας να σφυρίζουν ή άλλοι παίζουν πατητό, ταυτόχρονα κάποιοι παίζουν ένα αυτοσχέδιο παιχνίδι με τα χέρια (Ε.Η: Πέμπτη 5 Μαρτίου 2020).*

Τέλος, την Τρίτη 10 Μαρτίου 2020 καταγράφηκε οργανωμένη δραστηριότητα που συγκροτήθηκε από την δασκάλα των προσφύγων και περιλάμβανε πρόσφυγες και γηγενείς μαθητές. Το παιχνίδι ονομάζεται «Κλέφτες και Αστυνόμοι» και βελτιώνει τις ενδοπροσωπικές σχέσεις, καθώς παίζεται με πολλούς παίχτες. Στην αρχή, τα παιδιά όριζαν ποιοι θα αναλάβουν τον ρόλο του κλέφτη και ποιοι του αστυνόμου. Σε κάθε ομάδα υπήρχαν και γηγενείς και πρόσφυγες μαθητές. Ο σκοπός των αστυνόμων είναι να κυνηγήσουν και να πιάσουν όλους τους κλέφτες και να τους βάλουν φυλακή. Όμως οι κλέφτες, μέσω της ορθής επικοινωνίας και της συνεργασίας, μπορούν να

"απελευθερώσουν" έναν συμπαίκτη τους αν τον ακουμπήσουν. Όταν οι αστυνόμοι πιάσουν όλους του κλέφτες, τότε ολοκληρώνεται το παιχνίδι και νικητές είναι οι αστυνόμοι. Τα παιδιά φαίνεται ότι υπάκουαν στους κανόνες και απολάμβαναν το παιχνίδι τους, διότι έτρεχαν με χαρά, φώναζαν για να βοηθήσουν τους συμπαίκτες, σέβονταν την δασκάλα τους και ήταν δίκαιοι. Παράλληλα, όλοι συμμετείχαν ενεργά και δεν δίσταζαν να πάρουν πρωτοβουλίες.

### 7.1.5 Η Επικαιρότητα στη συζήτηση

Η παρατήρηση έδειξε πως κατά την διάρκεια του διαλείμματος, γηγενείς και πρόσφυγες έκαναν αναφορές στις συζητήσεις τους σε ζητήματα της επικαιρότητας. Λαμβάνοντας υπόψη πως το σχολικό περιβάλλον αποτελεί μια μικρογραφία της κοινωνίας, οι μαθητές πολλές φορές όταν αλληλοεπιδρούσαν μεταξύ τους, εξέφραζαν τις απόψεις τους για θέματα που τους ταλάνιζε, εκείνους και την οικογένεια τους. Το θέμα που επικρατούσε ήταν ο Κορονοϊός. Πιο συγκεκριμένα, την Τετάρτη 12 Μαρτίου 2020, όλες οι εκπαιδευτικές βαθμίδες έπαψαν να λειτουργούν, εξαιτίας της πανδημίας του κορονοϊού (COVID-19) και όλος κόσμος βρισκονταν μέσα στο σπίτι του. Την Δευτέρα 1 Ιουνίου επανήλθαν σε λειτουργία τα δημοτικά σχολεία και τα παιδιά, με βάση τις παρατηρήσεις, είχαν την ανάγκη να μάθουν πως πέρασαν οι συμμαθητές τους όλων αυτών τον χρόνο, αλλά και να εκφράσουν τις ανησυχίες τους.

➤ *Με το χτύπημα του κουδουνιού για το πρώτο τους διάλειμμα, τρία προσφυγόπουλα εξέρχονται από την αίθουσα και κάθονται με απόσταση, όπου έρχεται μια γηγενή μαθήτρια και αναπτύσσει έναν μικρό διάλογο με ένα αγόρι πρόσφυγα:*

*Κορίτσι Γηγενές: Πόσο χαίρομαι! Όλοι μαζί!*

*Προσφυγόπουλο : Βαρέθηκα μέσα στο σπίτι.*

*Κορίτσι Γηγενές: Ναι! Πάω να φάω! (Ε.Η: Δευτέρα 1 Ιουνίου 2020).*

➤ *Όταν βγήκαν διάλειμμα, δύο μαθητές Τρίτης Δημοτικού έτρεξαν στην αίθουσα των προσφύγων για να τους δούνε και να τους χαιρετήσουν. Τότε αναπτύχθηκε μια θετική αλληλεπίδραση ανάμεσα τους, όπου γελούσαν και συζητούσαν:*



*Πρόσφυγας 1: Τι κάνεις;*

*Αγόρι γηγενής 1: Δεν μπορούσα να βγω έξω να παίζουμε και τώρα χάνουμε το καλοκαίρι με το σχολείο.*

*Πρόσφυγας 2: Εμένα μ' αρέσει.*

*Αγόρι γηγενής 1: Είναι όμως διαφορετικά, όχι όπως πριν.*

*Αγόρι γηγενής 2: Γιάννη πάμε κάτι λέει ο διευθυντής (Ε.Η: Τρίτη 2 Ιουνίου 2020).*

➤ *Στην παρέα τους εντάχθηκε ένας φίλος τους αυτόχθων και φώναζαν αστειευόμενοι, δυνατά, «Κορονοϊός, κορονοϊός». Τα παιδιά έτρωγαν όλα μαζί το σνακ τους και κνηγούσε το ένα το άλλο (Ε.Η: Τετάρτη 10 Ιουνίου 2020).*

Ερμηνεύοντας τους διαλόγους των αυτοχθόνων και των προσφύγων μαθητών, αρχικά είναι πλήρως ενημερωμένα για το τι συμβαίνει στον κόσμο και δεν διστάζουν να εκφράσουν τις απόψεις τους. Επιπρόσθετα, μπορούμε να υποθέσουμε πως τα παιδιά επιθυμούσαν να επιστρέψουν στο σχολείο και αυτό γίνεται αντιληπτό από τις απαντήσεις των προσφύγων. Ενισχύοντας τις παρατηρήσεις, η δασκάλα του τμήματος υποδοχής στην συνέντευξη που πραγματοποιήθηκε μας τόνισε ότι, οι πρόσφυγες έμεναν μέσα στα δωμάτια τους και δεν επικοινωνούσαν με τους υπόλοιπους στο κέντρο φιλοξενίας («Ζουν σ' ένα περιορισμένο πλαίσιο και με την καραντίνα ήταν κλεισμένα μέσα στα δωμάτια τους. Δεν έβγαιναν ούτε απ' έξω» Σ.1).

### **7.1.6 Κοινοί Τηλεοπτικοί Ήρωες- Παγκοσμιοποίηση**

Μέσω της παρατήρησης μας, δόθηκε η δυνατότητα να καταγραφεί επεισόδιο μιμητικού παιχνιδιού ανάμεσα σ' έναν γηγενή μαθητή και στους πρόσφυγες. Την ώρα του διαλείμματος ο αυτόχθων και οι πρόσφυγες μαθητές αποφάσισαν να παίξουν θεατρικό παιχνίδι. Πριν αρχίσουν, συζήτησαν για τους ρόλους που θα αναλάβει το κάθε παιδί, βασισμένοι σε τηλεοπτικούς ήρωες.

➤ *Πρόσφυγας 1 : Γεια σας! Εγώ είμαι ο Batman.*

*Πρόσφυγας 2: Εγώ ο Cat Boy. Ανεβαίνω σε σπίτια.*

*Πρόσφυγας 3: Εγώ θα κάνω τον Captain America.*

*Γηγενής: Είμαι ο Superman ( με έντονη φωνή).*

*Πρόσφυγας 4: Δεν ξέρω!*

*Γηγενής: Ο Φλας που τρέχει γρήγορα.*

*Πρόσφυγας 4: Ναι!*

*Πρόσφυγας 5: Γκέκο!*

*Οι δύο ομάδες άρχισαν να μάχονται (ειρηνικά, στο πλαίσιο του παιχνιδιού) και να τρέχουν. Όλοι ανακηρύχθηκαν νικητές και πολλοί μαθητές φώναζαν ποια ομάδα ήθελε να κερδίσει (Τετάρτη 10 Ιουνίου 2020).*

Θεωρήσαμε αρκετά σημαντικό να αναλύσουμε την παραπάνω δράση των παιδιών. Η επιλογή των ρόλων που υποδύθηκαν αφορά τηλεοπτικούς παιδικούς ήρωες, οι οποίοι είναι διαδεδομένοι σε διάφορα έθνη του κόσμου, έχουν κερδίσει το ενδιαφέρον πολλών παιδιών και χαρακτηρίζονται ως μια μαζική πολιτιστική αναφορά στην παιδική ηλικία. Έτσι, έρχεται στο προσκήνιο η παγκοσμιοποίηση, η οποία μπορεί να «προκαλέσει» πολιτισμικές αλληλεπιδράσεις, που θα οδηγήσουν στην κατανόηση της έννοιας του «άλλου» (Ασλανίδου, 2009). Πιο συγκεκριμένα, στη δική μας περίπτωση οι μαθητές, ο γηγενής και οι πρόσφυγες, μέσω του θεατρικού παιχνιδιού, προσπάθησαν να αναπαραστήσουν τους τηλεοπτικούς ήρωες, τους οποίους τους γνώριζαν τα παιδιά ελληνικής καταγωγής, αλλά και οι πρόσφυγες. Με αυτό το τρόπο καταρρίπτονται πολιτιστικά εμπόδια και τα παιδιά αφού εξωτερικεύουν στους συμμαθητές τους τις προτιμήσεις, αναπτύσσουν διάλογο και παίζουν όλοι μαζί.

Ακόμη, παρατηρούμε ότι στον διάλογο τους, ένα προσφυγόπουλο δυσκολεύεται να αποφασίσει ποιον από τους ήρωες κινουμένων σχεδίων θέλει να αναλάβει και ο γηγενής τον διευκολύνει βοηθώντας προτείνοντας του κάποιον ήρωα που τρέχει αρκετά γρήγορα. Ολοκληρώνοντας, κυριαρχούσε η θετική αλληλεπίδραση γηγενών και προσφύγων, καθώς κατά την διάρκεια του μιμητικού παιχνιδιού, συμμετείχαν με τον λόγο τους γηγενείς μαθητές που εμπύχωναν τα παιδιά, ενώ διαπιστώθηκε πως και τα προσφυγόπουλα που κάθονταν απομονωμένα εντάχθηκαν στις ομάδες.

### 7.1.7 Σύνδεση προσφύγων με την πατρίδα τους μέσα από τραγούδι και χορό

Η τελευταία υποενότητα της θεματικής «Επικοινωνία και Παιχνίδι» επικεντρώνεται στην ανάγκη των παιδιών προσφύγων να συνδεθούν με την κουλτούρα τους, μέσω του τραγουδιού και του χορού. Παρατηρήσαμε ότι υπήρχαν στιγμές που τα παιδιά ήθελαν τον δικό τους χώρο και χρόνο για να έρθουν σε επαφή με τον πολιτισμό τους. Καταγράφηκαν γεγονότα που τα προσφυγόπουλα τραγουδούσαν αραβικά τραγούδια και χόρευαν γύρω απ' ένα δέντρο. Με άλλα λόγια, εξωτερίκευαν στους συμμαθητές τους, την ώρα του διαλείμματος, την δική τους ταυτότητα και κουλτούρα.

➤ *Τα προσφυγόπουλα μετακινήθηκαν κάτω από ένα δέντρο, για να προσπαθήσουν να σκαρφαλώσουν. Προσπαθούν αλλά συνεχώς πέφτουν κάτω. Το γεγονός αυτό προκαλεί έντονο γέλιο στα παιδιά και το απολαμβάνουν. Μετά από λίγα λεπτά, πιάνονται χέρι χέρι, όπου χορεύουν γύρω από το δέντρο και τραγουδούν στα Αραβικά. Αφού ολοκληρωθεί ο χορός τους, ακολούθησε ελεύθερη δραστηριότητα, όπου τα 2 αγόρια πρόσφυγες κνηγούσαν να ακουμπήσουν τα υπόλοιπα προσφυγόπουλα. Οι γηγενείς μαθητές κοιτούσαν τα παιδιά που χόρευαν (Ε.Η: Τετάρτη 24 Ιουνίου 2020).*

Άλλες φορές χόρευαν στους ρυθμούς της Ανατολής. Υποθέτουμε ότι δεν επιθυμούν να ξεχάσουν την ιστορία τους και παρά το γεγονός ότι ζουν σε άλλη χώρα απ' όπου γεννήθηκαν, επιδιώκουν να προβάλλουν την δική τους παράδοση.

➤ *Το αγόρι πρόσφυγας χόρευε στο διάλειμμα μόνος του, σε Ανατολίτικους ρυθμούς (Ε.Η: Πέμπτη 18 Ιουνίου 2020).*

➤ *Την σημερινή μέρα, τα προσφυγόπουλα αποτελούνταν από τέσσερα παιδιά. Στην αρχή του διαλείμματος χόρευαν με ανατολίτικες κινήσεις και γελούσαν όλοι μαζί (Ε.Η: Δευτέρα 22 Ιουνίου 2020).*

## 7.2 Απομόνωση

Στην θεματική της επικοινωνίας, αναπτύχθηκε, με βάση τις παρατηρήσεις και τις συνεντεύξεις, η ενεργητική αλληλεπίδραση ανάμεσα στους γηγενείς και στους πρόσφυγες. Ωστόσο, στη παρούσα θεματική αποτυπώνονται και αναλύονται περιστατικά και συμπεριφορές απόρριψης και περιθωριοποίησης απέναντι στα προσφυγόπουλα, αλλά και απομάκρυνσης.

### 7.2.1 Χώρος και ασφάλεια

Αρχικά, είναι φανερό πως το γεγονός ότι συγκεντρώνονται, κατά την διάρκεια του διαλείμματος σε μια συγκεκριμένη γωνιά, πίσω από το προαύλιο, δίνει σ' αυτά το αίσθημα της ασφάλειας στο σχολείο. Η γωνιά αυτή βρίσκεται έξω από την αίθουσα που πραγματοποιείται το μάθημα της ενισχυτικής διδασκαλίας. Παρατηρώντας αυτή τους την στάση, μπορώ να υποθέσω ότι επειδή περνούν αρκετό χρόνο που διαβάζουν στο συγκεκριμένο χώρο, γνωρίζουν το περιβάλλον και αισθάνονται οικεία. Παράλληλα, έχουν την πρόσβαση στην ώρα του διαλείμματος να εισέλθουν απευθείας στην αίθουσα τους, αν προκύψει κάποιο πρόβλημα με τους γηγενείς συμμαθητές τους.

➤ *Παρατήρησα ότι τα προσφυγόπουλα κρύβονται από το προαύλιο και πηγαίνουν πίσω από το σχολείο. Εκεί συγκεντρώνονται συνήθως αγόρια, Τρίτης και Πέμπτης Δημοτικού (Ε.Η: Πέμπτη 27 Φεβρουάριου 2020).*

➤ *Το αγόρι πρόσφυγας, συνέχισε να μένει μόνο του έξω από την αίθουσα υποδοχής, με μελαγχολικό βλέμμα, ενώ παρατηρούσε τους υπόλοιπους μαθητές που έπαιζαν (Ε.Η: Δευτέρα 1 Ιουνίου 2020).*

Υποστηρίζοντας την παραπάνω άποψη, στις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών, ανέφεραν οι ίδιες ότι παρατήρησαν κάποιους πρόσφυγες να βρίσκονται στην συγκεκριμένη γωνιά, έξω από το τμήμα υποδοχής που γίνεται το μάθημα τους. Πιο αναλυτικά:

➤ *«Είδαμε ότι κάποια παιδιά ήταν έξω από την αίθουσα, κυρίως τα μικρότερα ή μαζί με τα μεγαλύτερα τους τα αδέρφια...» (Σ. 1)*

➤ *«Στην αρχή όταν ήρθαν τα παιδιά στο διάλειμμα ήταν πολύ κρατημένα. Ήταν έξω από την τάξη υποδοχής, έκαναν κυρίως παρέα μεταξύ τους.» (Σ. 2)*

Με βάση τα παραπάνω όμως δεδομένα, η ασφάλεια που αισθάνονταν τα προσφυγόπουλα στο συγκεκριμένο χώρο, τα απομάκρυνε από το να κοινωνικοποιηθούν με τα υπόλοιπα γηγενή παιδιά και να επικοινωνήσουν μαζί τους.

## 7.2.2 Κοινωνικός Αποκλεισμός

Στη θεματική της απομόνωσης, σύμφωνα με όσα παρατηρήθηκαν αλλά και με τις αναφορές των δασκάλων, κάποιοι πρόσφυγες μαθητές δεν είχαν καταφέρει να ενταχθούν και να αλληλοεπιδράσουν μαζί με τους γηγενείς μαθητές, ίσως επειδή ήταν πιο συνεσταλμένοι ή μπορεί να βίωναν τον κοινωνικό αποκλεισμό από τους συμμαθητές τους, επειδή προέρχονταν από διαφορετική εθνότητα. Οι συνθήκες αυτές περιγράφονται στις παρακάτω περιγραφές:

➤ *Ένα προσφυγόπουλο απομονωμένο, πίσω από το προαύλιο, χόρευε ενώ έψαχνε με το βλέμμα του να παίξει σε κάποια παρέα. Παράλληλα, κάποιο άλλο μικρής ηλικίας έτρωγε σ' ένα παγκάκι μόνο του (Ε.Η: Τετάρτη 26 Φεβρουαρίου 2020).*

➤ *Ένα αγόρι έτρωγε ένα σνακ και κάποιοι συμμαθητές του ήθελαν να δοκιμάσουν και εκείνοι. Όμως, όταν ένα προσφυγόπουλο ζήτησε και αυτό, ακολούθησε ο παρακάτω διάλογος:*

*Προσφυγόπουλο: Να πάρω πατατάκι και εγώ;*

*Αγόρι Γηγενής: Όχι, είσαι ξένος!*

*Αμέσως το προσφυγόπουλο κατέβασε το βλέμμα του και έκατσε στην γνωστή θέση που παίζουν οι πρόσφυγες (Ε.Η: Παρασκευή 28 Φεβρουαρίου 2020).*

Αναφορικά με την απομόνωση, εξαιτίας του κοινωνικού αποκλεισμού, όπως αναφέρει ο Πανταζής (2015), στις μειονοτικές ομάδες δημιουργούνται άσχημες εμπειρίες και παλεύουν να ξεπεράσουν τον καθημερινό παραγκωνισμό και την αποθάρρυνση. Η Κονδυλάκη (2009) τονίζει ότι οι μειονοτικές ομάδες βιώνουν προβλήματα με την ενσωμάτωση και την αποδοχή τους στη σχολική μονάδα.

Επιπρόσθετα, μία από τις εκπαιδευτικούς του τμήματος υποδοχής μας τόνισε στην συνέντευξη της, ότι ένας λόγος που εμποδίζει τα παιδιά προσφύγων να ενταχθούν με τους αυτόχθονες μαθητών είναι ο τόπος κατοικίας τους. Το γεγονός ότι δεν κατοικούν μέσα στην πόλη ή δεν πηγαίνουν σ' ένα πάρκο για να παίξουν και να γνωριστούν με

τα άλλα παιδιά στον ελεύθερο χρόνο, τους δυσκολεύει στο να συνάψουν φιλίες με τα γηγενή παιδιά: «Τώρα κάποιες άλλες δυσκολίες κοινωνικοποίησης είναι το γεγονός ότι δεν μένουν στην πόλη, δεν πηγαίνουν σ' ένα πάρκο για να δουν άλλα παιδιά. Αν ζούσαν εδώ στην γειτονιά θα πήγαιναν στο πάρκο της γειτονιάς και θα έβρισκαν τους συμμαθητές τους και θα ανάπτυσσαν αρκετά καλύτερα φιλίες»(Σ. Ι). Πράγματι, στην πόλη του Βόλου, μεγάλο μέρος των προσφύγων ζει σε Κέντρο Φιλοξενίας Προσφύγων, έξω από την πόλη και καθημερινά τα παιδιά πηγαίνουν στο σχολείο με ειδικό λεωφορείο. Αυτό το γεγονός δυσχεραίνει και απομακρύνει την επικοινωνία τους και την δημιουργία ενός φιλικού περιβάλλοντος ανάμεσα σε γηγενείς και πρόσφυγες.

Επιπλέον, ενισχύοντας αυτές τις διαπιστώσεις, κατά την διάρκεια της παρατήρησης από την ερευνήτρια, την προσέγγισε ένα κορίτσι μετανάστης και συνομίλησαν. Κατά την διάρκεια του διαλόγου τους, εκείνο ανέφερε ότι ένας συμμαθητής της πρόσφυγας, ο Ι. δέχεται αρνητικούς σχολιασμούς από έναν συμμαθητή, διότι τα ρούχα του δεν είναι καθαρά.

➤ *Κορίτσι: Από την Ξάνθη, ήρθα πριν 2 χρόνια και πιο πριν μέναμε στην Αλβανία. Είμαι εδώ με τον αδερφό μου.*

*(Η ερευνήτρια της εξήγησε τους λόγους που βρίσκεται στο σχολείο της )*

*Κορίτσι: Έχω και εγώ φοιτήτρια που με βοηθάει στα μαθήματα μαζί με τον Ι.*

*Ερευνήτρια: Ποιος είναι ο Ι. ;*

*Κορίτσι: Εκείνο το παιδί με τα ροζ παπούτσια (δείχνει το προσφυγόπουλο).*

*Ερευνήτρια: Παίζεις με τον Ι. ;*

*Κορίτσι: Ναι, είναι καλό παιδί, αλλά τον βλέπεις αυτόν με τα γυαλιά; Συνέχεια τον κοροϊδεύει, επειδή δεν φοράει καθαρά ρούχα (Πέμπτη 27 Φεβρουαρίου 2020).*

Ερμηνεύοντας το παραπάνω συμβάν, το κορίτσι επισημαίνει αυτή τη κατάσταση στην ερευνήτρια για να φανερώσει το ενδιαφέρον της στο πρόσφυγα συμμαθητή της αλλά και για να αποτραπεί με κάθε τρόπο αυτή η κατάσταση.

Ακόμη, παρατηρήθηκαν συναισθήματα μοναξιάς και αποξένωσης στα προσφυγόπουλα.

➤ Την Παρασκευή 28 Φεβρουαρίου 2020, είχε συγκεντρωθεί μια ομάδα γηγενών μαθητών της Τρίτης τάξης που έπαιζαν ένα παιχνίδι που λέγεται «σπασμένο τηλέφωνο», όμως κάποιο προσφυγόπουλο καθόνταν από πάνω τους και τους κοιτούσε για μεγάλο χρονικό διάστημα, δίχως να παίζει μαζί τους. Στη συνέχεια, χαμήλωσε το βλέμμα του και κατευθύνθηκε σε ένα παγκάκι, μόνο του.

➤ Εντόπισα ένα κορίτσι προσφυγόπουλο που περπατούσε, κατά την διάρκεια του διαλείμματος, στο προαύλιο μόνο του, να βλέπει τα υπόλοιπα που έπαιζαν (Τρίτη 3 Μαρτίου 2020).

➤ Οι πρόσφυγες έμειναν μόνοι τους και δεν αναμείχθηκαν με τα υπόλοιπα γηγενή που έπαιζαν. Έπειτα, ένα προσφυγόπουλο περπατούσε μόνο του στον προαύλιο χώρο, ενώ παράλληλα παρατηρούσε τους συμμαθητές του (Τρίτη 2 Ιουνίου 2020).

Αντίθετα, καταγράφηκαν από την ερευνήτρια περιπτώσεις έντονης αντίδρασης και αποστασιοποίησης από έναν συγκεκριμένο μαθητή πρόσφυγα, μικρής ηλικίας, που αρνούσαν να ενταχθεί στο σχολικό πλαίσιο και διαμαρτύρονταν, παρά την βοήθεια των συμμαθητών του και του εκπαιδευτικού προσωπικού. Πιο συγκεκριμένα:

➤ Το προσφυγόπουλο κάθεται μόνο του. Αφού έρχεται μια συμμαθήτρια του να του ξεκινήσει διάλογο, εκείνο τρέχει βιαστικά και κρύβεται στις τουαλέτες. Ύστερα, ξανακάθεται στο παγκάκι, αυτή τη φορά τον προσεγγίζουν δύο κορίτσια γηγενείς, αλλά το προσφυγόπουλο αντιδρά, απομακρύνεται. Τα κορίτσια λένε «Άστον». Έπειτα, το πλησιάζουν οι γυμνάστριες, το προτρέπουν να παίζει με τα υπόλοιπα, ωστόσο αυτό αρνείται πεισματικά. Με το χτύπημα του κουδουνιού, το συγκεκριμένο προσφυγόπουλο, φόρεσε την σχολική του τσάντα και άρχισε να φεύγει. Αμέσως η δασκάλα τρέχει από πίσω του φωνάζοντας «E. Wait, where are you going». Αλλά αυτό αρνείται με θυμό και στεναχώρια να υπακούσει στις επικλήσεις της δασκάλας. Το σκηνικό ολοκληρώθηκε, όταν κατευθύνθηκαν στο γραφείο του διευθυντή (E.H: Παρασκευή 6 Μαρτίου 2020).

Οι έντονες αντιδράσεις του συγκεκριμένου παιδιού συνεχίστηκαν και την Τρίτη 10 Μαρτίου 2020 (E.H), όπου σε οργανωμένο παιχνίδι, εκείνο δυσκολεύονταν να προσαρμοστεί στο παιχνίδι, καθώς έπεφτε κάτω, φώναζε δυνατά, χτυπούσε το

πάτωμα και ήταν αρνητικός να ενταχθεί. Ύστερα από συζητήσεις με την δασκάλα του, έγινε μέλος του παιχνιδιού, χωρίς ωστόσο να αλληλεπιδρά με τα υπόλοιπα παιδιά.

Συνοψίζοντας, τα παραπάνω, διαπιστώνεται πως στο θέμα της απομόνωσης των προσφύγων, πολλά απ' αυτά δεν εντάσσονται στο κοινωνικό σύνολο ή από δική τους απόφαση παραμένουν στο περιθώριο ή εξαιτίας του παραγκωνισμού από τους γηγενείς μαθητές. Σύμφωνα με την Elliot(2016), ο εκτοπισμός των προσφύγων έχει καταστροφικές συνέπειες στην ψυχολογική και σωματική τους ζωή, ειδικότερα των παιδιών. Η προσφυγιά θεωρείται μια τραυματική εμπειρία, που προκαλεί επιπλοκές στην ψυχολογική ζωή του ατόμου, διότι έρχεται αντιμέτωπο με μια νέα πραγματικότητα και χτίζει την ζωή του ξανά από την αρχή (Tyger & Fazel, 2014). Γι' αυτό το λόγο, όπως αναφέρθηκε, καταγράφηκαν περιστατικά που τα παιδιά προσφύγων δυσκολεύονταν να ενταχθούν σε παρέες γηγενών και επέλεξαν την απομόνωση.

### 7.2.3 Απομάκρυνση εξαιτίας της πανδημίας

Την Τετάρτη 12 Μαρτίου 2020, όλες οι εκπαιδευτικές βαθμίδες έκλεισαν, προκειμένου να ελαχιστοποιηθεί η εξάπλωση της πανδημίας του κορονοϊού (COVID-19) στην χώρα. Ύστερα από 3 μήνες, την Δευτέρα 1 Ιουνίου επανήλθαν σε λειτουργία τα δημοτικά σχολεία, με σημαντικά μέτρα για την υγιεινή όλων των μαθητών και δασκάλων. Ένα από τα μέτρα είναι ο περιορισμός της αλληλεπίδρασης μεταξύ των μαθητών/τριών των τάξεων, με υιοθέτηση πρακτικών συστηματικού διαχωρισμού κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων, ώστε να αποφεύγεται ο συνωστισμός και να διασφαλίζεται η τήρηση των απαιτούμενων αποστάσεων σε κάθε χώρο του σχολείου. Αναλυτικότερα, επέτρεπαν σε κάθε τάξη του Δημοτικού να βρίσκεται και να παίζει σ' ένα συγκεκριμένο μέρος στο προαύλιο χώρο, δίχως να μπορούν να συνωστίζονται διάφορες τάξεις μαζί, για να αποτραπεί η μετάδοση του ιού. Το γεγονός αυτό ώθησε ακόμα περισσότερο τους πρόσφυγες στην απομόνωση, γιατί η αλληλεπίδραση με τα υπόλοιπα δεν ήταν τόσο εφικτή. Στην έρευνα μας αποτυπώθηκαν αυτές οι συνθήκες.

➤ *Οι πρόσφυγες έμειναν μόνοι τους στο χώρο που τους είχε ανατεθεί και δεν αναμείχθηκαν με τα υπόλοιπα γηγενή που έπαιζαν. Έπειτα, ένα*



προσφυγόπουλο περπατούσε μόνο του, ενώ παράλληλα παρατηρούσε τους συμμαθητές του (E.H: Τρίτη 2 Ιουνίου 2020).

➤ Σήμερα ήταν μόλις 1 παιδί. Δυστυχώς, εξαιτίας των αυστηρών μέτρων προστασίας για την πανδημία του κορονοϊού, δεν υπάρχει μεγάλη προέλευση μαθητών. Η σημερινή μέρα περιλάμβανε φωτογράφιση, όπου στο προαύλιο χώρο φωτογραφίζονταν μαθητές. Ο πρόσφυγας καθόνταν ολομόναχος, δίχως να θέλει να δει την συγκεκριμένη διαδικασία. Η δασκάλα του συνεχώς τον προέτρεπε να παρακολουθήσει τι γίνεται, αλλά εκείνος αρνιόνταν να φύγει από την θέση του (E.H: Πέμπτη 11 Ιουνίου 2020).

➤ Τα προσφυγόπουλα έκατσαν στο χώρο που τους έχει καθοριστεί. Αφού, έφαγαν το φαγητό τους, ξεκίνησαν να παίζουν ποδόσφαιρο μ' ένα καπάκι μπουκαλιού, δίχως τη συμμετοχή κάποιων αυτοχθόνων μαθητών. Ένα κορίτσι προσφυγόπουλο περπατούσε μόνο του στο χώρο, χωρίς παρέα. Αξίζει να σημειωθεί πως κανένα γηγενή παιδί δεν αλληλεπίδρασε με τους πρόσφυγες (E.H: Παρασκευή 12 Ιουνίου 2020).

➤ Το παιδί πρόσφυγας έκατσε στο μέρος που του έχει ανατεθεί. Δυστυχώς, βρισκόταν μόνο του. Ένας δάσκαλος τον πλησίασε και του είπε «πήγαινε παίξε με τα υπόλοιπα παιδιά, σήμερα είμαστε λίγα». Εκείνο χαμογέλασε, αλλά δεν έδειξε προθυμοποίηση να αλληλεπιδράσει με τα υπόλοιπα. Ταυτόχρονα, ο ίδιος δάσκαλος προέτρεψε και άλλους μαθητές γηγενείς να κοινωνικοποιηθούν με το προσφυγόπουλο. Ωστόσο, κανένα δεν έκανε κάποια κίνηση να συνομιλήσει μαζί του (E.H: Παρασκευή 19 Ιουνίου 2020).

➤ Την σημερινή μέρα, τα προσφυγόπουλα αποτελούνταν από 4 παιδιά. Βρίσκονταν μόνα τους, δίχως να αναμειχθούν με τα γηγενή. Στο προαύλιο κάποιοι αυτόχθονες μαθητές μεγαλύτερων τάξεων έπαιζαν ποδόσφαιρο μ' ένα πλαστικό μπουκάλι. Οι πρόσφυγες σ' αυτή την δραστηριότητα παρακολουθούσαν με μελαγχολία, διότι υποθέτουμε πως ήθελαν να συμμετάσχουν. Πολλές φορές τους πλησίαζε το μπουκάλι, αλλά δίσταζαν να εμπλακούν. Το βλέμμα τους ήταν θλιμμένο και κοιτάζονταν μεταξύ τους με λύπη. Τα γηγενή παιδιά, από την άλλη, διασκέδαζαν, συνεργάζονταν και απολάμβαναν που έπαιζαν ποδόσφαιρο (E.H: Δευτέρα 22 Ιουνίου 2020).

Αναλύοντας τις παρατηρήσεις, έτσι όπως αποτυπώθηκαν στο ερευνητικό ημερολόγιο, γίνεται φανερό πως οι μαθητές παρουσιάζουν μια δυσκολία στο να

προσαρμοστούν στους νέους κανόνες που έχουν θεσπιστεί. Διότι πριν κλείσουν τα σχολεία λόγω της πανδημίας, το διάλειμμα χαρακτηρίζονταν ως μια στιγμή απελευθέρωσης και εκτόνωσης από τις απαιτήσεις των μαθημάτων, όπου είχαν την ευκαιρία οι μαθητές να συνομιλήσουν μεταξύ τους και να απολαύσουν το παιχνίδι (Ματσαγγούρας, 2000). Όταν, όμως, επαναλειτούργησαν οι πρόσφυγες αδυνατούσαν να αλληλοεπιδράσουν με τους αυτόχθονες και να κοινωνικοποιηθούν, ενώ υπήρχαν μέρες που απουσίαζαν όλοι οι πρόσφυγες συμμαθητές τους και βρίσκονταν στο σχολείο ένα προσφυγόπουλο μόνο του. Ως αποτέλεσμα των καταστάσεων, τα παιδιά εμφάνιζαν συναισθήματα μοναξιάς και δεν απολάμβαναν την ώρα του διαλείμματος.

### 7.3 Ζητήματα Γλώσσας

Η τελευταία θεματική επικεντρώνεται σ' ένα ζήτημα που φαίνεται να επηρεάζει τις σχέσεις προσφύγων και γηγενών, το οποίο είναι της γλωσσικής επικοινωνίας. Οι πρόσφυγες αποτελούν μία ομάδα, η οποία έχει αναγκαστεί να εγκαταλείψει την πατρίδα τους και έχουν βιώσει δυσκολίες. Τα παιδιά τους έχουν ανάγκη την εκπαίδευση και την εκμάθηση της Ελληνικής γλώσσας, που θα τους βοηθήσει σε μια ομαλή επικοινωνία με τους συμμαθητές που θα προάγεται η συνεργασία μεταξύ τους (Σγούρα, Μάνεσης & Μητροπούλου, 2018).

➤ *Τα παιδιά αυτά δυσκολεύονται με την ελληνική γλώσσα και πολλές φορές μιλάνε στα αγγλικά. Λίγα λεπτά αργότερα, εντοπίζω τρία προσφυγόπουλα αγόρια. Καθώς τα πλησιάζω, ακούω σε ελάχιστα ελληνικά ότι τραγουδούν σε μορφή ραπ, τραγούδια και γελούν, επειδή δεν γνωρίζουν τους ελληνικούς στίχους (Ε.Η: Πέμπτη 5 Μαρτίου 2020).*

➤ *Τα υπόλοιπα δύο κορίτσια προσφυγόπουλα καταναλώνουν το κολατσιό τους και συζητάνε σε γλώσσα μη κατανοητή. Υποθέτουμε ότι μιλάνε αραβικά (Ε.Η: Δευτέρα 1 Ιουνίου 2020).*

Οι πρόσφυγες που φοιτούν στο σχολείο που πραγματοποιείται η έρευνα, έχουν κατά κύριο λόγο ως μητρική γλώσσα, τα αραβικά. Το γεγονός αυτό δυσχεραίνει την επικοινωνία ανάμεσα στους γηγενείς και στους πρόσφυγες. Με βάση τις

παρατηρήσεις, προσπαθούν να εξοικειωθούν με την ελληνική γλώσσα, ενώ και τα μεγαλύτερα προσφυγόπουλα παρουσιάζουν μια ευχέρεια με την αγγλική.

➤ *Τα προσφυγόπουλα βγήκαν από την αίθουσα της ενισχυτικής διδασκαλίας, όλα μαζί μοιράζονται το φαγητό τους, κάθονται στη συνηθισμένη γωνιά και επικοινωνούν στην αγγλική γλώσσα (Ε.Η: Πέμπτη 5 Μαρτίου 2020).*

➤ *Όλοι οι πρόσφυγες βρίσκονταν κάτω από ένα δέντρο εξαιτίας της υπερβολικής ζέστης και επικοινωνούσαν στην αγγλική γλώσσα (Ε.Η: Παρασκευή 12 Ιουνίου 2020).*

Το σχολείο έχει μεριμνήσει για την εκμάθηση των ελληνικών στα προσφυγόπουλα, από ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό. Έχει οργανωθεί τμήμα υποδοχής προσφύγων, με σκοπό την ομαλή ένταξη των παιδιών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και σε μια μετέπειτα κοινωνική ενσωμάτωση.

Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί τόνισαν στις συνεντεύξεις τους τις δυσκολίες κοινωνικοποίησης που αντιμετωπίζουν οι πρόσφυγες μαθητές σε επίπεδο γλώσσας. Μας εξέφρασαν ότι ένα ζήτημα που ταλανίζει τους πρόσφυγες, ιδιαίτερα στα μικρότερα παιδιά, είναι η γλώσσα, διότι δυσκολεύονται να επικοινωνήσουν με τους γηγενείς. Ωστόσο, τα μεγαλύτερα παιδιά που γνωρίζουν την αγγλική γλώσσα, λειτουργούν ως αρωγοί για την ανάπτυξη ενός θετικού κλίματος συνεργασίας. Βοηθούν τόσο τους μικρότερους μαθητές να εξωτερικεύσουν τις απόψεις τους, όσο και να συνομιλήσουν με τα αυτόχθονα παιδιά, καθώς τα αυτόχθονα γνωρίζουν βασικές λέξεις για να επικοινωνήσουν.

➤ *«Σίγουρα η γλώσσα είναι μια αντικειμενική δυσκολία, αλλά πιστεύω πως και τα παιδιά και αν υπάρχει διάθεση, μπορούν και με τα παραγλωσσικά στοιχεία και μέσω των παιχνιδιών να αναπτυχθεί η γλώσσα. Νομίζω είναι θέμα της διάθεσης των προσφύγων» (Σ.1).*

➤ *«Η γλώσσα είναι το σημαντικότερο εμπόδιο στην κοινωνικοποίηση των προσφύγων. Δηλαδή όσα είχαν γέφυρα τα αγγλικά, όπως τα παιδιά από το Κονγκό ή από το Καμερούν, τα κατάφεραν καλύτερα και πιο γρήγορα. Αλλά και εξωγλωσσικά, ειδικά αν τα πλησίαζε κάποιος τα κατάφερνε. Θεωρώ πως η γλώσσα είναι το εμπόδιο» (Σ.2).*

Στη συνέχεια μία από τις εκπαιδευτικούς, εξέφρασε ότι για να εξοικειωθούν και να διευκολυνθούν τα παιδιά με την ελληνική γλώσσα, αβίαστα, προωθεί μέσα στην τάξη

στοιχεία της καθημερινότητας και του ενδιαφέροντος των παιδιών, σε συνδυασμό με τις προηγούμενες εμπειρίες τους. Η διαδικασία αυτή φέρνει σε επαφή, με ομαλό τρόπο, τα προσφυγόπουλα με τα ελληνικά, ενώ παράλληλα αναπτύσσονται οι επικοινωνιακές τους δεξιότητες.

➤ *Συζητούσαμε για τα χρώματα, να μπορούσαμε να ζωγραφίσουμε κάτι μ' ένα χρώμα, να βρούμε πράγματα που είναι με χρώματα, να μιλήσουμε για το αγαπημένο μας χρώμα και να υπάρξει δηλαδή, μια συζήτηση σε πολύ χαλαρό πλαίσιο. Να βλέπω τι ξέρουν τα παιδιά και τι χρειάζεται εγώ να τους διδάξω. Παράλληλα, επικοινωνιακές δραστηριότητες, θέματα της καθημερινότητας τους, θέματα κοντά στα ενδιαφέροντα τους, για να μπορέσουμε να τους βάλουμε να κάνουν κάτι, το οποίο δεν είναι γραμματική, δεν είναι λεξιλόγιο, με αυστηρότητα. Είναι κάτι το οποίο θα τους βοηθήσει να μάθουν γραμματική, λεξιλόγιο και ότι χρειάζεται για να μάθουν την γλώσσα (Σ.1).*

Παρατηρώντας την αλληλεπίδραση των μαθητών, έγινε φανερό πως παρά τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι πρόσφυγες με τη γλώσσα, εφευρίσκουν εναλλακτικούς τρόπους επικοινωνίας με τους γηγενείς, όπως τα νοήματα με τα χέρια, το παιχνίδι και ο χορός.

➤ *Δύο κορίτσια πρόσφυγες έπαιζαν με τις συμμαθήτριες τους κνηνητό, γελούσαν δυνατά και μιλούσαν όσο μπορούσαν στα αγγλικά (Ε.Η: Παρασκευή 28 Φεβρουαρίου 2020).*

➤ *Το προσφυγόπουλο επικοινωνούσε με νοήματα με την καλή του φίλη, η οποία πολλές φορές έχει παρατηρηθεί ότι έχει αναπτύξει θετική αλληλεπίδραση με όλους τους πρόσφυγες. Τα δύο παιδιά γελούσαν και συνομιλούσαν με χειρονομίες (πιο συγκεκριμένα με αριθμούς, με χορευτικές κινήσεις ή αστείους μορφασμούς) (Ε.Η: Πέμπτη 11 Ιουνίου).*

Παράλληλα, έχει γίνει αναφορά πως μαθητές της ΣΤ' τάξης του Δημοτικού βοηθάνε τα προσφυγόπουλα να ενισχύσουν τις γλωσσικές και κοινωνικές τους ικανότητες. Μ' αυτό το τρόπο, σύμφωνα μ' όσα παρατηρήθηκαν και με τις συνεντεύξεις, διαμορφώθηκε ένα θετικό κλίμα, με σκοπό να καλλιεργηθούν κίνητρα για μάθηση και αποδοχή.

➤ *Γηγενή μαθήτρια: How are you?*

*Προσφυγόπουλο: Good! What about you?*

*Γηγενή μαθήτρια: Καλά! Λίγο θέλουμε και τελειώνουμε!*

*Προσφυγόπουλο: Ναι!*

*Γηγενή μαθήτρια: Today you are alone?*

*Προσφυγόπουλο: Yes I'm alone!*

*Τα παιδιά επικοινωνούν, συνήθως, στην αγγλική γλώσσα. Παράλληλα, η συγκεκριμένη μαθήτρια ενδιαφέρεται αρκετά για τους πρόσφυγες. Ανήκει στην ΣΤ' τάξη και συνεχώς προσπαθεί να αισθανθούν αποδεκτοί, αλλά και να γνωρίζουν ότι υπάρχει μια φίλη που θα τους βοηθάει (Ε.Η: Παρασκευή 19 Ιουνίου 2020).*

➤ *Τα μεγαλύτερα γηγενή παιδιά που είχαν ευχέρεια με τα αγγλικά ή με τα ελληνικά βοηθούσαν τα παιδιά πρόσφυγες που δεν τα κατάφερναν τόσο καλά (Σ.1).*

Ολοκληρώνοντας, είναι φανερό πως το παιχνίδι και η δημιουργία ενός περιβάλλοντος που θα παρέχει ασφάλεια και αποδοχή στους πρόσφυγες, την ώρα του διαλείμματος, θα βοηθήσει να ξεπεραστούν τα γλωσσικά ζητήματα και να επικοινωνούν με τους γηγενείς μαθητές με όποιον τρόπο μπορούν. Τα παραπάνω επιβεβαιώνονται και από την έρευνα των Holm-Hadula et al. (2019), που παρατήρησαν δημιουργική επικοινωνία σε πρόσφυγες και αυτόχθονες, όχι μόνο σε γλωσσικά πλαίσια αλλά και με εναλλακτικούς τρόπους, όπως η γλώσσα του σώματος ή εκφράσεις προσώπου. Ενώ ακόμη και μία από τις εκπαιδευτικούς, εξέφρασε ότι «οι κοινωνικές συναναστροφές μεταξύ προσφύγων και γηγενών θα βοηθήσουν πολύ πιο εύκολα στο να μάθουν την γλώσσα, με πολύ πιο εύκολο τρόπο και πιο αβίαστα» (Σ.1).

## Κεφάλαιο 8<sup>ο</sup>- Συμπεράσματα

Ύστερα από την εκτενή καταγραφή των αποτελεσμάτων, τα οποία περιγράφηκαν αναλυτικά παραπάνω, κρίνεται σημαντική η εξαγωγή κάποιων γενικών συμπερασμάτων της έρευνας, αναφορικά με την επικοινωνιακή σχέση προσφύγων και μη μαθητών στο περιβάλλον της σχολικής αυλής, κατά την ώρα του διαλείμματος. Τα αποτελέσματα συλλέχθηκαν με την εθνογραφική παρατήρηση του παιχνιδιού των παιδιών και με ημιδομημένες συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών του τμήματος υποδοχής προσφύγων.

Σε γενικές γραμμές, το διάλειμμα αποτελεί μία από τις αφορμές για επικοινωνία. Στην σχολική αυλή δίνεται η ευκαιρία να συνομιλήσουν με παιδιά, που είναι ηλικιακά μεγαλύτερα, μικρότερα ή και διαφορετικά από τα ίδια (Titman 1994, όπως αναφ. στο Badinzadeh, 2012, σελ.13). Παρατηρήθηκε ότι αρκετά συχνά γηγενείς και πρόσφυγες μαθητές ξεκινούσαν διάλογο, κατά την διάρκεια του δεκατιανού τους σε μια συγκεκριμένη γωνιά, έξω από το τμήμα της ενισχυτικής διδασκαλίας. Η συζήτηση τους εστιάζονταν στο ποδόσφαιρο, το οποίο αποτελεί έναν κοινό κώδικα επικοινωνίας για όλα τα παιδιά, αλλά και σε κοινούς τηλεοπτικούς ήρωες κινουμένων σχεδίων, οι οποίοι είναι διαδεδομένοι σε διάφορα έθνη του κόσμου, χαρακτηρίζονται ως μια μαζική πολιτιστική αναφορά στην παιδική ηλικία και σε μια κατανόηση της έννοιας του «άλλου» (Ασλανίδου, 2009). Ακόμη, διαπιστώθηκε ως προς έναν βαθμό ότι το διάλειμμα είναι το μέσο επίλυσης προβλημάτων, που είχαν δημιουργηθεί μεταξύ τους, την ώρα της μαθησιακής διδασκαλίας.

Το παιχνίδι την ώρα του διαλείμματος, ήταν ένα μέσο επικοινωνίας των προσφύγων και γηγενών μαθητών. Με βάση τις παρατηρήσεις, χαρακτηρίστηκε για τον αυθορμητισμό του, ότι μέσω του παιχνιδιού προωθείται η επικοινωνία, η έκφραση, η δράση και η ευχαρίστηση. Οι μαθητές, αρκετές φορές εξέφραζαν τις επιθυμίες τους και τα συναισθήματά τους (International Play Association, IPA, for the Child's Right to Play, 2002, όπως αναφέρεται στη Μπότσογλου 2010, σελ.21). Τα πιο δημοφιλή παιχνίδια που έπαιζαν οι πρόσφυγες και μη μαθητές ήταν το κινητικό αλλά και το αισθησιοκινητικό παιχνίδι, που προάγουν την κοινωνικοποίηση, καλλιεργούν την προσωπικότητα του κάθε παιδιού και την ενεργητικότητα του (Κιτσαράς,2004). Επιπλέον, επιβεβαιώθηκε το γεγονός ότι μέσω του παιχνιδιού και του διαλόγου, τα παιδιά σκέφτονται κριτικά, αναστοχάζονται και εξελίσσονται

κοινωνικά. Καταγράφηκαν διάλογοι που οι γηγενείς και πρόσφυγες συζητούσαν ή έπαιζαν, επηρεασμένοι από θέματα της επικαιρότητας (η πανδημία του κορονοϊού) (Αυγητίδου,2001).

Κρίνεται αναγκαίο να αναφερθεί ότι παρατηρήθηκε τόσο από την ερευνήτρια, όσο και από τις δύο εκπαιδευτικούς του τμήματος υποδοχής ότι υπήρχε ένα κορίτσι υποστηρικτής, που βοηθούσε στην ομαλή προσαρμογή των προσφύγων στο σχολικό περιβάλλον. Μάλιστα, θεωρήθηκε ότι το συγκεκριμένο κορίτσι προέρχονταν από προσφυγικό ή μεταναστευτικό υπόβαθρο.

Βέβαια, στα πλαίσια της Διαπολιτισμικότητας, έγινε εμφανές ότι την ώρα του διαλείμματος, οι πρόσφυγες είχαν την ανάγκη να εξωτερικεύσουν τις αξίες και την κουλτούρα τους στα υπόλοιπα παιδιά του σχολείου.

Ωστόσο, σχετικά με την επικοινωνιακή σχέση γηγενών και προσφύγων, η παρατήρηση έδειξε περιστατικά απομόνωσης και απόρριψης απέναντι στους πρόσφυγες. Ολοφάνερο ήταν ότι τα συγκεκριμένα παιδιά, καθημερινά, συγκεντρώνονταν έξω από την αίθουσα που πραγματοποιούνταν το μάθημα ενισχυτικής διδασκαλίας. Κρίθηκε πως η συγκεκριμένη στάση προσέφερε ασφάλεια και οικειότητα στα προσφυγόπουλα. Συμπληρωματικά, καταγράφηκαν στερεοτυπικοί διάλογοι που τα προσφυγόπουλα αντιμετώπιζονταν ως «ξένοι» από τα γηγενή παιδιά. Ο Γκόβαρης (2011), τονίζει ότι οι μειονοτικές ομάδες στο σχολικό χώρο κυριεύονται από προκαταλήψεις, στερεότυπα και από μια αποπροσωποίηση από τα υπόλοιπα μέλη. Πιο συγκεκριμένα, τα ονόματα των παιδιών αυτών δεν είναι γνωστά, όπως των «ντόπιων» μαθητών ή είναι αποξενωμένα. Ερμηνεύοντας τις συγκεκριμένες συνθήκες, οι πρόσφυγες συχνά βίωναν τον κοινωνικό αποκλεισμό από τους συμμαθητές τους, επειδή προέρχονταν από διαφορετική εθνότητα(Κονδυλάκη, 2009). Αξίζει να σημειωθεί ότι από τον Ιούνιο του 2020, εξαιτίας των σοβαρών μέτρων για την αποφυγή της διασποράς του κορονοϊού, οι αλληλεπιδράσεις γηγενών και προσφύγων την ώρα του διαλείμματος περιορίστηκαν.

Ολοκληρώνοντας, η γλώσσα αποτελεί έναν σημαντικό παράγοντα που επηρεάζει την κοινωνικοποίηση των παιδιών. Γεγονός που επιβεβαιώνεται τόσο από τις αναφορές των εκπαιδευτικών, όσο και από τις παρατηρήσεις. Από την μία γινόντουσαν προσπάθειες να συνομιλήσουν στην αγγλική γλώσσα αλλά και από την άλλη, πρόσφυγες και μη μαθητές εφεύρισκαν εναλλακτικούς τρόπους να

συνομιλήσουν (χειρονομίες, χορός, παιχνίδι). Από την έρευνα των Holm-Hadula et al. (2019), εθελοντές και μαθητές δίχως κάποια εξειδικευμένη γνώση και εμπειρία, επισκέφθηκαν καταλύματα προσφύγων, με σκοπό να παίξουν και με συμμετοχική παρατήρηση, να διαπιστώσουν πως το παιχνίδι επιδρά θετικά τόσο στην ζωή των παιδιών προσφύγων, όσο και στους εθελοντές. Συγκεκριμένα, αναφέρθηκαν καταστάσεις δημιουργικής επικοινωνίας, όχι μόνο σε γλωσσικά πλαίσια αλλά και με την χρήση της γλώσσας του σώματος ή με εκφράσεις προσώπου. Επίσης, παρατηρήθηκαν καταστάσεις κοινής λογικής. Τέλος, οι μαθητές και οι εθελοντές αισθάνθηκαν περισσότερη αλληλεγγύη και συνεισφορά για τους πρόσφυγες.

Συνεπώς, τα συμπεράσματα της παρούσας έρευνας συνάδουν με αυτά των προηγθέντων ερευνών, ως προς το σημείο ότι το παιχνίδι γεφυρώνει εμπόδια και αποτελεί μια μορφή επικοινωνίας. Το διάλειμμα χαρακτηρίστηκε το μέρος που συνυπάρχουν διάφορες κοινωνικές ομάδες, αλληλεπιδρούν, επιλύουν γλωσσικά προβλήματα, όμως δεν παραλείπονται οι κοινωνικές ανισότητες.

## 8.1 Αναστοχασμός Ερευνήτριας

Ολοκληρώνοντας την διπλωματική μου εργασία, θεωρώ το να καταγραφεί ο αναστοχασμός μου ως ερευνήτρια, αποτελεί ένα αναπόσπαστο κομμάτι για να καθοριστεί μια συνολική οπτική της ερευνητικής διαδικασίας. Μια ποιοτική μελέτη επηρεάζεται από τον ερευνητή, λόγω των πεποιθήσεων και των προηγούμενων εμπειριών του, αλλά και ο ίδιος ο ερευνητής από την έρευνα.

Η προσωπική μου εμπειρία σε ζητήματα διαφορετικότητας στο σχολικό περιβάλλον, αλλά και η φυσική μου περιέργεια να ερευνήσω τα παιδιά προσφύγων, ένα επίκαιρο θέμα που απασχολεί την ελληνική κοινωνία, με οδήγησε στην ανάγκη να μελετήσω τον τρόπο αλληλεπίδρασης προσφύγων και γηγενών μαθητών, την ώρα του διαλείμματος.

Η παρούσα έρευνα προσέφερε την δυνατότητα να κατανοήσω και να σκεφτώ κριτικά πως, μέσω του παιχνιδιού, πρόσφυγες και μη μαθητές, επικοινωνούν,



εκφράζουν τα συναισθήματα τους, καλλιεργούν σχέσεις ή απορρίπτουν συμμαθητές και σε γενικές γραμμές ο τρόπος διαχείρισης της ετερότητας στην σχολική αυλή.

Ταυτόχρονα, μου δόθηκε η ευκαιρία να ασχοληθώ με την ποιοτική έρευνα και πιο συγκεκριμένα με την εθνογραφία, μια μέθοδος που μελετά και αναλύει κοινωνικές ομάδες. Η καθημερινή, μη συμμετοχική, παρατήρηση στο σχολικό περιβάλλον με βοήθησε να κατανοήσω τις συμπεριφορές των παιδιών κατά την διάρκεια της επικοινωνίας τους, ενώ ακόμη να αποτυπώσω τα συναισθήματα τους. Η παρατήρηση ενισχύθηκε με τις ημιδομημένες συνεντεύξεις των δασκάλων του τμήματος υποδοχής προσφύγων, που προσέφερε με σφαιρική εικόνα στην έρευνα, σχετικά με το πως αντιμετωπίζονται οι πρόσφυγες μαθητές, αλλά και πως νιώθουν σε νέα σχολικά πλαίσια.

Τέλος, η μελέτη μου προσδοκώ να προσφέρει μια νέα οπτική στην σύγχρονη παιδαγωγική κοινότητα, καθώς οι βιβλιογραφικές αναφορές και οι έρευνες στο θέμα που εξετάζεται είναι περιορισμένες.

## **Κεφάλαιο 9<sup>ο</sup> – Περιορισμοί Έρευνας**

Όταν διεξάγεται μία έρευνα, παρουσιάζονται κάποιοι περιορισμοί, όπου ο ερευνητής καλείται να τους αντιμετωπίσει και να τους διαχειριστεί, με σκοπό να μην επηρεαστεί η ερευνητική διαδικασία.

Ένας βασικός περιορισμός της έρευνας ήταν η πανδημία του κορονοϊού, που χρειάστηκε να διακοπεί η διαδικασία της παρατήρησης στο Δημοτικό Σχολείο, τον Μάρτιο του 2020 και να ξανασυνεχιστεί ύστερα από τρεις μήνες, δηλαδή τον Ιούνιο, με άλλες διαδικασίες και πιο αυστηρά μέτρα. Επιπλέον, εξαιτίας της συγκεκριμένης συνθήκης, η χρονική διάρκεια της παρατήρησης ήταν αρκετά περιορισμένη, η οποία θα μπορούσε να διαρκέσει περισσότερες μέρες και να συλλεχθούν περισσότερα δεδομένα. Επιπρόσθετα, το δείγμα των παιδιών προσφύγων που βρίσκονταν στο σχολικό χώρο ήταν μικρό, γεγονός που περιόρισε σημαντικά την έρευνα. Αξίζει να σημειωθεί πως παρατηρήθηκαν μέρες που μόνο ένα προσφυγόπουλο είχε έρθει στο σχολείο. Ακόμη, η γλώσσα των προσφυγόπουλων αποτέλεσε έναν περιορισμό. Πολλές φορές, συνομιλούσαν τα παιδιά προσφύγων στην αραβική γλώσσα και θεωρήθηκε αδύνατη η κατανόηση και η καταγραφή των διαλόγων τους. Τέλος, μέσα

στους περιορισμούς συμπεριλαμβάνεται και η παρουσία της ερευνήτριας στο χώρο του σχολείου, η οποία λογικά έγινε αντιληπτή από τα παιδιά.

## **Κεφάλαιο 10<sup>ο</sup> – Προτάσεις για μελλοντική έρευνα**

Με βάση τους περιορισμούς της έρευνας που αναφέρθηκαν παραπάνω, ακολουθούν κάποιες προτάσεις για μελλοντικές έρευνες. Η μελέτη μας μπορεί να αποτελέσει την αφορμή ή να ενισχύσει μια εις βάθος έρευνα της επικοινωνίας γηγενών και προσφύγων μαθητών, μέσω του παιχνιδιού, την ώρα του διαλείμματος. Αρχικά, το δείγμα των προσφύγων μαθητών που παρατηρήθηκε θα μπορούσε να είναι μεγαλύτερο, με σκοπό να συγκεντρωθούν περισσότερα δεδομένα. Ταυτόχρονα, η διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας θα μπορούσε να κρατήσει περισσότερο και δίχως να διακοπεί. Ενδιαφέρον θα παρουσίαζε η διεξαγωγή μιας έρευνας στην οποία θα βρίσκονταν παιδιά προσφύγων που φοιτούν δύο ή και παραπάνω σχολικές χρονιές στο Δημοτικό Σχολείο.

Η συγκεκριμένη διπλωματική εργασία βασίζεται στην αλληλεπίδραση προσφύγων και μη μαθητών. Λόγω των περιορισμένων βιβλιογραφικών πηγών αλλά και της έλλειψης ερευνών αναφορικά με την ένταξη των προσφύγων στο παιχνίδι την ώρα του διαλείμματος, η έρευνα μας μπορεί να προσφέρει ένα ψήγμα γνώσης στον επιστημονικό κόσμο.

## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσσα Βιβλιογραφία

Ασλανίδου, Σ. Γ. (21-22 Νοεμβρίου 2009). Αναζητώντας την Κριτική Σκέψη στο θεατή. Παιδί & Οπτικοακουστικά Μέσα Επικοινωνίας. Πρακτικά Συνεδρίου. (σσ. 9-18). Θεσσαλονίκη: Τελλόγλειο Ίδρυμα Τεχνών Α.Π.Θ.

Αυγητίδου, Σ. (2001). *Το παιχνίδι*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Αυγητίδου, Σ., Τζεκάκη, Μ., & Τσάφος, Β. (2016). *Ενισχύοντας τη μάθηση των παιδιών: Νοηματοδότηση και παιχνίδι*. Στο: *Οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί παρατηρούν, παρεμβαίνουν και αναστοχάζονται*. Αθήνα: Gutenberg.

Γεωργογιάννης, Π. (1997). *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.

Γκόβαρης, Χ. (2001). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.

Γκόβαρης, Χ. (2011). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Διάδραση.

Γκοτοβός, Ε. (2002). *Εκπαίδευση και Ετερότητα: Ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Δαμανάκης, Μ. (1998). *Η εκπαίδευση των παλινοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση I*. Αθήνα: Gutenberg.

Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π., & Μπασαγιάννη, Ε. (2006-2008). *Οδηγός Νηπιαγωγού: Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί-Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων.

ΕΛΙΑΜΕΠ (Ελληνικό Ίδρυμα Ευρωπαϊκής και Εξωτερικής Πολιτικής). (2017). Η ενσωμάτωση των προσφύγων στο εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα: πολιτική και διαχείριση σε κινούμενη άμμο. Ανακτήθηκε από <https://goo.gl/HR6fQU>.

Ζάχος, Δ. (2007). *Εκπαίδευση και χειραφέτηση*. Αθήνα: Επίκεντρο.

Κανδυλάκη, Α., (2009). *Κοινωνική Εργασία σε Πολυπολιτισμικό Περιβάλλον*. (σ.30) Β' εκδ. Αθήνα: Επιστήμες της Αγωγής.

Κεσίδου, Α. (2008). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση: μια εισαγωγή*. Στο Ζ. Παπανούμ (Επιμ.), *Οδηγός Επιμόρφωσης: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή*. Θεσσαλονίκη: Λιθογραφία, σσ. 21-36.

Κιτσαράς, Γ. (2004). *ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ*. Αθήνα: [χ.ε.].

Κόντης, Α. (2005). Η πολιτική ασύλου στην ευρωπαϊκή ένωση και στην Ελλάδα. Στο Α. Κόντης, Η. Πετράκου, Ν. Τάτσης, & Ν. Χλέπας (Επιμ.), *Ευρωπαϊκή και ελληνική*

πολιτική ασύλου. Κέντρα υποδοχής προσφύγων και αιτούντες άσυλο με απορριφθείσα αίτηση στην Ελλάδα (σσ. 15-75). Αθήνα: Παπαζήσης.

Κούτρας, Δ. (2007). *Σύγχρονα παιδαγωγικά και εκπαιδευτικά θέματα*. Αθήνα: Gutenberg.

Κυριαζή, Ν. (2001). *Η Κοινωνιολογική Έρευνα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κωνσταντοπούλου, Χ. (1999). «Εμείς» και οι «άλλοι»: αναφορά στις τάσεις και τα σύμβολα. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Μάρκου, Γ. (1996). *Προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας και η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση- επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Υ.Π.Ε.Π.Θ. Γ.Γ.Λ.Ε.

Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*. Αθήνα: Εκδ. Γρηγόρη.

Μπάδα, Κ. (2013). *Εργασία και κοινωνικές ανισότητες*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Μπότσογλου, Κ. (2001). *Η παιδαγωγική ποιότητα των υπαίθριων χώρων παιχνιδιού. Στο Σ. Αυγητίδου (Επιμ.), Το Παιχνίδι. Σύγχρονες Ερευνητικές και Διδακτικές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Νικολάου, Γ. (2005). *Διαπολιτισμική Διδακτική*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Νικολάου, Γ. (2011). *Διαπολιτισμική Διδακτική*. Αθήνα: Πεδίο.

Πανταζής, Β. (2015). *Αντιρατσιστική εκπαίδευση*. Αθήνα: Σ.Ε.Α.Β. Ανακτήθηκε από <https://goo.gl/5pKvM4>.

Παπαδοπούλου Δ., 2004, «Η Φύση του Κοινωνικού Αποκλεισμού στην Ελληνική Κοινωνία», στο Πετμεζίδου Μ. & Παπαθεοδώρου Χ. (Επιμ.), *Φτώχεια και Κοινωνικός Αποκλεισμός*, Αθήνα: Εξάντας.

Παπάζογλου, Ι. (2008). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στο δημοτικό σχολείο. *Επιστημονικό Βήμα*, τόμος 9, σσ. 81-87.

Πηγιάκη, Π. (2004). *Εθνογραφία: Η μελέτη της ανθρώπινης διάστασης στην κοινωνική και παιδαγωγική έρευνα*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Πρεβεζάνου, Β. (2007). *Ιδεολογικές διαστάσεις του «άλλου» στο εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο*. Αθήνα: Κέδρος. Στο . Στο Χ. Γκόβαρης (Επιμ.) *Διδασκαλία και μάθηση στο διαπολιτισμικό σχολείο*, σελ. 57-72. Αθήνα: Gutenberg.

Σγούρα, Α., Μάνεσης, Ν., & Μητροπούλου, Φ. (2018, Δεκέμβριος 17). Διαπολιτισμική εκπαίδευση και κοινωνική ένταξη των παιδιών-προσφύγων: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών. (4), 108-129. Ανάκτηση από <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/dialogoi/article/view/16278>.

Τσιάκαλος, Γ., (1996). «Μεθοδολογικές προϋποθέσεις στην ανάπτυξη διδακτικού υλικού». Στο *Εκπαίδευση των Τσιγγάνων* (Πρακτικά Διεθνούς Συμποσίου). (σ.83-88). Αθήνα:ΥΠΕΠΘ / Γ.Γ.Λ.Ε.

Τσιώλης Γ. (2018). Η θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων. Στο Γ. Ζαϊμάκης, *Ερευνητικές διαδρομές στις Κοινωνικές Επιστήμες. Θεωρητικές – Μεθοδολογικές Συμβολές και Μελέτες Περίπτωσης*. Πανεπιστήμιο Κρήτης – Εργαστήριο Κοινωνικής Ανάλυσης και Εφαρμοσμένης Κοινωνικής έρευνας. Σελ. 97-125.

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ (Υ.Π.Ε.Π.Θ). (2019). *Εκπαίδευση Προσφύγων*. Ανακτήθηκε 14 Φεβρουαρίου, 2020, από <https://actions.minedu.gov.gr/actions/immigrants>.

Φιλίας, Β. (2004). *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία και τις Τεχνικές των Κοινωνικών Ερευνών*. Αθήνα: Gutenberg.

Χρυσοχόου, Ξ. (2011). *Πολυπολιτισμική πραγματικότητα: Οι κοινωνιοψυχολογικοί προσδιορισμοί της πολιτισμικής πολλαπλότητας*. Αθήνα: Πεδίο.

#### **ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

Badinzadeh, P.N. (2012). *School ground as a playscape and socioscape*. Second cycle, A2E. Alnarp: SLU, Landscape Architecture.

Banks, J. (1997). «Η πολυπολιτισμική εκπαίδευση και οι κριτικές της: Βρετανία και Ηνωμένες πολιτείες», στο: S. Modgil, G. Verma, K. Mallick, C. Modgil (επιμ.), *Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση: Προβληματισμοί και Προοπτικές*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 343-359.

Bartlett & Sheridan.(1996). *Access to Outdoor Play and Its Implications for Healthy Attachments*. Unpublished article, Putney, VT.

Bodrova E. & Leong, D.(2007). *Playing for academic skills. Children in Europe*. 1,10-11.

Bozkurt, M. (2019).Creating play opportunities for refugee children: A discussion on advice to local authorities. *Turkiye Sosyal Arastirmalar Dergisi*.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology* (3 (1)), 77-101.

Burriss, K. & Burriss, L. (2011). Outdoor Play and Learning: Policy and Practice1. *International Journal of Education Policy and Leadership*, 6(8):1-12.

Cerna, L. (2019, may 13). REFUGEE EDUCATION: INTEGRATION MODELS AND PRACTICES IN OECD COUNTRIES. *OECD Education Working Paper* (203).

Cooper, A. (2015). Nature and the Outdoor Learning Environment: The Forgotten Resource in Early Childhood Education. *oign, Realisation*,

and Evaluation of an Educational Programme: Promoting Play in Kindergarten στο *The International Journal of Early Childhood Learning*. Greece.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005). *The Sage handbook of qualitative research*. Sage Publications Ltd.

Eisner, W. E. (1991). *The enlightened eye, qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. New York: Macmillan.

Elliot, S. (2016). How would i apply the use of Play Therapy to children who have been traumatized by war and crisis? *Canadian Psychology* 57(4), 246-253.

Henderson, J. (2017). *Teacher training to support refugee students in Maricopa Country AZ schools*. A thesis presented in partial fulfillment of the Requirements for the degree master of arts, Arizona state university, Arizona.

Maland, K., Pauen, S., & Holm Hadulla, R. (2019). *Discovery of primary communicative creativity. Playing with children in a refugee camp*. Germany: Heidelberg university.

Newman, J. (2004). *Videogames*. London & New York .

O’Callaghan, D. / Unicef Ireland.  
Donncha O’Callaghan visits Lebanon to help highlight plight of Syrian refugee children.  
Available at: <http://www.unicef.ie> (Accessed: 2nd March 2014).

Piaget, J. (1979). *Ψυχολογία και παιδαγωγική*, μτφρ: Α. Βερβερίδης, Αθήνα, Νέα Σύνορα, Λιβάνη.

Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. Αθήνα: Gutenberg.

Sharif, S. (2014, April 8). School playground: It’s impact on children’s learning and development. *Institute of Educational Development, Brac University*, σ.σ.. 17-19.

Taylor, A., Kuo, F. & Sullivan, W. (2001). “Coping with ADD: The Surprising Connection to Green Play Settings”. *Environment and Behavior*, 33: 54-77.

Tyrer, RA., Fazel, M. (2014). School and community-based interventions for refugee and asylum-seeking children: a systematic review. *PLoS ONE* 9(2), e89359.

Varea, V., & Ndhlovu, S. (2016). Primary school playgrounds as spaces of inclusion/exclusion in New South Wales, Australia. *International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education* (Education), 3-13. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/03004279.2016.1273251> .

Vygotsky, L.(1978). *Mind in society*. Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press.

Vygotsky, L. (2000). *Νους στην κοινωνία: Η ανάπτυξη των ανώτερων ψυχολογικών διαδικασιών*. (Σ. Βοσνιάδου & Α. Μπίμπου, μεταφρ.). Αθήνα: Gutenberg.

Whitebread, D. & O'Sullivan, L.(2012). Preschool children's social pretend play: supporting the development of metacommunication, metacognition and self-regulation. *International Journal of Play* 1(2), 197-213.

UNESCO. (2006). *Guidelines on Intercultural Education*. Section of Education for Peace and Human Rights, Division for the Promotion of Quality Education, Education Sector, Section of Education. Paris.

UNHCR. (1951). Σύμβαση του 1951 για το Καθεστώς των Προσφύγων.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO]. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Paris: UNESCO.

United Nations, (1989). Σύμβαση για τα δικαιώματα των παιδιών στο [https://www.unhcr.org/el/index.php?option=com\\_content&view=article&id=16&Itemid=10](https://www.unhcr.org/el/index.php?option=com_content&view=article&id=16&Itemid=10).