



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ**  
**ΣΧΟΛΗ ΘΕΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ**  
**ΔΙΑΤΜΗΜΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**  
**ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗ ΚΑΙ ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΙΚΗ ΒΙΟΪΑΤΡΙΚΗ**

**ΣΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΤΗΣ Α/ΒΑΘΜΙΑΣ**  
**ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΚΑΙ ΤΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΤΟΥΣ ΣΕ**  
**ΔΟΜΕΣ ΠΡΟΣΦΥΓΩΝ**

**ΚΟΝΤΟΥ ΔΑΝΑΗ**

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**Επιβλέπων**

**ΜΠΑΓΚΟΣ Γ. ΠΑΝΤΕΛΗΣ**

**Λαμία, 2021**



**UNIVERSITY OF THESSALY**

**SCHOOL OF SCIENCE**

**INFORMATICS AND COMPUTATIONAL BIOMEDICINE**

**TEACHERS OF PRIMARY EDUCATION UPON THEIR ATTITUDES AND  
BELIEFS, CONCERNING TEACHING AND THEIR OWN INVOLVEMENT  
IN REFUGEE CAMPS**

**KONTOU DANAI**

**Master thesis**

**MPAGOS G. PANTELIS**

**Lamia**

**2021**



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ**

**ΣΧΟΛΗ ΘΕΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ**

**ΔΙΑΤΜΗΜΑΤΙΚΟ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ  
ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗ ΚΑΙ ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΙΚΗ ΒΙΟΪΑΤΡΙΚΗ**

**ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ**

**«ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗ ΚΑΙ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑΣ ΚΑΙ  
ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΩΝ (Τ.Π.Ε.) ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ»**

**ΣΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΤΗΣ Α/ΒΑΘΜΙΑΣ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΚΑΙ ΤΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΤΟΥΣ ΣΕ  
ΔΟΜΕΣ ΠΡΟΣΦΥΓΩΝ**

**ΚΟΝΤΟΥ ΔΑΝΑΗ**

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**Επιβλέπων**

**ΜΠΑΓΚΟΣ Γ. ΠΑΝΤΕΛΗΣ**

**Λαμία, 2021**

## «Υπεύθυνη Δήλωση μη λογοκλοπής και ανάληψης προσωπικής ευθύνης»

Με πλήρη επίγνωση των συνεπειών του νόμου περί πνευματικών δικαιωμάτων, και γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα και ενυπογράφως ότι η παρούσα εργασία με τίτλο «Στάσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών της Α/βάθμιας Εκπαίδευσης για τη διδασκαλία και τη συμμετοχή τους σε δομές προσφύγων» αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές από τις οποίες χρησιμοποίησα δεδομένα, ιδέες, φράσεις, προτάσεις ή λέξεις, είτε επακριβώς (όπως υπάρχουν στο πρωτότυπο ή μεταφρασμένες) είτε με παράφραση, έχουν δηλωθεί κατάλληλα και ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή. Αναλαμβάνω πλήρως, ατομικά και προσωπικά, όλες τις νομικές και διοικητικές συνέπειες που δύναται να προκύψουν στην περίπτωση κατά την οποία αποδειχθεί, διαχρονικά, ότι η εργασία αυτή ή τμήμα της δεν μου ανήκει διότι είναι προϊόν λογοκλοπής.

Η ΔΗΛΟΥΣΑ

Κόντου Δανάη

Ημερομηνία

03/11/2021

Υπογραφή

**ΣΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΤΗΣ Α/ΒΑΘΜΙΑΣ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΚΑΙ ΤΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΤΟΥΣ ΣΕ  
ΔΟΜΕΣ ΠΡΟΣΦΥΓΩΝ**

**ΚΟΝΤΟΥ ΔΑΝΑΗ**

**Τριμελής Επιτροπή:**

Καθηγητής κ. Μπάγκος Παντελής

Διδάσκουσα κ. Παρασκευοπούλου-Κόλλια Ευφροσύνη - Άλκηστη

Επίκουρη Καθηγήτρια κ. Μπράλιου Γεωργία

**Επιστημονική Σύμβουλος:**

Παρασκευοπούλου-Κόλλια Ευφροσύνη - Άλκηστη

## **ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ**

*Ένα μεγάλο ευχαριστώ σε όλους τους ανθρώπους που συνέβαλαν στην περάτωση της παρούσας διπλωματικής εργασίας και ιδιαίτερα στην καθηγήτριά μου κ. Παρασκευοπούλου– Κόλλια Ευφροσύνη-Άλκηστη, για την εμπιστοσύνη που μου έδειξε καθώς και για τις συμβουλές και την υποστήριξη που μου παρείχε καθ' όλη τη διάρκεια της εργασίας μου.*

*Ευχαριστώ τον επιβλέποντα Καθηγητή κ. Μπάγκο Παντελή για την πολύτιμη καθοδήγηση κατά την εκπόνηση της διπλωματικής εργασίας καθώς και την Επίκουρη Καθηγήτρια κ. Μπράλιου Γεωργία που δέχτηκαν να αξιολογήσουν την εργασία μου.*

*Θα ήθελα ακόμη να ευχαριστήσω τις/τους εκπαιδευτικούς που έλαβαν μέρος στην έρευνα, χωρίς τη συνεργασία των οποίων δεν θα ήταν δυνατή η πραγματοποίηση και ολοκλήρωσή της.*

*Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένειά μου, η οποία αποτελεί ένα ανεκτίμητο στήριγμα για μένα όλα αυτά τα χρόνια και στην οποία οφείλω όλη τη διαδρομή των σπουδών μου μέχρι και σήμερα.*

# Περιεχόμενα

Περιεχόμενα .....	6
Περίληψη.....	8
Abstract .....	8
Εισαγωγή.....	9
1. Θεωρητικό Πλαίσιο .....	11
1.1. Πρόσφυγες.....	11
1.1.1. Το Προσφυγικό ζήτημα (όψεις ιστορικής αναδρομής).....	11
1.1.2. Οι πρόσφυγες στην Ελλάδα .....	13
1.1.3. Νομοθεσία και δικαιώματα προσφύγων .....	14
1.1.4. Ενσωμάτωση και Ένταξη προσφύγων στην ελληνική κοινωνία .....	15
1.2. Διαπολιτισμικότητα, Πολυπολιτισμικότητα και Ρατσισμός .....	18
1.2.1. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στην Ελλάδα .....	18
1.2.2. Διαπολιτισμικά Σχολεία και Δομές Προσφύγων .....	23
1.3. Εκπαιδευτικός και διαπολιτισμική εκπαίδευση.....	28
1.3.1. Αναγκαιότητα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών όσον αφορά στη διαπολιτισμική εκπαίδευση.....	28
1.3.2. Επιρροή της κουλτούρας των προσφύγων στην εκπαίδευση στην Ελλάδα.....	30
1.3.3. Αλλαγές στην εκπαίδευση λόγω της μετακίνησης πληθυσμών .....	32
2. Μεθοδολογία.....	34
2.1. Μέθοδος έρευνας.....	34
2.2. Σκοπός μελέτης.....	34
2.3. Ερευνητικά Ερωτήματα.....	34
2.4. Δειγματοληψία.....	35
2.5. Δεοντολογία έρευνας.....	35
2.6. Εργαλείο έρευνας .....	36
2.6.1. Τύπος-Είδος συνέντευξης .....	37
2.7. Στάδια έρευνας .....	38
2.8. Προβληματισμοί και υπαρκτά προβλήματα .....	39
2.9. Εγκυρότητα και αξιοπιστία .....	39
3. Ανάλυση πραγματολογικού υλικού .....	40

Συμπεράσματα.....	53
Βιβλιογραφία.....	56
Παράρτημα.....	72



## Περίληψη

Η συγκεκριμένη έρευνα έγινε με σκοπό να μελετήσει τις στάσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία στις δομές προσφύγων. Τα τελευταία χρόνια η μαζική έλευση προσφύγων στη χώρα μας έχει προκαλέσει μεταβολές σε πολλούς τομείς και ιδιαίτερα στον τομέα της παιδείας. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις που δημιουργούνται, έχοντας ή μη τα απαραίτητα εφόδια. Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα αποτυπώνει τις θέσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη δημιουργία εκπαιδευτικών δομών για τους πρόσφυγες (δομές υποδοχής και εκπαίδευσης προσφύγων) στη χώρα μας. Ακόμη εξετάζει αν οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να φέρουν εις πέρας την εκπαίδευση των προσφύγων. Μέσα από συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από διάφορα μέρη της Ελλάδας, κατά την περίοδο Μαΐου-Ιουνίου 2020 παρατίθενται οι στάσεις και οι αντιλήψεις τους για την ενσωμάτωση και ένταξη των παιδιών αυτών στο ελληνικό δημόσιο σχολείο. Τέλος, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δείχνει να είναι πρόθυμη να συνεισφέρει σε αυτό το εγχείρημα παρά τις ελλείψεις που υπάρχουν τόσο σε οργανωτικό όσο και σε εκπαιδευτικό επίπεδο.

**Λέξεις-κλειδιά:** εκπαίδευση προσφύγων, ενσωμάτωση/ένταξη στο ελληνικό σχολείο, αντιλήψεις, στάσεις εκπαιδευτικών, δομές υποδοχής και εκπαίδευσης προσφύγων

## Abstract

The objective of this academic research paper is to study teachers' attitudes and perceptions on teaching at Refugee Structures. In recent years, the mass influx of refugees in our country has caused various changes, especially in the field of education. Teachers are urged to meet the requirements created, regardless of being properly qualified. More specifically, the research reflects teachers' views on the creation of educational structures for refugees (refugee reception and education structures) in our country. Additionally, the paper delves into teachers' ability to carry out refugee education. Moreover, teachers' attitudes and perceptions on the integration and inclusion of these children in Greek public schools are presented, based on interviews (May to June 2020) conducted with a number of primary school teachers from various parts of Greece. Finally, the majority of teachers seem eager to contribute to this project despite the organizational and educational shortcomings.

Keywords: refugee education, integration / inclusion in the Greek school, teachers' attitudes and perceptions, reception structures and refugee education

## Εισαγωγή

Η εργασία έχει τίτλο «Στάσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών της Α/βάθμιας Εκπαίδευσης για τη διδασκαλία και τη συμμετοχή τους σε δομές προσφύγων» και εκπονήθηκε το 2020 με σκοπό να διερευνήσει και να καταγράψει τις στάσεις και τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη συμμετοχή τους και τη διδασκαλία στις δομές των προσφύγων της χώρας μας. Η εργασία επικεντρώνεται στην άποψη των εκπαιδευτικών για τη δημιουργία των δομών αυτών αλλά και τη δυνατότητά τους να διδάξουν στα παιδιά αυτά. Τα ερευνητικά ερωτήματα είναι τα εξής:

1. Σε τι βαθμό μπορούν οι εκπαιδευτικοί να ανταποκριθούν στη διδασκαλία σε δομές προσφύγων;
2. Υπάρχει από την πλευρά των εκπαιδευτικών θετική στάση για την πιθανή ενσωμάτωση προσφύγων μαθητριών/μαθητών στα ελληνικά σχολεία;
3. Ποιες εκπαιδευτικές πρακτικές μπορούν να ακολουθήσουν οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να ενσωματώσουν τα παιδιά των προσφύγων στα ελληνικά σχολεία;

Το πρώτο κεφάλαιο της εργασίας αναφέρεται στο προσφυγικό ζήτημα στην πορεία της ιστορίας τόσο της Ελλάδας όσο και σε παγκόσμιο επίπεδο. Από την ιστορική αυτή αναδρομή δεν παραλείψαμε να αναφερθούμε στη νομοθεσία που έχει θεσπιστεί για την προάσπιση της ευάλωτης ομάδας των προσφύγων. Στη συνέχεια του κεφαλαίου αναλύονται οι όροι διαπολιτισμικότητα, πολυπολιτισμικότητα και ρατσισμός και παρουσιάζονται τα μοντέλα εκπαίδευσης μειονοτήτων. Ανάλογα με τις απαιτήσεις της εποχής, τα μοντέλα αυτά εξελίσσονται και σταδιακά οδηγούμαστε στο καταλληλότερο όλων, το οποίο προστάζουν άλλωστε και οι ανάγκες της σύγχρονης εποχής, το διαπολιτισμικό (Αλμπανάκη 2015. Αρβανίτη, 2013, Δαμανάκης, 2005. Μπαλτατζής & Νταβέλος 2009). Ακόμη γίνεται αναφορά στη διαφορά μεταξύ διαπολιτισμικών σχολείων και δομών προσφύγων που υπάρχουν στην Ελλάδα. Το κεφάλαιο ολοκληρώνεται παρουσιάζοντας την αναγκαιότητα της κατάρτισης των εκπαιδευτικών στον τομέα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης προκειμένου να αντεπεξέλθουν στις απαιτήσεις της σύγχρονης σχολικής πραγματικότητας (Αγγελίδης, 2011. Μαλιγκούδη & Τσαουσίδης, 2020. Παπαχρήστος, 2019. Livingston, 2016). Το δεύτερο κεφάλαιο περιέχει τη μεθοδολογία της έρευνας. Στην αρχή παρουσιάζονται ο σκοπός της εργασίας, τα ερευνητικά ερωτήματα και ο τρόπος που επιλέχθηκε το δείγμα που συμμετείχε στην έρευνα. Το δείγμα παρουσιάζει πολυμορφία και βασίζεται στη θεωρία μη πιθανοτήτων.

Επιλέχθηκε με δειγματοληψία σκοπιμότητας σε συνδυασμό με δειγματοληψία ευκολίας προκειμένου να συμπληρωθεί ο αριθμός των συμμετεχουσών/όντων (Creswell, 2011. Robson, 2007. Ίσαρη & Πουρκός, 2015). Ακολουθώντας τους δεοντολογικούς κανόνες που διέπουν την έρευνα και επιλέγοντας την καταλληλότερη μέθοδο για τη συγκεκριμένη έρευνα, δηλαδή τη συνέντευξη, αναλύονται τα στάδια που ακολουθήσαμε για να υλοποιηθεί η έρευνα. Από το κεφάλαιο αυτό δεν απουσιάζουν οι προβληματισμοί που συναντήσαμε κατά τη διεξαγωγή της έρευνας.

Στο κεφάλαιο που ακολουθεί γίνεται η ανάλυση του πραγματολογικού περιεχομένου των συνεντεύξεων. Από τις συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν, μπορεί να παρουσιαστεί η γνώμη των εκπαιδευτικών για τη δημιουργία εκπαιδευτικών δομών για πρόσφυγες στην Ελλάδα, η ικανότητα τους να διδάξουν στις δομές αυτές αλλά και η άποψή τους σχετικά με την εισαγωγή/ενσωμάτωση των παιδιών αυτών στα ελληνικά δημόσια σχολεία. Η έρευνα ολοκληρώνεται με την παρουσίαση των συμπερασμάτων στα οποία καταλήξαμε για την εκπαίδευση των προσφύγων στην Ελλάδα, έχοντας λάβει υπόψη όλες τις πληροφορίες που μας παρείχαν τα υποκείμενα που πήραν μέρος στην έρευνα.

# 1. Θεωρητικό Πλαίσιο

## 1.1. Πρόσφυγες

### 1.1.1. Το Προσφυγικό ζήτημα (όψεις ιστορικής αναδρομής)

Από το παρελθόν μέχρι και σήμερα οι μαζικές μετακινήσεις πληθυσμών έχουν αποτελέσει αναπόσπαστο κομμάτι της ιστορίας του κόσμου. Ο όρος πρόσφυγας είναι ευρέως διαδεδομένος και, σύμφωνα με τη συνθήκη της Γενεύης το 1951 για το καθεστώς των προσφύγων, ορίζεται ως εξής: *«Ένα άτομο που λόγω «...δικαιολογημένου φόβου διώξεως λόγω φυλής, θρησκείας, εθνικότητας, κοινωνικής τάξεως ή πολιτικών πεποιθήσεων ευρίσκεται εκτός της χώρας της οποίας έχει την υπηκοότητα και δεν δύναται ή, λόγω του φόβου τούτου, δεν επιθυμεί να απολαύη της προστασίας της χώρας ταύτης....»* (Σύμβαση της Γενεύης 1951, Άρθρο 1-παράγραφος 2).

Τα προσφυγικά ρεύματα στην πορεία της ιστορίας του κόσμου είναι πολυάριθμα. Κάποιοι από τους λόγους που οδηγούσαν τους πρόσφυγες στο παρελθόν να εγκαταλείψουν τη χώρα τους ήταν φυλετικοί και θρησκευτικοί (Gatrell, 2017. Dragostinova, 2016). Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελούν οι Εβραίοι, που εκδιώχθηκαν από τη Γερμανία, την Αυστρία και την Τσεχοσλοβακία γύρω στο 1930 και οι Εβραίοι που διώχθηκαν από την Ισπανία κατά τον 15<sup>ο</sup> αιώνα (Koren, 2015. Gatrell, 2017. Dragostinova, 2016). Δεν απουσιάζουν όμως και πολιτικοί λόγοι που κατά διαστήματα έχουν οδηγήσει αρκετούς ανθρώπους να φύγουν από τη χώρα τους όπως Ισπανούς, Κινέζους, Ρώσους, Αρμένιους (Gatrell, 2017. Hobsbawm, 2010).

Οφείλουμε στην ιστορική αυτή αναδρομή να συμπεριλάβουμε και τους πρόσφυγες λόγω πολέμων και λόγω αναδιανομής εδαφών μεταξύ χωρών. Ο Πρώτος Παγκόσμιος Πόλεμος ήταν η αιτία της μεγαλύτερης εξάπλωσης των προσφυγικών ρευμάτων σε ολόκληρη την Ευρώπη, την Αμερική αλλά και την Αυστραλία με 10.000.000-14.000.000 ανθρώπους να μετακινούνται (Gatrell, 2017. Salvanou, 2017). Περνώντας λοιπόν στον 20<sup>ο</sup> αιώνα, οι μετακινήσεις των προσφύγων άρχισαν να αυξάνονται με κορύφωση την περίοδο των Βαλκανικών Πολέμων (Salvanou, 2017).

Μετά τον Πρώτο Παγκόσμιο Πόλεμο, που οδήγησε σε μια πολύ μεγάλη προσφυγική κρίση, έρχεται ο Δεύτερος Παγκόσμιος Πόλεμος που εκτόπισε από την πατρίδα τους εκατομμύρια ανθρώπους (Gatrell, 2017. Dragostinova, 2016. Hobsbawm, 2010). Παράλληλα παρατηρήθηκαν εδαφικοί διαμελισμοί σε αρκετές χώρες της Ανατολής όπως την Ινδία, το Πακιστάν, την Παλαιστίνη, την Κίνα με αποτέλεσμα να έχουμε ανταλλαγές πληθυσμών αλλά και επανασύσταση κρατών (Gatrell, 2017. Hobsbawm, 2010).

Όπως προαναφέρθηκε η κορύφωση των προσφυγικών μετακινήσεων σημειώθηκε κατά τη διάρκεια των Βαλκανικών Πολέμων, όπου γίνεται λόγος για μετακινήσεις Μουσουλμάνων από τη Σερβία, τη Βουλγαρία -αλλά και την Ελλάδα- προς τη Μικρά Ασία, γεγονός που είχε ως αποτέλεσμα να μετακινηθούν και οι Έλληνες από την Τουρκία (Gatrell, 2017. Dakin, 2009. Salvanou, 2017). Πέραν της μετακίνησης των Ελλήνων εκείνη την περίοδο σημειώθηκαν μετακινήσεις Αρμένιων και Ρώσων, από τα εδάφη της Ρωσίας από τους Τούρκους κατά τη Ρωσική Επανάσταση (Dragostinova, 2016. Χατζηιωσήφ, 2009).

Λίγα χρόνια αργότερα από το 1830, τη χρονιά που συστήθηκε το ελληνικό κράτος, έκανε την εμφάνισή της η Μεγάλη Ιδέα, ένα όραμα για την απελευθέρωση όλων των ελληνικών πληθυσμών που ζούσαν σε περιοχές της Οθωμανικής αυτοκρατορίας (Salvanou, 2017). Αυτή η ιδέα όμως ναυάγησε και τα χρόνια που ακολούθησαν, οι πρόσφυγες που κατέφθαναν στην Ελλάδα αποτελούσαν άλλοτε εμπόδιο και άλλοτε βοήθεια για το ελληνικό κράτος (Mazower, 1992. Salvanou, 2017). Οι κυβερνήσεις της Ελλάδας δεν κατάφεραν να αντιμετωπίσουν επιτυχώς τις προσφυγικές ροές προκαλώντας τη δυσaréσκεια των γηγενών λόγω του συνωστισμού που επικράτησε (Dakin, 2009. Χατζηιωσήφ, 2009).

Παρά της προσπάθειας για την παλιννόστηση στη Μικρά Ασία, το 1922 με τη μικρασιατική καταστροφή πολλοί ήταν οι πρόσφυγες που κατέφθασαν στην Αθήνα μαζί με αρκετούς Αρμένιους, ως αποτέλεσμα της καταπάτησης της Συνθήκης των Σεβρών από τους Συμμάχους (Dakin, 2009. Dragostinova, 2016. Χατζηιωσήφ, 2009). Ο αριθμός των προσφύγων που προσήλθε στην Ελλάδα ήταν τεράστιος. Αρκετοί από τους πρόσφυγες πίστευαν ότι η επιστροφή στον τόπο από τον οποίο έφυγαν δεν θα αργήσει, όμως με τη Σύμβαση της Λωζάνης το 1923 η ελπίδα τους αυτή εξανεμίστηκε (Dakin, 2009). Αποφάσισαν λοιπόν να προσπαθήσουν να ενσωματωθούν στη νέα τους πατρίδα και να βελτιώσουν τις συνθήκες ζωής τους εκεί.

Η Ελλάδα έπρεπε να ανακάμψει και να οργανωθεί οικονομικά, έχοντας στην ηγεμονία της τον Ελευθέριο Βενιζέλο. Ο Ελευθέριος Βενιζέλος έχοντας συμφωνήσει την ανταλλαγή πληθυσμών μεταξύ μωαμεθανών και Ελλήνων προσφύγων τους αξιοποίησε προκειμένου να αναπτυχθεί η οικονομία. Υπό αυτό το πρίσμα τους τοποθέτησε στη βόρεια Ελλάδα και τους προσέφερε δουλειά στις επαρχίες αλλά και στις βιομηχανικές μονάδες (Χατζηιωσήφ, 2009. Dakin, 2009. Mazower, 1992). Η ενσωμάτωση των προσφύγων και η υιοθέτηση του νέου τρόπου ζωής στην Ελλάδα είχε ως αποτέλεσμα την προσφορά των προσφύγων στη διαμόρφωση της ελληνικής ταυτότητας, -αν και αρκετοί ήταν αυτές/αυτοί που έφυγαν προς την Αίγυπτο και την Αμερική (Dakin, 2009).

### 1.1.2. Οι πρόσφυγες στην Ελλάδα

Το προσφυγικό ζήτημα αποτελεί θέμα συζήτησης και στην Ελλάδα του σήμερα. Αυξημένα προσφυγικά ρεύματα από την Ανατολή και τη Βόρεια Αφρική προκάλεσαν τεράστιες αλλαγές σε πολιτικό, οικονομικό και κοινωνικό επίπεδο κατά την κρίσιμη περίοδο 2014-2016 τόσο στην Ελλάδα όσο και στην Ευρώπη (Koren, 2015. Λεοντίσης et al., 2020). Αυτό είναι αναμενόμενο καθώς από τις χώρες που συναντούν οι πρόσφυγες διασχίζοντας τη Μεσόγειο πρώτα είναι η Ελλάδα και μετά η Ιταλία και η Ισπανία, οι οποίες αποτελούν το νότιο άκρο της Ευρώπης. Η Ελλάδα λοιπόν λόγω της γεωγραφικής της θέσης, από το παρελθόν μέχρι σήμερα, είναι η πρώτη χώρα που δέχεται προσφυγικά ρεύματα (Dragostinova, 2016).

Η Ελλάδα δέχεται το πρώτο μεγάλο προσφυγικό ρεύμα μετά τον Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο μεταξύ του 2015 και του 2016 (Orfanos, 2019. Χολέβα, 2017. Vlachava & Stavrropoulos, 2019). Πάνω από 600.000 πρόσφυγες κατέφθασαν στις Ελληνικές ακτές διασχίζοντας τη Μεσόγειο θάλασσα (Abbas, 2019. Orfanos, 2019. Dragostinova, 2016).

Για τον λόγο αυτό βέβαια η Ευρωπαϊκή Ένωση χορηγούσε χρηματική στήριξη στην Ελλάδα, η οποία όμως δεν κατάφερε να τη διαχειριστεί καταλλήλως (Orfanos, 2019. Ελευθεριάδου, 2017). Ανεξαρτήτως της όποιας στήριξης, καμία, όμως, χώρα και κυρίως η Ελλάδα δεν ήταν έτοιμη να αντιμετωπίσει ένα τόσο μεγάλο προσφυγικό ρεύμα (Τσαγκαράκη, 2016). Υπήρξε και υπάρχει άδικος διαμοιρασμός των προσφύγων ανά τις χώρες της Ευρώπης, με αποτέλεσμα οι πρόσφυγες να μένουν στην Ελλάδα και την Ιταλία κατά κύριο λόγο (Τσαγκαράκη, 2016).

Με τη βοήθεια του κράτους και διαφόρων μη κυβερνητικών οργανώσεων οι πρόσφυγες σταδιακά έλαβαν ιατρική περίθαλψη, τροφή, τους διατέθηκαν χώροι διαμονής και η δυνατότητα πρόσβασης στην εκπαίδευση (Orfanos, 2019. UNHCR, 2016) χωρίς όμως να απουσιάζουν οι ελλείψεις (Ελευθεριάδου, 2017). Εντός όλης αυτής της κατάστασης σημειώνονται και οδυνηρές απώλειες προσφύγων οι οποίοι δεν τα κατάφεραν καθώς προσπαθούσαν να διασχίσουν τη Μεσόγειο θάλασσα (UNHCR staff, 2016. Orfanos, 2019).

Παράλληλα η Τουρκία, δεν στήριζε με την στάση της καθόλου το ζήτημα των προσφύγων, με αποτέλεσμα η Ελλάδα να πάρει όλο το βάρος στους ώμους της, ταυτόχρονα με την οικονομική κρίση που μάστιζε τη χώρα (Ελευθεριάδου, 2017). Πραγματοποιήθηκε λοιπόν σύνοδος τον Μάρτιο του 2016 μεταξύ Ευρωπαϊκής Ένωσης και Τουρκίας, όπου συμφωνήθηκε οι πρόσφυγες που θα μετακινούνται προς την Ευρώπη να πληρούν ορισμένες προϋποθέσεις με μακρινή ελπίδα η κατάσταση στη Συρία να εξομαλυνθεί (Laas & Leyts, 2018). Αυτή η συμφωνία όμως εν τέλει δεν έφερε ιδιαίτερες αλλαγές. Η Ελλάδα μετατράπηκε από ενδιάμεσος σταθμός σε τόπος υποδοχής και φιλοξενίας προσφύγων (Σγούρα, Μάνεσης &

Μητροπούλου, 2018). Ο εγκλωβισμός των προσφύγων στα ελληνικά σύνορα, και η αδυναμία αυτών να μεταβούν σε άλλες χώρες της Ευρώπης έφερε αρκετές αλλαγές στην ελληνική κοινωνία (Σγούρα, Μάνεσης & Μητροπούλου, 2018).

Μην έχοντας εξαρχής τις κατάλληλες υποδομές, η Ελλάδα κατάφερε να σταθεί όρθια απέναντι στο προσφυγικό πρόβλημα (Vlachava & Stavropoulos, 2019. Χολέβα, 2017). Η συνεργασία της Ευρωπαϊκής Ένωσης και της Ελλάδας σε συνδυασμό με τη βοήθεια Μη Κυβερνητικών Οργανώσεων αλλά και απλών ανθρώπων που συνέβαλαν στις επιχειρήσεις διάσωσης, όπως είναι οι άνθρωποι του λιμενικού, μεμονωμένοι πολίτες και οι κάτοικοι των περιοχών όπου δημιουργήθηκαν τα hot spots (Ελευθεριάδου, 2017. Χολέβα, 2017. Orfanos, 2019), βοήθησαν πολλούς πρόσφυγες να εισέλθουν στη χώρα μας αναζητώντας μια καλύτερη ζωή.

Σήμερα όμως (με πάσα επιφύλαξη για οποιαδήποτε αλλαγή), και ενώ η Κυβέρνηση προσπαθεί να διαχειριστεί το προσφυγικό ζήτημα, η Τουρκία αποφάσισε να ανοίξει τα σύνορά της, προκειμένου όλοι οι πρόσφυγες -και όχι μόνο πρόσφυγες- να μπορέσουν να κατευθυνθούν προς τις Ευρωπαϊκές χώρες, και κυρίως προς την Ελλάδα (Damon & Baykara, 2020).

### **1.1.3. Νομοθεσία και δικαιώματα προσφύγων**

Οι πρόσφυγες αποτελούν μια από τις πιο ευάλωτες ομάδες πληθυσμού. Η προστασία τους είναι αναγκαία και για τον λόγο αυτό, υπογράφηκε στη Γενεύη, το 1951, μια σύμβαση για αυτήν (την προστασία τους). Η Σύμβαση της Γενεύης τροποποιήθηκε λίγα χρόνια αργότερα, με το Πρωτόκολλο του 1967, διευρύνοντας το πεδίο εφαρμογής της, αφού το πρόβλημα της μετακίνησης των προσφύγων άρχισε να γίνεται αντιληπτό σε όλον τον κόσμο (UNHCR, 2011).

Η σύμβαση της Γενεύης για το Καθεστώς των Προσφύγων το 1951 και το Πρωτόκολλο του 1967 είναι οι μοναδικές συμφωνίες σε παγκόσμιο επίπεδο, που μπορούν να προστατέψουν νομικά τους πρόσφυγες και να τους αναγνωρίσουν δικαιώματα όπως σε όλους τους υπόλοιπους ανθρώπους (UNHCR, 2011). Ένας ακόμη ανθρωπιστικός οργανισμός που έχει ιδρυθεί για να προσφέρει βοήθεια στους πρόσφυγες είναι η Ύπατη Αρμοστεία, με την οποία κάθε κράτος οφείλει να έρχεται σε επαφή και να συνεργάζεται για την αντιμετώπιση του προσφυγικού ζητήματος (UNHCR, 2014. Άρθρο 35 Σύμβαση της Γενεύης 1951).

Τα δικαιώματα των προσφύγων που περιέχονται στη σύμβαση της Γενεύης είναι αρκετά και η φιλοξενούμενη χώρα οφείλει να τα σεβαστεί, έχοντας υπογράψει τη σύμβαση

αυτή. Ένα από τα δικαιώματα που πρέπει να υπογραμμιστεί είναι η απαγόρευση απέλασης οποιουδήποτε πρόσφυγα από τη χώρα φιλοξενίας σε χώρα όπου απειλείται η ζωή του ή η ελευθερία του, εξαιρουμένων αυτών που έχουν καταδικαστεί με σοβαρό αδίκημα ή θεωρούνται με σοβαρή αιτία επικίνδυνοι για τη χώρα (Άρθρο 33, Σύμβαση της Γενεύης 1951).

Στη Σύμβαση αυτή αναγράφονται όλα τα δικαιώματα των προσφύγων μερικά εκ των οποίων είναι τα εξής:

- το δικαίωμα για επαγγελματική απασχόληση (Άρθρο 17)
- το δικαίωμα για άσκηση ελεύθερου επαγγέλματος (Άρθρο 19)
- το δικαίωμα για στέγαση (Άρθρο 21)
- το δικαίωμα για δημόσια εκπαίδευση (Άρθρο 22).
- το δικαίωμα για ελεύθερη κυκλοφορία (Άρθρο 26)
- η μη επιβολή κυρώσεων σε πρόσφυγες λόγω παράνομης εισόδου στη χώρα αν η προετοιμασία των χαρτιών τους δεν είχε ολοκληρωθεί λόγω πολέμου (Άρθρο 31)
- η διευκόλυνση της αφομοίωσης και της πολιτογράφησης των προσφύγων από τη χώρα φιλοξενίας (Άρθρο 34).

Εκτός όμως από τα δικαιώματα που έχουν οι πρόσφυγες, οφείλουν να ενημερωθούν και για τις υποχρεώσεις τους, εφόσον αιτηθούν ασύλου, σεβόμενοι τους νόμους της χώρας φιλοξενίας τους (Ακτύπης, 2016. UNHCR, 2014).

#### **1.1.4. Ενσωμάτωση και Ένταξη προσφύγων στην ελληνική κοινωνία**

Η ενσωμάτωση σύμφωνα με τους Λεοντίσης et al., 2020 (σ. 16) «θεωρείται η βαθμιαία προσέγγιση και συγχρωτισμός ανθρώπων από διαφορετικές φυλετικές ή εθνοτικές ομάδες και ένταξη σε ένα κοινό γεωγραφικό και κοινωνικό πλαίσιο που εξασφαλίζει ισότητα». Στην περίπτωση των προσφύγων στην Ελλάδα, η κοινωνία οφείλει να εξασφαλίσει τα δικαιώματα που αναφέρουμε πιο πάνω, σε συνδυασμό βέβαια με την ενεργό συμμετοχή των προσφύγων στη διαδικασία αυτή (Λεοντίσης et al., 2020. O'Donovan & Sheikh, 2014).

Σύμφωνα με το λεξικό του Μπαμπινιώτη η λέξη *ενσωμάτωση* προέρχεται από το ρήμα *ενσωματώνω* που σημαίνει «κάνω κάτι αδιάσπαστο μέρος ενός συνόλου» (2008, σελ.337). Ο όρος *ένταξη* από την άλλη πλευρά, προέρχεται από το ρήμα *εντάσσω*, το οποίο ερμηνεύει ο Μπαμπινιώτης ως την «τοποθέτηση κάποιου/κάτι μέσα σε ένα ευρύτερο σύνολο» (2008, σ.337). Στο ίδιο λεξικό καταγράφεται το ρήμα *ενσωματώνω* ως συνώνυμο του ρήματος



εντάσσω, καθιστώντας το διαχωρισμό των δύο λέξεων δυσδιάκριτο. Μόνο διαβάζοντας και τις δύο ερμηνείες ίσως μπορεί να καταστεί κατανοητή η ειδοποιός διαφορά τους,

Αρκετές χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, εδώ και μερικά χρόνια προετοιμάζονταν για την ενσωμάτωση ανθρώπων των χωρών του Τρίτου Κόσμου (UNHCR, 2013). Έτσι και οι πρόσφυγες, που ανήκουν σε χώρες του Τρίτου κόσμου, έχουν ανάγκες που πρέπει να καλυφθούν ερχόμενοι στη χώρα υποδοχής (UNHCR, 2013). Η Ελλάδα βέβαια δεν ήταν προετοιμασμένη να αντιμετωπίσει ένα τέτοιο κύμα (Vlachava & Stavropoulos, 2019), διότι αρχικά αποτελούσε όπως προαναφέραμε, ενδιάμεσο προορισμό. Για αυτόν τον λόγο μέχρι και το 2013 δεν είχε λάβει κάποια ιδιαίτερα μέτρα (Λεοντίσης et al., 2020).

Η παραμονή όμως των προσφύγων στην Ελλάδα τα χρόνια που ακολούθησαν, οδήγησε τη χώρα να λάβει αρκετά μέτρα για να αντιμετωπίσει την κατάσταση. Ένα από τα σημαντικότερα μέτρα που έλαβε ήταν η θέσπιση του Νόμου 4375/2016, σύμφωνα με τον οποίο η Κυβέρνηση είχε τη δυνατότητα να χορηγήσει άσυλο σε πρόσφυγες και για τον λόγο αυτόν όφειλε να τους υπερασπίζεται. Αυτό όμως μπορεί να συμβεί μόνο μέσα από την εκπαίδευση (Στεφανοπούλου, Τσατήρη & Κουμζής, 2017. UNHCR, 2014). Με την εκπαίδευση όλες/όλοι μαθαίνουν να σέβονται, να ευαισθητοποιούνται και να αναλαμβάνουν την ευθύνη των πράξεών τους (UNHCR, 2014).

Κρίνουμε σκόπιμο να αναφερθούμε στο σημείο αυτό στα ασυνόδευτα παιδιά πρόσφυγες, στα δικαιώματά τους και στην εκπαίδευση της οποίας τυγχάνουν. Το ασυνόδευτο παιδί πρόσφυγας ή αλλιώς ασυνόδευτος ανήλικος είναι ο «υπήκοος τρίτης χώρας ή ανιθαγενής κάτω των δεκαοχτώ ετών ο οποίος φθάνει στην Ελλάδα χωρίς να συνοδεύεται από ενήλικα υπεύθυνο για τη φροντίδα του για όσο χρόνο δεν έχει τεθεί υπό την ουσιαστική φροντίδα ενός τέτοιου προσώπου...» σύμφωνα με το Προεδρικό Διάταγμα 220/2007 (άρθρο 1, σημείο στ') όπως αναφέρεται στη μελέτη των Δημητροπούλου και Παπαγεωργίου (2008). Ο όρος αυτός εμφανίστηκε καθώς σημειώθηκε αυξημένη κινητικότητα ασυνόδευτων παιδιών στην Ελλάδα (Δημητροπούλου & Παπαγεωργίου, 2008. Σγούρα, Μάνεσης & Μητροπούλου, 2018). Είναι σημαντικό να δώσουμε ιδιαίτερη προσοχή στην εκπαίδευσή τους, διότι όπως προαναφέραμε τα ασυνόδευτα παιδιά-πρόσφυγες που μετακινούνται είναι πάρα πολλά και η προστασία των δικαιωμάτων τους είναι ανεπαρκής και η νομική υποστήριξή τους είναι ελλιπής (Δημητροπούλου & Παπαγεωργίου, 2008. Παγώνα, Αγκόλλη, & Κουφονικολάκου, 2018. Σγούρα, Μάνεσης & Μητροπούλου, 2018). Αφού ξεπεραστούν όλες αυτές οι γραφειοκρατικές δυσκολίες και τα ασυνόδευτα παιδιά εγκατασταθούν στα Κέντρα Υποδοχής και Φιλοξενίας ασυνόδευτων ανηλίκων αιτούντων άσυλο, παρακολουθούν μαθήματα ελληνικής γλώσσας στον χώρο φιλοξενίας από καθηγήτριες/ητές ή γίνονται οι απαραίτητες

διαδικασίες για να εγγραφούν και να ενταχθούν στο ελληνικό δημόσιο σχολείο (Δημητροπούλου & Παπαγεωργίου, 2008. Σγούρα, Μάνεσης & Μητροπούλου, 2018).

Το Υπουργείο Παιδείας κατά τη σχολική χρονιά 2016-2017 δημιούργησε τάξεις υποδοχής για τους πρόσφυγες εντός των σχολικών μονάδων εκπαίδευσης, όπου μπορούσαν να φοιτούν όπως αναφέρεται και στην Υπουργική Απόφαση με αριθμό 131024/Δ1/8-8-2016 (ΦΕΚ 2687/τ.Β'/29-8-16). Με την ενέργεια αυτή η ελληνική Κυβέρνηση έκανε ένα πολύ σημαντικό βήμα για την εκπαιδευτική ένταξη των παιδιών προσφύγων αλλά και της προσωπικής τους ανάπτυξης, σύμφωνα με το Δελτίου Τύπου για τις Δομές Υποδοχής και Εκπαίδευσης των προσφύγων του 2016.

Για την προάσπιση των δικαιωμάτων των παιδιών-προσφύγων, αγωνίζονται εκτός από την Ύπατη Αρμοστεία και η Unicef (Διεθνές Ταμείο Επείγουσας Βοήθειας των Ηνωμένων Εθνών για τα παιδιά), ο Διεθνής Οργανισμός Μετανάστευσης, ο Συνήγορος του Πολίτη, άτυπες ομάδες πολιτών σε αλληλεγγύη και ο κρατικός μηχανισμός (Χολέβα, 2017. Παγώνα, Αγκόλλη, & Κουφονικολάκου, 2018). Όλες οι δράσεις των οργανισμών αυτών στοχεύουν στην υποστήριξη και στην υπεράσπιση των δικαιωμάτων των παιδιών αυτών, τα οποία προέρχονται από περιβάλλοντα όπου έχουν εκτεθεί σε ένοπλες διαμάχες, βίαια περιστατικά, πολιτικές αντιπαλότητες και δεν γνωρίζουμε πώς οι καταστάσεις αυτές έχουν επιδράσει στην ψυχολογία τους (Sirin & Aber, 2018).

Σύμφωνα με έρευνες ο πρώτος τομέας προκειμένου να ενσωματωθούν/ενταχθούν οι πρόσφυγες και πιο συγκεκριμένα τα παιδιά-πρόσφυγες στην κοινωνία μιας χώρας είναι η εκπαίδευση (Vlachava & Stavropoulos, 2019. Bove & Sharmahd, 2020). Η ένταξη των παιδιών προσφύγων στο εκπαιδευτικό σύστημα, την οποία και προαναφέραμε, αποτελεί κατά πολλούς στρατηγική ενταξιακής πολιτικής. (Λεοντίσης et al., 2020).

Οι ενήλικες πρόσφυγες προκειμένου να ενσωματωθούν/ενταχθούν επιτυχώς σε μια κοινωνία χρειάζεται να εισέλθουν στην αγορά εργασίας, έτσι ώστε να νιώσουν μέλος την νέας χώρας στην οποία διαμένουν (Elliott & Yusuf, 2014. O'Donovan & Sheikh, 2014). Αυτό όμως δεν συνέβη σε μεγάλο βαθμό καθώς οι ντόπιοι, και κυρίως οι κάτοικοι των νησιών, που ήρθαν πρώτοι αντιμέτωποι με τους πρόσφυγες, λόγω χαμηλής εμπιστοσύνης τόσο προς το κράτος όσο και προς τους ίδιους τους πρόσφυγες, δεν τους ήθελαν δίπλα τους (Λεοντίσης et al., 2020. Παπανδρόπουλος, 2016).

Η αντιμετώπιση του προσφυγικού ζητήματος έγινε βιαστικά, δημιουργώντας ανασφάλεια και πανικό τόσο στον προσφυγικό πληθυσμό όσο και στον ελληνικό πληθυσμό λόγω της αδυναμίας να ανταποκριθεί άμεσα το ελληνικό κράτος (Ακτύπης, 2016. Abbas, 2019. Vlachava & Stavropoulos, 2019).

## 1.2. Διαπολιτισμικότητα, Πολυπολιτισμικότητα και Ρατσισμός

### 1.2.1. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στην Ελλάδα

#### 1.2.1.1. Διαπολιτισμικότητα και Πολυπολιτισμικότητα

Οι συνεχείς μετακινήσεις των πληθυσμών προς την αναζήτηση ενός καλύτερου αύριο, έχουν επιφέρει πολλές μεταβολές στις σύγχρονες κοινωνίες, μετατρέποντάς τις σε πολυπολιτισμικές. Ο πολυπολιτισμικός όπως ερμηνεύεται από τον Μπαμπινιώτη (2008, σ. 839), «είναι αυτός που χαρακτηρίζεται από την συνύπαρξη διαφόρων και διακρινόμενων μεταξύ τους πολιτισμών». Σύμφωνα με τον Δαμανάκη η πολυπολιτισμικότητα, δηλαδή «η ύπαρξη πολιτισμών ο ένας δίπλα στον άλλον» (2005, σ.39) αποτελεί την «αφετηρία» (2005, σ. 39) για την διαπολιτισμικότητα. Οι Πίτσου και Αστεριώτη (2018, σ. 74) αναφέρουν πως η πολυπολιτισμικότητα «αποτυπώνει την πολιτισμική πολυμορφία της ανθρώπινης κοινωνίας, περιλαμβάνοντας όχι μόνο στοιχεία εθνικού πολιτισμού, αλλά και τη γλωσσική, τη θρησκευτική και την κοινωνικοοικονομική πολυμορφία» (Αγγελίδης & Χατζησωτηρίου 2013. Αρβανίτη, 2013).

Το εκπαιδευτικό σύστημα κάθε χώρας, όπως πιο πάνω αναφέρθηκε, είναι αυτό που πρώτο καλείται να στηρίξει αυτή την ένταξη και να διαχειριστεί την ετερότητα και τον πλουραλισμό τόσο σε παιδαγωγικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο (Γκόβαρης 2013. Δαμανάκης, 2007. Αρβανίτη, 2013). Η ετερότητα αυτή μπορεί να αφορά το φύλο, την καταγωγή, τη γλώσσα, τη θρησκεία ή τον πολιτισμό κάθε ανθρώπου (Καρανικόλα & Πίτσου, 2015. Παπάζογλου, 2008. Χατζησωτηρίου & Ξενοφώντος, 2014). Με την υπαρκτή ετερότητα μεταξύ των πληθυσμών που συνυπάρχουν σε μια χώρα μπορεί να χαρακτηριστεί η κοινωνία ως πολυπολιτισμική (Δαμανάκης, 2005. Παπάζογλου, 2008. Χατζησωτηρίου & Ξενοφώντος, 2014).

Από την άλλη πλευρά οι Πίτσου και Αστεριώτη (2018, σ. 74) αναφέρουν στη συνέχεια του άρθρου τους και τον όρο διαπολιτισμικός ο οποίος «περιγράφει μια δυναμική διαδικασία που προϋποθέτει την πολυπολιτισμικότητα και αναφέρεται στην εξέλιξη των σχέσεων μεταξύ των ομάδων μέσα από το διάλογο σε τοπικό, εθνικό, περιφερειακό και διεθνές επίπεδο». Και ο Δαμανάκης αναφέρει χαρακτηριστικά πως «η διαπολιτισμικότητα προϋποθέτει την πολυπολιτισμικότητα, αλλά δεν απορρέει αυτόματα από αυτή» (2005, σ. 39). Συνεπώς δεν αρκεί μόνο η συνύπαρξη των διαφοροποιητικών στοιχείων των ανθρώπων όπως αναφέρεται στην πολυπολιτισμικότητα για να λειτουργήσει μια κοινωνία αλλά χρειάζεται και συνεχής αλληλοεμπλουτισμός, αλληλεπίδραση, αμοιβαία αποδοχή και

σεβασμός μεταξύ των ανθρώπων (Αρβανίτη, 2013. Δαμανάκης, 2005. Δαμανάκης, 2007. Γκόβαρης, 2013).

Τα παιδιά των μεταναστών και των προσφύγων είναι αναγκαίο να συμμετέχουν ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία και να μην είναι παθητικοί δέκτες καθώς είναι απαραίτητη η διατήρηση της ταυτότητάς τους, των πολιτισμικών τους στοιχείων και της πολιτισμικής κληρονομιάς τους. Με προϋπόθεση τη συνύπαρξη των διαφορετικών πολιτισμών σε μια χώρα καλούμαστε να μετεξελιζόμαστε το πολυπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης σε διαπολιτισμικό μεταβαίνοντας στο επόμενο στάδιο (Αρβανίτη, 2013). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση ως μια εξελικτική διαδικασία είναι αυτή, σύμφωνα με τον ορισμό που παραθέσαμε, που αναγνωρίζει την ταυτότητα του άλλου και τον αντιμετωπίζει ισότιμα (Νικολούδη, 2014. Γκότοβος, 2007. Γκόβαρης 2013). Σύμφωνα λοιπόν με τον ορισμό της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης οι μαθήτριες/μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο, πρέπει να ενεργοποιηθούν έτσι ώστε να υπάρχει επικοινωνία και αλληλεπίδραση μεταξύ άλλων παιδιών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο (Γκότοβος, 2006. Benincasa, 2018). Μέσα από την εκπαίδευση οι γηγενείς μαθήτριες/μαθητές καλούνται και αυτές/οί να συμμετέχουν στη νέα εκπαιδευτική πραγματικότητα και «να προσεγγίσουν ουσιαστικά και σε βάθος τον διαφορετικό άλλο» σύμφωνα με τον Γκόβαρη (2013, σ.201). Αυτό προτάσσει άλλωστε και η διαπολιτισμική εκπαίδευση, προκειμένου να αναπτυχθούν σχέσεις με τις/τους μαθήτριες/μαθητές που προέρχονται από άλλες χώρες (Αρβανίτη, 2013. Benincasa, 2018. Δαμανάκης, 2005).

Σύμφωνα με τους Αγγελίδη και Χατζησωτηρίου (2013) η διαπολιτισμική εκπαίδευση αναδιαμορφώνεται συνεχώς προκειμένου να αναγνωρίσει και να αποδεχθεί τη διαφορετικότητα και κατά συνέπεια να καταφέρει να αντιμετωπίσει όλες τις πολιτισμικές διαφορές εξίσου όσον αφορά την εκπαίδευση (Νικολάου, 2011. Νικολούδη, 2014). Στόχος της είναι η αναζήτηση χρυσής τομής που θα οδηγήσει στη βελτίωση του τρόπου ζωής των μαθητριών/μαθητών προσφύγων καθώς επίσης και στη μείωση της σχολικής διαρροής και του αναλφαριθμητισμού (Γκόβαρης, 2013. Δελιγιάννη & Τσούνη, 2018).

#### **1.2.1.2. Νομοθεσία**

Η ελληνική εκπαίδευση χαρακτηρίζεται σε μεγάλο βαθμό από την πολιτισμική ετερότητα, μιας και η Ελλάδα τα τελευταία χρόνια από χώρα ενδιάμεσου σταθμού για πρόσφυγες και μετανάστες έχει μετατραπεί σε χώρα υποδοχής σχηματίζοντας αυτόν τον πολυπολιτισμικό χαρακτήρα που αναφέραμε (Αρβανίτη, 2013. Γκότοβος, 2007). Αυτό το γεγονός έχει ως αποτέλεσμα τη δημιουργία νέων προκλήσεων και νέων δεδομένων για το ελληνικό σχολείο,

το οποίο καλείται να αλλάξει υπό αυτή τη νέα συνθήκη (Κεσίδου, 2008. Ρέντζη, 2017. Αλμπανάκη 2015). Σύμφωνα με τη Σύμβαση της Γενεύης και πιο συγκεκριμένα όπως αναφέρεται και στο Άρθρο 22 «Αι συμβαλλόμενοι Χώροι θα επιφυλάσσουν εις τους Πρόσφυγας οίαν και εις τους υπηκόους αυτών μεταχείρισιν όσον αφορά την στοιχειώδη εκπαίδευσιν», οι πρόσφυγες έχουν δικαίωμα στην δημόσια εκπαίδευση, όπως κάθε άλλος άνθρωπος (Unesco, 2009. Kantzara, 2016).

Το ξεκίνημα για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα έγινε τη δεκαετία του 1990 με τον Νόμο 2413/1996 που αφορούσε την ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις. Παράλληλα σύμφωνα με το Άρθρο 5 του Νόμου 2413/1996 (Ανάκτηση 28 Μαρτίου 2020 από <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/n-2413-1996.html>) «ιδρύεται νομικό πρόσωπο δικαίου με την επωνυμία Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Ι.Π.Ο.Δ.Ε), που έχει ως κύριο σκοπό τη μελέτη και έρευνα των εκπαιδευτικών θεμάτων που αφορούν στην ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, καθώς και την ευθύνη και τον συντονισμό των προσπαθειών για την έγκυρη και έγκαιρη εκτέλεση των ποικίλων προγραμμάτων». Στην ιστοσελίδα του Ινστιτούτου Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης αναγράφονται 13 δημοτικά σχολεία (Ι.Π.Ο.Δ.Ε, Ανάκτηση 30 Μαρτίου 2020 από <http://dim-diapol-falir.att.sch.gr/ipode.htm>). Στο Άρθρο 34 του ίδιου Νόμου αναφέρεται πως «Σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η οργάνωση και λειτουργία σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την παροχή εκπαίδευσης σε νέους με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ιδιαιτερότητες. Στα σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης εφαρμόζονται τα προγράμματα των αντίστοιχων δημόσιων σχολείων, τα οποία προσαρμόζονται στις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ανάγκες των μαθητριών/μαθητών τους». Προκειμένου να εφαρμοστεί βέβαια η διαπολιτισμική εκπαίδευση οι Αγγελίδης και Χατζησωτηρίου (2013) αναφέρονται στην ανάγκη τροποποίησης των ήδη υπαρχόντων Αναλυτικών Προγραμμάτων.

Το Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών Και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Ι.Π.Ο.Δ.Ε) είναι ένας οργανισμός υπό την εποπτεία του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και είναι αρμόδιο για την ενίσχυση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης με βάση τον Νόμο 2413/1996. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στοχεύει στην ενσωμάτωση των μαθητριών/μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο στην εκπαιδευτική πραγματικότητα (Ι.Π.Ο.Δ.Ε, Ανάκτηση 30 Μαρτίου 2020 από <http://dim-diapol-falir.att.sch.gr/ipode.htm>. Καρανικόλα & Πίτσου, 2015).

Το Άρθρο 26 από την Οικουμενική Διακήρυξη για τα ανθρώπινα δικαιώματα (Ανάκτηση 30 Μαρτίου 2020 από Ohchr.org website: <https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Language.aspx?LangID=grk>) γνωστοποιεί πως «Καθένας έχει δικαίωμα στην εκπαίδευση. Η εκπαίδευση πρέπει να παρέχεται δωρεάν, τουλάχιστον στη στοιχειώδη και βασική βαθμίδα της... Η πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση πρέπει να είναι ανοικτή σε όλους, υπό ίσους όρους, ανάλογα με τις ικανότητές τους». Στη Συνθήκη των Ηνωμένων Εθνών για τα δικαιώματα του παιδιού, το Άρθρο 29, κάνει λόγο για το αναπόσπαστο δικαίωμα του παιδιού στην εκπαίδευση, με την οποία αναπτύσσεται η προσωπικότητά του, τα ταλέντα του, ψυχικά και σωματικά, οι προσωπικές του ελευθερίες, ο σεβασμός για την πολιτισμική και εθνική του κληρονομιά, τη μητρική του γλώσσα (Ντούρας, Θεοδωροπούλου, & Σπαή, 2009. Unicef, 2019, Ανάκτηση 3 Μαρτίου 2020 από <https://www.unicef.org/media/61941/file/Convention-rights-child-at-crossroads-2019.pdf>).

Σύμφωνα με το Άρθρο 72, του Νόμου 3386/2005 (<https://www.e-nomothesia.gr/kat-allodapoi/n-3386-2005.html>), οι «Ανήλικοι υπήκοοι τρίτων χωρών, που διαμένουν στην Ελληνική Επικράτεια, υπάγονται στην υποχρεωτική σχολική φοίτηση, όπως και οι ημεδαποί». Στο συγκεκριμένο άρθρο γίνεται επίσης λόγος για προαιρετική διδασκαλία και της μητρικής γλώσσας των προσφύγων αν και εφόσον πληρούνται κάποιες προϋποθέσεις.

#### **1.2.1.2. Μοντέλα Εκπαίδευσης Μειονοτήτων**

Τα μεταναστευτικά και προσφυγικά ρεύματα, έφεραν όπως προαναφέρθηκε πολλές τροποποιήσεις στον εκπαιδευτικό τομέα. Η εικόνα των σχολείων ενέχει πολιτισμική πολυμορφία, δημιουργώντας νέες προκλήσεις στον εκπαιδευτικό αλλά και στον κοινωνικό τομέα (Duncker 2011).

Για την αντιμετώπιση των αναγκών που δημιουργήθηκαν στον εκπαιδευτικό τομέα σχετικά με την ένταξη των παιδιών στα νέα σχολεία παρατηρήθηκε πληθώρα προσεγγίσεων. Τα μοντέλα που προέκυψαν είναι τα εξής: το αφομοιωτικό, το ενσωμάτωσης, το πολυπολιτισμικό, το αντιρατσιστικό και τέλος το διαπολιτισμικό.

Το πρώτο από τα μοντέλα που παρατηρήθηκε ήταν το αφομοιωτικό μοντέλο και στόχευε στην αφομοίωση του διαφορετικού στοιχείου (Αλμπανάκη, 2005). Οι πρόσφυγες μαθήτριες/μαθητές αναγκάζονται να αποδεχτούν όλα τα χαρακτηριστικά της κυρίαρχης ομάδας, δηλαδή των γηγενών, προκειμένου να ενσωματωθούν στο σχολικό περιβάλλον (Αγγελίδης & Χατζησωτηρίου 2013. Αλμπανάκη, 2005. Κεσίδου, 2008). Κατά συνέπεια δεν

τους μένει άλλη επιλογή από το να απαρνηθούν τον πολιτισμό τους αλλά και τη γλώσσα τους και να προσαρμοστούν στη νέα πραγματικότητα (Μπαλατατζής & Νταβέλος, 2009. Αγγελίδης & Χατζησωτηρίου, 2013). Η Κεσίδου (σ.25, 2008) υποστηρίζει πως «η παρουσία πολιτισμικά διαφορετικών μαθητριών/μαθητών στα σχολεία δεν επιφέρει καμία αλλαγή στο κυρίαρχο αναλυτικό πρόγραμμα, το οποίο παραμένει πεισματικά μονοπολιτισμικό» (Αγγελίδης & Χατζησωτηρίου, 2013. Γριβόπουλος, 2018). Η αφομοίωση του διαφορετικού με τον κυρίαρχο πολιτισμό όπως συμπεραίνουν οι Αγγελίδης και Χατζησωτηρίου (σ. 31, 2013) «οδηγεί στην διαίωιση των στερεότυπων και των προκαταλήψεων».

Εν συνεχεία έρχεται το μοντέλο ενσωμάτωσης, που διαφοροποιείται σε κάποια σημεία από το μοντέλο της αφομοίωσης (Κεσίδου, 2008. Μπαλατατζής & Νταβέλος, 2009). Στο μοντέλο της ενσωμάτωσης, η πολιτισμική ετερότητα γίνεται εν μέρει αποδεκτή από τη χώρα υποδοχής, επιτρέποντας τη διατήρηση της μητρικής γλώσσας και στοιχείων της πολιτισμικής ταυτότητας των μειονοτήτων σε ιδιωτικό και μόνο επίπεδο (Κεσίδου, 2008. Μπαλατατζής & Νταβέλος, 2009). Για να ανταποκριθούν όμως οι μαθήτριες/μαθητές στη νέα σχολική πραγματικότητα, αναγκάζονται να παραβλέψουν τις πραγματικές τους ανάγκες και να προσπαθήσουν να συμβαδίσουν με τις απαιτήσεις του σχολείου της χώρας υποδοχής (Μπαλατατζής & Νταβέλος, 2009). Η γνωριμία των μειονοτήτων και του υποβάθρου τους κρίνεται αναγκαία, αφού σκοπός είναι η ενσωμάτωση από τη χώρα υποδοχής (Αλμπανάκη, 2015). Τα δύο μοντέλα που αναφέρθηκαν το αφομοιωτικό μοντέλο και το μοντέλο ενσωμάτωσης, οδηγούσαν κυρίως στην περιθωριοποίηση των παιδιών από μειονοτικές ομάδες και δεν τους παρείχαν ίσες ευκαιρίες για πρόοδο στην εκπαίδευση (Αγγελίδης & Χατζησωτηρίου 2013. Αλμπανάκη, 2005. Κεσίδου, 2008).

Το επόμενο μοντέλο είναι το πολυπολιτισμικό μοντέλο και ανήκει στα πλουραλιστικά σύμφωνα με την Κεσίδου (2008). Το πολυπολιτισμικό μοντέλο παρέχει τη δυνατότητα στους πρόσφυγες και μετανάστες να ακολουθήσουν μια ισότιμη ανάπτυξη με τους γηγενείς (Κεσίδου, 2008). Το πρόβλημα που δημιουργεί το συγκεκριμένο μοντέλο είναι η σύγχυση που προκαλείται λόγω της μεμονωμένης ανάπτυξης των πολιτισμών με την απουσία όμως της αλληλεπίδρασης αυτών (Αλμπανάκη, 2015. Κεσίδου, 2008. Μπαλατατζής & Νταβέλος, 2009).

Η εμφάνιση του αντιρατσιστικού μοντέλου σύμφωνα με την Κεσίδου (σ. 25, 2008) είχε ως στόχο «να περιορίσει στη σχολική ζωή τα στοιχεία που ευνοούν το ρατσισμό και δημιουργεί αντιρατσιστικές παρεμβάσεις στο σχολικό πρόγραμμα» (Αλμπανάκη, 2015. Μπαλατατζής & Νταβέλος, 2009). Η αντιρατσιστική εκπαίδευση έχει τη δυνατότητα να ευαισθητοποιήσει τα γηγενή παιδιά απέναντι στα παιδιά των μειονοτήτων, και να τα κάνει να αντιληφθούν ότι δεν ευθύνονται (τα δεύτερα) για ό,τι τα οδήγησε να απομακρυνθούν από την

πατρίδα τους (Πανταζής, 2015). Στόχος είναι η αντιμετώπιση του ρατσισμού που βιώνουν οι άνθρωποι αυτοί στην καθημερινότητά τους (όπως βλέπουμε να συμβαίνει στον τομέα της εκπαίδευσης κατά την ένταξη ατόμων με ιδιαιτερότητες/δυσκολίες στη γλώσσα) (Πανταζής, 2015. Γκότοβος, 2007).

Σύμφωνα με τους Μπαλτατζή & Νταβέλο (2009) το πλέον καταλληλότερο όλων των μοντέλων είναι το διαπολιτισμικό. Το συγκεκριμένο μοντέλο εστιάζει στην αλληλεπίδραση και την συνεργασία μεταξύ των ατόμων διαφορετικών πολιτισμών και στοχεύει στη δημιουργία κοινωνιών για όλους (Νικολάου, 2011. Δεληγιάννη & Τσούνη, 2018). Το διαπολιτισμικό μοντέλο θα αναγνωρίσει την ιδιαίτερη ταυτότητα όλων των ατόμων και θα δώσει τις βάσεις για την εξέλιξη όλων των μαθητριών/μαθητών (Γκότοβος, 2007. Αλμπανάκη, 2005. Κεσίδου, 2008).

## **1.2.2. Διαπολιτισμικά Σχολεία και Δομές Προσφύγων**

### **1.2.2.1. Διαπολιτισμικά Σχολεία και σχετικοί Νόμοι**

Στην Ελλάδα, την εκπαίδευση των μεταναστών έχουν αναλάβει τόσο το κράτος όσο και εθελοντικές ομάδες και Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις (Kantzou, Manoli, Mouti, & Papadopoulou, 2017. Maligkoudi, Tolakidou, & Chiona, 2018. Ρέντζη, 2017). Η ανάγκη για εξέλιξη αλλά και εκσυγχρονισμό του εκπαιδευτικού συστήματος της Ελλάδας είναι φανερή λόγω του μεγάλου αριθμού ατόμων με μεταναστευτικό υπόβαθρο στις σχολικές τάξεις (Σκούρτου, Βαρτσάλης, & Γκόβαρης, 2004).

Η πρώτη νομοθεσία που αφορούσε ένταξη μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο στην ελληνική εκπαίδευση θεσπίστηκε το 1983. Με τον Νόμο 1404/1983 ιδρύθηκαν Τάξεις Υποδοχής και Φροντιστηριακά Τμήματα. Πιο συγκεκριμένα στο Άρθρο 45 του ίδιου Νόμου αναφέρεται πως «Σε δημόσια σχολεία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης μπορεί να ιδρύονται, με αποφάσεις του οικείου νομάρχη, Τάξεις υποδοχής και φροντιστηριακά τμήματα για την ομαλή προσαρμογή στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας παλιννοστούντων μαθητών, τέκνων Ελλήνων μεταναστών ή τέκνων επαναπατριζόμενων Ελλήνων». Η εκπαίδευση είναι το κλειδί για την κοινωνικοποίηση και τη μετάβαση των ανθρώπων αυτών -μετέπειτα- στην κοινωνία της Ελλάδας (Kantzara, 2016).

Στον Νόμο 2413/1996 (Ανάκτηση 28 Μαρτίου 2020 από <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/n-2413-1996.html>) με το Άρθρο 35 αναφέρεται ότι «Τα σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ιδρύονται με κοινή απόφαση των Υπουργών Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και Οικονομικών, ύστερα από εισήγηση του οικείου νομαρχιακού συμβουλίου και σύμφωνη γνωμοδότηση του Ι.Π.Ο.Δ.Ε. Με την ίδια διαδικασία



ή με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων μπορεί να μετατρέπονται άλλα δημόσια σχολεία σε δημόσια σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ή να ορίζονται ως πειραματικά και να υπάγονται σε Α.Ε.Ι και να ιδρύονται τάξεις ή τμήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε δημόσια σχολεία». Τα σχολεία αυτά ακολουθούν ειδικό αναλυτικό πρόγραμμα που περιέχει ορισμένα επιπλέον μαθήματα και οι μαθήτριες/μαθητές (σε αυτά) είναι λιγότερες/λιγότεροι από τα κανονικά δημόσια σχολεία. Η φοίτηση των παιδιών που ήρθαν στην Ελλάδα με τα μεταναστευτικά και προσφυγικά ρεύματα υποχρεούνται να φοιτήσουν σε σχολικά ιδρύματα όπως ορίζεται από τον Νόμο 2910/2001 και τις τροποποιήσεις αυτού που ακολούθησαν (Νόμος 3386/2005).

Στα διαπολιτισμικά σχολεία παρατηρείται μια διαφοροποίηση στο σχολικό πρόγραμμα όσον αφορά την κάλυψη των αναγκών του μαθητικού δυναμικού (Μάρκου, 2016). Πιο συγκεκριμένα οι μαθητές/μαθήτριες παρακολουθούν μαθήματα εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης γλώσσας αλλά τους παρέχεται και ψυχολογική υποστήριξη με σκοπό την ομαλή τους ένταξη στη νέα κοινωνία και την ανταπόκρισή τους στις ανάγκες της καθημερινότητας (Kantzou, Manoli, Mouti, & Papadopoulou, 2017).

Παρ' όλα αυτά υπάρχει δυνατότητα υποστήριξης των μαθητριών/μαθητών προσφύγων και στα γενικά σχολεία. Βασική επιδίωξη για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση βέβαια είναι να εμπλακούν οι ίδιες/ίδιοι ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία, για αυτό και το Υπουργείο Παιδείας οργάνωσε ένα πλαίσιο το οποίο αποτελείται από τα εξής: Τάξη Υποδοχής Ι, Τάξη Υποδοχής ΙΙ, Φροντιστηριακό Τμήμα και Διευρυμένο ωράριο (Υπουργική Απόφαση Φ10/20/Γ1/708/1999 - ΦΕΚ 1789/Β/28-9-1999) και υποστηρίζει την εισαγωγή των μαθητών στα κανονικά δημόσια σχολεία (Μάρκου, 2016). Σε πρόσφατη αναζήτησή μας σχετικά με το θέμα αυτό η υπουργική απόφαση Φ.1.ΤΥ/809/101455/Γ1/2011 (Υπουργική Απόφαση Φ.1.ΤΥ/809/101455/Γ1/2011 - ΦΕΚ 2197/Β/30-9-2011) ορίζει την «Ίδρυση και λειτουργία Τάξεων Υποδοχής Ζ.Ε.Π. (Ζώνη Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας) και Ενισχυτικών Φροντιστηριακών Τμημάτων Ζ.Ε.Π.» που θα λειτουργήσουν όπως αναφέρεται στην υπ' αριθμόν Φ.10/20/Γ1/708/7-9-1999, (ΦΕΚ 1789, τ. Β') Υπουργική Απόφαση.

Στις τάξεις υποδοχής γίνονται μαθήματα για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας με σκοπό την ένταξη των παιδιών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Τάξη Υποδοχής Ι) ή έχουμε γλωσσική υποστήριξη της/του μαθήτριας/μαθητή από δεύτερο εκπαιδευτικό μέσα στην κανονική τάξη (Τάξη Υποδοχής ΙΙ) (Ι.Π.Ο.Δ.Ε. Ανάκτηση 30 Μαρτίου 2020 από <http://dim-diapol-falir.att.sch.gr/ipode.htm>). Στην πρώτη περίπτωση (Τάξη Υποδοχής Ι) το παιδί παρακολουθεί μαθήματα εκτός της τάξης αλλά και στην κανονική τάξη, ενώ στην δεύτερη (Τάξη Υποδοχής ΙΙ) παρευρίσκεται κυρίως στην τάξη του με παράλληλη

υποστήριξη. Σε περίπτωση που η/ο μαθήτρια/μαθητής δεν έχει φοιτήσει στις Τάξεις Υποδοχής και αντιμετωπίζει δυσκολίες σε γλωσσικό επίπεδο μπορεί να παρακολουθήσει τα φροντιστηριακά τμήματα, τα οποία λαμβάνουν χώρα εκτός του σχολικού ωραρίου (ιστοσελίδα Ι.Π.Ο.Δ.Ε. Ανάκτηση 30 Μαρτίου 2020 από <http://dim-diarol-falir.att.sch.gr/ipode.htm>). Στην πιο πρόσφατη Υπουργική απόφαση Φ.1.ΤΥ/809/101455/Γ1/2011 (Ανάκτηση 4 Ιουνίου 2020 από <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/ya-f1-tu-809-101455-g1-2011.html>) έγιναν ορισμένες τροποποιήσεις στην ονομασία με το θεσμικό σχήμα όμως να παραμένει ίδιο σύμφωνα με την Υπουργική Απόφαση αρ. 131024/Δ1/8-8-2016 (ΦΕΚ 2687/τ.Β'/29-8-16) που δημοσιεύτηκε στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως. Γίνεται λόγος για τάξεις Υποδοχής ΖΕΠ (Ζώνη Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας), ενισχυτικά φροντιστηριακά τμήματα ΖΕΠ και Δομές Υποδοχής για την Εκπαίδευση Προσφύγων ΖΕΠ.

Στόχος των διαπολιτισμικών σχολείων είναι η παροχή ίσων ευκαιριών για όλους, η καλλιέργεια κλίματος ισότητας, η αποδοχή της διαφορετικότητας και ο σεβασμός αυτής (Νικολάου, 2011. Παπάζογλου, 2008. Μάνου, 2014). Με τον τρόπο αυτό η αξιοποίηση όλων των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των παιδιών με το διαφορετικό πολιτισμικό και εθνικό υπόβαθρο και ο πολιτισμικός εμπλουτισμός των σχολείων της χώρας υποδοχής, καθιστά το διαπολιτισμικό σχολείο αποτελεσματικό (Αλμπανάκη 2015. Αρβανίτη, 2013, Δαμανάκης, 2005).

#### **1.2.2.2. Δομές Προσφύγων**

Τα προσφυγόπουλα διαφέρουν από τα παιδιά των μεταναστών και των παλιννοστούντων και αυτό συμβαίνει διότι τα παιδιά των προσφύγων, αναγκάστηκαν να φύγουν από την πατρίδα τους λόγω πολέμου, βιώνοντας άσχημες καταστάσεις όπως δηλώνει και το άρθρο 1 από τη Σύμβαση της Γενεύης 1951. Αντίθετα με τον πρόσφυγα οι Κοτζαμάνη, Λαφαζάνης, & Σκλάβου (σ.29-30, 2010) ορίζουν τον μετανάστη ως «ένα άτομο που άφησε τη χώρα του για να εγκατασταθεί σε μια άλλη χώρα για έναν τουλάχιστον χρόνο», για έναν από τους παρακάτω λόγους: οικολογική καταστροφή, πολιτική αστάθεια, εύρεση καλύτερης εργασίας και όχι εξαιτίας κάποιου πολέμου. Οι ίδιοι στο κείμενο τους (σ.38) αναφέρουν πως «η έννοια της παλιννόστησης είναι σε άμεση σχέση με την έννοια της μετανάστευσης καθώς αποτελεί την αντίστροφη πορεία και διαδικασία, την επιστροφή δηλαδή στον τόπο καταγωγής, στην αφετηρία της μεταναστευτικής πορείας» (Κοτζαμάνη, Λαφαζάνης, & Σκλάβου, 2010).

Κατά συνέπεια η αποχή των προσφυγόπουλων από τα σχολεία μπορεί να είναι και μεγαλύτερη του ενός σχολικού έτους. Εκτός από αυτή τη διαφοροποίηση, προκύπτει άλλος

ένας παράγοντας που επηρεάζει την εκπαίδευση των παιδιών αυτών. Υπάρχουν δύο κατηγορίες προσφύγων: εκείνοι που έρχονται στην Ελλάδα και θέλουν να μείνουν και εκείνοι που έρχονται στην Ελλάδα προκειμένου να περάσουν μετέπειτα στην Ευρώπη (Δελτίο Τύπου: Δομές Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων, 2016, Ανάκτηση 25 Μαρτίου 2020 από

[http://www.iep.edu.gr/images/IEP/EPISTIMONIKI\\_YPIRESIA/Epist\\_Monades/A\\_Kyklos/Diapolitismiki/2016/2016-10-04\\_dt\\_dyep.pdf](http://www.iep.edu.gr/images/IEP/EPISTIMONIKI_YPIRESIA/Epist_Monades/A_Kyklos/Diapolitismiki/2016/2016-10-04_dt_dyep.pdf)).

Οι πρόσφυγες που έρχονται στην Ελλάδα για να μείνουν και να ενταχθούν πλήρως, εντάσσονται στον αστικό ιστό της χώρας σύμφωνα με το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Δελτίο Τύπου: Δομές Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων, 2016, Ανάκτηση 25 Μαρτίου 2020 από

[http://www.iep.edu.gr/images/IEP/EPISTIMONIKI\\_YPIRESIA/Epist\\_Monades/A\\_Kyklos/Diapolitismiki/2016/2016-10-04\\_dt\\_dyep.pdf](http://www.iep.edu.gr/images/IEP/EPISTIMONIKI_YPIRESIA/Epist_Monades/A_Kyklos/Diapolitismiki/2016/2016-10-04_dt_dyep.pdf)). Για το ποσοστό αυτών των ανθρώπων σύμφωνα με την Υπουργική Απόφαση αρ. 131024/Δ1/8-8-2016 (Ανάκτηση 29 Μαρτίου 2020 από [\[http://6dim-diap-elefth.thess.sch.gr/Greek/Diapolitismiki\\\_Ekpaidefsi/NomothesiaDiapEkpshs/04\\\_Ypourgikes\\\_Arofaseis/yourgiki\\\_arofasi\\\_131024\\\_2016.pdf\]\(http://6dim-diap-elefth.thess.sch.gr/Greek/Diapolitismiki\_Ekpaidefsi/NomothesiaDiapEkpshs/04\_Ypourgikes\_Arofaseis/yourgiki\_arofasi\_131024\_2016.pdf\)\) ορίζονται Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας σε όλες τις Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας της περιφέρειας όπου θα λειτουργούν Τάξεις Υποδοχής \(ΖΕΠ\) και Φροντιστηριακά τμήματα \(ΖΕΠ\). Στόχος των τμημάτων αυτών είναι η ενεργή συμμετοχή όλων των παιδιών καθώς και η αποτελεσματική τους εκπαίδευση ακόμη και αν δεν γνωρίζουν την ελληνική γλώσσα, προκειμένου να ενταχθούν πλήρως εν συνεχεία στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.](http://6dim-diap-</a></p></div><div data-bbox=)

Αντίθετα η πλειονότητα των προσφύγων που θέλει να οδηγηθεί σε άλλες χώρες της Ευρώπης παραμένει προσωρινά σε δομές φιλοξενίας. Στις δομές αυτές όπως προβλέπει το Άρθρο 72 του Νόμου 4547/2018 (Ανάκτηση 5 Ιουνίου 2020 από <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/nomos-4547-2018-phek-102a-12-6-2018.html?q=%CE%B4%CE%B9%CE%B1%CF%80%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CF%84%CE%B9%CF%83%CE%BC%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7>)

«ιδρύονται Δομές Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφυγοπαίδων (Δ.Υ.Ε.Π.), που λειτουργούν στο πλαίσιο του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος και εφαρμόζουν εξειδικευμένα προγράμματα σπουδών, περιορισμένης χρονικής διάρκειας». Η οργάνωση των δομών αυτών καθώς και το πρόγραμμα λειτουργίας τους διαφέρει από το πρόγραμμα του ελληνικού δημόσιου σχολείου. «Η ίδρυση και λειτουργία των Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων ΖΕΠ

(Δ.Υ.Ε.Π. ΖΕΠ) στοχεύει στην εκπαιδευτική στήριξη των παιδιών προσφύγων μέσω της εκμάθησης των ελληνικών ως δεύτερης/ξένης γλώσσας αλλά και της οργάνωσης προγραμμάτων, εκπαιδευτικών παρεμβάσεων και δραστηριοτήτων» σύμφωνα με την Υπουργική Απόφαση αρ. 131024/Δ1/8-8-2016.( Ανάκτηση 29 Μαρτίου 2020 από [http://6dim-diap-elefth.thess.sch.gr/Greek/Diapolitismiki\\_Ekpaidefsi/NomothesiaDiapEkpshs/04\\_YpourgikesArofaseis/ypourgiki\\_apofasi\\_131024\\_2016.pdf](http://6dim-diap-elefth.thess.sch.gr/Greek/Diapolitismiki_Ekpaidefsi/NomothesiaDiapEkpshs/04_YpourgikesArofaseis/ypourgiki_apofasi_131024_2016.pdf)).

Οι Δ.Υ.Ε.Π. μπορούν να λειτουργήσουν πρωινές ώρες στα κέντρα φιλοξενίας ή μεσημεριανές ώρες σε συγκεκριμένες σχολικές μονάδες και η εκπαίδευση που προβλέπεται από αυτές αφορά όλα τα παιδιά που προέρχονται από τρίτες χώρες και διαμένουν σε κέντρα φιλοξενίας στο ελληνικό κράτος ή κράτη της Ύπατης Αρμοστείας του ΟΗΕ (Υπουργική Απόφαση αρ. 180647/ΓΔ4/27-10-2016, Ανάκτηση 29 Μαρτίου 2020 από [http://iep.edu.gr/images/IEP/st\\_Monades/A\\_Kyklos/Diapolitismiki/2016/2016-10-31\\_kya\\_idrysh\\_dyep.pdf](http://iep.edu.gr/images/IEP/st_Monades/A_Kyklos/Diapolitismiki/2016/2016-10-31_kya_idrysh_dyep.pdf)).

Στις δομές προσφύγων σύμφωνα με την Υπουργική Απόφαση αρ. 131024/Δ1/8-8-2016. (Ανάκτηση 29 Μαρτίου 2020 από [http://6dim-diap-elefth.thess.sch.gr/Greek/Diapolitismiki\\_Ekpaidefsi/NomothesiaDiapEkpshs/04\\_YpourgikesArofaseis/ypourgiki\\_apofasi\\_131024\\_2016.pdf](http://6dim-diap-elefth.thess.sch.gr/Greek/Diapolitismiki_Ekpaidefsi/NomothesiaDiapEkpshs/04_YpourgikesArofaseis/ypourgiki_apofasi_131024_2016.pdf)) εφαρμόζεται εντατικό πρόγραμμα εκμάθησης της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας. Ακόμη διδάσκονται όπως αναφέρεται σε Δελτίο Τύπου για τις δομές υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων (2016) «...μαθηματικά, αγγλικά, ΤΠΕ και συμμετέχουν σε αθλητικές και καλλιτεχνικές δραστηριότητες» (Ανάκτηση 25 Μαρτίου 2020 από [http://www.iep.edu.gr/images/IEP/EPISTIMONIKI\\_YPIRESIA/Epist\\_Monades/A\\_Kyklos/Diapolitismiki/2016/2016-10-04\\_dt\\_dyep.pdf](http://www.iep.edu.gr/images/IEP/EPISTIMONIKI_YPIRESIA/Epist_Monades/A_Kyklos/Diapolitismiki/2016/2016-10-04_dt_dyep.pdf)). Και στις δομές αυτές υπάρχουν διευθυντές, συντονιστές όπως και σε όλο το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Βέβαια το έργο των εκπαιδευτικών στις δομές δεν περιορίζεται στα γνωστά τους καθήκοντα. Οφείλουν να φροντίζουν για την ομαλή ένταξη των παιδιών στην εκπαίδευση αλλά και την επικοινωνία με τα υπόλοιπα παιδιά, να έχουν ευελιξία στη διδασκαλία τους αλλά και να παρακολουθούν επιμορφώσεις παράλληλα με τη θητεία τους (Υπουργική Απόφαση αρ. 131024/Δ1/8-8-2016, Ανάκτηση 29 Μαρτίου 2020, από [http://6dim-diap-elefth.thess.sch.gr/Greek/Diapolitismiki\\_Ekpaidefsi/NomothesiaDiapEkpshs/04\\_YpourgikesArofaseis/ypourgiki\\_apofasi\\_131024\\_2016.pdf](http://6dim-diap-elefth.thess.sch.gr/Greek/Diapolitismiki_Ekpaidefsi/NomothesiaDiapEkpshs/04_YpourgikesArofaseis/ypourgiki_apofasi_131024_2016.pdf)).

Οι δομές αυτές ξεκίνησαν να λειτουργούν το σχολικό έτος 2016-2017, αφού ένα χρόνο νωρίτερα είχε ξεκινήσει το μεγάλο κύμα προσφύγων να καταφθάνει στον ελλαδικό

χώρο (Δεληγιάννη & Τσούνη, 2018). Στόχος του Υπουργείου Παιδείας είναι να διασφαλίσει το δικαίωμα όλων των παιδιών στην εκπαίδευση.

### **1.3. Εκπαιδευτικός και διαπολιτισμική εκπαίδευση**

#### **1.3.1. Αναγκαιότητα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών όσον αφορά στη διαπολιτισμική εκπαίδευση**

Τα μεγάλα προσφυγικά ρεύματα που καταφθάνουν στον ελληνικό χώρο έχουν φέρει αρκετές αλλαγές και ιδιαίτερα στον τομέα της εκπαίδευσης. Η ύπαρξη της διαφορετικότητας στην εκπαίδευση αλλά και στην κοινωνία γενικότερα προϋποθέτει αλλαγές σε πολλούς τομείς (Ρέντζη, 2017). Απώτερος στόχος των αλλαγών αυτών είναι η διαμόρφωση μιας διαπολιτισμικής κοινωνίας όπου θα μπορούν άτομα διαφορετικών πολιτισμών να συνυπάρξουν (Γκόβαρης, 2013. Vlachava & Stavropoulos 2019). Η ύπαρξη ατόμων από διαφορετικούς πολιτισμούς σε μια χώρα συνθέτει μια πολυπολιτισμική κοινωνία, στόχος της οποίας είναι μέσα από την εκπαίδευση όλων των ανθρώπων να μετεξελιχθεί σε διαπολιτισμική κοινωνία (Βασιλάκη, 2010. Δαμανάκης, 2005. Ρέντζη, 2017).

Στον τομέα της εκπαίδευσης, μιλώντας περισσότερο λεπτομερώς, οι αλλαγές που χρειάζονται να γίνουν είναι αρκετές μιας και η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι αναγκαία στη σημερινή κοινωνία (Σαμαντά, Αγγελοπούλου, & Μάνεσης, 2019. Αγγελοπούλου & Μάνεσης, 2017). Η κατάρτιση των εκπαιδευτικών στον τομέα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης θα τις/τους καταστήσει ικανές/ούς να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις της σύγχρονης σχολικής πραγματικότητας και σε συνδυασμό με την ετοιμότητά τους θα τις/τους βοηθήσει να διαχειριστούν τη διαφορετικότητα που χαρακτηρίζει τις/τους μαθήτριες/μαθητές τους (Αγγελίδης, 2011. Μαλιγκούδη & Τσαουσίδης, 2020. Παπαχρήστος, 2019. Livingston, 2016).

Οι εκπαιδευτικοί είναι αυτές/οί που έρχονται πρώτες/οι αντιμέτωπες/οι με τη διαφορετικότητα, μέσα από τα παιδιά πρόσφυγες που καταφθάνουν στα ελληνικά δημόσια σχολεία (Γεωργογιάννης & Μπάρος, 2010. Αγγελοπούλου & Μάνεσης, 2017. Madalińska-Michalak, O'Doherty, & Assunção Flores, 2018). Στη διαπολιτισμική τάξη αλληλεπιδρούν οι κουλτούρες και οι ιδιαιτερότητες των μαθητριών/μαθητών, με τις/τους εκπαιδευτικούς να χρησιμοποιούν πρακτικές συμπερίληψης (όπως αναφέρουν οι Booth και Ainscow στον Αγγελίδη (2011, σ. 21) «Η συμπεριληπτική εκπαίδευση σχετίζεται με την προσπάθεια για υπερπήδηση των φραγμών που εμποδίζουν τη συμμετοχή και τη μάθηση όλων των παιδιών, ανεξάρτητα από την εθνικότητα, το φύλο, το κοινωνικό υπόβαθρο, τη σεξουαλικότητα, την αναπηρία ή την επίδοσή τους.») στη διδασκαλία τους, ώστε να πετύχουν την σύμπλευση

όλων των διαφοροποιητικών στοιχείων (Αγγελίδης, 2011. Σαμαντά, Αγγελοπούλου, & Μάνεσης, 2019. Clark, 2017). Οι εκπαιδευτικοί καλούνται ακόμη να βρουν τις ισορροπίες μεταξύ των δικών τους πιστεύω και αρχών και αυτών των προσφύγων και να εργαστούν αποβάλλοντας κάθε προκατάληψη που πιθανώς να είχαν/έχουν απέναντι στη διαφορετικότητα (Nikolaos & Angelorouliou, 2017. Σγούρα, Μάνεσης, & Μητροπούλου, 2018. Reynolds, 2001).

Κρίνεται λοιπόν απαραίτητη η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σύμφωνα με έρευνες των Γεωργογιάννη & Μπάρο (2010), Clark (2017), Χολέβα (2017), Σαμαντά, Αγγελοπούλου & Μάνεση (2019) και Παπαχρήστου (2019) τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό μιας και η μόρφωση και οι γνώσεις από τις πανεπιστημιακές τους σπουδές δεν τους έχουν προετοιμάσει κατάλληλα για την αντιμετώπιση τέτοιων καταστάσεων (Αγγελίδης, 2011. Σαμαντά, Αγγελοπούλου & Μάνεση 2019). Η αδυναμία των εκπαιδευτικών να διαχειριστούν τη διαφορετικότητα αλλά και τη συνύπαρξη των ιδιαιτεροτήτων των μαθητριών/μαθητών μέσα σε μια τάξη οδηγεί σε προβλήματα (Αγγελοπούλου & Μάνεσης, 2017) και αρκετά συχνά σε σχολική διαρροή, αφού οι μαθήτριες/μαθητές πρόσφυγες δεν καταφέρνουν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σχολείου και το εγκαταλείπουν (Παπαχρήστος, 2019. Σγούρα, Μάνεσης & Μητροπούλου, 2018. Σκούρτου, Βρατσάλης, & Γκόβαρης, 2004. Χαρίτος, 2020).

Αρκετές/οί είναι οι εκπαιδευτικοί που δεν διαθέτουν τα απαραίτητα προσόντα για να διδάξουν σε διαπολιτισμικές τάξεις και πολύ συχνά καταφεύγουν στις παραδοσιακές μορφές διδασκαλίας (Αγγελοπούλου & Μάνεσης, 2017. Kantzou, Manoli, Mouti, & Papadopoulou, 2017). Κάποιες/οι από αυτές/ούς δεν δέχονται να αναγνωρίσουν τη δική τους ευθύνη απέναντι στις/τους διγλωσσες/διγλωσσους μαθήτριες/μαθητές, αντίθετα τις/τους επιρρίπτουν ευθύνες (Αγγελοπούλου & Μάνεσης, 2017). Παρ' όλα αυτά υπάρχουν και κάποιες/κάποιοι, οι οποίες/οποίοι επιτυγχάνουν να δημιουργήσουν φιλικό και προσιτό προς αυτά τα παιδιά περιβάλλον και παράλληλα τα ωθούν να επικοινωνήσουν και να ενταχθούν στη δυναμική του τμήματος (Kantzou, Manoli, Mouti, & Papadopoulou, 2017. Σγούρα, Μάνεσης, & Μητροπούλου, 2018).

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης προκύπτει ως επείγουσα ανάγκη λόγω των εξελίξεων που λαμβάνουν χώρα και δυστυχώς ελάχιστες/οι την έχουν (Αγγελοπούλου & Μάνεσης, 2017). Αυτό που οφείλουν να επιδιώξουν οι εκπαιδευτικοί, ακόμη και αν δυσκολεύονται να επικοινωνήσουν στη γλώσσα των προσφύγων, είναι να κινητοποιήσουν τις/τους νέες/νέους μαθήτριες/μαθητές, να αποκτήσουν θέληση για να εξελιχθούν και να τις/τους υποδεχθούν ισότιμα και με σεβασμό

ανεξαρτήτως του πολιτισμικού και κοινωνικού τους υποβάθρου (Kantzou, Manoli, Mouti, & Papadopoulou, 2017. Σγούρα, Μάνεσης, & Μητροπούλου, 2018).

### **1.3.2. Επιρροή της κουλτούρας των προσφύγων στην εκπαίδευση στην Ελλάδα**

Η κουλτούρα σύμφωνα με το διαδικτυακό λεξικό «Πύλη» (Ανάκτηση 29 Απριλίου 2020 από [www.greek-language.gr](http://www.greek-language.gr)) και το «Βικιλεξικό» (Ανάκτηση 31 Μαΐου 2020 από [el.wiktionary.org](http://el.wiktionary.org)) είναι «το σύνολο των γνώσεων, τεχνικών εξελίξεων, παραδόσεων, εθίμων, μορφών συμπεριφοράς κτλ που χαρακτηρίζουν ή συγκροτούν ένα δεδομένο κοινωνικό σύνολο». Η κουλτούρα λοιπόν των προσφύγων θα έρθει σε επαφή με την κουλτούρα των λαών στις νέες χώρες και έτσι θα υπάρξει μια αλληλεπίδραση μεταξύ των δύο αυτών, που θα πρέπει να διαχειριστεί η κοινωνία της χώρας υποδοχής (O'Neill, 2006. Κατσούλης, 2015). Στην περίπτωση της Ελλάδας, οι πρόσφυγες εγκλωβίστηκαν περνώντας για να πάνε σε άλλες χώρες (Σγούρα, Μάνεσης, & Μητροπούλου, 2018. Χολέβα, 2017). Ήρθε λοιπόν στο προσκήνιο η ανάγκη για να αντιμετωπιστεί η κοινωνικοπολιτισμική αυτή κρίση με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση να κατέχει κυρίαρχο ρόλο (Catarci, Gomes, & Siqueira, 2017).

Το πρώτο στοιχείο της κουλτούρας ενός λαού που επηρεάζεται κατά τη μετακίνηση/μετανάστευση είναι η γλώσσα (Ματανά, 2005. Σαραφίδου & Ζερδελή, 2007). Στην περίπτωση των προσφύγων στη χώρα μας, οι πρόσφυγες καλούνται να μάθουν την ελληνική γλώσσα με απώτερο σκοπό την επικοινωνία αλλά και την ενσωμάτωσή/ένταξή τους στην ελληνική κοινωνία (Wike, Stokes, & Simmons, 2016. UNHCR, 2011 Ανάκτηση 14 Απριλίου 2020 από <https://www.refworld.org/docid/4e9bf50615.html>). Η εκμάθηση της γλώσσας είναι ένα πολύ σημαντικό κομμάτι, διότι έτσι οι νεοεισερχόμενες/οι στην Ελλάδα μπορούν να αναπτύξουν σχέσεις με τους γηγενείς αλλά και να αποκτήσουν ίσα δικαιώματα και ευκαιρίες με αυτές/ούς στον τομέα της εκπαίδευσης και όχι μόνο (UNHCR, 2011 Ανάκτηση 14 Απριλίου 2020 από <https://www.refworld.org/docid/4e9bf50615.html>. Wike, Stokes, & Simmons, 2016). Το Υπουργείο Παιδείας της Ελλάδας δημιούργησε για αυτόν τον λόγο τμήματα εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας για προσφυγόπουλα στις δομές που διαμένουν με σκοπό την μετέπειτα ενσωμάτωσή τους στο ελληνικό δημόσιο σχολείο (UNHCR, UNICEF, & IOM, 2019 Ανάκτηση 14 Απριλίου 2020 από [https://www.iom.int/sites/default/files/press\\_release/file/access-to-education-for-refugee-children.pdf](https://www.iom.int/sites/default/files/press_release/file/access-to-education-for-refugee-children.pdf)).

Βέβαια για τους πρόσφυγες, οι οποίοι σκοπεύουν να περάσουν μέσα από την Ελλάδα σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες, δεν υπάρχει ενδιαφέρον για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας (UNHCR, UNICEF, & IOM, 2019 Ανάκτηση 14 Απριλίου 2020 από

[https://www.iom.int/sites/default/files/press\\_release/file/access-to-education-for-refugee-children.pdf](https://www.iom.int/sites/default/files/press_release/file/access-to-education-for-refugee-children.pdf)), για αυτόν τον λόγο παράλληλα με τα ελληνικά στις δομές εκπαίδευσης των προσφύγων διδάσκονται και τα αγγλικά (Μπαρμπουδάκη, Βίτσου, & Γκαινταρτζή, 2019). Υπάρχει όμως ένα μειονέκτημα στις δομές αυτές. Το μειονέκτημα έγκειται στην απουσία επαφής των προσφυγόπουλων με συνομήλικες/συνομήλικους Ελληνίδες/Ελληνες (Μπαρμπουδάκη, Βίτσου, & Γκαινταρτζή, 2019). Με τις τρέχουσες εξελίξεις και με τον εγκλωβισμό των προσφύγων στην Ελλάδα, στις δομές αυτές οι μαθήτριες/μαθητές προετοιμάζονται για μια πιο ασφαλή ένταξη στη δημόσια ελληνική παιδεία και την κοινωνία (Vlachava & Stavropoulos, 2019. Kalerante, 2020. Μπαρμπουδάκη, Βίτσου, & Γκαινταρτζή, 2019). Ο εγκλωβισμός των προσφύγων οφείλεται στην αλλαγή «της κατάστασης των συνόρων στις ευρωπαϊκές χώρες του βαλκανικού χώρου» σύμφωνα με την κοινή δήλωση Ευρωπαϊκής Ένωσης και Τουρκίας το Μάρτιο του 2016 όπως αναφέρεται στους Σγούρα, Μάνεσης και Μητροπούλου (2018, σ. 110).

Σε αυτό το σημείο πρέπει να τονιστεί πως τα ατομικά δικαιώματα αναγνωρίζονται σε όλους τους πρόσφυγες σύμφωνα με τη Σύμβαση της Γενεύης 1951 (Manitakis, 2019). Αυτό που αναμένεται να αντιμετωπίσει η κάθε κοινωνία που δέχεται προσφυγικά ρεύματα είναι η αναγνώριση συλλογικών δικαιωμάτων (Manitakis, 2019. Κατσούλης, 2015). Η αναγνώριση όμως της διαφορετικότητας και η αναγνώριση της διαφορετικής κουλτούρας δεν ισοδυναμεί με την αθρόα αποδοχή όλων των στοιχείων τους (Χαρίτος, 2020). Οι πολυπολιτισμικές κοινωνίες δέχονται και σέβονται τον διαφορετικό πολιτισμό και τη διαφορετική κουλτούρα των προσφύγων, σύμφωνα με τα ανθρώπινα δικαιώματα αλλά ταυτόχρονα δεν αφήνουν περιθώρια για καταπάτηση ή διαστρέβλωση της ταυτότητας των γηγενών (Κατσούλης, 2015. Τρουμπέτα, 2000. Χαρίτος, 2020). Ας αναφερθεί στο σημείο αυτό το παράδειγμα της μετακίνησης στην Ελλάδα ενός κύματος από την Αλβανία την δεκαετία του '90 (Dixon, Hawkins, Juan-Torres, & Kimaram, 2019). Είναι γεγονός πως οι Αλβανοί αφομοιώθηκαν με το πέρασμα των χρόνων στην Ελληνική πραγματικότητα, καθώς εργάζονται, τα παιδιά τους φοιτούν σε ελληνικά δημόσια σχολεία και σε ελληνικά πανεπιστήμια (Dixon, Hawkins, Juan-Torres, & Kimaram, 2019. Kalerante, 2020).

Τα θεμέλια για τη συνύπαρξη και συμβίωση της διαφορετικότητας βρίσκονται στην κοινή εκπαίδευση γηγενών και προσφύγων (Ha, D'hulst, & Young, 2010. Kalerante, 2020) και μόνο μέσα από τη διαπολιτισμική εκπαίδευση μπορεί να μάθει κανείς να καταλαβαίνει και να αποδέχεται τη διαφορετική κουλτούρα και τον διαφορετικό πολιτισμό (Catarci, Gomes, & Siqueira, 2017. Αγγελίδης & Χατζησωτηρίου, 2013. Σγούρα, Μάνεσης & Μητροπούλου, 2018)



### 1.3.3. Αλλαγές στην εκπαίδευση λόγω της μετακίνησης πληθυσμών

Μια πρώτη σημαντική αλλαγή που έγινε από το 1920 και μετά ήταν η δημιουργία των σχολείων μουσουλμανικής μειονότητας της Θράκης, τα οποία είναι ανεξάρτητα από τα ελληνικά δημόσια σχολεία και λειτουργούν παράλληλα με αυτά (Τσιτσελίκης, 2007. Ματανά, 2005). Το μειονέκτημα είναι πως σε αυτά τα σχολεία η θρησκευτική διαπαιδαγώγηση, η εκμάθηση τούρκικων αλλά και ελληνικών -δευτερευόντως- δεν βοηθούν τις/τους μαθήτριες/μαθητές να ενταχθούν στην ελληνική κοινωνία (Ματανά, 2005). Η αντιμετώπιση των γηγενών δημιούργησε αδυναμίες στις/στους μαθήτριες/μαθητές, οι οποίες/οποιοί καλούνταν μέχρι το 1952-1965, όποτε και δημιουργήθηκαν μειονοτικά γυμνάσια, να φοιτήσουν στη δημόσια ελληνική δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση (Ματανά, 2005. Νοταράς, 2016. Ασκούνη, 2006). Η στροφή των παιδιών της μειονότητας στα ελληνικά δημόσια σχολεία είναι αξιοσημείωτη ιδιαίτερα στην πόλη της Ξάνθης την τελευταία εικοσιπενταετία σύμφωνα με έρευνες των Νοταρά (2016) και Ασκούνη (2006).

Στα ελληνικά σχολεία τα αναλυτικά προγράμματα έχουν πλέον τροποποιηθεί όπως επιτάσσουν οι εξελίξεις και αυτό διότι σήμερα στις ελληνικές τάξεις φοιτούν και μαθήτριες/ητές με διαφορετικό υπόβαθρο από αυτό των παιδιών με ελληνική καταγωγή (Σαπουνάς, 2018. Αγγελίδης & Χατζησωστηρίου, 2013). Εκτός από αυτές τις αλλαγές, έχουν προστεθεί και εκπαιδευτικά περιβαλλοντικά προγράμματα, τα οποία αποτελούν μια μικρογραφία του κοινωνικού περιβάλλοντος μέσα στον σχολικό χώρο, όπου αναπτύσσονται η συνεργασία και η συμπάθεια μεταξύ προσφύγων και γηγενών (Καλεράντε & Σαβοπούλου, 2006).

Ένα από τα μαθήματα που έχει τροποποιηθεί είναι το μάθημα των Θρησκευτικών, που παλιότερα αναφερόταν αποκλειστικά στον Χριστιανισμό και πλέον μέσα από το συγκεκριμένο μάθημα γίνεται αναφορά και σε άλλες θρησκείες ανά τον κόσμο (ΔΕΠΠΣ & ΑΠΣ Θρησκευτικών, <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>, ανακτήθηκε 18 Απριλίου 2020). Βέβαια αυτή η αλλαγή δεν είναι τόσο μεγάλη μιας και διαβάζοντας το αναλυτικό πρόγραμμα φαίνεται πως δίνεται μεγαλύτερη βάση στο Χριστιανισμό (Σαπουνάς, 2018). Άλλωστε ο χριστιανισμός είναι βασικό στοιχείο της ταυτότητας των Ελλήνων. Ο σεβασμός όμως της ετερότητας και η ισότητα γίνονται προφανή μέσα από το συγκεκριμένο μάθημα αφού στόχος είναι η ανάπτυξη του ήθους και του πνεύματος των παιδιών (ΔΕΠΠΣ & ΑΠΣ Θρησκευτικών, <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>, ανακτήθηκε 18 Απριλίου 2020. Σαπουνάς, 2018).

Αλλαγές έχουν γίνει και σε αναλυτικά προγράμματα άλλων μαθημάτων λόγω των αναγκών της κοινωνίας σήμερα. Στα σχολεία διδάσκονται λογοτεχνικά κείμενα, ιστορίες,

παραμύθια τα οποία στοχεύουν στην ευαισθητοποίηση των παιδιών σχετικά με τη διαφορετικότητα που χαρακτηρίζει τη σημερινή κοινωνία και φέρνουν στο φως διαφορετικές κουλτούρες και διαφορετικούς πολιτισμούς, ήθη και έθιμα τα οποία αντιμετωπίζονται με σεβασμό και ενισχύουν την αυτοπεποίθηση των παιδιών μειονοτικών ομάδων (Σαραφίδου & Ζερδελή, 2007. Αγγελίδης & Χατζησωστηρίου, 2013). Ο μετασχηματισμός αυτός στις δομές της εκπαίδευσης σε συνδυασμό με την επιτυχημένη διδασκαλία από την πλευρά των εκπαιδευτικών κατάφερε να εξασφαλίσει την ισότητα μεταξύ των μαθητριών/μαθητών, την επικοινωνία και τη συνεργασία (Αγγελίδης & Χατζησωστηρίου, 2013).

Οι εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν κυρίαρχο ρόλο στη νέα εκπαιδευτική πραγματικότητα. Η ανάγκη για επιμορφώσεις πάνω σε θέματα διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας ως ξένης αλλά και σε διαπολιτισμικά θέματα δεν μπορεί να απουσιάζει από την εκπαίδευσή τους, κατ' επέκτασιν, όπως προαναφέραμε (Σαραφίδου & Ζερδελή, 2007). Οφείλουν να είναι οι πρώτες/οι που θα μετασχηματίσουν τη διδασκαλία τους και θα χρησιμοποιήσουν στρατηγικές με στόχο να προσεγγίσουν τη διαφορετική κουλτούρα και τον διαφορετικό πολιτισμό και με τον τρόπο αυτό να διδάξουν τις/τους μαθήτριες/μαθητές τους, συμπεριλαμβάνοντας στην καθημερινή τους διδασκαλία την ετερότητα (Ρέντζη, 2017. Χολέβα, 2017).

Παρά τις προσπάθειες που γίνονται δεν απουσιάζει και η άποψη πως η Ελλάδα αδυνατεί να ενσωματώσει πλήρως τους πρόσφυγες, λόγω της έντονης θρησκευτικής και εθνικής της ταυτότητας (Καλεράντε & Σαβοπούλου, 2006. Ματανά, 2005. Νοταράς 2016).

Στο σημείο αυτό κρίνεται αναγκαίο να υπογραμμίσουμε ότι ένα από τα μαθήματα που διδάσκεται στις δομές προσφύγων είναι το μάθημα των Τ.Π.Ε. (Ανάκτηση 25 Μαρτίου 2020 από

[http://www.iep.edu.gr/images/IEP/EPISTIMONIKI\\_YPIRESIA/Epist\\_Monades/A\\_Kyklos/Diapolitismiki/2016/2016-10-04\\_dt\\_dyep.pdf](http://www.iep.edu.gr/images/IEP/EPISTIMONIKI_YPIRESIA/Epist_Monades/A_Kyklos/Diapolitismiki/2016/2016-10-04_dt_dyep.pdf)). Το μάθημα αυτό διδάσκεται 2 ώρες ανά βδομάδα καθώς είναι ένα από τα μαθήματα που αποτελούν τη βάση του προγράμματος σπουδών που έχει ως στόχο να καλύψει τις ιδιαίτερες ανάγκες που εμφανίζουν αυτά τα παιδιά, σύμφωνα με την Υπουργική Απόφαση αρ. 180647/ΓΔ4/27-10-2016 και το Δελτίο Τύπου για τις δομές υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων (Ανάκτηση 25 Μαρτίου 2020 από

[http://www.iep.edu.gr/images/IEP/EPISTIMONIKI\\_YPIRESIA/Epist\\_Monades/A\\_Kyklos/Diapolitismiki/2016/2016-10-04\\_dt\\_dyep.pdf](http://www.iep.edu.gr/images/IEP/EPISTIMONIKI_YPIRESIA/Epist_Monades/A_Kyklos/Diapolitismiki/2016/2016-10-04_dt_dyep.pdf)). Μην έχοντας πληροφορίες για τη διδασκαλία των Τ.Π.Ε. σε δομές προσφύγων, αποφασίσαμε να απευθυνθούμε σε πέντε (5) υποκείμενα

της έρευνας και να ρωτήσουμε εκ νέου τι ακριβώς συμβαίνει και αν όντως διδάσκεται το μάθημα των Τ.Π.Ε., σύμφωνα με αυτά που ορίζει το Υπουργείο Παιδείας. Γνωρίζοντας πως η διδασκαλία στο ελληνικό δημόσιο σχολείο αφορά την εκμάθηση τόσο λογισμικών όσο και άλλων προγραμμάτων, θεωρήσαμε πως η αντίστοιχη εκπαίδευση των προσφυγόπουλων θα ήταν δύσκολη έως και αδύνατη.

## **2. Μεθοδολογία**

### **2.1. Μέθοδος έρευνας**

Στη συγκεκριμένη έρευνα υιοθετήθηκε η ποιοτική προσέγγιση, καθώς καλούμαστε να μελετήσουμε σε βάθος ένα κοινωνικό-εκπαιδευτικό φαινόμενο που παρατηρείται στη σημερινή εποχή μέσα από τις απόψεις των ατόμων που παίρνουν μέρος σε αυτή (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2014. Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2008. Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2020). Είναι αναγκαίο να συλλέξουμε όσο το δυνατόν περισσότερες πληροφορίες από τις αφηγήσεις των συμμετεχουσών/συμμετεχόντων, προκειμένου να κατανοήσουμε σε βάθος τις εμπειρίες τους και να αναδείξουμε τι πραγματικά συμβαίνει (Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2020. Creswell, 2011).

### **2.2. Σκοπός μελέτης**

Η παρούσα διπλωματική έχει σκοπό να διερευνήσει και να καταγράψει τις στάσεις και τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη συμμετοχή τους στις δομές των προσφύγων στη χώρα και το διδακτικό κομμάτι αυτής. Η εργασία επικεντρώνεται στην άποψη των εκπαιδευτικών για τη δημιουργία των δομών αυτών αλλά και τη δυνατότητά τους να διδάξουν στα παιδιά αυτά είτε μέσα στο ελληνικό δημόσιο σχολείο, εφόσον παραμείνουν μόνιμα στην Ελλάδα, είτε στις εξειδικευμένες δομές εκπαίδευσης προσφύγων, αν η παραμονή τους εδώ είναι σύντομη.

### **2.3. Ερευνητικά Ερωτήματα**

1. Σε τι βαθμό μπορούν οι εκπαιδευτικοί να ανταποκριθούν στη διδασκαλία σε δομές προσφύγων;
2. Υπάρχει από την πλευρά των εκπαιδευτικών θετική στάση για την πιθανή ενσωμάτωση προσφύγων μαθητριών/μαθητών στα ελληνικά σχολεία;
3. Ποιες εκπαιδευτικές πρακτικές μπορούν να ακολουθήσουν οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να ενσωματώσουν τα παιδιά των προσφύγων στα ελληνικά σχολεία;

## 2.4. Δειγματοληψία

Το δείγμα του πληθυσμού που έλαβε μέρος στην έρευνα είναι 30 εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, δασκάλες/ους και νηπιαγωγοί, οι οποίες/οι είναι εν ενεργεία. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί επιλέχθηκαν με δειγματοληψία σκοπιμότητας σε συνδυασμό με δειγματοληψία ευκολίας προκειμένου να συμπληρωθεί ο αριθμός των συμμετεχουσών/όντων (Creswell, 2011. Robson, 2007. Ίσαρη & Πουρκός, 2015).

Οι συμμετέχουσες/οντες επιλέχθηκαν σκόπιμα προκειμένου να μας παρέχουν χρήσιμες πληροφορίες για το υπό εξέταση θέμα (Creswell, 2011). Βέβαια το συγκεκριμένο δείγμα μπορεί να μην είναι αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού καθώς το θέμα της έρευνας είναι αρκετά καινούριο και πρωτόγνωρο για πολλές/ούς από τις/τους εκπαιδευτικούς (Robson, 2007). Οι εκπαιδευτικοί επιλέχθηκαν καλύπτοντας μεγάλο ηλικιακό εύρος, έχοντας διδάξει σε δομές προσφύγων και τμήματα ένταξης αλλά και έχοντας υπηρετήσει ως εκπαιδευτικοί ή και διευθυντές στα ελληνικά δημόσια σχολεία. Οι 10 από τις/τους 30 εκπαιδευτικούς έδωσαν συνέντευξη μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου ενώ οι υπόλοιπες/οι δια ζώσης. Και στις δύο περιπτώσεις εξασφαλίστηκε η συναίνεση όλων των συμμετεχουσών/όντων με το απαραίτητο έγγραφο το οποίο παραθέτουμε στο παράρτημα.

## 2.5. Δεοντολογία έρευνας

Κάθε ερευνήτρια/ερευνητής οφείλει να ακολουθεί κανόνες δεοντολογίας κατά την πραγματοποίηση της έρευνάς της/του. Είναι σημαντικό μια/ένας ερευνήτρια/ερευνητής να «ισορροπεί μεταξύ αφενός των απαιτήσεων τις οποίες επιφορτίζεται ως επαγγελματίας επιστήμονας που έχει ως στόχο την αναζήτηση της αλήθειας και αφετέρου των δικαιωμάτων και αξιών των υποκειμένων...» σύμφωνα με τους Cohen και Manion (2000, σ. 471). Όλες/οι οι ερευνήτριες/ερευνητές είτε είναι επαγγελματίες είτε είναι απλές/οί φοιτήτριες/ητές οφείλουν να γνωρίζουν και να ακολουθούν τον δεοντολογικό κώδικα που διέπει τις διαδικασίες τόσο της έρευνας όσο και της συνέντευξης (Cohen & Manion, 2000).

Στη συγκεκριμένη έρευνα τηρήθηκαν οι κανόνες δεοντολογίας: εθελοντική συγκατάθεση συμμετεχουσών/όντων προκειμένου να δώσουν συνέντευξη και εξασφάλιση από πλευράς μας ότι οι πληροφορίες και τα ονόματα θα παραμείνουν ανώνυμα και εμπιστευτικά και πως δεν θα υπάρξει αλλοίωση των δεδομένων (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2014. Creswell, 2011. Cohen & Manion, 2000). Επίσης η συνάντηση με τις/τους ερωτηθείσες/ερωτηθέντες αποφασίστηκε και πραγματοποιήθηκε έπειτα από συνεννόηση και σε μέρος και ώρα επιλογής τους (Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2008).

Όλες/Όλοι υπέγραψαν τη γραπτή συγκατάθεση που βεβαιώνει τα παραπάνω χωρίς δισταγμό. Σε αυτό βοήθησε και η γνωριμία μας με όλες/όλους τις/τους ερωτηθείσες/θέντες λόγω του ότι είμαστε συνάδελφοι.

## 2.6. Εργαλείο έρευνας

Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για τη διεξαγωγή της έρευνας είναι η συνέντευξη. Με την συνέντευξη, η οποία και αποτελεί ένα από τα καταλληλότερα εργαλεία της ποιοτικής έρευνας, η/ο ερευνήτρια/της εισέρχεται στις σκέψεις των συμμετεχουσών/χόντων και προσπαθεί να τις αποδώσει με τον καλύτερο δυνατό τρόπο (Σαραφίδου, 2011. Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2014. Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2008. Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2020).

Οι συνεντεύξεις είναι ένα εργαλείο με το οποίο η/ο ερευνήτρια/ερευνητής έχει τη δυνατότητα να συλλέξει πληροφορίες και να κατευθύνει τη συζήτηση για να καταλήξει σε αυτό που την/τον ενδιαφέρει μέσα από διευκρινιστικές ερωτήσεις φέρνοντας στην επιφάνεια χρήσιμο και πλούσιο υλικό (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2014. Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2008. Creswell, 2011. Cohen & Manion, 2000. Robson, 2007). Η στάση του σώματος της/του ερωτώμενης/μενου αλλά και οι διακυμάνσεις στον τόνο της φωνής της/του είναι σημάδια που βοηθούν την/τον ερευνήτρια/ερευνητή να κατανοήσει σε βάθος τα λεγόμενά τους αλλά και να μεθερμηνεύσει οτιδήποτε κρύβεται πίσω από αυτά μέσω της μεταξύ τους αλληλεπίδρασης (Cohen & Manion, 2000. Robson, 2007. Gill, Stewart, Treasure, & Chadwick, 2008). Ένα επιπλέον στοιχείο των συνεντεύξεων είναι πως η ανταπόκριση των συμμετεχουσών/χόντων σε αυτές είναι μεγαλύτερη από την ανταπόκριση σε ένα ερωτηματολόγιο (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2014. Cohen & Manion, 2000). Να σημειώσουμε σε αυτό το σημείο ότι σε μερικές περιπτώσεις το να προσπαθήσει κάποιος να ερμηνεύσει τη γλώσσα του σώματος μπορεί να λειτουργήσει αντίστροφα προκαλώντας σύγχυση (Creswell, 2011).

Παρά τα πλεονεκτήματα που διακρίνουν τη συνέντευξη, σημειώνονται και αρκετά μειονεκτήματα. Οι κίνδυνοι που ελλοχεύουν κατά την ανάλυση των δεδομένων μιας συνέντευξης είναι αρκετοί καθώς η/ο ερευνήτρια/ητής μπορεί να υποπέσει σε λάθη λόγω υποκειμενικότητας και μη τήρησης ουδέτερης στάσης (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2014. Cohen & Manion, 2000). Η μαγνητοφώνηση της συνέντευξης και κατά συνέπεια και η ύπαρξη της/του ερευνήτριας/ητή στον χώρο μπορεί να αγχώσει και να επηρεάσει αρνητικά την/τον ερωτώμενη/μενο ιδιαίτερα αν η/ο ερευνήτρια/ητής δεν χειρίζεται καλά το μηχάνημα

ή το λογισμικό της μαγνητοφώνησης αλλά και τη συμπεριφορά των υποκειμένων (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2014. Creswell, 2011).

### **2.6.1. Τύπος-Είδος συνέντευξης**

Ο τύπος της συνέντευξης που χρησιμοποιήθηκε είναι η ημιδομημένη συνέντευξη. Η ημιδομημένη συνέντευξη χαρακτηρίζεται από μια ελευθερία ως προς τη σειρά που υποβάλλονται οι ερωτήσεις στις/στους ερωτηθείσες/έντες, ο κεντρικός θεματικός άξονας των οποίων είναι προκαθορισμένος (Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2020. Robson, 2007. Σαραφίδου, 2011). Οι ερωτήσεις είναι σε μεγάλο ποσοστό ανοιχτές, καθώς μας ενδιαφέρει η άποψη της/του καθεμιάς/καθενός αλλά και το να κατανοήσουμε πλήρως τα λεγόμενά τους, γεγονός που καθιστά αναγκαία τη μαγνητοφώνηση των αποκρίσεων (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2014. Robson, 2007. Σαραφίδου, 2011). Με τις ανοιχτές ερωτήσεις δεν έχουμε κανέναν περιορισμό στα λεγόμενα των συνεντευξιαζόμενων, που μπορούν να εκφράζουν ελεύθερα τις σκέψεις αλλά και τις εμπειρίες τους (Creswell, 2011. Robson, 2007). Να υπογραμμιστεί ακόμη πως οι συνεντεύξεις είναι συνήθως προσωπικές/ατομικές, καθώς μια/ένας συμμετέχουσα/ων δίνει συνέντευξη κάθε φορά (Σαραφίδου, 2011. Creswell, 2011).

Η ελευθερία στην απόκριση των ερωτηθεισών/έντων ενέχει και το μειονέκτημα ότι το υποκείμενο που συμμετέχει μπορεί να παραπλανήσει την/τον ερευνήτρια/ερευνητή παρουσιάζοντας μια εξειδικευμένη εικόνα (Creswell, 2011). Το κυριότερο μειονέκτημα όμως των ανοικτών ερωτήσεων αφορούν την/τον ερευνήτρια/ερευνητή, αφού χρειάζεται αρκετός χρόνος για να γίνει η ανάλυση και η κωδικοποίηση των δεδομένων (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2014). Η σύγκριση των απαντήσεων ενδέχεται να δυσκολέψει την/τον ερευνήτρια/ερευνητή λόγω της διαφορετικότητας και της πολυπλοκότητας των απόψεων μεταξύ των ατόμων που συμμετέχουν στην έρευνα (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2014. Creswell, 2011. Ίσαρη & Πουρκός, 2015. Κοτζαϊβάζογλου & Ηγουμενάκης, 2006).

#### **2.6.1.1. Διαδικτυακές συνεντεύξεις**

Εκτός από τις δια ζώσης συνεντεύξεις στην έρευνα πραγματοποιήθηκαν και διαδικτυακές συνεντεύξεις μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου. Οι συνεντεύξεις αυτές δεν έγιναν σε πραγματικό χρόνο, δηλαδή ήταν ασύγχρονες (Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2020. Janghorban, Roudsari, & Taghipour, 2014. Opdenakker, 2006). Και σε αυτό τον τύπο συνεντεύξεων υπάρχουν πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα. Τα πλεονεκτήματα εδώ αφορούν την εκμηδένιση των αποστάσεων, την αποφυγή λαθών κατά την ανάλυση των απαντήσεων αλλά και τη συμμετοχή ατόμων που αντιμετωπίζουν προβλήματα κοινωνικής φύσης,

ζητήματα υγείας και όχι μόνο (Σαραφίδου, 2011. Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2020. Creswell, 2011). Βέβαια είναι πιθανό οι ερωτηθείσες/θέντες να αδιαφορήσουν ή να χρονοτριβήσουν μέχρι να απαντήσουν στις ερωτήσεις της συνέντευξης (Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2020) και η απουσία προσωπικής επαφής μπορεί να αναχαιτίσει την όλη διαδικασία, έχοντας η/ο συμμετέχουσα/ων χάσει το ενδιαφέρον της/του (Opdenakker, 2006). Ένα ακόμη μειονέκτημα αυτού του είδους-τύπου συνεντεύξεων είναι η απουσία προσωπικής αλληλεπίδρασης, η οποία μας δίνει αρκετές πληροφορίες κατά τη διάρκεια μιας συνέντευξης και μας βοηθά να την κατανοήσουμε καλύτερα (Σαραφίδου, 2011. Cohen & Manion, 2000).

## **2.7.Στάδια έρευνας**

Κατά τη διεξαγωγή της έρευνας χρειάστηκε η γραπτή συγκατάθεση των ερωτώμενων που θα λάμβαναν μέρος στην έρευνα, όπως προαναφέραμε. Η επικοινωνία με τις/τους ερωτώμενες/νους έγινε μέσω τηλεφώνου αλλά και δια ζώσης, λόγω της συνύπαρξής μας στον ίδιο επαγγελματικό χώρο.

Οι συμμετέχουσες/χοντες ήταν 30 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από διάφορα σχολεία της χώρας. Με τις/τους 10 η επικοινωνία έγινε μέσω τηλεφώνου και στη συνέχεια μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, όπου απεστάλησαν οι ερωτήσεις της συνέντευξης και η γραπτή συγκατάθεση, προκειμένου να την υπογράψουν. Η διαδικασία αυτή διήρκησε από τα μέσα Μαρτίου του 2020 έως και το τέλος Απριλίου του 2020. Οι συνεντεύξεις απαντήθηκαν άμεσα, μέσα σε διάστημα περίπου μιας εβδομάδας, από τη στιγμή που οι συμμετέχουσες/οντες λάμβαναν τα ηλεκτρονικά μηνύματα. Με τις/τους υπόλοιπες/ους 20 προγραμματίστηκε ραντεβού και οι συνεντεύξεις έγιναν δια ζώσης. Η όλη διαδικασία των δια ζώσης συνεντεύξεων ολοκληρώθηκε μέσα σε δύο μήνες, από αρχές Μαΐου του 2020 μέχρι τέλη Ιουνίου του 2020. Αφού ολοκληρώθηκαν οι συνεντεύξεις, απευθυνθήκαμε εξ αρχής σε πέντε υποκείμενα από το σύνολο του δείγματος που θεωρήσαμε ότι είναι εξειδικευμένα στη διδασκαλία των Τ.Π.Ε. στα προσφυγόπουλα.

Στη συνάντηση με την/τον καθεμία/καθένα ξεχωριστά εκτός από τον λόγο της συνάντησής μας και την επιθυμία μας να λάβουν μέρος στην έρευνα παρουσιάσαμε το θέμα της έρευνας και τον τρόπο διεξαγωγής της συνέντευξης. Στη συνέχεια διάβασαν το έντυπο της συγκατάθεσης και αφού συμφώνησαν συνεχίσαμε με την συνέντευξη. Η μαγνητοφώνηση όλων των συνεντεύξεων πραγματοποιήθηκε χωρίς προβλήματα. Έπειτα ακολούθησε η απομαγνητοφώνηση και η καταγραφή της μη λεκτικής συμπεριφοράς των συνεντευξιαζόμενων.

## 2.8. Προβληματισμοί και υπαρκτά προβλήματα

Όπως κάθε έρευνα έτσι και αυτή αντιμετώπισε ορισμένα προβλήματα κατά τη διάρκεια διεξαγωγής της. Ένα μεγάλο πρόβλημα που αντιμετωπίστηκε ήταν η πραγματοποίηση των δια ζώσης συνεντεύξεων λόγω της πανδημίας (εξαιτίας του κορονοϊού). Η απαγόρευση της κυκλοφορίας, η καραντίνα αλλά και ο φόβος των ανθρώπων να έρθουν σε επαφή με άλλους καθυστέρησε αρκετά τις συνεντεύξεις. Όσον αφορά το δείγμα μόνο τρία υποκείμενα έχουν διδάξει σε κατεξοχήν δομές προσφύγων (Δ.Υ.Ε.Π.). Οι υπόλοιπες/υπόλοιποι είτε έχουν διδάξει σε τμήματα ΖΕΠ είτε έχουν αναλάβει κανονικές τάξεις του δημοτικού. Συνεπώς καμία/κανείς δεν αναφέρθηκε στη διδασκαλία των Τ.Π.Ε. στις/στους μαθήτριες/μαθητές πρόσφυγες. Απευθυνθήκαμε εκ νέου σε πέντε υποκείμενα που είχαν ήδη λάβει μέρος στην έρευνα, προκειμένου να ρωτήσουμε αν το μάθημα των Τ.Π.Ε. διδάσκεται στους πρόσφυγες, είτε αυτές/αυτοί είναι στις δομές προσφύγων είτε εντάσσονται στις ΖΕΠ στα ελληνικά δημόσια σχολεία όπως αναφέρεται στην Υπουργική απόφαση αρ. 180647/ΓΔ4/27-10-2016. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα από μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών να παρουσιαστεί μια ιδανική εικόνα («Φυσικά και μπορούν να διδάξουν...»), «Βεβαίως. Πιστεύω στον Έλληνα εκπαιδευτικό...») για τις ικανότητες της/του εκπαιδευτικού να ανταπεξέλθει στα νέα δεδομένα, χωρίς βέβαια να έχει εμπειρία και χωρίς αυτό να σημαίνει πως η/ο εκπαιδευτικός σήμερα δεν μπορεί να ανταποκριθεί σε αυτές τις καταστάσεις.

## 2.9. Εγκυρότητα και αξιοπιστία

Όπως σε κάθε έρευνα έτσι και στη συγκεκριμένη τα συμπεράσματα πρέπει να χαρακτηρίζονται από εγκυρότητα και αξιοπιστία προκειμένου να είναι αποδεκτά. Η εγκυρότητα σύμφωνα με τους Παπαναστασίου και Παπαναστασίου (2014) «αναφέρεται στο βαθμό επίτευξης του σκοπού για τον οποίο έγινε το όργανο μέτρησης. Ένα όργανο μέτρησης έχει υψηλού βαθμού εγκυρότητα, όταν μετρά τις πραγματικές διαφορές των ατόμων στο χαρακτηριστικό γνώρισμα για το οποίο έχει κατασκευαστεί» (σ. 146,147). Η αξιοπιστία κατά Creswell «σημαίνει ότι οι ατομικές τιμές από κάποιο εργαλείο θα πρέπει να είναι σχεδόν ίδιες ή σταθερές σε επαναλαμβανόμενες χορηγήσεις του εργαλείου και ότι θα πρέπει να είναι και συνεπείς απαλλαγμένες από πηγές σφάλματος μέτρησης» (2011, σ. 680).

Στην παρούσα έρευνα, η αξιοπιστία και η εγκυρότητα διασφαλίζονται με έναν διαφορετικό τρόπο (Σαραφίδου, 2011) και μπορούν να αντικατασταθούν από άλλες έννοιες όπως η αυθεντικότητα και η εμπιστευτικότητα (Yilmaz, 2013). Η διαφοροποίηση αυτή



έγκειται στην προσωπική εμπλοκή και τον ρόλο της/του ερευνήτριας/ερευνητή (Αγαλιανού, 2014). Ο ρόλος της/του μπορεί να ενισχύσει την εγκυρότητα και την αξιοπιστία, καταγράφοντας με ειλικρίνεια και μέσα σε πραγματικό πλαίσιο αυτά που αποκόμισε από τα υποκείμενα (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Τα ερωτήματα της συνέντευξης έχουν ως στόχο να γνωστοποιήσουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την κατάσταση που επικρατεί σήμερα στην Ελλάδα. Οι απόψεις αυτές μπορεί να διαφέρουν, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν είναι αξιόπιστες ή έγκυρες. Εδώ γίνεται λόγος για ερμηνευτική εγκυρότητα όπως την ονομάζει και ο Maxwell στους (Σαραφίδου, 2011) αναφερόμενος ο ερευνητής «στο κατά πόσο ο τρόπος που αποδίδει το νόημα του υλικού μπορεί να επιβεβαιωθεί από τους ίδιους τους συμμετέχοντες στην έρευνα» (σ. 85).

Τα αποτελέσματα της ποιοτικής έρευνας που πραγματοποιήθηκε δεν ενδείκνυνται προς γενίκευση καθώς εκτός της αναφοράς τους σε συγκεκριμένο χώρο και χρόνο, αφορούν υποκειμενικές απόψεις ενός μικρού συνόλου εκπαιδευτικών, το οποίο δεν αντιπροσωπεύει το σύνολο των εκπαιδευτικών της χώρας (Συμεού, 2007. Ισαρη & Πουρκός, 2015. Αγαλιανού, 2014. Yilmaz, 2013). Υπάρχει βέβαια και η άποψη των Guba Lincoln (1994) από την έρευνα του Manson (2009) σύμφωνα με την οποία μπορεί να πραγματοποιηθεί μια θεωρητική γενίκευση όπου τα ευρήματα θα αξιοποιηθούν για να αναπτυχθεί μια γενικότερη θεωρία ή θα εφαρμοστούν σε ομοιογενές πλαίσιο (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Στόχος όμως της συγκεκριμένης έρευνας δεν είναι η γενίκευση και η μεταφορά των αποτελεσμάτων σε παρόμοια περιβάλλοντα εκπαίδευσης, αλλά η μελέτη σε βάθος και η εξαγωγή συμπερασμάτων που θα προβληματίσουν, θα εμπλουτίσουν και θα διαμορφώσουν την εκπαιδευτική δραστηριότητα των εκπαιδευτικών (Σαραφίδου, 2011. Συμεού, 2007. Αγαλιανού, 2014. Yilmaz, 2013).

### **3. Ανάλυση πραγματολογικού υλικού**

Κατά την ανάλυση των δεδομένων μιας ποιοτικής έρευνας, η/ο ερευνήτρια/ερευνητής, αναλύοντας τις απόψεις κάθε υποκειμένου, οδηγείται σε απαντήσεις προς ερευνητικά ερωτήματα που έθεσε εξ αρχής σύμφωνα με τον Creswell (2011). Προχωρώντας στην ανάλυση των συνεντεύξεων, παρατηρήθηκε πως τα ερευνητικά μας ερωτήματα απαντώνται μέσα από τις ερωτήσεις της συνέντευξης. Τα ερευνητικά ερωτήματα είναι τα εξής:

1. Σε τι βαθμό μπορούν οι εκπαιδευτικοί να ανταποκριθούν στη διδασκαλία σε δομές προσφύγων;
2. Υπάρχει από την πλευρά των εκπαιδευτικών θετική στάση για την πιθανή ενσωμάτωση προσφύγων μαθητριών/μαθητών στα ελληνικά σχολεία;

3. Ποιες εκπαιδευτικές πρακτικές μπορούν να ακολουθήσουν οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να ενσωματώσουν τα παιδιά των προσφύγων στα ελληνικά σχολεία,;

Με βάση τις απαντήσεις που δόθηκαν από τα υποκείμενα, πραγματοποιήθηκε διαχωρισμός σε θεματικές κατηγορίες, προκειμένου να γίνει μια ομαδοποίηση των δεδομένων που προέκυψαν, τα οποία και θα μας οδηγήσουν στην εξαγωγή των συμπερασμάτων (Glense, 2018).

Στην πρώτη ερώτηση της συνέντευξης («Ποια είναι η γνώμη σας για τη δημιουργία εκπαιδευτικών δομών για τους πρόσφυγες στον ελλαδικό χώρο;») σχετικά με τη γνώμη των εκπαιδευτικών για τη δημιουργία εκπαιδευτικών δομών για τους πρόσφυγες στον ελλαδικό χώρο, δημιουργήθηκαν τρεις κατηγορίες βάσει των απαντήσεων που μας δόθηκαν, οι οποίες δηλώνουν την αναγκαιότητα ύπαρξης τέτοιων δομών λόγω του δικαιώματος όλων των ανθρώπων στην εκπαίδευση, της ένταξης και της προσαρμογής τους στη νέα κοινωνία αλλά και της πραγματοποίησης αυτών υπό ορισμένες προϋποθέσεις (Χαρίτος, 2020. Kantzara, 2016. Σγούρα, Μάνεσης, & Μητροπούλου, 2018. Zachos, Papadimitriou, & Sideri, 2020).

Στη δεύτερη ερώτηση («Εσείς ως εκπαιδευτικοί μπορείτε να διδάξετε στις δομές αυτές;») που αφορά την ικανότητα των εκπαιδευτικών να διδάξουν στις δομές αυτές η κατηγοριοποίηση δεν παρουσιάζει πολλές διαφοροποιήσεις καθώς σε όλες τις απαντήσεις οι εκπαιδευτικοί αναζητούν την επιμόρφωση αναφορικά με το διαπολιτισμικό κομμάτι. Στην πρώτη κατηγορία που προέκυψε από αυτή την ερώτηση υπάγονται τα υποκείμενα που θεωρούν δύσκολο να επιτύχουν κατά τη διδασκαλία σε δομές προσφύγων με τις γνώσεις που ήδη κατέχουν. Στην δεύτερη κατηγορία τα υποκείμενα φαίνονται πιο πρόθυμα, υποστηρίζοντας πως μπορούν να διδάξουν, έχοντας παράλληλα δεχτεί μια επιμόρφωση ή κάποια συνεχή εκπαίδευση για να συμβαδίζουν με τις εξελίξεις. Η τρίτη κατηγορία αφορά υποκείμενα που πιστεύουν στις δυνατότητές τους και υποστηρίζουν ότι μπορούν να διδάξουν στις δομές αυτές, κρίνοντας παράλληλα χρήσιμη όποια καθοδήγηση τυχόν τους δοθεί. Η τέταρτη και τελευταία κατηγορία κάνει λόγο για τη συνεκπαίδευση Ελληνίδων/Ελλήνων εκπαιδευτικών με εκπαιδευτικούς χωρών από τις οποίες προέρχονται οι πρόσφυγες ως κριτήριο, προκειμένου να επιτευχθεί η εκπαίδευση στις προσφυγικές δομές (Gkaintartzi & Tsokolidou, 2011. Μαλιγκούδη & Τσαουσίδη, 2020. Χολέβα, 2017. Maligkoudi, Tolakidou, & Chiona, 2018. Zachos, Papadimitriou, & Sideri, 2020).

Η τρίτη ερώτηση («Θεωρείτε ότι η εισαγωγή/ενσωμάτωση των παιδιών στα ελληνικά δημόσια σχολεία τα ωφελεί;») αφορά το αν τα υποκείμενα θεωρούν πως η ενσωμάτωση των παιδιών προσφύγων στα ελληνικά δημόσια σχολεία θα ωφελήσει τα ίδια τα παιδιά. Εδώ οι αποκρίσεις είναι ξεκάθαρες με συνέπεια η ομαδοποίησή τους σε κατηγορίες να δημιουργηθεί

πιο εύκολα. Στην πρώτη κατηγορία ανήκουν τα υποκείμενα που θεωρούν πως η ενσωμάτωση στα ελληνικά σχολεία θα ωφελήσει τα παιδιά, στη δεύτερη κατηγορία περιλαμβάνονται όσες/όσοι πιστεύουν πως τα παιδιά θα ωφεληθούν σε δεύτερο στάδιο, αφού πρώτα διδαχθούν τα βασικά σε διαφορετικές δομές από το ελληνικό δημόσιο σχολείο και στην τρίτη κατηγορία βρίσκονται τα υποκείμενα που δεν θεωρούν πως τα παιδιά θα τα ωφελήσει αυτή η ενσωμάτωση. Υπάρχει και η τέταρτη κατηγορία των υποκειμένων που θα μπορούσε να λεχθεί ότι οι απόψεις τους είναι διχασμένες καθώς ανέφεραν ότι δεν είναι σίγουρα για τα αποτελέσματα που θα αποφέρει η ενσωμάτωση των παιδιών αυτών (Gerokosta, 2017. Magos & Margaroni, 2018. Gkaintartzi & Tsokalidou, 2011).

Η προσωπική μας εμπειρία φανερώνει πως το μάθημα των Τ.Π.Ε. δεν διδάσκεται στις δομές προσφύγων και το πρόγραμμα που έχει καταρτιστεί από το Υπουργείο είναι εικονικό. Αποφασίσαμε λοιπόν να απευθυνθούμε ξανά σε πέντε (5) συγκεκριμένα άτομα, που έχουν διδάξει έστω μια φορά σε αυτόν τον πληθυσμό, με διδασκαλία που έχει γίνει είτε σε δομές είτε σε σχολεία με τμήματα ένταξης (ΖΕΠ).

Στις κατηγοριοποιήσεις αυτές που πραγματοποιήθηκαν, υπήρξαν και κάποιες μεμονωμένες απαντήσεις από τα υποκείμενα που δεν ταίριαζαν απόλυτα με τις προηγούμενες απόψεις των υποκειμένων.

#### **Ερώτηση 1: «Ποια είναι η γνώμη σας για τη δημιουργία εκπαιδευτικών δομών για τους πρόσφυγες στον ελλαδικό χώρο;»**

Η πλειοψηφία των ερωτηθεισών/ερωτηθέντων κρίνει τη δημιουργία εκπαιδευτικών δομών για τους πρόσφυγες αναγκαία με διαφορετικά βέβαια κριτήρια η/ο καθεμία/καθένας. Μια πολύ βασική αρχή, που αναφέρθηκε από τις/τους εννιά (9) στις/στους τριάντα (30) ερωτηθείσες/ερωτηθέντες είναι το δικαίωμα όλων των ανθρώπων στην εκπαίδευση αλλά και η συνέχεια της εκπαίδευσης ανεξαρτήτως το πού βρίσκεται ο άνθρωπος (Χαρίτος, 2020. Gkaintartzi & Tsokalidou, 2011).

**Σ5:** *«Θεωρώ ότι είναι απαραίτητες να υπάρχουν εκπαιδευτικές δομές για τους πρόσφυγες γιατί η παιδεία έχει συνέχεια όπου και αν βρίσκεται κάποιος...»*

**Σ8:** *«...πρέπει να δημιουργηθούν εκπαιδευτικές δομές γιατί η εκπαίδευση είναι από τα βασικότερα δικαιώματα του ανθρώπου...»*

**Σ11:** *«...θα έπρεπε να δημιουργηθούν αυτές οι δομές γιατί όλοι οι άνθρωποι έχουν ίσα δικαιώματα άρα είναι... αναφαίρετο το δικαίωμά τους στη μόρφωση...»*

**Σ12:** «...ναι θεωρώ ότι πρέπει να έχουν το δικαίωμα, να τους δοθεί η απαραίτητη εκπαίδευση...»

**Σ16:** «...θεωρώ ότι είναι απαραίτητη η δημιουργία εκπαιδευτικών δομών για αυτούς. Αρχικά να συνεχίσουν το σχολείο τους ... να μπορέσουν να ενταχθούν αργότερα στην ελληνική κοινωνία...»

**Σ19:** «Κάθε παιδί έχει δικαίωμα στην εκπαίδευση. Άρα είναι υποχρέωσή μας να διασφαλίσουμε ... την πρόσβαση στην εκπαίδευση ... οπότε πρέπει οπωσδήποτε να δημιουργηθούν εκπαιδευτικές δομές.»

**Σ20:** «Είναι απολύτως απαραίτητες για την προσαρμογή των μαθητών με προσφυγικό υπόβαθρο.... Εξάλλου όλοι οι μαθητές έχουν τα ίδια δικαιώματα στην εκπαίδευση.»

**Σ26:** «...αλλά το δικαίωμά τους στην εκπαίδευση θα πρέπει να διασφαλίζεται, καθώς αποτελεί ένα πλαίσιο ενδυνάμωσης αλλά και ένταξης τους στις κοινωνίες όπου θα ζήσουν... η δημιουργία εκπαιδευτικών δομών για πρόσφυγες ... είναι αναγκαία...»

**Σ30:** «Πιστεύω πως όλα τα παιδιά έχουν δικαίωμα στην εκπαίδευση ασχέτως καταγωγής αρκεί βέβαια να θεωρείται αυτονόητη η τήρηση κανόνων υγιεινής...»

Το δικαίωμα όλων των ανθρώπων στην εκπαίδευση συνδέεται άμεσα και με την κοινωνικοποίησή τους αλλά και την ένταξη και την προσαρμογή στην ευρύτερη κοινωνία. Αυτή η σύνδεση φαίνεται και μέσα από τις συνεντεύξεις, καθώς δεν είναι λίγες/λίγοι αυτές/αυτοί που θεωρούν απαραίτητη τη δημιουργία εκπαιδευτικών δομών για τους πρόσφυγες, έχοντας ως απώτερο σκοπό την ένταξη στις εκπαιδευτικές δομές της χώρας, την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας αλλά και την ένταξή τους στη νέα κοινωνία (Zachos, Papadimitriou, & Sideri, 2020). Αυτό άλλωστε υποστηρίζεται και από την έρευνα των Maligkoudi, Tolakidou και Chiona (2018), όπου οι εκπαιδευτικοί τονίζουν την αναγκαιότητα της ύπαρξης τμημάτων για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας πριν την εισαγωγή των μαθητών στο γενικό σχολείο.

**Σ1:** «Είναι αναγκαία (η εκπαίδευση) για να μπορέσουν να προσαρμοστούν αρχικά στον πολιτισμό και στην κοινωνία μας και μετά στα σχολεία»

**Σ6:** «Θεωρώ ότι πρέπει να δημιουργηθούν εκπαιδευτικές δομές για τους πρόσφυγες εφόσον βρίσκονται μέσα στον χώρο τον ελλαδικό. Θα τους ωφελήσει»

**Σ7:** «Η γνώμη μου είναι ότι θα πρέπει να δημιουργηθούν εκπαιδευτικές δομές για τους πρόσφυγες... θα παραμείνουν για αρκετά χρόνια εδώ, οπότε θα πρέπει με κάποιο τρόπο και τον καλύτερο δυνατό τρόπο να ενταχθούν ομαλά...»

**Σ10:** «Θεωρώ ότι εφόσον αυτά τα παιδιά μένουν στον ελλαδικό χώρο θα πρέπει να φροντίσουμε και για την εκπαίδευσή τους. Άρα καλό είναι υπάρχουν οι δομές αυτές.»

**Σ13:** «Επιβάλλεται η δημιουργία εκπαιδευτικών δομών για τους πρόσφυγες για την ομαλή ένταξή τους σε εκπαιδευτικές δομές της χώρας αργότερα.»

**Σ15:** «Πρέπει να δημιουργηθούν εκπαιδευτικές δομές για τους πρόσφυγες γιατί μιας και οι πρόσφυγες βρίσκονται στη χώρα μας πρέπει να μάθουνε, να εκπαιδευτούν και να μάθουνε να μιλάνε τη γλώσσα την ελληνική..»

**Σ25:** «...κατά τη γνώμη μου η δημιουργία εκπαιδευτικών δομών για τους πρόσφυγες τη δεδομένη στιγμή είναι μία αναγκαία λύση για την ομαλή ένταξη τους στις εκπαιδευτικές δομές της χώρας μας.»

**Σ29:** «...θεωρώ ότι είναι ζωτικής σημασίας η δημιουργία εκπαιδευτικών δομών για την ομαλή προσαρμογή των ανθρώπων αυτών στην κοινωνική πραγματικότητα της χώρας προέλευσης τους.»

Δεν πρέπει βέβαια να παραλείψουμε να αναφερθούμε και στα λεγόμενα ενός ακόμη υποκειμένου που έλαβε μέρος στην συνέντευξη, το οποίο κρίνει αναγκαία τη δημιουργία επιπλέον δομών μόνο για τους πρόσφυγες που σκοπεύουν να μείνουν μόνιμα στην Ελλάδα. Αν, όμως, οι ίδιοι θέλουν να μεταβούν σε άλλες χώρες δεν θεωρεί πως είναι αναγκαίο, καθώς η συνεχής μετακίνηση μπορεί να λειτουργήσει ως ανασταλτικός παράγοντας για την εκπαίδευση αλλά και ενσωμάτωση των προσφύγων (Gerokosta, 2017).

**Σ18:** «...να στηριχτούν οι πρόσφυγες, όσον αφορά την εκπαίδευση για να μπορέσουν να ενταχθούν πιο εύκολα και να κοινωνικοποιηθούν στην κοινωνία όπου ζουν... γιατί αν ενδιαφέρονται να φύγουν τότε δεν το κρίνω πως είναι απαραίτητο να συμμετέχουν.»

Οι έξι (6) από τις/τους τριάντα (30) ερωτηθείσες/ερωτηθέντες έκριναν απαραίτητη τη δημιουργία εκπαιδευτικών δομών για πρόσφυγες αλλά δεν παρέλειψαν να τονίσουν πως οι δομές αυτές οφείλουν να δημιουργηθούν και να λειτουργήσουν κάτω από ορισμένες προϋποθέσεις και να μην γίνουν με γρήγορο και πρόχειρο σχεδιασμό (Χαρίτος, 2020).

Ο μεγάλος όγκος των προσφύγων που κατέφθασε στην Ελλάδα μέσω Τουρκίας δεν άφησε περιθώρια για τη σωστή δημιουργία προσφυγικών δομών. Οι συνεχείς ροές προσφύγων οδήγησαν στην υπερκάλυψη των ήδη υπάρχοντων δομών και τη δημιουργία άλλων, ανεπαρκών εγκαταστάσεων για την εξυπηρέτησή τους (Fouskas, 2020). Οι εγκαταστάσεις αυτές είναι εκτεθειμένες σε ακραίες καιρικές συνθήκες κατά την χειμερινή περίοδο και παρουσιάζουν τρομερές ελλείψεις σε εγκαταστάσεις υγιεινής, καθαρού νερού

αλλά και απουσία ηλεκτρισμού μέχρι και σήμερα (Fouskas, 2020. Crawley, 2021. Κωνσταντόπουλος, 2020). Ακόμη η απουσία ιατρικής φροντίδας σε συνδυασμό με την πανδημία του κορονοϊού, δημιουργούν τεράστια προβλήματα μετατρέποντας τις δομές αυτές σε υγειονομικές βόμβες (Fouskas, 2020. Κωνσταντόπουλος, 2020. ΕΕΔΑ, 2016).

**Σ3:** *«Νομίζω ότι θετική είναι η άποψη μου... εμείς Πάντα ως Έλληνες είμαστε φιλικοί με τους ξένους, να τους βοηθήσουμε ... Βέβαια... θα πρέπει να δούμε και το κομμάτι της υγιεινής και της ασφάλειας»*

**Σ4:** *«Η γνώμη μου είναι ότι πρέπει να υπάρχουν οι δομές... αλλά με τα απαραίτητα μέτρα που πρέπει να παίρνονται σε αυτές τις περιπτώσεις...»*

**Σ17:** *«Υπό κατάλληλες προϋποθέσεις και εάν έχουν διασφαλιστεί τα μέτρα υγιεινής είμαι υπέρ των εκπαιδευτικών δομών ...στη μεγάλη μετανάστευση των Ελλήνων στην Αμερική και εμείς, εκεί μας δέχτηκαν και μας έφτιαζαν εκπαιδευτικές δομές...»*

**Σ22:** *«Η δημιουργία εκπαιδευτικών δομών για την εξυπηρέτηση του σκοπού αυτού, στον ελλαδικό χώρο με βρίσκει σύμφωνη, αλλά υπό προϋποθέσεις. ...να είναι κατάλληλα δομημένες και εξοπλισμένες ώστε να εξυπηρετούν σωστά το σκοπό τους.»*

**Σ28:** *«... με τις κατάλληλες υποδομές, σωστή οργάνωση και εκπαιδευμένο προσωπικό, που κάτι τέτοιο δεν υφίσταται.»*

**Σ30:** *«Πιστεύω πως όλα τα παιδιά έχουν δικαίωμα στην εκπαίδευση ασχέτως καταγωγής αρκεί βέβαια να θεωρείται αυτονόητη η τήρηση κανόνων υγιεινής...»*

**Ερώτηση 2: «Εσείς ως εκπαιδευτικοί μπορείτε να διδάξετε στις δομές αυτές;»**

Τα οχτώ (8) από τα τριάντα (30) υποκείμενα που συμμετείχαν στην έρευνα θεωρούν δύσκολο το εγχείρημα να διδάξουν σε δομές προσφύγων με βάση τις γνώσεις που διαθέτουν και που έχουν λάβει κατά τη διάρκεια των πανεπιστημιακών τους σπουδών (Gkaintartzi & Tsokalidou, 2011). Παρ' όλα αυτά δεν αποκλείουν το ενδεχόμενο να τα καταφέρουν να διδάξουν σε προσφυγικές δομές με τη βοήθεια της επιμόρφωσης (Μαλιγκούδη & Τσαουσιδής, 2020. Χολέβα, 2017).

**Σ1:** *«... οι περισσότεροι δεν είναι επαρκώς καταρτισμένοι με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση.»*

**Σ5:** *«Δεν ξέρω πόσο εύκολο είναι, είναι θέμα γλώσσας και θέλει νομίζω εξειδίκευση... είναι άλλοι πολιτισμοί.»*

**Σ8:** *«Σίγουρα δεν είμαστε έτοιμοι για την εκπαίδευση των προσφύγων με την εκπαίδευση που έχουμε λάβει μέχρι τώρα.»*

**Σ12:** *«Σίγουρα θα είναι οι συνθήκες δύσκολες .... αυτό μπορεί να το κάνουν εκπαιδευτικοί οι οποίοι έχουν λάβει την απαραίτητη κατάρτιση έχουνε μεταπτυχιακά...»*

**Σ14:** *«Πιστεύω ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δεν είναι αυτή τη στιγμή σε θέση να διδάξουν σε αυτές τις δομές...»*

**Σ23:** *«Κατά τη γνώμη μου είναι εξαιρετικά δύσκολο αυτή τη στιγμή να βρεθούν εκπαιδευτικοί οι οποίοι να έχουν τις επιστημονικές γνώσεις/κατάρτιση»*

**Σ24:** *«Οι Έλληνες εκπαιδευτικοί με αυτά που μαθαίνουν στα πανεπιστήμια σήμερα δεν είναι ικανοί να διδάξουν σε τέτοιες δομές»*

**Σ27:** *«Νομίζω πως είναι αρκετά δύσκολο την προκειμένη στιγμή να διδάξουν οι εκπαιδευτικοί της χώρας μας στις συγκεκριμένες δομές, δεδομένου ότι δεν διαθέτουν στην πλειοψηφία τους, κάποια ειδική επιμόρφωση...»*

H/O Σ28 συμφωνεί με τα προηγούμενα υποκείμενα, όμως τονίζει ότι ακόμη και τα επιμορφωτικά σεμινάρια δεν προσδίδουν την επαρκή κατάρτιση αναφορικά με την εκπαίδευση σε δομές προσφύγων.

**Σ28:** *«Οι περισσότεροι δυστυχώς δεν έχουμε την κατάλληλη εκπαίδευση για διαπολιτισμική διδασκαλία ούτε από τα Πανεπιστήμια που τελειώσαμε ούτε με σχετικά επιμορφωτικά σεμινάρια από το Υπουργείο Παιδείας.»*

Οι εννιά (9) από τις/τους τριάντα (30) εκπαιδευτικούς εκφράστηκαν σε μεγαλύτερο βαθμό αισιόδοξα -αναφορικά με το θέμα της διδασκαλίας σε δομές προσφύγων- πιστεύοντας ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να διδάξουν έχοντας στη φαρέτρα τους ένα σεμινάριο ή ένα μεταπτυχιακό, καθώς απαιτείται αδιάλειπτη εκπαίδευση προκειμένου να ανταπεξέλθουν στις ανάγκες των παιδιών αυτών (Gerokosta, 2017) και στις ανάγκες της εποχής (Μαλιγκούδη & Τσαουσίδης, 2020. Χολέβα, 2017).

**Σ7:** *«Πιστεύω ότι μπορούν αλλά χρειάζονται, είναι απαραίτητη βασικά η επιμόρφωση τους πάνω σε θέματα διδασκαλίας της Ελληνικής ως δεύτερης-ξένης γλώσσας...»*

**Σ9:** *«Οι Έλληνες εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν να το κάνουν αυτό, κάνοντας κάποια σεμινάρια...»*

**Σ10:** *«Χωρίς κάποια εκπαίδευση θα είναι δύσκολο... αν και θεωρώ ότι μπορούν να ανταπεξέλθουν σε ένα βαθμό.»*

**Σ11:** *«...δεν αρκεί μονάχα η γνώση της Αγγλικής ή κάποιας άλλης ξένης γλώσσας που θα βοηθήσει σε αυτό. Χρειάζεται να πάρουν μία ειδική εκπαίδευση να δουν πώς θα προσεγγίσουν τις ομάδες αυτές...»*

**Σ15:** *«Μπορούν να διδάξουν στις δομές αυτές ... πρέπει φυσικά πρώτα να κάνουν κάποια επιμόρφωση.»*

**Σ17:** *«Βεβαίως. Πιστεύω στον Έλληνα εκπαιδευτικό ότι και με ένα απλό σεμινάριο ή μία σχετική βοήθεια από κάποιους ειδικούς μπορεί να διδάξει. Πάντα πιστεύω στη δυνατότητα που έχει ο Έλληνας εκπαιδευτικός.»*

**Σ21:** *«Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να διδάξουν στις δομές αυτές, με την προϋπόθεση να έχουν κάποια επιμόρφωση και κατάρτιση πάνω σ' αυτό, όπως μεταπτυχιακό ή σεμινάριο.»*

**Σ25:** *«Θεωρώ ότι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να διδάξουν στις δομές αυτές με την προϋπόθεση όμως ότι διαθέτουν τα κατάλληλα προσόντα και γνώσεις να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις...»*

**Σ30:** *«Φυσικά και μπορούν να διδάξουν και θα ήταν μπορούμε να πούμε και σχεδόν απαραίτητο, με την προϋπόθεση φυσικά να υπάρχει η κατάλληλη επιμόρφωση...»*

Να υπογραμμίσουμε στο σημείο αυτό την άποψη ενός υποκειμένου, ότι οι εκπαιδευτικοί είναι απαραίτητο να υπηρετούν στις δομές αυτές αλλά το σύστημα δεν είναι αρωγός αυτής της προσπάθειας, αφήνοντάς τους εκτεθειμένους (Maligkoudi, Tolakidou, & Chiona, 2018). Όπως υποστηρίζεται και από τις Gkaintartzi και Tsokalidou (2011), είναι επιτακτική ανάγκη να υποστηριχθούν οι εκπαιδευτικοί τόσο σε εκπαιδευτικό/μορφωτικό επίπεδο όσο και σε ανθρωπιστικό επίπεδο, διότι είναι εκπαιδευτικοί για όλα τα παιδιά.

**Σ28:** *«Οι εκπαιδευτικοί μπορούν εν δυνάμει και θα έπρεπε να διδάσκουν σε αυτές τις δομές, αλλά αυτό δε γίνεται σωστά, λόγω έλλειψης κατάλληλης μέριμνας από το κράτος.»*

Υπάρχουν και οι εκπαιδευτικοί που θεωρούν ότι τα παιδιά των προσφύγων πρέπει να έρθουν σε επαφή τόσο με τη γλώσσα της νέας τους χώρας (ελληνική) όσο και με τον καινούριο πολιτισμό (τον ελληνικό). Αρκεί βέβαια να έχουν καθοδήγηση και μια βάση πάνω στην οποία θα στηρίζουν τη διδασκαλία τους, όπως ειδικό εκπαιδευτικό υλικό και εγχειρίδια (Maligkoudi, Tolakidou, & Chiona, 2018. Μαλιγκούδη & Τσαουσιδής, 2020. Kantzou, Manoli, Mouti, & Papadopoulou, 2017). Και εδώ παρότι οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί νιώθουν σίγουρες/σίγουροι για τον εαυτό τους υπάρχουν και αυτές/αυτοί που κάνουν λόγο για κάποια επιμόρφωση στο διαπολιτισμικό κομμάτι (Magos & Margaroni, 2018).

**Σ3:** *«Μπορούν να διδάξουν. Δεν είναι κάτι που είναι δύσκολο, είμαστε εκπαιδευμένοι να διδάσκουμε όλα τα παιδιά του κόσμου... αρκεί να υπάρχει κάποιο συγκεκριμένο ίσως έντυπο το οποίο θα στηριχτούμε πάνω...»*

**Σ16:** *«Θεωρώ απαραίτητο να μπουν Ελληνίδες και Έλληνες εκπαιδευτικοί στις δομές αυτές για να έχουν τα παιδιά μία πρώτη επαφή με την ελληνική γλώσσα»*



**Σ18:** *«Πιστεύω πως οι Ελληνίδες Έλληνες εκπαιδευτικοί είναι αρκετά καταρτισμένοι στο να μπορούν να στέκονται δίπλα σε κάθε μαθητή από όποιο χώρο και αν βρίσκονται.»*

**Σ19:** *«Οι Εκπαιδευτικοί μπορούν να διδάξουν στις δομές αυτές και Ειδικά όσοι έχουν κάνει σπουδές στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και στη διδασκαλία της Ελληνικής... ως δεύτερης γλώσσας.»*

**Σ20:** *«Φυσικά και μπορούν να διδάξουν υπάρχει διδακτικό υλικό απευθύνεται σε αυτούς τους μαθητές και βασίζεται τόσο στην Ελληνική όσο και στην αραβική γλώσσα...»*

Η κατηγορία που ακολουθεί κάνει λόγο για συνεκπαίδευση τόσο Ελληνίδων/Ελλήνων εκπαιδευτικών όσο και εκπαιδευτικών που είτε κατάγονται από τις χώρες που κατάγονται και τα παιδιά των προσφύγων, είτε γνωρίζουν τη γλώσσα των παιδιών αυτών. Ο συνδυασμός αυτός έχει εφαρμοστεί ήδη στα μειονοτικά σχολεία στη Θράκη όπου διδάσκουν Ελληνόφωνοι και Τουρκόφωνοι εκπαιδευτικοί μιας και οι μαθήτριες/μαθητές είναι δίγλωσσοι (Zachos, Papadimitriou, & Sideri, 2020).

**Σ2:** *«Μπορούν εφόσον επιμορφωθούν κατάλληλα και με δεδομένη τη συνεκπαίδευσή τους από εκπαιδευτικούς που μιλούν τη μητρική γλώσσα των παιδιών αυτών.»*

**Σ4:** *«...ναι θα μπορέσουν να διδάξουν, γιατί όχι... ίσως να προτιμηθούν αυτοί οι οποίοι γνωρίζουν, έχουν πιστοποιημένη γλωσσική επάρκεια.»*

**Σ13:** *«Μπορούν να διδάξουν υπό προϋποθέσεις. Ότι θα γνωρίζουν την συγκεκριμένη γλώσσα ή τουλάχιστον θα υπάρχουν μεταφραστές.»*

**Σ29:** *«Θεωρώ ότι θα έπρεπε να υπάρχουν και Έλληνες εκπαιδευτές αλλά και εκπαιδευτές των χωρών προέλευσης των προσφύγων.»*

Αξίζει να παραθέσουμε και τα λόγια δυο υποκειμένων που θεωρούν δύσκολο το να διδάξουν οι εκπαιδευτικοί στις προσφυγικές δομές. Τα υποκείμενα αυτά αναφέρονται στην αναγκαιότητα οι εκπαιδευτικοί να είναι ιδιαίτερα ευαισθητοποιημένες/ευαισθητοποιημένοι, πρόθυμες/πρόθυμοι να δημιουργήσουν το κατάλληλο περιβάλλον (Kantzou, Manoli, Mouti, & Papadopoulou, 2017) και να γνωρίσουν τη γλώσσα των παιδιών αυτών ή να χρησιμοποιούν λέξεις από το λεξιλόγιο της γλώσσας αυτής (Μαλιγκούδη & Τσαουσίδης, 2020. Σγούρα, Μάνεσης, & Μητροπούλου, 2018).

**Σ14:** *«Ίσως θα μπορούσαν να είναι δίγλωσσοι δηλαδή να προέρχονται, να έχουν καταγωγή από κάποια από αυτές τις χώρες από τις οποίες προέρχονται και τα παιδιά των προσφύγων...»*

**Σ23:** *«...να γνωρίζουν τη μητρική γλώσσα και την κουλτούρα των προσφύγων και να είναι ιδιαίτερα ευαισθητοποιημένοι...»*

**Ερώτηση 3: «Θεωρείτε ότι η εισαγωγή/ενσωμάτωση των παιδιών στα ελληνικά δημόσια σχολεία τα ωφελεί;»**

Από τις/τους τριάντα (30) οι δεκατρείς (13) θεωρούν πως τα παιδιά θα ωφεληθούν από την ενσωμάτωσή τους στα ελληνικά δημόσια σχολεία. (Gerokosta, 2017).

**Σ4:** «Με δεδομένο ότι η Κυβέρνηση σκοπεύει να καταργήσει περίπου χίλιες θέσεις πιστεύω πως και όχι μόνο τα ωφελεί αλλά επιβάλλεται να μπουν στον ελληνικό ιστό.»

**Σ6:** «Βέβαια τα ωφελεί, να γνωρίσουν την κουλτούρα την Ελληνική, να αποκτήσουν σχέσεις ... ο φυσικός χώρος των παιδιών είναι τα σχολεία.»

**Σ7:** «Θεωρώ ότι σίγουρα τα ωφελεί, ... πιστεύω ότι θα δυναμωθούν ψυχολογικά, συναισθηματικά, θα πάρουν εφόδια για να πατήσουν στα πόδια τους ...»

**Σ8:** «Είναι πολύ σημαντική (η εισαγωγή/ενσωμάτωση) διότι είναι ένα πρώτο βήμα για την γενικότερη ένταξη αυτών των παιδιών στην ελληνική κοινωνία.»

**Σ9:** «Θα τα ωφελήσει σίγουρα γιατί έτσι θα μπορέσουν πιο εύκολα να ενταχθούν και να γνωρίσουν την ελληνική κουλτούρα...»

**Σ10:** «Εφόσον αυτά τα παιδιά, μάλλον η πολιτεία έχει αποφασίσει ότι τα παιδιά αυτά θα μείνουν εδώ για πάντα εννοείται ότι τα ωφελεί...»

**Σ11:** «Κατά την άποψή μου είναι απαραίτητο να ενσωματωθούν και όχι να δημιουργηθούν ιδιαίτερες δομές για αυτά τα παιδιά ... θα πρέπει να ενσωματωθούν μέσα στην Ελληνική κοινωνία...»

**Σ12:** «Ναι θα τα ωφελήσει εφόσον οι συνθήκες που θα δημιουργηθούν θα είναι οι κατάλληλες, είτε από την άποψη των συμμαθητών τους, είτε από των εκπαιδευτικών.»

**Σ17:** «Και βέβαια. Η μάθηση δεν σταματάει μονάχα στη μητρική μας γλώσσα. Αντίθετα πιστεύω ότι τους δίνει και περισσότερα εφόδια από τη στιγμή που η ελληνική γλώσσα είναι σαν δεύτερη γλώσσα.»

**Σ19:** «Η ενσωμάτωση των παιδιών στα ελληνικά δημόσια σχολεία τα ωφελεί, ιδιαίτερα της μικρότερης ηλικίας γιατί μπορούν πολύ εύκολα να μάθουν την Ελληνική γλώσσα...»

**Σ25:** «...η ενσωμάτωση/εισαγωγή των παιδιών αυτών στα ελληνικά δημόσια σχολεία έχει νόημα για εκείνα τα παιδιά που θα παραμείνουν μόνιμα στην Ελλάδα γιατί με αυτόν τον τρόπο θα τους εξασφαλιστεί ένα καλύτερο μέλλον...»

**Σ27:** «Φυσικά και το πιστεύω αυτό. Μέσω της επαφής των παιδιών αυτών με το ελληνικό σχολείο και τους Έλληνες μαθητές και εκπαιδευτικούς, θα μπορέσουν τα παιδιά αυτά ... να εξελιχθούν και κυρίως να γίνουν αποδεκτά...»

**Σ28:** «...η ομαλή ένταξη και ενσωμάτωσή τους στο ελληνικό σχολείο και η κοινωνική επαφή τους με τα υπόλοιπα παιδιά, μόνο καλό μπορεί να προσφέρει σε όλους!»

Τα επτά (7) από τα τριάντα (30) υποκείμενα συμφωνούν στην ενσωμάτωση/εισαγωγή των παιδιών στα ελληνικά δημόσια σχολεία, αφού πρώτα όμως περάσουν από τις προσφυγικές δομές και αποκτήσουν βασικές δεξιότητες επικοινωνίας, όπως τη γνώση της ελληνικής γλώσσα (Maligkoudi, Tolakidou, & Chiona, 2018). Αν δεν επιτευχθεί αυτό οι δυσκολίες που θα προκύψουν μέσα στο ελληνικό δημόσιο σχολείο και ιδιαίτερα στην συνύπαρξη των παιδιών θα είναι αρκετές (Gkaintartzi & Tsokalidou, 2011).

**Σ1:** «Όχι ...Πρέπει πρώτα να ενταχθούν στις εκπαιδευτικές δομές και μετά να συνυπάρξουν με τα άλλα παιδιά στα σχολεία.»

**Σ2:** «Θεωρώ ότι θα τα ωφελήσει σε δεύτερο χρόνο αφού υπάρξει ένα προπαρασκευαστικό στάδιο εκπαίδευσής τους σε βασικές δεξιότητες επικοινωνίας στην ελληνική γλώσσα.»

**Σ15:** «Τα ίδια τα παιδιά φυσικά τα ωφελεί... αλλά φυσικά πρέπει να γίνει με σταδιακό τρόπο και με όρους ...πρέπει να φτάσουν σε ένα επίπεδο πρώτα και μετά να μπουν στα ελληνικά σχολεία.»

**Σ16:** «Σε δεύτερο επίπεδο αφού έχουν κάνει ένα, μια πρώτη προσέγγιση της εκπαίδευσης και της ελληνικής πραγματικότητας στις πρώτες δομές που λέγαμε πριν, θεωρώ απαραίτητη την ενσωμάτωση των παιδιών στα ελληνικά σχολεία...»

**Σ20:** «Τα ωφελεί πάρα πολύ αρκεί να έχουν αποκτήσει τις βασικές γνώσεις της ελληνικής γλώσσας ώστε να μπορούν να μιλούν να διαβάζουν και να γράφουν κάτι που μπορεί όπως ήδη είπαμε να γίνει στις εκπαιδευτικές δομές...»

**Σ22:** «Η εισαγωγή στα δημόσια σχολεία εάν δεν γίνει βεβιασμένα, αλλά με ομαλό τρόπο ... και σε συνεργασία με τις οικογένειες όλων των παιδιών ίσως έχει θετικά αποτελέσματα.»

**Σ24:** «... όταν έχουν κάνει μια ειδική εκπαίδευση στο λεξιλόγιο ή βασικούς όρους τότε μπορεί να ενταχθεί σε ένα ελληνικό δημόσιο σχολείο...»

Αξίζει να σημειωθεί πως τριών (3<sup>ov</sup>) από τις/τους τριάντα (30) η άποψη μπορεί να χαρακτηριστεί αμφίσημη καθώς θεωρούν πως το περιβάλλον των προσφυγόπουλων επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την ενσωμάτωσή τους στο ελληνικό σχολείο (Gkaintartzi & Tsokalidou, 2011).

**Σ3:** «Τώρα, είναι λίγο δίκικο μαχαίρι αυτό (η εισαγωγή/ενσωμάτωση)... Άλλοι θα έλεγαν ότι τα ωφελεί... από την άλλη πλευρά όμως θα υπήρχε η αντίδραση των γονέων, των παιδιών... νομίζω ότι δεν θα με ενοχλούσε να ενσωματώσουν τα παιδάκια αυτά...»

**Σ5:** *«Δεν είναι απόλυτο αυτό, δεν είναι ξεκάθαρο νομίζω, ότι φοβάμαι ότι τα παιδιά αυτά αν δεν μπορούν να επικοινωνούν με τη γλώσσα να είναι απομονωμένα... Πάντως πρέπει τα παιδιά ... να πηγαίνουν σχολείο, σε κάποια δομή...»*

**Σ14:** *«Αν υπάρχει θέληση για ενσωμάτωση τότε αυτό είναι... Ναι είναι θετικό. Αν όμως τα παιδιά προέρχονται από κάποιο περίγυρο από κάποιο κοινωνικό περίγυρο που δεν εννοεί την ενσωμάτωση τότε νομίζω ότι θα υπάρχει σύγκρουση μέσα στο ελληνικό δημόσιο σχολείο.»*

Δυο (2) από τα τριάντα (30) υποκείμενα υπογράμμισαν ότι δεν υπάρχουν οι κατάλληλες δομές που να υποστηρίζουν την εκπαίδευση των προσφύγων αυτή τη στιγμή στο ελληνικό κράτος (Gerokosta, 2017. Magos & Margaroni, 2018).

**Σ13:** *«Όχι δεν τα ωφελεί, θα τα ωφελούσε εάν υπήρχαν στις εκπαιδευτικές δομές της χώρας τάξεις υποδοχής, που θα λειτουργούσαν σωστά.»*

**Σ23:** *«Αν η εισαγωγή/ενσωμάτωσή τους γίνει σε ιδανικές συνθήκες (για τις οποίες δεν είμαστε ακόμη έτοιμοι) πιστεύω ότι το όφελος θα είναι αμφίδρομο για όλα τα παιδιά.»*

Συμπληρωματική ερώτηση: **«Τα παιδιά των προσφύγων διδάσκονται το μάθημα των Τ.Π.Ε.; Έρχονται σε επαφή με τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές;»**

Πέντε (5) από τα τριάντα (30) υποκείμενα που συμμετείχαν στην έρευνα, απάντησαν σε μια συμπληρωματική ερώτηση. Πιο συγκεκριμένα ρωτήθηκαν για την επαφή που έχουν οι πρόσφυγες με τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές είτε βρίσκονται σε δομές προσφύγων είτε σε τμήματα ΖΕΠ μέσα στα ελληνικά δημόσια σχολεία. Οι μαθήτριες/μαθητές που συμμετέχουν στις δομές προσφύγων παρατηρήθηκε πως δεν γνωρίζουν την αγγλική γλώσσα, λόγω της μικρής τους ηλικίας. Αυτό σε συνδυασμό με το γεγονός πως τα αραβικά είναι μια άγνωστη για τις/τους εκπαιδευτικούς της Ελλάδας γλώσσα, καθιστά από δύσκολη έως αδύνατη την επικοινωνία αλλά και τη διδασκαλία των Τ.Π.Ε. ως ξεχωριστό μάθημα.

**Σ8:** *«Αρχικά η κατάσταση στις δομές προσφύγων είναι ιδιαίτερες. Λόγω της έλλειψης εκπαιδευτικών (παραιτούνται/δε δέχονται τη θέση), συνήθως υπάρχει μόνο ένας δάσκαλος για όλα τα μαθήματα. Η μοναδική επαφή που έχουν τα παιδιά αυτά με τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές είναι κάποιες φορές που τους επιτρέπεται να χρησιμοποιήσουν το youtube, όπου βλέπουν και ακούν τραγούδια στη μητρική τους γλώσσα»*

**Σ22:** *«Τα παιδιά των προσφύγων που έρχονται στο σχολείο μας ανήκουν στο τμήμα ΖΕΠ. Βρίσκονται στο σχολείο τις ίδιες ώρες με τα υπόλοιπα παιδιά, και συμμετέχουν στο ήδη υπάρχον πρόγραμμα, παρακολουθώντας κανονικά και το μάθημα της Πληροφορικής.»*

**Σ6:** «Όλα τα παιδιά παρακολουθούν κανονικά το μάθημα Πληροφορικής. Και τα προσφυγόπουλα, καθώς και αυτά ανήκουν στο μαθητικό μας δυναμικό. Σίγουρα υπάρχουν δυσκολίες αλλά και αυτά τα παιδιά έρχονται σε επαφή με τους υπολογιστές.»

**Σ20:** «Υπάρχουν ειδικά διαμορφωμένες αίθουσες όπου φοιτούν τα παιδιά αυτά, εξοπλισμένες με δυο ηλεκτρονικούς υπολογιστές. Τους χρησιμοποιούμε για να γίνει πιο εύκολα το μάθημα καθώς η επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών και παιδιών είναι ιδιαίτερα δύσκολη. Συχνά παρακολουθούν βίντεο στο youtube.

**Σ15:** «Οι Τ.Π.Ε. σαν διδακτικό αντικείμενο δεν διδάσκονται. Η χρήση των υπολογιστών περιορίζεται αποκλειστικά και μόνο σε εκπαιδευτικά παιχνίδια με παζλ και τουβλάκια. Η επικοινωνία μεταξύ μας είναι αρκετά δύσκολη καθώς οι μαθήτριες/μαθητές δεν γνωρίζουν λόγω ηλικίας ούτε την αγγλική γλώσσα».

Στο σημείο αυτό θα αναφερθούμε στην πανδημία που εμφανίστηκε πριν από ένα χρόνο και λίγους μήνες, τον Δεκέμβριο του 2019 και έχει πλήξει ολόκληρη την ανθρωπότητα. Αν και η Ελλάδα ήταν από τις χώρες που πήραν έγκαιρα μέτρα για την καταπολέμηση της πανδημίας, οι πρόσφυγες όπως και άλλες ευάλωτες ομάδες βρέθηκαν στο έλεός της (Kousi, Mitsi, & Simos, 2021. Greenaway et al., 2020). Οι συνθήκες διαβίωσης στις προσφυγικές δομές ήταν και συνεχίζουν να είναι ακατάλληλες (οι εγκαταστάσεις είναι υπερπλήρεις, υπάρχουν εξαιρετικά ανθυγιεινές συνθήκες, έλλειψη νερού, τροφής, θέρμανσης -το χειμώνα- αλλά και ιατροφαρμακευτικής περίθαλψης) με αποτέλεσμα η εξάπλωση του κορονοϊού να γίνεται πολύ πιο γρήγορα και εύκολα (Fouskas, 2020. Kondilis et al., 2021. Κωνσταντόπουλος, 2020). Οι συνθήκες αυτές αλλά και η πίεση που αντιμετωπίζει ο τομέας της υγείας στην Ελλάδα οδήγησαν σε σκληρές απαγορεύσεις τόσο για τους πρόσφυγες όσο και για τον γηγενή πληθυσμό (Kousi, Mitsi, & Simos, 2021). Η πανδημία αυτή έχει φέρει δυσκολίες σε όλους τους τομείς όπως και στον τομέα της εκπαίδευσης μιας και πρωτεύουσα ανάγκη τώρα είναι η υγεία (Magos & Simopoulos, 2020. Crawley, 2021).

## Συμπεράσματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν, τόσο η διερεύνηση και καταγραφή των στάσεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη συμμετοχή τους στις δομές προσφύγων στη χώρα, όσο και η ικανότητά τους να εντάξουν αυτές/αυτούς τις/τους μαθήτριες/μαθητές που καταφθάνουν ως πρόσφυγες στη χώρα μας στο ελληνικό σχολείο. Αυτό που επιδιώκεται όμως μέσα από την συγκεκριμένη εργασία, είναι να αντιληφθούμε πώς λειτουργεί το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα σχετικά με την εκπαίδευση των προσφύγων και να καταλήξουμε σε κάποια συμπεράσματα, με στόχο τη βελτίωση της παρούσας κατάστασης. Τα συμπεράσματα αυτά ελπίζουμε να συνδράμουν μελλοντικά στη δημιουργία ενός πραγματικού σχολείου για όλα τα παιδιά.

Οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που πήραν μέρος στην έρευνα στην πλειοψηφία τους έχουν θετικές στάσεις απέναντι στη διδασκαλία των παιδιών προσφύγων. Μέσα από τις απαντήσεις που έδωσαν υποστήριξαν πως η εκπαίδευση είναι δικαίωμα όλων των ανθρώπων ανεξαιρέτως. Πιο συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί κρίνουν αναγκαία τη δημιουργία εκπαιδευτικών δομών στον ελληνικό χώρο καθώς το δικαίωμα στην εκπαίδευση δεν αφαιρείται όταν το παιδί αλλάζει τόπο διαμονής (Χαρίτος, 2020. Gkaintartzi & Tsokalidou, 2011. Zachos, Papadimitriou, & Sideri, 2020)

Επίσης η εκπαίδευση αποτελεί τον χώρο όπου το παιδί, μέσα από το στενό περιβάλλον της οικογένειας, αρχίζει να κοινωνικοποιείται και να εντάσσεται στην ευρύτερη κοινωνία (Gerokosta, 2017. Zachos, Papadimitriou, & Sideri, 2020. Margaroni & Magos, 2020). Στην περίπτωση των παιδιών προσφύγων παίζει ακόμη πιο σημαντικό ρόλο καθώς τα παιδιά αυτά προέρχονται από άλλες χώρες και το σχολείο ή ακόμη και οι εκπαιδευτικές δομές είναι αυτές που θα τα βοηθήσουν να ενταχθούν στη νέα κοινωνία, όπου καλούνται να ζήσουν. Για να επιτευχθεί αυτό οι εκπαιδευτικοί (της έρευνάς μας) υπογραμμίζουν την αναγκαιότητα της εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας από τα προσφυγόπουλα, ώστε να καταφέρουν με τη σειρά τους να προσαρμοστούν ευκολότερα.

Από ένα μέρος των συμμετεχουσών/όντων στην έρευνα προτάθηκε η δημιουργία των δομών αυτών με σχεδιασμό και όχι με προχειρότερα όπως παρατηρείται την τελευταία πενταετία, στις δομές προσφύγων που υπάρχουν στη χώρα μας (Χαρίτος, 2020). Η καλή διαχείριση των προσφυγικών ροών που εισέρχονται σε μια χώρα και ο σωστός σχεδιασμός για την εγκατάσταση αυτών από τη μεριά της πολιτείας, είναι δυο παράγοντες που συμβάλλουν σε μεγάλο βαθμό στην μετέπειτα εξέλιξη των ανθρώπων αυτών στη νέα χώρα

που θα εγκατασταθούν (Χαρίτος, 2020. Fouskas, 2020). Οι εκπαιδευτικοί βλέπουν θετικά τη δημιουργία εκπαιδευτικών δομών για τους πρόσφυγες στον ελλαδικό χώρο.

Η εξειδίκευση των εκπαιδευτικών είναι ένα θέμα αρκετά περίεργο, καθώς σύμφωνα με τα υποκείμενα οι γνώσεις που δέχονται, μέχρι σήμερα τουλάχιστον, κατά τη διάρκεια των πανεπιστημιακών τους σπουδών πάνω στο διαπολιτισμικό κομμάτι είναι ελλιπείς. Αυτή η ελλιπής εκπαίδευση έχει ως αποτέλεσμα την αδυναμία των εκπαιδευτικών να ανταποκριθούν στις καταστάσεις αυτές που ορίζει η σύγχρονη εποχή (Magos & Margaroni, 2018. Gkaintartzi & Tsokalidou, 2011. Zachos, Papadimitriou, & Sideri, 2020). Όμως είναι στο χέρι τους να εξειδικευτούν μέσα από σεμινάρια και μεταπτυχιακά, τα οποία μπορούν να τους εφοδιάσουν με γνώσεις, προκειμένου να μπορούν να ανταπεξέλθουν κατά τη διδασκαλία σε παιδιά πρόσφυγες (Μαλιγκούδη & Τσαουσίδης, 2020. Χολέβα, 2017. Gerokosta, 2017). Η εξειδίκευση αυτή έγκειται στην ατομική θέληση και ευθύνη της/του καθεμιάς/καθενός, γεγονός που επιβάλλεται να αλλάξει και να καθιερωθεί από το κράτος (Magos & Margaroni, 2018. Kantzou, Manoli, Mouti, & Papadopoulou, 2017). Η στήριξη της πολιτείας απουσιάζει, αφήνοντας τους εκπαιδευτικούς εκτεθειμένους (Gkaintartzi & Tsokalidou, 2011. Maligkoudi, Tolakidou, & Chiona, 2018. Magos & Margaroni, 2018).

Από τις απαντήσεις τους οι εκπαιδευτικοί δείχνουν πρόθυμοι να λάβουν κατάλληλη εκπαίδευση, προκειμένου να μπορούν να διδάξουν στις προσφυγικές δομές. Επίσης τα αποτελέσματα των συνεντεύξεων δείχνουν πως οι εκπαιδευτικοί θέλουν την στήριξη ακόμη και από εκπαιδευτικούς που γνωρίζουν τη γλώσσα των παιδιών προσφύγων, κάνοντας συνεκπαίδευση ή και από ειδικά εγχειρίδια που θα τους καθοδηγούν. Από τη μεριά τους δεν αρνούνται σε καμία περίπτωση τη συμμετοχή τους στις προσφυγικές δομές ακόμη και αν δεν διαθέτουν τα προσόντα για να διδάξουν. Θεωρούν όμως πως με τα απαραίτητα εφόδια μπορούν να ανταπεξέλθουν καλύτερα.

Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών θεωρεί πως η εισαγωγή/ενσωμάτωση των παιδιών των προσφύγων στα ελληνικά σχολεία θα τα ωφελήσει. Τα αποτελέσματα της έρευνας μας δείχνουν πως τα παιδιά θα ωφεληθούν, μπαίνοντας στο ελληνικό σχολείο καθώς ήρθαν στη χώρα μας για να συνεχίσουν τη ζωή τους. Με την εισαγωγή τους θα γνωρίσουν την ελληνική γλώσσα, την ελληνική κουλτούρα και θα καταφέρουν να ενταχθούν πιο εύκολα στην κοινωνία.

Δεν απουσιάζει και η άποψη που κρίνει απαραίτητη την εισαγωγή των παιδιών αυτών σε ένα προπαρασκευαστικό στάδιο πριν εισέλθουν στο ελληνικό δημόσιο σχολείο, όπου θα μάθουν την ελληνική γλώσσα, μειώνοντας τις δυσκολίες που θα αντιμετωπίσουν κατά την ενσωμάτωση/εισαγωγή στο ελληνικό δημόσιο σχολείο.

Μέσα από τέτοιου είδους έρευνες, γίνεται μια προσπάθεια από την μεριά των ερευνητριών/ερευνητών να εμπλουτίσουν το κενό που παρατηρείται στη βιβλιογραφία όσον αφορά την εκπαίδευση των προσφύγων, καθώς είναι ένα θέμα που απασχολεί ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια, χώρες υποδοχής μεταναστών, όπως είναι η Ελλάδα (Zachos, Papadimitriou, & Sideri, 2020. Margaroni & Magos, 2020).

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν την επιθυμία από την πλευρά των εκπαιδευτικών να συμμετέχουν στην εκπαίδευση των προσφύγων και να ανταποκριθούν στις ανάγκες όλων αυτών των παιδιών. Ταυτόχρονα όμως δεν απουσιάζει και η φοβία ορισμένων επειδή δεν κατέχουν τα απαραίτητα εφόδια για να φέρουν εις πέρας αυτό το εγχείρημα. Για τον λόγο αυτό κρίνεται αναγκαία η επιμόρφωση όλων των εκπαιδευτικών πάνω στη διαπολιτισμική εκπαίδευση αλλά και η στήριξη από την πλευρά της πολιτείας για να εξελιχθεί το ελληνικό δημόσιο σχολείο σε ένα διαπολιτισμικό σχολείο για όλους χωρίς διακρίσεις (Kantzou, Manoli, Mouti, & Papadopoulou, 2017. Maligkoudi, Tolakidou, & Chiona, 2018. Χαρίτος, 2020. Χολέβα, 2017).



## Βιβλιογραφία

- Abbas, M. (2019). After crisis: health, politics and reflections on the European refugee crisis. *Medicine, Conflict And Survival*, 35(4), 295-312. doi: 10.1080/13623699.2020.1719581
- Benincasa, L. (2018). Generalizations, overgeneralizations and intercultural communication: The stereotype of the Greek nation at commemorative ceremonies in schools. *Preschool and Primary Education*, 6(1), 73–94. Ανακτήθηκε 25 Μαρτίου 2020 από <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/education/article/view/14896/15194>
- Bove, C., & Sharmahd, N. (2020). Beyond invisibility. Welcoming children and families with migrant and refugee background in ECEC settings. *European Early Childhood Education Research Journal*, 28(1), 1-9. doi: 10.1080/1350293x.2020.1707940
- Duncker, L. (2011). Θεωρία του Δημοτικού σχολείου. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο Α.Ε  
Επιμέλεια: Χρήστος Γκόβαρης, Γιώργος Πυργιωτάκης
- Catarci, M., Gomes, M. P., & Siqueira, S. (2017). Refugees, interculturalism and education. *Intercultural Education*, 28(2), 109–112.
- Choleva, A. (2017). Κι αν ήσουν εσύ; Ένα πρόγραμμα ευαισθητοποίησης στα ανθρώπινα δικαιώματα και σε θέματα προσφύγων με βιωματικές δραστηριότητες, τεχνικές θεάτρου και εκπαιδευτικού δράματος. *Διάλογοι! Θεωρία Και Πράξη Στις Επιστήμες Αγωγής Και Εκπαίδευσης*, 3, 142.
- Clark, K. (2017). SUPPORTING SYRIAN REFUGEE STUDENTS Are We Ready? Examining Teachers' Experiences Supporting the Transition of Newly-Arrived Syrian Refugee Students to the Canadian Elementary Classroom. Ανακτήθηκε 13 Απριλίου 2020 από [https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/76952/1/Clark\\_Kathryn\\_201706\\_MT\\_MTRP.pdf](https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/76952/1/Clark_Kathryn_201706_MT_MTRP.pdf)
- Cohen, L., & Manion, L. (2000). Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας (Χ. Μητσοπούλου & Μ. Φιλοπούλου, trans.). Αθήνα: Μεταίχμιο Επιστήμες.
- Crawley, H. (2021). The Politics of Refugee Protection in a (Post)COVID-19 World. *Social Sciences*, 10(3), 81. Ανακτήθηκε 8 Μαρτίου του 2021 από <https://doi.org/10.3390/socsci10030081>
- Creswell, J. W. (2011). Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας (Πρώτη Ελληνική Έκδοση; Ν. Κουβαράκου, μετάφραση). Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην
- Dakin, D. (2009). Η ενοποίηση της Ελλάδας 1770-1923 (6th ed.). Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης.  
Μετάφραση: Α.Ξανθόπουλος.

- Damon, A., & Baykara, M. (2020). Greece stands firm on migrants, as Turkey opens floodgates to Europe. Ανακτήθηκε 18 Μαρτίου 2020, από <https://edition.cnn.com/2020/03/01/europe/turkey-greece-migrants-open-border-intl/index.html>
- Dixon, T., Hawkins, S., Juan-Torres, M., & Kimaram, A. (2019). ΑΝΤΙΑΛΗΨΕΙΣ ΠΕΡΙ ΕΘΝΙΚΗΣ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑΣ, ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΠΡΟΣΦΥΓΩΝ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ. In [https://www.moreincommon.com/media/q4ge0pzv/0535-more-in-common-greece-report\\_greek\\_p4\\_final\\_web.pdf](https://www.moreincommon.com/media/q4ge0pzv/0535-more-in-common-greece-report_greek_p4_final_web.pdf). Ανακτήθηκε 29 Απριλίου 2020 από [https://www.moreincommon.com/media/q4ge0pzv/0535-more-in-common-greece-report\\_greek\\_p4\\_final\\_web.pdf](https://www.moreincommon.com/media/q4ge0pzv/0535-more-in-common-greece-report_greek_p4_final_web.pdf)
- Dragostinova, T. (2016, January 4). Refugees or Immigrants? The Migration Crisis in Europe in Historical Perspective. Ανακτήθηκε 1 Μαΐου 2020 από, Osu.edu website: <http://origins.osu.edu/article/refugees-or-immigrants-migration-crisis-europe-historical-perspective>
- , L. (2011). Θεωρία του Δημοτικού σχολείου. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο Α.Ε  
Επιμέλεια: Χρήστος Γκόβαρης, Γιώργος Πυργιωτάκης
- Elliott, S., & Yusuf, I. (2014). ‘Yes, we can; but together’: social capital and refugee resettlement. *Kōtuitui: New Zealand Journal Of Social Sciences Online*, 9(2), 101-110. doi: 10.1080/1177083x.2014.951662
- Fouskas, T. (2020). Migrants, asylum seekers and refugees in Greece in the midst of the COVID-19 pandemic. *Comparative Cultural Studies - European and Latin American Perspectives*, 5(10), 39–58. Ανακτήθηκε 8 Μαρτίου του 2021 από <https://doi.org/10.13128/ccselap-12297>
- Gatrell, P. (2017, April 7). The Question of Refugees: Past and Present | Origins: Current Events in Historical Perspective. Ανακτήθηκε 2 Μαΐου 2020 από, origins.osu.edu website: <http://origins.osu.edu/article/question-refugees-past-and-present>
- Gerokosta, V. S. (2017). Integration of refugee children in kindergarten. Views of nursery teachers in the prefecture of Chios. *Journal of Contemporary Education, Theory & Research*, 1(1), 33–40. Ανακτήθηκε 9 Ιανουαρίου του 2021 από <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-190982>
- Gill, P., Stewart, K., Treasure, E., & Chadwick, B. (2008). Methods of data collection in qualitative research: interviews and focus groups. *British Dental Journal*, 204(6), 291–295. Ανακτήθηκε 11 Οκτωβρίου 2020, από <https://doi.org/10.1038/bdj.2008.192>
- Gkaintartzi, A., & Tsokalidou, R. (2011). “She is a very good child but she doesn’t speak”: The invisibility of children’s bilingualism and teacher ideology. *Journal of Pragmatics*, 43(2), 588–601. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2010.09.014>  
Ανακτήθηκε 9 Ιανουαρίου του 2021 από [https://users.auth.gr/tsokalid/images/INVISIBILITY\\_11.pdf](https://users.auth.gr/tsokalid/images/INVISIBILITY_11.pdf)

- Glense, C. (2018). Η Ποιοτική Έρευνα. Οδηγός για νέους επιστήμονες (Γ. Α. Κουλαουζίδης, Μετάφραση). Μεταίχμιο.
- Greenaway, C., Hargreaves, S., Barkati, S., Coyle, C. M., Gobbi, F., Veizis, A., & Douglas, P. (2020). COVID-19: Exposing and addressing health disparities among ethnic minorities and migrants. *Journal of Travel Medicine*. Ανακτήθηκε 8 Μαρτίου του 2021 από <https://doi.org/10.1093/jtm/taaa113>
- Ha, K. N., D'hulst, L., & Young, R. J. C. (2010). Translation StudiesForum: Cultural translation. *Translation Studies*, 3(3), 349–360.
- Hobsbawm, E. (2010). Η εποχή των άκρων. Ο σύντομος εικοστός αιώνας 1914-1991 (10th ed.). Αθήνα: Θεμέλιο.
- Μετάφραση: Βασίλης Καπετανγιάννης.
- Janghorban, R., Roudsari, R. L., & Taghipour, A. (2014). Skype interviewing: The new generation of online synchronous interview in qualitative research. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-Being*, 9(1), 24152. Ανακτήθηκε 11 Οκτωβρίου 2020, από <https://doi.org/10.3402/qhw.v9.24152>
- Kalerante, E. (2020). Policy on refugee education: Textual discourse and educational structures. 8(1).
- Kantzara, V. (2016). The relation of education to social cohesion. *Social Cohesion and Development*, 6(1). <https://doi.org/10.12681/scad.8973> Ανακτήθηκε 2 Ιουνίου του 2020 από [https://www.researchgate.net/publication/301315272\\_The\\_relation\\_of\\_education\\_to\\_social\\_cohesion](https://www.researchgate.net/publication/301315272_The_relation_of_education_to_social_cohesion)
- Kantzou, V., Manoli, P., Mouti, A., & Papadopoulou, M. (2017). Language education for refugees and migrants: Multiple case studies from the Greek context. *Διάλογοι! Θεωρία Και Πράξη Στις Επιστήμες Αγωγής Και Εκπαίδευσης*, 3(3), 18–34. Ανακτήθηκε 26 Μαρτίου 2020 από <https://doi.org/10.12681/dial.15000>
- Kondilis, E., Papamichail, D., McCann, S., Orcutt, M., Carruthers, E., Veizis, A., & Hargreaves, S. (2021, February 18). The Impact of the COVID-19 Pandemic on Migrants, Refugees and Asylum Seekers in Greece: A Retrospective Analysis of National Surveillance Data (Feb-Nov 2020). Ανακτήθηκε 8 Μαρτίου από [papers.ssrn.com](https://papers.ssrn.com) ιστοσελίδα: [https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract\\_id=3788086](https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=3788086)
- Koren, M. (2015, September 2). A Brief History of Europe's Worst Refugee Crisis. Ανακτήθηκε 2 Μαΐου 2020 από, The Atlantic website: <https://www.theatlantic.com/notes/2015/09/europe-refugee-crisis-war/403315/>
- Kousi, T., Mitsi, L.-C., & Simos, J. (2021). The Early Stage of COVID-19 Outbreak in Greece: A Review of the National Response and the Socioeconomic Impact. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(1). Ανακτήθηκε 8 Μαρτίου του 2021 από <https://doi.org/10.3390/ijerph18010322>

- Laas, & Leyts, B. (2018). Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, 17-18 Μαρτίου 2016. Ανακτήθηκε 15 Μαρτίου 2020, από <https://www.consilium.europa.eu/el/meetings/european-council/2016/03/17-18/>
- Livingston, K. (2016). Teacher education's role in educational change. *European Journal of Teacher Education*, 39(1), 1–4.
- Madalińska-Michalak, J., O'Doherty, T., & Assunção Flores, M. (2018). Teachers and teacher education in uncertain times. *European Journal of Teacher Education*, 41(5), 567–571.
- Magos, K., & Margaroni, M. (2018). The importance of educating refugees 1 The Importance of Educating Refugees. Ανακτήθηκε 9 Ιανουαρίου του 2021 από <https://ger.mercy.edu/index.php/ger/article/view/495/361>
- Magos, K., & Simopoulos, G. (2020). Teaching L2 for students with a refugee/migrant background in Greece: Teachers' perceptions about reception, integration and multicultural identities. *Global Education Review*, 7(4), 59–73. Ανακτήθηκε 8 Μαρτίου του 2021 από <https://ger.mercy.edu/index.php/ger/article/view/556>
- Maligkoudi, C., Tolakidou, P., & Chiona, S. (2018). “It is not bilingualism. There is no communication”: Examining Greek teachers' views towards refugee children's bilingualism: A case study. *Διάλογος! Θεωρία Και Πράξη Στις Επιστήμες Αγωγής Και Εκπαίδευσης*, 4, 95–107. Ανακτήθηκε 26 Μαρτίου 2020 από <https://doi.org/10.12681/dial.15521>
- Manitakis, A. (2019). Νέο-ρατσισμός, Μετανάστευση και ίση κοινωνική αξιοπρέπεια. *Nup.Ac.Cy*. Ανακτήθηκε 2 Ιουνίου 2020 από <https://doi.org/http://hdl.handle.net/11728/11414>
- Margaroni, M. & Magos, K. (2020). Refugee experience aand transformative learning 194 Refugee Experience and Transformative Learning. Ανακτήθηκε 5 Μαΐου του 2020 από [https://www.researchgate.net/publication/341164256\\_Refugee\\_experience\\_aand\\_transformative\\_learning\\_194\\_Refugee\\_Experience\\_and\\_Transformative\\_Learning](https://www.researchgate.net/publication/341164256_Refugee_experience_aand_transformative_learning_194_Refugee_Experience_and_Transformative_Learning)
- Mazower, M. (1992). The refugees, the economic crisis and the collapse of Venizelist hegemony, 1929-1932. *Bulletin of the Centre for Asia Minor Studies*, 9, 119-134. doi:<https://doi.org/10.12681/deltiokms.133>
- Nikolaos, M., & Angelopoulou, P. (2017). STUDENTS FROM DIFFERENT CULTURAL BACKGROUNDS, THEIR DIFFICULTIES UPON ELEMENTARY SCHOOL ENTRY IN GREECE AND TEACHERS' INTERCULTURAL EDUCATIONAL PRACTICES Angelopoulou Paraskevi MSc. Health Psychologist, Primary Schools of Western Greece. *British Journal of Education*, 5(4), 9–18. Ανακτήθηκε 15 Απριλίου 2020 από <http://www.eajournals.org/wp-content/uploads/Students-from-Different-Cultural-Backgrounds-Their-Difficulties-upon-Elementary-School-Entry-in-Greece-and-Teachers%E2%80%99-Intercultural-Educational-Practices.pdf>
- O'Donovan, T., & Sheikh, M. (2014). Welfare reforms and the Refugee Resettlement Strategy: an opportunity to achieve meaningful employment outcomes for New Zealanders from refugee

- backgrounds?. *Kōtuitui: New Zealand Journal Of Social Sciences Online*, 9(2), 82-88. doi: 10.1080/1177083x.2014.944193
- OHCHR | Universal Declaration of Human Rights. (1948, December 10). Ανακτήθηκε 30 Μαρτίου 2020 από Ohchr.org website: <https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Language.aspx?LangID=grk>
- O'Neill, P. E. (2006). The European Union and Migration: Security versus Identity? *Defence Studies*, 6(3), 322–350.
- Opdenakker, R. (2006). Advantages and Disadvantages of Four Interview Techniques in Qualitative Research. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 7(4). Ανακτήθηκε 11 Οκτωβρίου 2020, από <https://doi.org/10.17169/fqs-7.4.175>
- Orfanos, S. (2019). Drops of Light into the Darkness: Migration, Immigration, and Human Rights. *Psychoanalytic Dialogues*, 29(3), 269-283. doi: 10.1080/10481885.2019.1614832
- Reynolds, M. (2001). Education for Inclusion, Teacher Education and the Teacher Training Agency Standards. *Journal of In-Service Education*, 27(3), 465–476.
- Robson, C. (2007). Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές (Δεύτερη έκδοση συμπληρωμένη; Φ. Καλύβα, Β. Νταλάκου, & Κ. Βασιλικού, μετάφραση). Αθήνα: Gutenberg.
- Salvanou, E. (2017). The First World War and the refugee crisis: historiography and memory in the Greek context. *Historiein*, 16(1-2), 120-138. doi:<https://doi.org/10.12681/historiein.10027>
- Sirin, S., & Aber, J. (2018). Increasing understanding for syrian refugee children with empirical evidence. *Vulnerable Children And Youth Studies*, 13(1), 1-6. doi: 10.1080/17450128.2017.1409446
- Turner, D. (2010). Qualitative Interview Design: A Practical Guide for Novice Investigators. *The Qualitative Report*, 15(3), 754–760. Ανακτήθηκε 11 Οκτωβρίου 2020, από <http://nsuworks.nova.edu/tqr/vol15/iss3/19>
- UNHCR. (1999). Protecting Refugees: A Field Guide for NGOs (produced jointly by UNHCR and its NGO partners). Ανακτήθηκε 14 Μαρτίου 2020 από, <https://www.unhcr.org/partners/partners/3bb9794e4/protecting-refugees-field-guide-ngos-produced-jointly-unhcr-its-ngo-partners.html>
- UNHCR. (2011). The 1951 Convention relating to the Status of Refugees and its 1967 Protocol. Ανακτήθηκε 9 Μαρτίου 2020 από, <https://www.unhcr.org/about-us/background/4ec262df9/1951-convention-relating-status-refugees-its-1967-protocol.html>
- UNHCR. (2013). A New Beginning: Refugee Integration in Europe. Ανακτήθηκε 7 Μαρτίου 2020 από, <https://www.unhcr.org/protection/operations/52403d389/new-beginning-refugee-integration-europe.html>

- UNHCR. (2014). Δραστηριότητες βιωματικής μάθησης στα ανθρώπινα δικαιώματα και τα δικαιώματα των προσφύγων (6 – 18 ετών) - UNHCR Ελλάδα. Ανακτήθηκε 10 Μαρτίου 2020 από, [https://www.unhcr.org/gr/viomatiki\\_mathisi](https://www.unhcr.org/gr/viomatiki_mathisi)
- UNHCR. (2016). Regional Refugee and Migrant Response Plan for Europe – January - December 2016 (Revision of May 2016). Ανακτήθηκε 4 Μαρτίου 2020 από, <https://www.unhcr.org/partners/donors/577220cf7/regional-refugee-migrant-response-plan-europe-january-december-2016-revision.html?query=regional%20refugee%20and%20migrant%20response%20plan%20for%20europe%202016>
- UNHCR staff. (2016). Mediterranean death toll soars, 2016 is deadliest year yet. Ανακτήθηκε 4 Μαρτίου 2020 από, <https://www.unhcr.org/news/latest/2016/10/580f3e684/mediterranean-death-toll-soars-2016-deadliest-year.html?query=MEDITERRANEAN%20DEATH%20TOLLS%20SOARS>
- UNHCR. (2011, July). Refworld | Improving Access to Education for Asylum-seeker, Refugee Children and Adolescents in Central Europe. . Ανακτήθηκε 14 Απριλίου 2020 από Refworld website: <https://www.refworld.org/docid/4e9bf50615.html>
- UNHCR, UNICEF, & IOM. (2019). ACCESS TO EDUCATION FOR REFUGEE AND MIGRANT CHILDREN IN EUROPE HIGHLIGHTS. Ανακτήθηκε 14 Απριλίου 2020 από [https://www.iom.int/sites/default/files/press\\_release/file/access-to-education-for-refugee-children.pdf](https://www.iom.int/sites/default/files/press_release/file/access-to-education-for-refugee-children.pdf)
- Unicef. (2019). For every child, every right. The Convention on the Rights of the Child at a crossroads. Ανακτήθηκε 9 Μαρτίου 2020 από <https://www.unicef.org/media/61941/file/Convention-rights-child-at-crossroads-2019.pdf>
- UNESCO. (1960, December 4). ΣΥΜΒΑΣΗ ΚΑΤΑ ΤΩΝ ΔΙΑΚΡΙΣΕΩΝ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ (UNESCO). Ανακτήθηκε 29 Μαρτίου 2020 από [6dim-diap-elfth.thess.sch.gr website: http://6dim-diap-elfth.thess.sch.gr/Greek/Diapolitismiki\\_Ekpaidefsi/DiethneisSymvaseis\\_Diakirixeis/Unesco1960.htm](http://6dim-diap-elfth.thess.sch.gr/Greek/Diapolitismiki_Ekpaidefsi/DiethneisSymvaseis_Diakirixeis/Unesco1960.htm)
- Unesco. (2009). UNESCO world report: investing in cultural diversity and intercultural dialogue. Paris: Unesco. Ανακτήθηκε 25 Μαρτίου 2020 από <https://www.slideshare.net/david20/unesco-world-report-investing-in-cultural-diversity-and-intercultural-dialogue>
- UNESCO. (2016). Guidelines on intercultural education. Ανακτήθηκε 1 Απριλίου 2020 από Unesco.org website: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147878>
- Vlachava, M., & Stavropoulos, V. (2019). School and social integration of refugee and migrant adolescent students in Greece. Contemporary insights and trends towards upper secondary education. Ανακτήθηκε 20 Απριλίου 2020 από [journal.epep.gr website:](http://journal.epep.gr)

<https://journal.eepk.gr/manuscript/school-and-social-integration-of-refugee-and-migrant-adolescent-students-in-greece-contemporary-insights-and-trends-towards-upper-secondary-education>

- Wike, R., Stokes, B., & Simmons, K. (2016). Europeans Fear Wave of Refugees Will Mean More Terrorism, Fewer Jobs Sharp ideological divides across EU on views about minorities, diversity and national identity. Ανακτήθηκε 20 Απριλίου 2020 από <https://www.pewresearch.org/global/wp-content/uploads/sites/2/2016/07/Pew-Research-Center-EU-Refugees-and-National-Identity-Report-FINAL-July-11-2016.pdf>
- Yilmaz, K. (2013). Comparison of Quantitative and Qualitative Research Traditions: epistemological, theoretical, and methodological differences. *European Journal of Education*, 48(2), 311–325. Ανακτήθηκε 15 Φεβρουαρίου του 2021 από <https://doi.org/10.1111/ejed.12014>
- Zachos, D. T., Papadimitriou, N. T., & Sideri, E. (2020). Minority Education in Greece: Thrace Muslim Teachers' Approaches and Views. *Preschool and Primary Education*, 8(2), 144–157. <https://doi.org/10.12681/ppej.21897>  
Ανακτήθηκε 10 Ιανουαρίου του 2021 από <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/education/article/view/21897>
- Αγαλιανού, Ο. (2014). Εκπαιδευτική έρευνα και εκπαιδευτική πράξη: αναζητώντας τη σύνδεση. 1. 186-199. Ανακτήθηκε 15 Φεβρουαρίου το υ2021 από [https://www.researchgate.net/publication/340739258\\_Ekpaideutike\\_ereuna\\_kai\\_ekpaideutike\\_praxe\\_anazetontas\\_te\\_syndese](https://www.researchgate.net/publication/340739258_Ekpaideutike_ereuna_kai_ekpaideutike_praxe_anazetontas_te_syndese)
- Αγγελίδης, Π. (2011). Παιδαγωγικές της συμπερίληψης. Αθήνα: Διάδραση.
- Αγγελίδης, Π., & Χατζησωτηρίου, Χ. (2013). Διαπολιτισμικός Διάλογος στην Εκπαίδευση: θεωρητικές προσεγγίσεις, πολιτικές πεποιθήσεις και παιδαγωγικές πρακτικές. Αθήνα: Διάδραση.
- Αγγελοπούλου, Π., & Μάνεσης, Ν. (2017). Δίλωσσοι μαθητές στο δημοτικό σχολείο και διαπολιτισμική εκπαίδευση: η περίπτωση της Αχαΐας. *Έρευνα Στην Εκπαίδευση*, 6(1).
- Ακτύπης, Η. (2016). Οι πρόσφυγες στο κατώφλι της Ε.Ε., τα ανθρώπινα δικαιώματα «από διαπραγμάτευση». Ανακτήθηκε 14 Μαρτίου 2020 από, <https://entha.euc.ac.cy/index.php/entha/article/view/40>
- Αλμπανάκη, Ξ. (2015). Διαπολιτισμική εκπαίδευση στην πράξη. Αθήνα: 24 Γράμματα.
- Αρβανίτη, Ε. (2013). Πολιτειακός πλουραλισμός και μετασηματιστική διαπολιτισμική εκπαίδευση: Αναθεωρώντας το δίπολο “εμείς” και οι “άλλοι.” *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 6, 90–123. Ανακτήθηκε 25 Μαρτίου 2020 από <https://doi.org/10.12681/jret.859>

- Ασκούνη, Ν. (2006). Η εκπαίδευση της μειονότητας: δομή και θεσμικό πλαίσιο. Ανακτήθηκε 11 Απριλίου 2020 από docplayer.gr website: <http://docplayer.gr/32081573-I-ekpaideysi-tis-meionotitas-domi-kai-thesmiko-plaisio-nelli-askoyni-1.html>
- Βασιλάκη, Ρ. (2017). Πολυπολιτισμικότητα και αντιεθνικός λόγος στη σύγχρονη Ελλάδα : μια κριτική επισκόπηση. *Ελληνική Επιθεώρηση Πολιτικής Επιστήμης*, 36, 5-36. doi:<https://doi.org/10.12681/hpsa.14505>
- Βικιλεξικό. (2020). Ανακτήθηκε 31 Μαΐου 2020 από Wiktionary.org website: <https://el.wiktionary.org/wiki/%CE%BA%CE%BF%CF%85%CE%BB%CF%84%CE%BF%CF%8D%CF%81%CE%B1>
- Γεωργογιάννης, Π., & Μπάρος, Β. (2010). Διαπολιτισμική Εκπαίδευση Μετανάστευση Διαχείριση Συγκρούσεων και Παιδαγωγική της Δημοκρατίας. Τόμος 2. Πάτρα.
- Γκόβαρης, Χ. (2013). Διδασκαλία και Μάθηση στο Διαπολιτισμικό Σχολείο. Αθήνα: Gutenberg.
- Γκότοβος, Α. Ε. (2006). Εκπαιδευτικές παρεμβάσεις για την υπέρβαση του κοινωνικού περιθωρίου: Δράση και αντίδραση. *Επιστήμη Και Κοινωνία: Επιθεώρηση Πολιτικής Και Ηθικής Θεωρίας*, 16, 203–247. Ανακτήθηκε 29 Μαρτίου 2020 από <https://doi.org/10.12681/sas.887>
- Γκότοβος, Α. Ε. (2007). Μεταναστευτικές βιογραφίες και εκπαιδευτικές τροχιές: ιδεολογίες, πραγματικότητες και ζητούμενα. *Επιστήμη Και Κοινωνία: Επιθεώρηση Πολιτικής Και Ηθικής Θεωρίας*, 17, 39–99. Ανακτήθηκε 25 Μαρτίου 2020 από <https://doi.org/10.12681/sas.490>
- Γριβόπουλος, Κ. (2018). Το Διαπολιτισμικό Σχολείο στη Γαλλία. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 8, 189–197. Ανακτήθηκε 28 Μαρτίου 2020 από <https://doi.org/10.12681/edusc.2667>
- Δαμανάκης, Μ. (2005). Η Εκπαίδευση των Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική Προσέγγιση. Αθήνα: Gutenberg. Διαπολιτισμική Παιδαγωγική.
- Δαμανάκης, Μ. (2007). Κέντρο, διασπορά και εκπαίδευση. *Επιστήμη Και Κοινωνία: Επιθεώρηση Πολιτικής Και Ηθικής Θεωρίας*, 17, 1. Ανακτήθηκε 4 Απριλίου 2020 από <https://doi.org/10.12681/sas.489>
- Δεληγιάννη, Π., & Τσουνή, Β. (2018). Η παιδαγωγική και διδακτική προσέγγιση της ξενιτιάς στη Διαπολιτισμική πραγματικότητα. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 8, 198–207. Ανακτήθηκε 28 Μαρτίου 2020 από <https://doi.org/10.12681/edusc.2668>
- Δελτίο Τύπου: Δομές Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων. (2016). Ανακτήθηκε 25 Μαρτίου 2020 από [http://www.iep.edu.gr/images/IEP/EPISTIMONIKI\\_YPIRESIA/Epist\\_Monades/A\\_Kyklos/Diapolitismiki/2016/2016-10-04\\_dt\\_dyep.pdf](http://www.iep.edu.gr/images/IEP/EPISTIMONIKI_YPIRESIA/Epist_Monades/A_Kyklos/Diapolitismiki/2016/2016-10-04_dt_dyep.pdf)
- Δημητροπούλου, Γ., & Παπαγεωργίου, Ι. (2008). Ασυνόδετοι ανήλικοι αιτούντες άσυλο στην Ελλάδα. Μελέτη σχετικά με την αντιμετώπιση από την πολιτεία των αλλοδαπών ασυνόδετων ανηλίκων που ζητούν άσυλο στην Ελλάδα. Γραφείο Ύπατης Αρμοστείας του



- OHE για τους πρόσφυγες στην Ελλάδα. Ανακτήθηκε 30 Ιουλίου 2020, από <https://www.refworld.org/cgi-bin/texis/vtx/rwmain/opendocpdf.pdf?reldoc=y&docid=48f5a21e2>.Ι.Π.Ο.Δ.Ε. Ανακτήθηκε 30 Μαρτίου 2020 από <http://dim-diapol-falir.att.sch.gr/ipode.htm>
- ΕΕΔΑ. (2016). ΕΚΘΕΣΗ ΕΕΔΑ ΟΙ ΣΥΝΘΗΚΕΣ ΔΙΑΒΙΩΣΗΣ ΣΤΑ ΚΕΝΤΡΑ ΥΠΟΔΟΧΗΣ ΚΑΙ ΦΙΛΟΞΕΝΙΑΣ ΜΕΤΑΝΑΣΤΩΝ ΚΑΙ ΠΡΟΣΦΥΓΩΝ Δεκέμβριος 2016 (Ελληνική Δημοκρατία, Εκδότης.). Ανακτήθηκε 1 Μαρτίου του 2021 από την ιστοσελίδα: [https://asylumineurope.org/wp-content/uploads/2017/01/resources\\_kentra\\_filoxenias\\_autopsia.pdf](https://asylumineurope.org/wp-content/uploads/2017/01/resources_kentra_filoxenias_autopsia.pdf)
- Ελευθεριάδου, Β. (2017). Προσφυγικό ζήτημα: Αρχή της μη επαναπροώθησης, άσυλο και δεσμεύσεις της Ελλάδας από το διεθνές και ευρωπαϊκό δίκαιο. Ανακτήθηκε 3 Μαρτίου 2020, από <http://ejournals.lib.auth.gr/XVLaw/article/view/5888>
- Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας. In repository.kallipos.gr. Ανακτήθηκε 11 Οκτωβρίου 2020, από <http://hdl.handle.net/11419/5826>
- Καλεράντε, Ε., & Σαβοπούλου, Α. (2006). Προβληματισμός για το εκπαιδευτικό σύστημα. Προτάσεις που προκύπτουν από την παρουσία και δράση των μεταναστών στην Ελλάδα. Ο ρόλος των προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στη διαπολιτισμική εκπαίδευση (pp. 15–17). Ανακτήθηκε 24 Απριλίου 2020 από [http://kpe-kastor-old.kas.sch.gr/kpe/yliko/sppe2/oral/PDFs/271-278\\_oral.pdf](http://kpe-kastor-old.kas.sch.gr/kpe/yliko/sppe2/oral/PDFs/271-278_oral.pdf)
- Καρανικόλα, Ζ., & Πίτσου, Χ. (2015). Αποτύπωση των δράσεων του Υπουργείου Παιδείας αναφορικά με την προστασία της πολιτισμικής ετερότητας στον χώρο της Α' βάθμιας κ Β' βάθμιας Εκπαίδευσης. Μια ποιοτική μελέτη θεματικής ανάλυσης των ετήσιων εκθέσεων του Υπουργείου Παιδείας προς την Εθ. Έρευνα Στην Εκπαίδευση, 4, 128–151.Ανακτήθηκε 28 Μαρτίου 2020 από <https://doi.org/10.12681/hjre.8858>
- Κατσούλης, Η. (2015). Αντιστάσεις στην πολυπολιτισμικότητα. Επιστήμη Και Κοινωνία: Επιθεώρηση Πολιτικής Και Ηθικής Θεωρίας, 2, 53.
- Κεσίδου, Α. (2008). Διαπολιτισμική εκπαίδευση: μια εισαγωγή. Ανακτήθηκε 26 Μαρτίου 2020 από [20%CE%A5%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CF%8C%20%CE%95%CE%A0%CE%A0%CE%91%CE%A3/1.2\\_%CE%94%CE%B9%CE%B1%CF%80%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CF%84%CE%B9%CF%83%CE%BC%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%95%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7/3%20%CE%94%CE%B9%CE%B1%CF%80%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CF%84%CE%B9%CF%83%CE%BC%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7%20%CE%9A%CE%B5%CF%83%CE%AF%CE%B4%CE%BF%CF%85.pdf](http://www.kpe-kastor-old.kas.sch.gr/kpe/yliko/sppe2/oral/PDFs/271-278_oral.pdf)

- Κοτζαϊβάζογλου, Ι. & Ηγουμενάκης, Ν. (2006). Η Επιστημονική Συζήτηση για την Αξιοπιστία και Εγκυρότητα της Ανάλυσης Περιεχομένου ως ένα Μεθοδολογικό Εργαλείο Έρευνας της Επικοινωνίας. 3. 73-89. Ανακτήθηκε 16 Φεβρουαρίου του 2021 από [https://www.researchgate.net/publication/328654154\\_E\\_Epistemonike\\_Syzetese\\_gia\\_ten\\_Axiopistia\\_kai\\_Enkyroteta\\_tes\\_Analyses\\_Periechomenou\\_os\\_ena\\_Methodologiko\\_Ergaleio\\_Ereunas\\_tes\\_Epikoinonias](https://www.researchgate.net/publication/328654154_E_Epistemonike_Syzetese_gia_ten_Axiopistia_kai_Enkyroteta_tes_Analyses_Periechomenou_os_ena_Methodologiko_Ergaleio_Ereunas_tes_Epikoinonias)
- Κοτζαμάνη, Α., Λαφαζάνης, Γ., & Σκλάβου, Κ. (2010, December 22). Συμβουλευτική Προσφύγων, Παλινοστούτων, Μεταναστών και Αιτούντων Άσυλο. Ανακτήθηκε 5 Ιουνίου 2020 από repository.edulll.gr website: <http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/131>
- Κωνσταντόπουλος, Μ. Α. (2020). Άθλιες συνθήκες υγιεινής και ελλιπή μέτρα στον Ελαιώνα. Ανακτήθηκε 1 Μαρτίου του 2021 από Η Εφημερίδα των Συντακτών ιστοσελίδα: [https://www.efsyn.gr/ellada/koinonia/258818\\_athlies-synthikes-ygieinis-kai-ellipi-metra-ston-elaiona](https://www.efsyn.gr/ellada/koinonia/258818_athlies-synthikes-ygieinis-kai-ellipi-metra-ston-elaiona)
- Λεοντίσης, Β., Τσαγκρώνη, Β., Βοσινάκης, Γ., Γεροδήμος, Ρ., Δημοπούλου, Δ., Καρυώτης, Γ., & Σκληπάρης, Δ. (2020). Συγκριτική Ανάλυση Ένταξης Μεταναστών και Προσφύγων στην Ελλάδα. Ανακτήθηκε 12 Μαρτίου 2020 από, [https://www.dianeosis.org/wp-content/uploads/2020/01/immigration\\_report\\_final.pdf](https://www.dianeosis.org/wp-content/uploads/2020/01/immigration_report_final.pdf)
- Λεξικό της κοινής νεοελληνικής. (n.d.). Ανακτήθηκε 1 Αυγούστου 2020, από [www.greek-language.gr](http://www.greek-language.gr) website: [http://www.greek-language.gr/greekLang/modern\\_greek/tools/lexica/triantafyllides/](http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/triantafyllides/)
- Μαλιγκούδη, Χ., & Τσαουσίδης, Α. (2020). Στάσεις εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε Δομές Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΔΥΕΠ) απέναντι στην εκπαίδευση προσφύγων μαθητών. Έρευνα Στην Εκπαίδευση, 9(1), 22. <https://doi.org/10.12681/hjre.22066>  
Ανακτήθηκε 17 Ιουνίου του 2020 από <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/hjre/article/view/22066/19490>
- Μάνου Α. (2014). Ο ρόλος της διαπολιτισμικής συμβουλευτικής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση στο πλαίσιο της πολυπολιτισμικότητας του ελληνικού σχολείου. Ερευνώντας Τον Κόσμο Του Παιδιού, 13, 277. Ανακτήθηκε 26 Μαρτίου 2020 από <https://doi.org/10.12681/icw.17960>
- Μάρκου, Ε. (2016, November 15). Διαπολιτισμικοί Διάλογοι. Ανακτήθηκε 31 Μαρτίου 2020 από [interculturogueschool.blogspot.com](http://interculturogueschool.blogspot.com) website: <http://interculturogueschool.blogspot.com/2016/11/>
- Ματανά, Α. (2005). Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΤΟΥ ΕΛΛΗΝΙΚΟΥ ΚΡΑΤΟΥΣ ΓΙΑ ΤΗ ΜΟΥΣΟΥΛΜΑΝΙΚΗ ΜΕΙΟΝΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΘΡΑΚΗΣ: Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΗΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΜΕΙΟΝΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ. Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών, 116(116), 111–140.
- Μπαμπινιώτης Γεώργιος. (2008). Λεξικό για το σχολείο και το γραφείο. Με εύχρηστη γραμματική. Με γλωσσικά σχόλια (Δεύτερη έκδοση). Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.

- Μπαρμπουδάκη, Ε., Βίτσου, Μ., & Γκαινταρτζή, Α. (2019). Χτίζοντας Γέφυρες Ανάμεσα σε Σχολείο και Γονείς-Πρόσφυγες. *Επιστήμες Αγωγής*, 2019(3), 131–144. Ανακτήθηκε 19 Απριλίου 2020 από <https://ejournals.lib.uoc.gr/index.php/edusci/article/view/749>
- Μπαλτατζής, Δ., & Νταβέλος, Π. (2009). Η σημασία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο σύγχρονο σχολείο και τα προβλήματά της. 252–262.
- Νικολάου, Γ. (2011). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων σχολή επιστημών αγωγής παιδαγωγικό τμήμα δημοτικής εκπαίδευσης εργαστήριο μελετών απόδημου ελληνισμού & διαπολιτισμικής εκπαίδευσης: Διαπολιτισμικότητα - Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Ανακτήθηκε 28 Μαρτίου 2020 από <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/1417/260.pdf>
- Νικολούδη, Τ. (2014). Διαφορετικοί, αλλά ισότιμοι: μια μελέτη περίπτωσης, που αναδεικνύει τα θετικά αποτελέσματα της ένταξης πολιτισμικών στοιχείων των ομάδων μειονοτήτων στο ημερήσιο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου, σε σχέση με τη συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών. *Ερευνώντας Τον Κόσμο Του Παιδιού*, 13, 359–369. Ανακτήθηκε 26 Μαρτίου 2020 από <https://doi.org/10.12681/icw.17986>
- Νοταράς, Α. (2016). Εκπαιδευτικές πρακτικές και διλήμματα ταυτότητας στη μειονότητα της Θράκης: η περίπτωση της Ξάνθης. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 127(127), 73. Ανακτήθηκε 10 Απριλίου 2020 από <https://doi.org/10.12681/grsr.9878>
- Ντούρας, Κ., Θεοδοροπούλου, Χ., & Σπαή, Μ. (2009). Αξιολόγηση της σχέσης των μαθημάτων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, σύμφωνα με την άποψη των εκπαιδευτικών που τα διδάσκουν. Μια ερευνητική προσέγγιση.
- Παγώνα, Μ., Αγκόλλη, Σ., & Κουφονικολάκου, Θ. (2018). Έκθεση 2018 - Τα δικαιώματα των παιδιών που μετακινούνται στην Ελλάδα. Ανακτήθηκε 6 Μαρτίου 2020 από, Συνήγορος του Πολίτη-Δικαιώματα του παιδιού website: <https://www.synigoros.gr/?i=childrens-rights.el.epanapatrismos.577323>
- ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ. Ανακτήθηκε 18 Απριλίου 2020 από [www.pi-schools.gr](http://www.pi-schools.gr) website: <http://www.pi-schools.gr/programs/depss/>
- Πανταζής, Β. (2015). Παιδαγωγική των αλλοδαπών - Διαπολιτισμική εκπαίδευση - Παιδεία - Αντιρατσιστική εκπαίδευση. Repository.Kallipos.Gr. Ανακτήθηκε 30 Μαρτίου 2020 από <https://repository.kallipos.gr/handle/11419/1631>
- Παπάζογλου, Ι. (2008). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στο δημοτικό σχολείο. *Επιστημονικό Βήμα*, 9, 81–89. Ανακτήθηκε 28 Μαρτίου 2020 από [http://www.diapolis.auth.gr/diapolis\\_files/drasi9/ypodراسi9.2b\\_2013/2\\_%CE%98%CE%B5%CF%89%CF%81%CE%B7%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AC%20%CE%9A%CE%B5%CE%AF%CE%BC%CE%B5%CE%BD%CE%B1/2.2\\_%CE%94%CE%B9%CE%B1%CF%80%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CF%84%CE%B9%CF%83%CE%BC%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%95%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7/%CE%94%CE%B9%CE%B1%CF%80%CE%BF%CE%BB%CE](http://www.diapolis.auth.gr/diapolis_files/drasi9/ypodراسi9.2b_2013/2_%CE%98%CE%B5%CF%89%CF%81%CE%B7%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AC%20%CE%9A%CE%B5%CE%AF%CE%BC%CE%B5%CE%BD%CE%B1/2.2_%CE%94%CE%B9%CE%B1%CF%80%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CF%84%CE%B9%CF%83%CE%BC%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%95%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7/%CE%94%CE%B9%CE%B1%CF%80%CE%BF%CE%BB%CE)

%B9%CF%84%CE%B9%CF%83%CE%BC%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%B5%  
CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7%20  
%CF%83%CF%84%CE%BF%20%CE%B4%CE%B7%CE%BC%CE%BF%CF%84%CE%B  
9%CE%BA%CF%8C.pdf

Παπαναστασίου, Έ. Κ. & Παπαναστασίου, Κ. (2014). Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας (Β' Έκδοση). Λευκωσία.

Παπανδρόπουλος, Α. (2016). Η πρόκληση του μεταναστευτικού/προσφυγικού. *Manager*, 36, 8-9. Ανακτήθηκε 10 Μαρτίου 2020, από [http://www.eede.gr/uploads/files/MANAGER\\_T36.pdf](http://www.eede.gr/uploads/files/MANAGER_T36.pdf)

Παπαχρήστος, Κ. (2019). Διαπολιτισμική Ετοιμότητα των εκπαιδευτικών και προβλήματα διδασκαλίας της ελληνικής ως μητρικής, δεύτερης και ξένης γλώσσας σε πολυπολιτισμικές τάξεις. Ανακτήθηκε 17 Απριλίου 2020 από [fourtounis.gr](http://fourtounis.gr) website: [http://fourtounis.gr/arthra/pap\\_diapol.html#01](http://fourtounis.gr/arthra/pap_diapol.html#01)

Παρασκευοπούλου-Κόλλια, Ε.-Α. (2008). Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες και συνεντεύξεις. *Ανοικτή Εκπαίδευση: Το Περιοδικό Για Την Ανοικτή Και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση Και Την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 4(1), 72. Ανακτήθηκε 11 Οκτωβρίου 2020, από <https://doi.org/10.12681/jode.9726>

Παρασκευοπούλου-Κόλλια, Ε.-Α. (2020). Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας: συνεντεύξεις και συνεντεύξεις μέσω διαδικτύου. *Ανοικτή Εκπαίδευση: Το Περιοδικό Για Την Ανοικτή Και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση Και Την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 15(2), 24. Ανακτήθηκε 11 Οκτωβρίου 2020, από <https://doi.org/10.12681/jode.20634>

Πίτσου, Χ., & Αστεριώτη, Ν. (2018). Η προώθηση του Διαπολιτισμικού Διαλόγου στην εικοσαετή ατζέντα της UNESCO για την Ανώτατη Εκπαίδευση (1998-2017): Από τη θεωρία στην πράξη; *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 11(2), 70–89. Ανακτήθηκε 25 Μαρτίου 2020 από <https://doi.org/10.12681/jret.14790>

Πύλη για την ελληνική γλώσσα. Ανακτήθηκε 29 Απριλίου 2020 από [www.greek-language.gr](http://www.greek-language.gr) website: [http://www.greek-language.gr/greekLang/modern\\_greek/tools/lexica/search.html?lq=%CE%BA%CE%BF%CF%85%CE%BB%CF%84%CE%BF%CF%8D%CF%81%CE%B1&sin=all](http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/search.html?lq=%CE%BA%CE%BF%CF%85%CE%BB%CF%84%CE%BF%CF%8D%CF%81%CE%B1&sin=all)

Ρέντζη, Α. Δ. (2017). Ανάπτυξη στρατηγικών σχεδίων δράσης για τη συμπερίληψη των παιδιών προσφύγων στις σχολικές μονάδες της Ελλάδας Development of strategic action plans, by school leadership, for the inclusion of refugee children in Greek schools. *Διεθνές Συνέδριο Για Την Ανοικτή & Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 9(4A), 48. Ανακτήθηκε 15 Απριλίου 2020 από <https://doi.org/10.12681/icodl.1090>

Τσαγκαράκη, Α. (2016). Το προσφυγικό στην κορυφή της ατζέντας. *Manager*, 36, 10-15. Ανακτήθηκε 10 Μαρτίου 2020, από [http://www.eede.gr/uploads/files/MANAGER\\_T36.pdf](http://www.eede.gr/uploads/files/MANAGER_T36.pdf)

- Σαμαντά, Α., Αγγελοπούλου, Π., & Μάνεσης, Ν. (2019). Τα επιμορφωτικά κίνητρα των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση των αναγκών των δίγλωσσων μαθητών στο δημοτικό σχολείο. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 1, 1149. Ανακτήθηκε 6 Απριλίου 2020 από <https://doi.org/10.12681/edusc.1720>
- Σαπουνάς, Α. (2018). Η ανάδειξη της διαπολιτισμικότητας μέσα από το μάθημα των Θρησκευτικών στο ελληνικό Δημοτικό Σχολείο. Ζητήματα Διδακτικής Των Θρησκευτικών, 2(0), 458–470. Ανακτήθηκε 4 Απριλίου 2020 από <http://ejournals.lib.auth.gr/religionteaching/article/view/7013>
- Σαραφίδου, Γ.-Ο. (2011). Συνάρθρωση ποσοτικών & ποιοτικών προσεγγίσεων. Η Εμπειρική Έρευνα. Αθήνα: Gutenberg.
- Σαραφίδου, Τ., & Ζερδελή, Σ. (2007). Η εκμάθηση της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας από μαθητές της μουσουλμανικής μειονότητας της Θράκης. Ανακτήθηκε 11 Απριλίου, 2020 από [https://www.frl.auth.gr/sites/congres/Interventions/GR/sarafidou\\_zerdeli.pdf](https://www.frl.auth.gr/sites/congres/Interventions/GR/sarafidou_zerdeli.pdf)
- Σγούρα, Α., Μάνεσης, Ν., & Μητροπούλου, Φ. (2018). Διαπολιτισμική εκπαίδευση και κοινωνική ένταξη των παιδιών-προσφύγων: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών. Διάλογοι! Θεωρία Και Πράξη Στις Επιστήμες Αγωγής Και Εκπαίδευσης, 4, 108. Ανακτήθηκε 19 Απριλίου 2020 από <https://doi.org/10.12681/dial.16278>
- Σκούρτου, Ε., Βρατσάλης, Κ., & Γκόβαρης, Χ. (2004). Μετανάστευση στην Ελλάδα και Εκπαίδευση. Ανακτήθηκε 30 Μαΐου 2020 από [http://old.psych.uoa.gr/~vpavlop/index.files/pdf/ddpms%20IMEPO%20immigration%20and%20education%20\(Skourtou%20et%20al.\).pdf](http://old.psych.uoa.gr/~vpavlop/index.files/pdf/ddpms%20IMEPO%20immigration%20and%20education%20(Skourtou%20et%20al.).pdf)
- Στεφανοπούλου (Stefanopoulou), Σ., Τσατήρη (Tsatiri), Μ., & Κουμζής (Koumzis), Ι. (2017). Ανάλυση περιεχομένου των σχολικών εγχειριδίων της Γλώσσας Δ΄ Δημοτικού σχετικά με την ανάδειξη των Δικαιωμάτων του Παιδιού και την ευαισθητοποίηση των μαθητών απέναντι σε αυτά. Έρευνα Στην Εκπαίδευση, 6(1), 32-52. doi: 10.12681/hjre.10834
- Σύμβαση του 1951 για το καθεστώς των Προσφύγων. (1951). Ανακτήθηκε 2 Μαρτίου 2020 από <https://www.synigoros.gr/resources/docs/04-symvasiprotokollo.pdf>
- Συμεού, Α. (2007). Εγκυρότητα και αξιοπιστία στην ποιοτική έρευνα: Παρουσίαση, αιτιολόγηση και πράξη. Πρακτικά 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας "25 Χρόνια Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας, 2, 333–339. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Τρουμπέτα, Σ. (2000). Μερικές σκέψεις σχετικά με την παράσταση του «άλλου» και το φαινόμενο του ρατσισμού στην ελληνική κοινωνία. Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών, 101(101), 137 . Ανακτήθηκε 6 Απριλίου 2020 από <https://doi.org/10.12681/grsr.999>
- Τσιτσελίκης, Κ. (2007). Η μειονοτική εκπαίδευση της Θράκης. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ. Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Χαρίτος, Β. (2020). Πολιτισμικός πλουραλισμός και πρόσφυγες σχολικής ηλικίας. Διεθνές Συνέδριο Για Την Ανοικτή & Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, 10(3Α), 75. Ανακτήθηκε 20 Απριλίου 2020 από <https://doi.org/10.12681/icodl.2365>

Χατζηωσήφ, Χ. (2009). Ιστορία της Ελλάδας του 20ού αιώνα. Όψεις πολιτικής και οικονομικής ιστορίας 1900-1940. Αθήνα: Βιβλιόραμα.

Χατζησωτηρίου, Χ., & Ξενοφώντος, Κ. (2014). Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις. Καβάλα: Σαΐτα.

Χολέβα, Α. (2017). Κι αν ήσουν εσύ; Ένα πρόγραμμα ευαισθητοποίησης στα ανθρώπινα δικαιώματα και σε θέματα προσφύγων με βιωματικές δραστηριότητες, τεχνικές θεάτρου και εκπαιδευτικού δράματος. Διάλογοι! Θεωρία Και Πράξη Στις Επιστήμες Αγωγής Και Εκπαίδευσης, 3, 142. doi: 10.12681/dial.15208 Ανακτήθηκε 9 Μαρτίου 2020 από <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/dialogoi/article/view/15208>

Υ.Π.Ε.Π.Θ. (2017). Το έργο της Εκπαίδευσης των Προσφύγων. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων.

12ο Διεθνές Συνέδριο-Πάτρα Ιούνιος 2009.

Ανακτήθηκε 30 Μαρτίου από [https://www.researchgate.net/publication/296847598\\_Axiologese\\_tes\\_scheses\\_ton\\_mathemat\\_on\\_tes\\_deutrobathmias\\_ekpaideuses\\_me\\_te\\_diapolitismike\\_ekpaideuse\\_symphona\\_me\\_ten\\_apopse\\_ton\\_ekpaideutikon\\_pou\\_ta\\_didaskoun\\_Mia\\_ereunetike\\_prosengise](https://www.researchgate.net/publication/296847598_Axiologese_tes_scheses_ton_mathemat_on_tes_deutrobathmias_ekpaideuses_me_te_diapolitismike_ekpaideuse_symphona_me_ten_apopse_ton_ekpaideutikon_pou_ta_didaskoun_Mia_ereunetike_prosengise)

12ο Διεθνές Συνέδριο-Πάτρα 19-21 Ιουνίου 2009.

Ανακτήθηκε 30 Μαρτίου από [http://www.diapolis.auth.gr/diapolis\\_files/drasi9/ypodراسi9.2b\\_2013/2\\_%CE%98%CE%B5%CF%89%CF%81%CE%B7%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AC%20%CE%9A%CE%B5%CE%AF%CE%BC%CE%B5%CE%BD%CE%B1/2.2\\_%CE%94%CE%B9%CE%B1%CF%80%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CF%84%CE%B9%CF%83%CE%BC%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%95%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7%CE%A3%CE%B7%CE%BC%CE%B1%CF%83%CE%AF%CE%B1%20%CF%84%CE%B7%CF%82%20%CE%B4%CE%B9%CE%B1%CF%80%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CF%84%CE%B9%CF%83%CE%BC%CE%B9%CE%BA%CE%AE%CF%82%20%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7%CF%82.pdf](http://www.diapolis.auth.gr/diapolis_files/drasi9/ypodراسi9.2b_2013/2_%CE%98%CE%B5%CF%89%CF%81%CE%B7%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AC%20%CE%9A%CE%B5%CE%AF%CE%BC%CE%B5%CE%BD%CE%B1/2.2_%CE%94%CE%B9%CE%B1%CF%80%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CF%84%CE%B9%CF%83%CE%BC%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%95%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7%CE%A3%CE%B7%CE%BC%CE%B1%CF%83%CE%AF%CE%B1%20%CF%84%CE%B7%CF%82%20%CE%B4%CE%B9%CE%B1%CF%80%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CF%84%CE%B9%CF%83%CE%BC%CE%B9%CE%BA%CE%AE%CF%82%20%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7%CF%82.pdf)

Νομοθεσία & Υπουργικές Αποφάσεις

Νόμος 1404/1983 - ΦΕΚ 173/Α/24-11-1983 (Κωδικοποιημένος). (1983).

Ανακτήθηκε 29 Μαρτίου 2020, από <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/tritobathmia-ekpaideuse/n-1404-1983.html>

Νόμος 2413/1996 - ΦΕΚ 124/Α/17-6-1996 (Κωδικοποιημένος - Μερική κατάργηση). (1996).

- Ανακτήθηκε 28 Μαρτίου 2020 από <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/n-2413-1996.html>
- Νόμος 2910/2001 - ΦΕΚ 91/A/2-5-2001 (Μερικώς Καταργημένος). (2001).  
Ανακτήθηκε 28 Μαρτίου 2020, από <https://www.e-nomothesia.gr/kat-allodapoi/n-2910-2001.html>
- Νόμος 3386/2005 - ΦΕΚ Α-212/23-08-2005 (Κωδικοποιημένος). (2005).  
Ανακτήθηκε 28 Μαρτίου 2020, από <https://www.e-nomothesia.gr/kat-allodapoi/n-3386-2005.html>
- Νόμος 4375/2016. (2016). Ανακτήθηκε 9 Μαρτίου 2020  
από, <https://www.taxheaven.gr/law/4375/2016>
- Νόμος 4415/2016 - ΦΕΚ 159/A/6-9-2016 (Κωδικοποιημένος). (2016).  
Ανακτήθηκε 28 Μαρτίου 2020, από  
<https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/nomos-4415-2016.html>
- Νόμος 4547/2018 - ΦΕΚ 102/A/12-6-2018 (Κωδικοποιημένος). (2018). Ανακτήθηκε 5 Ιουνίου  
2020 από e-nomothesia.gr | Τράπεζα Πληροφοριών Νομοθεσίας website: <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/nomos-4547-2018-phkek-102a-12-6-2018.html?q=%CE%B4%CE%B9%CE%B1%CF%80%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CF%84%CE%B9%CF%83%CE%BC%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7>
- Υπουργική Απόφαση αρ. 131024/Δ1/8-8-2016 (ΦΕΚ 2687/τ.Β'/29-8-16).  
Ανακτήθηκε 29 Μαρτίου 2020, από  
[http://6dim-diap-elefh.thess.sch.gr/Greek/Diapolitismiki\\_Ekpaidefsi/NomothesiaDiapEkpshs/04\\_YpourgikesAprofaseis/yourgiki\\_apofasi\\_131024\\_2016.pdf](http://6dim-diap-elefh.thess.sch.gr/Greek/Diapolitismiki_Ekpaidefsi/NomothesiaDiapEkpshs/04_YpourgikesAprofaseis/yourgiki_apofasi_131024_2016.pdf)
- Υπουργική Απόφαση αρ. 180647/ΓΔ4/27-10-2016 (ΦΕΚ 3502 τ Β'/31-10-16).  
Ανακτήθηκε 29 Μαρτίου 2020, από  
[http://iep.edu.gr/images/IEP/EPISTIMONIKI\\_YPIRESIA/Epist\\_Monades/A\\_Kyklos/Diapolitismiki/2016/2016-10-31\\_kya\\_idrysh\\_dyep.pdf](http://iep.edu.gr/images/IEP/EPISTIMONIKI_YPIRESIA/Epist_Monades/A_Kyklos/Diapolitismiki/2016/2016-10-31_kya_idrysh_dyep.pdf)
- Υπουργική Απόφαση Φ10/20/Γ1/708/1999- ΦΕΚ 1789/Β/28-9-1999- ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ-ΠΑΙΔΕΙΑ.  
Ανακτήθηκε 4 Ιουνίου 2020 από  
www.e-nomothesia.gr website: <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/ya-f-10-20-g1-708-1999.html>
- Υπουργική Απόφαση Φ.1.ΤΥ/809/101455/Γ1/2011-ΦΕΚ 2197/Β/30-9-2011-ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ-ΠΑΙΔΕΙΑ.  
Ανακτήθηκε 4 Ιουνίου 2020 από www.e-nomothesia.gr website: <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/ya-f1-tu-809-101455-g1-2011.html?q=%CE%B4%CE%B9%CE%B1%CF%80%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CF%8>

4%CE%B9%CF%83%CE%BC%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%B5%CE%BA%CF  
%80%CE%B1%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7



## Παράρτημα

Α. Έγγραφο συναίνεσης



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ  
ΣΧΟΛΗ ΘΕΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ  
ΔΠΜΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗ ΚΑΙ ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΙΚΗ ΒΙΟΙΑΤΡΙΚΗ

«Πληροφορική και Τεχνολογία Πληροφοριών  
και Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.) στην Εκπαίδευση»

«Στάσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών της Α/βάθμιας εκπαίδευσης για τη διδασκαλία και τη συμμετοχή τους σε δομές προσφύγων»

### Γραπτή συγκατάθεση εκπαιδευτικού για μαγνητοφώνηση ατομικής δια ζώσης συνέντευξης

Στο πλαίσιο εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας με θέμα τις «Στάσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών της Α/βάθμιας εκπαίδευσης για τη διδασκαλία και τη συμμετοχή τους σε δομές προσφύγων», θα επιθυμούσα να επιτρέψετε τη μαγνητοφώνηση της ατομικής σας συνέντευξης.

Στόχος της έρευνάς μου είναι να καταγράψω τις απόψεις εκπαιδευτικών για το συγκεκριμένο θέμα.

Οι απαντήσεις σας βεβαιώνεται πως θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά και μόνο για τις ανάγκες της έρευνάς μου. Θα σας παρακαλούσα να απαντήσετε στις ερωτήσεις βασιζόμενες/οι στις πραγματικές σας απόψεις, προκειμένου να εξασφαλιστεί η εγκυρότητα και η αξιοπιστία των αποτελεσμάτων.

Η έγγραφη συγκατάθεσή σας είναι προαιρετική και σας επιτρέπει να αποσύρετε τη συμμετοχή σας οποιαδήποτε στιγμή θελήσετε.

Σας ευχαριστώ για τον χρόνο σας!

Κόντου Δανάη

Φοιτήτρια Μεταπτυχιακού Πληροφορικής και Τεχνολογίας Πληροφοριών και Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.) στην Εκπαίδευση, Σχολή Θετικών Επιστημών, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Επικοινωνία: [danai.kontou@gmail.com](mailto:danai.kontou@gmail.com)

Υπογραφή Συνεντευξιζόμενης/ου