

PANTEION UNIVERSITY OF SOCIAL AND POLITICAL SCIENCES



ΣΧΟΛΗ ΔΙΕΘΝΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ, ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ
ΤΜΗΜΑ ΔΙΕΘΝΩΝ, ΕΥΡΩΠΑΪΚΩΝ ΚΑΙ ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

«ΔΙΕΘΝΕΣ & ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΔΙΚΑΙΟ ΚΑΙ ΔΙΑΚΥΒΕΡΝΗΣΗ»

ΕΙΔΙΚΕΥΣΗ: ΔΙΕΘΝΕΣ ΔΙΚΑΙΟ ΚΑΙ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ

Η ένταξη και η ενσωμάτωση των ασυνόδευτων ανήλικων προσφύγων
στην ελληνική κοινωνία μέσω της μη τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης

The integration and inclusion of unaccompanied refugee minors in Greek society
through non-formal and informal education

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Δέσποινα Μώκου

A.M.: 2122M027

Αθήνα, 2023

Τριμελής Επιτροπή

Μαρία – Ντανιέλλα Μαρούδα, Επίκουρη Καθηγήτρια Παντείου Πανεπιστημίου
(Επιβλέπουσα)

Ελένη Κουτσουνάκη, Επίκουρη Καθηγήτρια Ελληνικού Μεσογειακού Πανεπιστημίου

Άννα – Μαρία Κώνστα, Επίκουρη Καθηγήτρια Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου
Θεσσαλονίκης



Copyright © Δέσποινα Μώκου, 2023

All rights reserved. Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος.

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας διπλωματικής εργασίας εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν τη χρήση της διπλωματικής εργασίας για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τον συγγραφέα.

Η έγκριση της διπλωματικής εργασίας από το Πάντειον Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών δεν δηλώνει αποδοχή των γνώμων του συγγραφέα.

Στους γονείς μου που είναι
πάντα δίπλα μου και στηρίζουν
τις επιλογές μου με όλες τους τις
δυνάμεις.

«Υπερασπίσου το παιδί γιατί αν γλιτώσει το παιδί υπάρχει ελπίδα»

Ευχαριστίες

Με την ολοκλήρωση αυτής της διπλωματικής εργασίας κλείνει ένας προσωπικός κύκλος 6 χρόνων σπουδών προπτυχιακού και μεταπτυχιακού επιπέδου στο Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών. Η συμμετοχή μου σε ένα τόσο αξιόλογο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών κοντά σε καθηγητές που καθόρισαν την ακαδημαϊκή μου πορεία και την επιστημονική μου σκέψη, ήταν ιδιαίτερη τιμή για εμένα.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω την Καθηγήτρια μου κ. Μαρούδα Μαρία – Ντανιέλλα, για τις γνώσεις και τις εμπειρίες που απέκτησα κοντά της όλα τα χρόνια των σπουδών μου, για την έμπνευση και τις συμβουλές που μου δίνει καθώς και για το ενδιαφέρον και την αγάπη που μου δημιούργησε για τις σπουδές μου και τη σπίθα που άναψε μέσα μου προς τον τομέα των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων.

Επίσης θα ήθελα να ευχαριστήσω την κ. Κουτσουράκη Ελένη και την κ. Κώνστα Άννα – Μαρία που συμμετείχαν στην τριμελή επιτροπή εξέτασης της εν λόγω διπλωματικής εργασίας.

Συντομογραφίες

ΔΥΕΠ: Δομών Υποδοχής Εκπαίδευσης Προσφύγων

ΕΕ: Ευρωπαϊκή Ένωση

ΗΕ: Ηνωμένα Έθνη

ΚΔΑΠ: Κέντρο Δημιουργικής Απασχόλησης

ΚΜΔΑ: Κέντρο Μελέτης και Δημιουργικής Απασχόλησης

ΜΚΟ: Μη Κυβερνητικός Οργανισμός

ΟΗΕ: Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών

Παιδιά Π/Μ: Παιδιά Προσφύγων/Μεταναστών

ΤΥ: Τάξεις Υποδοχής

ΥΠΑΙΘΑ: Υπουργείο Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού

ΥΜΑ: Υπουργείο Μετανάστευσης και Ασύλου

ACE: All Children in Education (ACE Project)

Περιεχόμενα

ΕΙΣΑΓΩΓΗ	12
ΜΕΡΟΣ Α	17
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο: Ορισμοί – Έννοιες και Θεσμικά Πλαίσια	17
1.1 Διάκριση ορισμών: Πρόσφυγας – Μετανάστης – Ασυνόδευτος ανήλικος	17
1.2 Αίτια φαινομένου ασυνόδευτων ανήλικων προσφύγων	20
1.3 Αρχές προστασίας ασυνόδευτων ανήλικων προσφύγων	22
1.4 Το δικαίωμα στην εκπαίδευση	24
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο: Η εκπαίδευση των παιδιών προσφύγων/μεταναστών – Μοντέλα ένταξης και ενσωμάτωσης στην εκπαίδευση	27
2.1 Η ένταξη και η ενσωμάτωση των παιδιών προσφύγων/μεταναστών	27
2.1.1 Η εκπαίδευση ως εργαλείο κοινωνικής ένταξης	29
2.1.2 Η κοινωνική ανισότητα και ο κοινωνικός αποκλεισμός στο σχολείο που οφείλεται σε στάσεις/προκαταλήψεις/στερεότυπα απέναντι στους μαθητές πρόσφυγες	30
2.1.3 Εκπαιδευτικές προκλήσεις παιδιών προσφύγων/μεταναστών και λύσεις υποστήριξης	32
2.2 Διάκριση τυπικής – μη τυπικής – άτυπης εκπαίδευσης	36
2.3 Μοντέλα εκπαιδευτικής πολιτικής και Διαπολιτισμική εκπαίδευση	39
2.4 Συμπεριληπτική εκπαίδευση και μοντέλα	43
2.5 Σύγκριση Συμπεριληπτικής και Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης	45
ΜΕΡΟΣ Β	47
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο: Η εκπαίδευση των παιδιών προσφύγων/μεταναστών στην Ελλάδα	47
3.1 Το σχέδιο του Υπουργείου Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού (ΥΠΑΙΘΑ) σχετικά με τα παιδιά πρόσφυγες/μετανάστες	47
3.2 Το έργο των Μη Κυβερνητικών Οργανώσεων στην μη τυπική και άτυπη εκπαίδευση των παιδιών προσφύγων/μεταναστών	53
3.2.1 Τα προγράμματα μη τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης που προσφέρονται από τις ΜΚΟ στην Ελλάδα	55
3.2.1.1 All Children in Education (ACE Project) – Learning for integration: Μια πρωτοβουλία της Unicef	55
3.2.1.2 Εκπαιδευτικά Προγράμματα «Step2School» και Εκπαιδευτικές Δράσεις για παιδιά στα νησιά: ΜΕΤΑδραση	59
3.2.1.3 Κέντρο Παιδιών – Φρουραρχείο: Δίκτυο για τα Δικαιώματα του Παιδιού	61

3.2.1.4 Διαπολιτισμικό κέντρο «Πυξίδα»: Ελληνικό Συμβούλιο για τους Πρόσφυγες	62
3.2.1.5 Κέντρο «Ορίζοντας» και σχολείο μη τυπικής εκπαίδευσης: Φάρος	63
3.2.1.6 Μαθήματα ελληνικών, Diversity Volcano – Το Ηφαίστειο της Διαφορετικότητας, The Other in Me – Δες τον Άλλον σε Εσένα: Generation 2.0 for rights, equality and diversity	64
3.2.1.7 Together in Sport: METAδραση	66
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο: Η έρευνα IMMERSE Horizon 2020 και η Έρευνα των Ανάδοχων Εκπαιδευτικών RefugEducare	68
4.1 IMMERSE Horizon 2020 – Χαρτογράφηση της ένταξης των παιδιών προσφύγων/μεταναστών στην Ευρώπη	68
4.1.1 Η έρευνα IMMERSE Horizon 2020 στην Ευρώπη	71
4.1.2 Η έρευνα IMMERSE Horizon 2020 στην Ελλάδα: Χαρτογράφηση της ένταξης των παιδιών προσφύγων και μεταναστών	72
4.1.3 Εθνικές Συστάσεις Πολιτικής από το πρόγραμμα IMMERSE στην Ελλάδα	77
4.2 Η Έρευνα των Ανάδοχων Εκπαιδευτικών (RefugEducare) – Η σχολική φοίτηση των ασυνόδευτων ανήλικων προσφύγων κατά το σχολικό έτος 2022-23	78
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	84
Συμπεράσματα μέσω αποτελεσμάτων ερευνών και εκθέσεων ένταξης των παιδιών προσφύγων/μεταναστών	
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ/ΠΗΓΕΣ	92

Περίληψη

Η ένταξη των προσφύγων/μεταναστών είναι μια από τις προϋποθέσεις στην οποία στηρίζονται οι σταθερές και ευημερούσες κοινωνίες και έθνη και αποτελεί μια από τις σημαντικότερες προκλήσεις της Ευρώπης σήμερα.

Τα παιδιά προσφύγων/μεταναστών καθώς και τα ασυνόδευτα παιδιά λόγω της ιδιαίτερης πολιτισμικής τους ταυτότητας αντιμετωπίζουν δυσκολίες που τα εμποδίζουν στην ομαλή κοινωνική ένταξη και ενσωμάτωσης τους. Από την πλευρά της η πολιτεία είναι υποχρεωμένη να εφαρμόσει πολιτικές διαχείρισης οι οποίες θα διευκολύνουν την ένταξη αυτή.

Το βασικό ερευνητικό ερώτημα της εν λόγω διπλωματικής εργασίας είναι αν η μη τυπική και η άτυπη εκπαίδευση συμβάλει στην ένταξη των ασυνόδευτων παιδιών στην ελληνική κοινωνία. Ειδικότερα, θα διερευνήσουμε αν τα προγράμματα μη τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης στην Ελλάδα είναι επιτυχημένα και αν ναι, αν αποτελούν τελικά διευκόλυνση και στήριξη της τυπικής εκπαίδευσης. Παράλληλα θα απαντήσουμε ποια είναι τα εμπόδια και οι παράγοντες διευκόλυνσης της ένταξης των παιδιών προσφύγων/μεταναστών και ασυνόδευτων παιδιών στην ελληνική κοινωνία. Τέλος, θα προσπαθήσουμε να απαντήσουμε σε ποιον βαθμό επιτυγχάνεται η ένταξη των παιδιών με προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο στην κοινωνία μέσα από την εκπαίδευση τους.

Η μεθοδολογία της διπλωματικής εργασίας βασίζεται σε ανασκόπηση επιστημονικών άρθρων, βιβλιογραφικών πηγών, πρωτογενών και δευτερογενών πηγών τεκμηρίωσης αλλά και ερευνητικών προγραμμάτων και εκθέσεων σχετικών με το αντικείμενο.

Τα συμπεράσματα συμπυκνώνονται στη θέση ότι η μη τυπική και η άτυπη εκπαίδευση συμβάλει αποτελεσματικά στην ένταξη των παιδιών προσφύγων/μεταναστών και ειδικότερα της ευάλωτης ομάδας των ασυνόδευτων ανηλίκων, στην τυπική εκπαίδευση και κατ' επέκταση στην ομαλή ένταξη τους στην ελληνική κοινωνία. Επιπλέον, διαπιστώνουμε ότι τα προγράμματα μη τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης που παρέχονται από τις ΜΚΟ στην Ελλάδα είναι επιτυχημένα και αποτελούν τελικά διευκόλυνση και στήριξη της τυπικής εκπαίδευσης. Παρόλα αυτά η ένταξη των παιδιών στην κοινωνία είναι ένα πολύπλευρο ζήτημα που εξαρτάται από πολλούς παράγοντες, ωστόσο αν και υπάρχουν εμπόδια που πρέπει να ξεπεραστούν βρισκόμαστε σε ένα καλό επίπεδο σε σχέση με τα προηγούμενα χρόνια.

Με αυτά τα δεδομένα η μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να στραφεί σε ερωτήματα του τύπου, αν στα επόμενα χρόνια θα υπάρξει αύξηση των προαγωγών και αποφοιτήσεων των παιδιών Π/Μ και ασυνόδευτων παιδιών στη δευτεροβάθμια κυρίως εκπαίδευση γεγονός που θα σημαίνει ότι η εκπαίδευση, χρησιμοποιώντας τα εργαλεία και τις διευκολύνσεις που παρέχει η μη τυπική και άτυπη εκπαίδευση, επιτυγχάνει την ένταξη των παιδιών Π/Μ και των ασυνόδευτων παιδιών στην κοινωνία υποδοχής.

Λέξεις κλειδιά: παιδί πρόσφυγας/μετανάστης, ασυνόδευτος ανήλικος, μη τυπική εκπαίδευση, άτυπη εκπαίδευση, ένταξη, διαπολιτισμική εκπαίδευση, συμπερίληψη, Immerse

The integration and inclusion of unaccompanied refugee minors in Greek society through non-formal and informal education

Despoina Mokou

Abstract

The integration of refugees/migrants is one of the preconditions on which stable and prosperous societies and nations are based and is one of the most important challenges Europe faces today.

Refugee/migrant children as well as unaccompanied children, due to their particular cultural identity, face difficulties that prevent them from smooth social integration and inclusion. The State, from its side, is obliged to implement management policies that will facilitate this integration.

The main research question of this thesis is whether non-formal and informal education contributes to the integration of unaccompanied children in Greek society. In particular, we will investigate whether non-formal and informal education programs in Greece are successful and, if so, whether they are ultimately a facilitation and support for formal education. At the same time, we will answer what are the barriers and facilitators of the integration of refugee/migrant and unaccompanied children into Greek society. Finally, we will try to answer to what extent the integration of children with a refugee/migrant background into society is achieved through their education.

The methodology of the thesis is based on a review of scientific articles, bibliographic sources, primary and secondary sources of documentation as well as research projects and reports related to the subject.

The conclusions are summarized in the event, that non-formal and informal education contributes effectively to the integration of refugee/migrant children and especially of the vulnerable group of unaccompanied minors into formal education and thus to their smooth integration into Greek society. Furthermore, we note that the non-formal and informal education programs provided by NGOs in Greece are successful and ultimately facilitate and support formal education. Nevertheless, the integration of children into society is a multifaceted issue that depends on many factors, even though there are obstacles that need to be overcome, we can conclude that we are at a good level compared to previous years.

With these analyzed data, future research could turn to questions such as whether in the forthcoming years there will be an increase in promotions and graduations of refugee/migrant children and unaccompanied children in secondary education, which will mean that education, using the tools and facilities provided by non-formal and informal education, achieves the integration of refugee/migrant children and unaccompanied children in the host society.

Keywords: refugee/migrant child, unaccompanied minor, non-formal education, informal education, integration, intercultural education, inclusion, Immerse

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η ιστορία του ανθρώπου χαρακτηρίζεται από τις συνεχείς μετακινήσεις πληθυσμών. Οι άνθρωποι μετακινούνται για τη βελτίωση της ποιότητας της ζωής τους, να αποφύγουν τη φτώχεια αλλά και να εγκαταλείψουν τον φόβο της δίωξης, του πολέμου και της ανασφάλειας. Ο πόλεμος, ένα σημαντικά διαχρονικό, κοινωνικό και πολιτικό φαινόμενο από τη δημιουργία των κοινωνιών και κατά συνέπεια των εθνών και με το πέρασμα των χρόνων της οργάνωσης τους σε κράτη, ήταν και συνεχίζει να είναι πιο έντονο στη σημερινή εποχή. Αποτέλεσμα του πολέμου ανάμεσα στα κράτη αποτελεί το προσφυγικό φαινόμενο. Στον σύγχρονο κόσμο το προσφυγικό/μεταναστευτικό φαινόμενο αποτελεί όλο και περισσότερο μέρος της καθημερινότητάς μας, καθώς ο ευρωπαϊκός χώρος είναι ο τόπος στον οποίο επιθυμούν να εγκατασταθούν και να εργαστούν οι άνθρωποι που εγκαταλείπουν τις πατρίδες τους κυρίως από χώρες της Ασίας και της Αφρικής.

Το προσφυγικό ζήτημα στην Ελλάδα παρατηρείται από τις απαρχές της ιστορίας της. Οι μετακινήσεις των πληθυσμών έχουν απασχολήσει εντονότερα την σύγχρονη Ελλάδα τα τελευταία 8 χρόνια ύστερα από την «προσφυγική κρίση» που υφίσταται, καθώς αποτελεί την πρώτη χώρα εισόδου στην Ευρωπαϊκή Ένωση από τις χώρες της Μέσης Ανατολής και της Αφρικής. Οι πρόσφυγες ερχόμενοι στην Ελλάδα συνήθως επιθυμούν να συνεχίσουν το ταξίδι τους προς άλλες Ευρωπαϊκές χώρες, όμως αυτό πολλές φορές δεν είναι δυνατόν ή μπορεί να διαρκέσει αρκετούς μήνες ακόμα και χρόνια μέχρι να επιτευχθεί. Οι πρόσφυγες λοιπόν εφόσον απολάβουν αυτό το καθεστώς από τις αρμόδιες ελληνικές αρχές αναζητούν στέγη, εργασία, υπηρεσίες υγείας και σχολεία για την εκπαίδευση των ίδιων και των παιδιών τους. Παράλληλα όμως με την άφιξη οικογενειών από τρίτες χώρες, καταφθάνουν στην Ελλάδα όλο και συχνότερα, ανήλικοι, παιδιά και έφηβοι, που φτάνουν στη χώρα μόνοι τους, χωρίς την οικογένειά τους ή κάποιον ενήλικα που θα τους συνοδεύει, θα μεριμνά γι' αυτούς και θα είναι νόμιμα υπεύθυνος για εκείνους.

Έτσι με βάση τη σύνθεση της νέας πραγματικότητας της σημερινής κοινωνίας η οποία έχει δεχτεί αδιαμφισβήτητη επιρροή από τη μαζική μετακίνηση πληθυσμών το κύριο μέλημα και υποχρέωση της χώρας υποδοχής είναι να προστατέψει τον προσφυγικό/μεταναστευτικό πληθυσμό και να παρέχει σε αυτόν την απόλαυση όλων των βασικών του δικαιωμάτων. Παρόλα αυτά ο ακρογωνιαίος λίθος που είναι ικανός να οικοδομεί σταθερές και ευημερούσες κοινωνίες και έθνη δεν είναι άλλος από την ένταξη των προσφύγων/μεταναστών στην κοινωνία.

Η αποτυχία μιας τέτοιας ένταξης οδηγεί κατά συνέπεια σε ανθρώπινο πόνο, διάσπαση των κοινωνιών καθώς και κοινωνική, οικονομική και πολιτική αστάθεια. Σύμφωνα με την πρώτη έκθεση “First report on the activities of the Secretary General’s Special Representative on Migration and Refugees” του Ειδικού Εκπροσώπου για τη μετανάστευση και τους πρόσφυγες του Συμβουλίου της Ευρώπης¹ και του Σχεδίου Δράσης σχετικά με την προστασία των ευάλωτων ατόμων στο πλαίσιο της μετανάστευσης και του ασύλου στην Ευρώπη (2021-2025)², η ένταξη των προσφύγων και μεταναστών είναι μια από τις σημαντικότερες προκλήσεις της Ευρώπης σήμερα.

Τα παιδιά προσφύγων/μεταναστών (παιδιά Π/Μ στο εξής) και τα ασυνόδευτα παιδιά λόγω της διαφορετικότητας τους αλλά και της ιδιαίτερης πολιτισμικής τους ταυτότητας αντιμετωπίζουν πολλαπλές δυσκολίες όσον αφορά την κοινωνική ένταξη και ενσωμάτωσή τους. Έτσι η πολιτεία είναι απαραίτητο να υιοθετήσει πολιτικές διαχείρισης οι οποίες θα επιτρέψουν την ομαλή τους ένταξη στην ελληνική κοινωνία. Το μεγαλύτερο όμως πρόβλημα ένταξης και ενσωμάτωσης στη χώρα παρατηρείται στην ειδική κατηγορία των ασυνόδευτων παιδιών τα οποία διαμένουν σε δομές φιλοξενίας.

Σκοπός της εν λόγω διπλωματικής εργασίας είναι να παρουσιάσει τη προβληματική γύρω από το επίκαιρο ζήτημα της ομαλής ένταξης και ενσωμάτωσης των παιδιών Π/Μ και ασυνόδευτων ανήλικων στην ελληνική κοινωνία και ιδιαίτερα την επίτευξη τους μέσω της εκπαίδευσης και συγκεκριμένα εστιάζοντας στο επίπεδο της μη τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης.

Το δικαίωμα στην εκπαίδευση και η απόλαυση αυτού είναι ένα από τα κυριότερα αυτοτελή δικαιώματα των παιδιών που χρήζουν της απόλυτης προστασίας από μέρους της κάθε χώρας. Οι πολιτισμικές και κοινωνικές διαφοροποιήσεις διαμορφώνουν μια νέα τάξη πραγμάτων στην εκπαίδευση εισάγοντας έννοιες όπως η διαπολιτισμικότητα και η συμπερίληψη σαν αδιαμφισβήτους παράγοντες επιτυχίας

¹ Special Representative of the Secretary General of migration and Refugees: First report on the activities of the Secretary General’s Special Representative on Migration and Refugees <https://rm.coe.int/first-report-on-the-activities-of-the-secretary-general-s-special-repr/168078b7ff>

² Implementation of the Action Plan on Protecting Vulnerable Persons in the Context of Migration and Asylum in Europe (2021-2025) <https://rm.coe.int/action-plan-on-protecting-vulnerable-persons-in-the-context-of-migrati/1680a409fc>, [https://www.coe.int/en/web/special-representative-secretary-general-migration-refugees/implementation-on-the-council-of-europe-action-plan-on-protecting-vulnerable-persons-in-the-context-of-migration-and-asylum-in-europe-2021-2025-#{%22123582013%22:\[\],%22123582164%22:\[\],%22123582271%22:\[2\],%22123582348%22:\[0\]}}](https://www.coe.int/en/web/special-representative-secretary-general-migration-refugees/implementation-on-the-council-of-europe-action-plan-on-protecting-vulnerable-persons-in-the-context-of-migration-and-asylum-in-europe-2021-2025-#{%22123582013%22:[],%22123582164%22:[],%22123582271%22:[2],%22123582348%22:[0]}})

των στόχων της μαθησιακής και εκπαιδευτικής διαδικασίας όλων των παιδιών³. Η διαπολιτισμική κατανόηση είναι σήμερα πιο σημαντική από ποτέ προκειμένου να αντιμετωπιστούν οι βαθύτερες αιτίες των προβλημάτων των σύγχρονων κοινωνιών, τα οποία λαμβάνουν τη μορφή παρανοήσεων σε κοινωνικό, πολιτισμικό, εθνοτικό επίπεδο όσο και τη μορφή του ρατσισμού, της μισαλλοδοξίας κ.ο.κ.

Η εκπαίδευση θεωρείται πραγματικά απαραίτητη και είναι εκείνη που μπορεί να προσφέρει τη βοήθειά της στους πολίτες να συμβιώσουν στις ετερογενείς κοινωνίες⁴. Έτσι η κύρια έρευνα της εν λόγω διπλωματικής εργασίας επικεντρώνεται στην διερεύνηση της ομαλής ένταξης των παιδιών Π/Μ και ιδιαίτερα της πιο συγκεκριμένης ομάδας των ασυνόδευτων ανηλίκων, στην ελληνική κοινωνία μέσω της μη τυπικής, της άτυπης και κατ' επέκταση της τυπικής εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα θα μας απασχολήσει ο ρόλος των Μη Κυβερνητικών Οργανώσεων (ΜΚΟ στο εξής) και η υποστηρικτική διδασκαλία τους στο πλαίσιο της μη τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης.

Το βασικό ερευνητικό ερώτημα που καλούμαστε να απαντήσουμε στην εργασία είναι αν η μη τυπική και άτυπη εκπαίδευση συμβάλει αποτελεσματικά στη ένταξη των ασυνόδευτων παιδιών στην ελληνική κοινωνία.

Ειδικότερα, θα διερευνήσουμε αν τα προγράμματα μη τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης που παρέχονται από τις ΜΚΟ είναι επιτυχημένα και αν ναι, αν αποτελούν τελικά διευκόλυνση και στήριξη της τυπικής εκπαίδευσης προς τον δρόμο της ένταξης των παιδιών Π/Μ.

Η εργασία χωρίζεται σε δυο μέρη. Στο πρώτο μέρος, το πρώτο κεφάλαιο εμπεριέχει τη διάκριση κάποιων πολύ σημαντικών ορισμών, εννοιολογικών προσεγγίσεων και θεσμικών πλαισίων που σχετίζονται με το καθεστώς του πρόσφυγα και την διάκριση του ασυνόδευτου ανήλικου, τα αίτια εμφάνισης του φαινομένου και τις αρχές προστασίας του και στη συνέχεια του βασικού δικαιώματος των παιδιών στην εκπαίδευση.

Στο δεύτερο κεφάλαιο μελετάται η εκπαίδευση των παιδιών Π/Μ μέσω των προτεινόμενων μοντέλων ένταξης και ενσωμάτωσης στην εκπαίδευση. Αναλυτικότερα, θα διευκρινίσουμε τι εννοούμε με τον όρο ένταξη και ενσωμάτωση και πως η εκπαίδευση αποτελεί το εργαλείο για την επίτευξη αυτή. Θα αναφερθούμε

³Gagné, A., Soto Gordon, S. (2015) Leadership education for English language learners as transformative pedagogy, *Intercultural Education*, 26 (6), pp. 530-546

⁴ Γκόβαρης, Χ. (2001). Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Ατραπός, Αθήνα.

στην κοινωνική ανισότητα και τον κοινωνικό αποκλεισμό στο σχολείο που οφείλεται σε στάσεις/προκαταλήψεις/στερεότυπα απέναντι στους μαθητές πρόσφυγες αλλά και στις εκπαιδευτικές προκλήσεις που αντιμετωπίζουν τα παιδιά Π/Μ και σε λύσεις που προτείνονται για την υποστήριξη τους. Στη συνέχεια θα γίνει ανάλυση των τριών τύπων εκπαίδευσης και το κεφάλαιο θα κλείσει με τη καταγραφή των μοντέλων εκπαιδευτικής πολιτικής με ιδιαίτερη έμφαση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και στην έννοια της συμπερίληψης αλλά και της σύγκρισης αυτών των δύο πιο σημαντικών εκπαιδευτικών πολιτικών. Αν και τα μοντέλα αυτά αναφέρονται κατά κύριο λόγο στην τυπική εκπαίδευση, εντούτοις χρειάζεται να αναφερθούν καθώς και η μη τυπική εκπαίδευση επηρεάζεται άμεσα από αυτά.

Περνώντας στο δεύτερο μέρος της εργασίας, αρχικά στο τρίτο κεφάλαιο αναλύεται η εκπαίδευση των παιδιών Π/Μ συγκεκριμένα στην Ελλάδα μέσω του σχεδίου του Υπουργείου Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού (ΥΠΑΙΘΑ στο εξής) σχετικά με τα παιδιά Π/Μ και στη συνέχεια μέσω του έργου των ΜΚΟ στην μη τυπική και άτυπη εκπαίδευση των παιδιών Π/Μ. Θα γίνει μια εκτενής καταγραφή των προγραμμάτων μη τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης που προσφέρονται από τις ΜΚΟ στην Ελλάδα και της επιτυχίας τους.

Στο τέταρτο και τελευταίο κεφάλαιο θα παρουσιαστούν αρχικά αποτελέσματα χαρτογράφησης ένταξης των παιδιών Π/Μ και των ασυνόδευτων ανηλίκων μέσω της εκπαίδευσης, με ιδιαίτερη έμφαση στα αποτελέσματα που εξήχθησαν τον Νοέμβριο του 2023 από την ολοκλήρωση του ευρωπαϊκού ερευνητικού προγράμματος IMMERSE Horizon 2020, στο οποίο η συγγραφέας συμμετείχε ως ερευνήτρια στο πεδίο και στη συνέχεια θα παρουσιαστούν αποτελέσματα της σχολικής φοίτησης των ασυνόδευτων ανηλίκων το σχολικό έτος 2022-23 από την έρευνα των Ανάδοχων Εκπαιδευτικών η οποία κρίνεται βασική για την εξαγωγή συμπερασμάτων της εν λόγω διπλωματικής εργασίας.

Η εξαγωγή συμπερασμάτων βασισμένη στα ανωτέρω επιχειρήματα θα βοηθήσει στην κατανόηση ότι η μη τυπική και η άτυπη εκπαίδευση συμβάλει αποτελεσματικά στην ένταξη των παιδιών Π/Μ και ειδικότερα της ευάλωτης ομάδας των ασυνόδευτων ανηλίκων, στην τυπική εκπαίδευση και κατ' επέκταση στην ομαλή ένταξη τους στην ελληνική κοινωνία. Επιπλέον, με την ολοκλήρωση της εν λόγω εργασίας θα διαπιστώσουμε ότι τα προγράμματα μη τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης που παρέχονται από τις ΜΚΟ είναι επιτυχημένα και αποτελούν τελικά διευκόλυνση και στήριξη της τυπικής εκπαίδευσης. Παρόλα αυτά η ένταξη των παιδιών στην

κοινωνία είναι ένα πολύπλευρο ζήτημα που εξαρτάται από πολλούς παράγοντες, ωστόσο αν και υπάρχουν εμπόδια που πρέπει να ξεπεραστούν βρισκόμαστε σε ένα καλό επίπεδο σε σχέση με τα προηγούμενα χρόνια.

ΜΕΡΟΣ Α΄

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο: Ορισμοί – Έννοιες και Θεσμικά Πλαίσια

Σε αυτό το κεφάλαιο θα διακρίνουμε κάποιους πολύ σημαντικούς ορισμούς, εννοιολογικές προσεγγίσεις και θεσμικά πλαίσια που σχετίζονται με το καθεστώς του πρόσφυγα και την ιδιαίτερη ομάδα των ασυνόδευτων ανηλίκων, τα αίτια εμφάνισης του φαινομένου, τις αρχές προστασίας του και στη συνέχεια του βασικού δικαιώματος των παιδιών στην εκπαίδευση.

1.1 Διάκριση ορισμών: Πρόσφυγας – Μετανάστης – Ασυνόδευτος ανήλικος

Αποτέλεσμα του πολέμου ανάμεσα στα κράτη αποτελεί το προσφυγικό φαινόμενο. Η Σύμβαση της Γενεύης για τους πρόσφυγες δίνει τον ορισμό του πρόσφυγα, στο άρθρο 1 και αναφέρει τις υποχρεώσεις του στη χώρα ασύλου. Παράλληλα, παρατηρείται και το μεταναστευτικό φαινόμενο. Η βασική διαφορά του καθεστώτος του πρόσφυγα από τον μετανάστη είναι ότι ο πρόσφυγας δεν έχει άλλη επιλογή από το να εγκαταλείψει τη χώρα του λόγω του φόβου της δίωξης του, ενώ ο μετανάστης εγκαταλείπει τη χώρα του με τη θέληση του για την ανεύρεση μιας καλύτερης ζωής έξω από αυτή.

Ας αποσαφηνιστεί αρχικά ο όρος Πρόσφυγας. Σύμφωνα με το επίσημο άρθρο 1 της Σύμβασης της Γενεύης για το Καθεστώς των Προσφύγων, ο όρος αυτός απευθύνεται σε «κάθε άτομο που εξαιτίας δικαιολογημένου φόβου δίωξης λόγω φυλής, θρησκείας, εθνικότητας, κοινωνικής τάξης ή πολιτικών πεποιθήσεων βρίσκεται έξω από τη χώρα από την οποία είναι υπήκοος και δεν μπορεί ή δεν επιθυμεί, λόγω φόβου, να απολαύσει την προστασία της χώρας αυτής ή αν δεν είναι υπήκοος και βρίσκεται έξω από τη χώρα της διαμονής του δεν μπορεί ή δεν επιθυμεί, λόγω φόβου, να επιστρέψει σε αυτήν»⁵. Ο πρόσφυγας, όταν εξέρχεται από τα όρια της χώρας του εξαιτίας δικαιολογημένου φόβου δίωξης καθίσταται υποκείμενο διεθνούς προστασίας.

Στη Σύμβαση της Γενεύης του 1951 προβλέπονται οι γενικές αρχές που διέπουν το καθεστώς του πρόσφυγα. Κατοχυρώνονται τα ατομικά και κοινωνικά δικαιώματα αυτών των ατόμων εντός της επικράτειας του κράτους ασύλου και ρυθμίζεται η σχέση τους με τις διοικητικές αρχές του.

Στα τέλη του 2018 υπήρχαν 25,9 εκατομμύρια πρόσφυγες παγκοσμίως. Η κατάσταση στην οποία βρίσκονται αυτά τα άτομα είναι συχνά τόσο επικίνδυνη και

⁵ <https://www.unhcr.org/gr/wp-content/uploads/sites/10/2018/01/04-symvasiprotokollo.pdf>

δύσκολη που αναγκάζονται να διασχίσουν εθνικά σύνορα ώστε να αναζητήσουν ασφάλεια σε γειτονικές χώρες. Κατά συνέπεια, αναγνωρίζονται σε διεθνές επίπεδο ως «πρόσφυγες» και έχουν πρόσβαση στην παροχή βοήθειας από τα κράτη, την Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες και άλλους οργανισμούς. Πρόκειται για ανθρώπους στους οποίους η άρνηση ασύλου έχει πιθανότατα θανάσιμες συνέπειες⁶. Ακόμη πρέπει να υπογραμμιστεί ότι μια από τις πιο θεμελιώδεις αρχές που καθορίζεται στο διεθνές δίκαιο, είναι ότι οι πρόσφυγες δεν πρέπει να επιστρέφονται ή να επαναπροωθούνται σε καταστάσεις όπου κινδυνεύει η ζωή ή η ελευθερία τους⁷.

Στη συνέχεια περνώντας στον όρο Μετανάστης, αυτός απευθύνεται σε όποιο άτομο με τη θέλησή του αποφασίζει να φύγει από τη χώρα του και να αλλάξει χώρα διαμονής ώστε να έχει καλύτερες συνθήκες διαβίωσης είτε σε οικονομικό είτε σε κοινωνικό επίπεδο για εκείνο και την οικογένειά του⁸.

Οι μετανάστες επιλέγουν να μετακινηθούν, όχι εξαιτίας κάποιας άμεσης απειλής διώξης ή θανάτου, αλλά κυρίως για να βελτιώσουν τη ζωή τους αναζητώντας καλύτερες εργασιακές συνθήκες ή, σε κάποιες περιπτώσεις, για να ενωθούν με μέλη της οικογένειάς τους που βρίσκονται ήδη στο εξωτερικό, όπως επίσης για εκπαιδευτικούς ή άλλους λόγους. Οι μετανάστες έχουν την επιλογή να επιστρέψουν χωρίς φόβο στη χώρα καταγωγής τους, και να συνεχίσουν να απολαμβάνουν την προστασία της κυβέρνησής τους⁹. Η νομιμότητα ή μη της παρουσίας των μεταναστών σε μια χώρα καθορίζεται από την εκάστοτε νομοθεσία της αλλά και από την συνεργασία της πάνω στο ζήτημα με την χώρα προέλευσης των μεταναστών.

Καταληκτικά χρησιμοποιούμε τον όρο «πρόσφυγας» όταν εννοούμε ανθρώπους που τρέπονται σε φυγή λόγω πολέμου ή διώξεων διασχίζοντας διεθνή σύνορα ενώ χρησιμοποιούμε τον όρο «μετανάστης» όταν εννοούμε ανθρώπους που μετακινούνται για λόγους οι οποίοι δεν περιλαμβάνονται στο νομικό ορισμό του πρόσφυγα¹⁰.

⁶ https://www.unhcr.org/gr/12771-prosfygas_i_metanastis.html

⁷ <https://www.refworld.org/cgi-bin/texis/vtx/rwmain/opendocpdf.pdf?reldoc=y&docid=4c2af7802>

Αποτυπώνεται στο άρθρο 33 της Σύμβασης της Γενεύης του 1951 και αποτελεί θεμελιώδη αρχή (και εθνικό δίκαιο) από την οποία ουδεμία παρέκκλιση επιτρέπεται.

⁸ Διεθνής Οργανισμός Μετανάστευσης. (2009). Γλωσσάριο για τη μετανάστευση. https://publications.iom.int/system/files/pdf/iml_20.pdf

⁹ https://www.unhcr.org/gr/12771-prosfygas_i_metanastis.html

¹⁰ https://www.unhcr.org/gr/12771-prosfygas_i_metanastis.html

Σε αυτό το σημείο αφού έχουμε εξετάσει τη διαφορά των όρων πρόσφυγας και μετανάστης κρίνεται σκόπιμο να αναφερθεί ο όρος παιδί και να γίνει στη συνέχεια μια ιδιαίτερη καταγραφή σχετικά με τους ασυνόδευτους ανήλικους.

Με τον όρο παιδί χαρακτηρίζεται κάθε άνθρωπος που ηλικιακά είναι κάτω των 18 ετών, σύμφωνα με το άρθρο 1 της Διεθνούς Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού.

Οι Ασυνόδευτοι Ανήλικοι είναι παιδιά που έχουν απομακρυνθεί από την οικογένειά τους ή τον ενήλικα που είχε την επιμέλειά τους και βρίσκονται είτε μόνοι τους, είτε με ανήλικο ή ενήλικο αδελφό ή αδελφή, είτε με ανήλικο ή ενήλικο σύντροφο/σύζυγο, είτε με άλλον «μη υπεύθυνο» ενήλικο και λόγω της ευαλωτότητας τους χρήζουν ειδικής και κατάλληλης προστασίας από τη χώρα υποδοχής¹¹.

Ο Νόμος 4540/2018¹² στο άρθρο 2 σημείο ε΄ σύμφωνα με την οδηγία 2013/33/ΕΕ της Ευρωπαϊκής Ένωσης και ο Νόμος 4375/2016¹³ στο άρθρο 34 σημείο ια΄, με τις τελευταίες αλλαγές από τον Νόμο 4939/2022¹⁴ και τον Νόμο 5043/2023¹⁵, περιλαμβάνουν τον ορισμό του ασυνόδευτου ανηλίκου και τις αρχές προστασίας του στο εθνικό νομικό σύστημα της Ελλάδας. Ειδικότερα, «ασυνόδευτος ανήλικος» είναι το πρόσωπο ηλικίας κάτω των 18 ετών, το οποίο φθάνει στην Ελλάδα, χωρίς να συνοδεύεται από πρόσωπο που ασκεί τη γονική του μέριμνα, σύμφωνα με την ελληνική νομοθεσία και για όσο χρόνο η γονική του μέριμνα δεν έχει ανατεθεί σε κάποιο άλλο πρόσωπο σύμφωνα με τον νόμο και δεν ασκείται στην πράξη, ή ο ανήλικος που εγκαταλείπεται ασυνόδευτος μετά την είσοδό του στην Ελλάδα. Στην κατηγορία των ασυνόδευτων ανηλίκων εντάσσονται και τα παιδιά που είναι χωρισμένα από την οικογένειά τους που αναφέρονται και ως separated children (children separated from their families).

¹¹ Σπυροπούλου, Α. (2016). Οι ασυνόδευτοι ανήλικοι ως πρόσφυγες και μετανάστες. Νομική Βιβλιοθήκη. Αθήνα. Και EASO (2018). Κατευθυντήριες γραμμές για τις συνθήκες υποδοχής ασυνόδευτων παιδιών: επιχειρησιακά πρότυπα και δείκτες <https://euaa.europa.eu/sites/default/files/Guidance-reception-unaccompanied-children-standards-and-indicators-EL.pdf>

¹² <https://www.kodiko.gr/nomothesia/document/367593/nomos-4540-2018>

¹³ <https://www.kodiko.gr/nomothesia/document/183712/nomos-4375-2016>

¹⁴ <https://www.kodiko.gr/nomothesia/document/797068/nomos-4939-2022>

¹⁵ <https://www.kodiko.gr/nomothesia/document/878626/nomos-5043-2023>

1.2 Αίτια φαινομένου ασυνόδευτων ανήλικων προσφύγων

Οι ασυνόδευτοι ανήλικοι, ο ορισμός των οποίων, ως αιτούντων άσυλο, δίνεται από την Έπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες αποτελούν μια ιδιαίτερη ομάδα όχι μόνο λόγω της ιδιαίτερης μεταχείρισης που τους επιφυλάσσει το νομικό πλαίσιο και η διοικητική πρακτική, αλλά, κυρίως λόγω της ευάλωτότητας¹⁶ που συνεπάγεται η ανηλικότητα. Πράγματι, όλοι οι εμπλεκόμενοι φορείς παρουσιάζουν θερμό ενδιαφέρον για τον εντοπισμό και καταγραφή τέτοιων περιπτώσεων.

Οι ασυνόδευτοι ανήλικοι χρειάζονται ειδική και κατάλληλη προστασία. Βρίσκονται σε ιδιαίτερα ευάλωτη κατάσταση λόγω της ηλικίας τους, της απόστασης που τα χωρίζει από τον τόπο κατοικίας τους και του χωρισμού τους από τους γονείς ή τα πρόσωπα που τα φροντίζουν. Είναι εκτεθειμένα σε κινδύνους και πιθανώς έχουν υπάρξει μάρτυρες ακραίων μορφών βίας, εκμετάλλευσης, εμπορίας ανθρώπων, σωματικής, ψυχολογικής και σεξουαλικής κακοποίησης πριν ή μετά την άφιξή τους στην επικράτεια της ΕΕ. Τα παιδιά αυτά κινδυνεύουν ενδεχομένως να περιθωριοποιηθούν και να εμπλακούν σε εγκληματική δραστηριότητα ή να εκδηλώσουν παραβατικές συμπεριφορές. Τα ασυνόδευτα παιδιά, ως ιδιαίτερα ευάλωτη ομάδα, επηρεάζονται ευκολότερα από το περιβάλλον τους¹⁷.

Σύμφωνα με την ετήσια έκθεση της UNICEF για την Ελλάδα για το έτος 2021 εκτιμάται ότι μέχρι το καλοκαίρι του 2021 υπήρχαν περισσότερα από 31.000 παιδιά πρόσφυγες και μετανάστες στην Ελλάδα, ενώ μέχρι το τέλος του έτους ο αριθμός των ασυνόδευτων παιδιών ήταν 2.225¹⁸. Η UNICEF για το έτος 2022 καταγράφει ότι οι αφίξεις προσφύγων και μεταναστών αυξήθηκαν σε σύγκριση με το 2021 κατά 88%, με 15.290 πρόσφυγες να φτάνουν στην Ελλάδα δια θαλάσσης και ξηράς κατά την περίοδο Ιανουαρίου - Νοεμβρίου 2022. Από το σύνολο των αφίξεων στη χώρα, το 25% είναι παιδιά (32% από τη θάλασσα και 17% από τη στεριά). Μέχρι τον Αύγουστο του 2022, συνολικά υπήρχαν 22.000 παιδιά Π/Μ, εκ των οποίων τα 17.000

¹⁶ Η ευάλωτοτητα προκύπτει συχνά από χαρακτηριστικά των ίδιων των ατόμων όπως π.χ. η ηλικία, το φύλο, εξωτερικοί παράγοντες όπως λ.χ. τα βιώματα του αιτούντος άσυλο στη χώρα προέλευσης, στη χώρα διέλευσης και στη χώρα υποδοχής. Δεν υπάρχει κάποιος συγκεκριμένος ορισμός της ευάλωτοτητας αλλά οι κανονισμοί και οι οδηγίες της Ευρωπαϊκής Ένωσης περιέχουν έναν ενδεικτικό κατάλογο (άρθρο 20 της οδηγίας για τις ελάχιστες απαιτήσεις άσylum 2011/95/ΕΕ: ανήλικοι, έγκυες, ασυνόδευτοι ανήλικοι, άτομα με ειδικές ανάγκες, ηλικιωμένοι, άγαμοι γονείς με ανήλικα τέκνα, θύματα εμπορίας ανθρώπων, άτομα με πνευματικές διαταραχές, θύματα βασανιστηρίων, θύματα βιασμών και άλλων σοβαρών μορφών βίας κλπ. (EUAA) https://euaa.europa.eu/sites/default/files/publications/2021.2175_EN_002_EL.pdf

¹⁷ EASO Κατευθυντήριες γραμμές για τις συνθήκες υποδοχής ασυνόδευτων παιδιών: επιχειρησιακά πρότυπα και δείκτες (Δεκέμβριος 2018)

¹⁸ AIDA, (2022). Country Report: Greece, June 2023, σελ.188 https://asylumineurope.org/wp-content/uploads/2023/06/AIDA-GR_2022-Update.pdf

εκτιμάται ότι ήταν σε σχολική ηλικία. Στο τέλος του 2022, υπήρχαν 2.624 ασυνόδευτα και χωρισμένα παιδιά¹⁹.

Μετά τον πόλεμο στην Ουκρανία, η Ελλάδα προσέφερε προσωρινή προστασία σε Ουκρανούς πρόσφυγες. Έτσι, για τον Νοέμβριο του 2022, συνολικά 21.025 Ουκρανοί, στην πλειονότητά τους γυναίκες, είχαν λάβει προσωρινή προστασία, συμπεριλαμβανομένων 6.330 παιδιών.

Επιπροσθέτως, η UNICEF υπογραμμίζει ότι είναι ύψιστης σημασίας ο προσδιορισμός κατάλληλων λύσεων για τα παιδιά χωρίς γονική μέριμνα στην Ελλάδα. Αυτό αφορά τα 3.356 παιδιά που φιλοξενούνται σε ιδρύματα αριθμός στον οποίο περιλαμβάνονται 1.346 παιδιά που διαμένουν σε ιδρύματα παιδικής προστασίας υπό την εποπτεία του Υπουργείου Εργασίας και Κοινωνικών Υποθέσεων και 2.010 ασυνόδευτα παιδιά (UAMs) που διαμένουν σε καταφύγια υπό την εποπτεία του Υπουργείου Μετανάστευσης και Ασύλου (ΥΜΑ)²⁰.

Επιπλέον είναι απαραίτητο να αναφερθούν τα τελευταία στοιχεία του Δεκεμβρίου 2023 από το Υπουργείο Μετανάστευσης και Ασύλου σχετικά με τους ασυνόδευτους ανήλικους στην Ελλάδα. Στη χώρα βρίσκονταν 1.987 ασυνόδευτοι ανήλικοι συνολικά²¹ εκ των οποίων το 84% ήταν αγόρια, το 16% κορίτσια και το 11% μικρότερα από 14 ετών. Από τους 1.987 ασυνόδευτους ανήλικους στην Ελλάδα, οι 1.380 διαμένουν σε κέντρα φιλοξενίας, οι 159 σε Διαμερίσματα Ημιαυτόνομης Διαβίωσης (SIL), οι 59 σε Δομές Επείγουσας Φιλοξενίας, οι 388 σε Κέντρα Υποδοχής και Ταυτοποίησης και Κλειστές Ελεγχόμενες Δομές και 1 σε Δομές Φιλοξενίας Αιτούντων Άσυλο.

Κατά τη διερεύνηση των αιτιών του φαινομένου μπορούμε να διακρίνουμε δύο τρόπους να καταστεί κάποιος ανήλικος ασυνόδευτος²². Ο πρώτος έχει να κάνει με τον παράγοντα της τύχης, δηλαδή ατυχών και δυσάρεστων γεγονότων που ενδέχεται να συμβούν στον δρόμο τους προς την Ευρώπη και κατά την διάρκεια

¹⁹ UNICEF, Country Report Greece, December 2022
<https://www.unicef.org/media/135936/file/Greece-2022-COAR.pdf>

²⁰ Ibid. Για τον Νοέμβριο του 2022.

²¹ Ο αριθμός περιλαμβάνει 155 χωρισμένους ανήλικους, οι οποίοι συνοδεύονται από ενήλικα ο οποίος δεν είναι ο κύριος νόμιμος κηδεμόνας τους (separated children).

Ο αριθμός περιλαμβάνει 3 ασυνόδευτους ανήλικους και 9 ανήλικους με 3 συνοδούς από την Ουκρανία. https://migration.gov.gr/wp-content/uploads/2023/12/%CE%93%CE%93%CE%95%CE%A0%CE%98%CE%A0_%CE%A3%CF%84%CE%B1%CF%84%CE%B9%CF%83%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AC-%CE%A3%CF%84%CE%BF%CE%B9%CF%87%CE%B5%CE%AF%CE%B1_2023_12_01.pdf

²² Βάρελη, Ε. (2015). Η εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο. 1η έκδ., Διόνικος Αθήνα.

εντάσεων στα εκάστοτε σύνορα. Κάτω από αυτές τις συνθήκες ανήλικοι χωρίστηκαν από τους συνοδούς τους και άρα έμειναν χωρίς άλλη επιλογή από το να συνεχίσουν το ταξίδι μόνοι, είτε πρόκειται για ανήλικους που βρέθηκαν αντιμέτωποι με ακόμη πιο μοιραία γεγονότα, όπως το να χάσουν οριστικά κάποια (ή και όλα) από τα μέλη της οικογένειάς τους σε συγκρούσεις, ναυάγια, εχθροπραξίες. Ο δεύτερος έχει να κάνει με την επιχειρηματική στρατηγική των διακινητών. Άλλωστε, αν ο ανήλικος καταφέρει να φτάσει πρώτος και μόνος στην επιθυμητή ευρωπαϊκή χώρα, τα λοιπά μέλη της οικογένειας μπορούν να συνενωθούν μαζί του με βάση το θεσμό της οικογενειακής επανένωσης, όπως προβλέπεται από τον κανονισμό Δουβλίνο III²³.

1.3 Αρχές προστασίας ασυνόδευτων ανήλικων προσφύγων

Βασικό και αναφαίρετο δικαίωμα των ασυνόδευτων ανηλίκων είναι ότι όλα τα παιδιά πρέπει να απολαμβάνουν τη μεταχείριση που αρμόζει στους ανηλίκους ενώ το γεγονός ότι έχουν επιπλέον την ιδιότητα του μετανάστη ή του πρόσφυγα πρέπει να θεωρείται δευτερεύον. Είναι αναγκαίο να αντιληφθούμε ότι οι ασυνόδευτοι ανήλικοι πρέπει να υπάγονται στις αρχές παιδικής προστασίας. Όλα τα παιδιά πρέπει να έχουν πρόσβαση στις υπηρεσίες υγείας, πρόνοιας, προστασίας και εκπαίδευσης. Σημαντική προτεραιότητα πρέπει να λαμβάνουν τα παιδιά τα οποία έχουν βιώσει πολλές τραυματικές εμπειρίες και χρειάζονται θεραπείες αποκατάστασης τόσο σωματικά, όσο και ψυχολογικά²⁴.

Σύμφωνα με τη Διεθνή και Εθνική Νομοθεσία απαγορεύεται η απέλαση ασυνόδευτων παιδιών. Τα ασυνόδευτα παιδιά πρόσφυγες φιλοξενοούνται σε δομές και ειδικά κέντρα υποδοχής, τα οποία είναι υπό τη διαχείριση διαφόρων ΜΚΟ. Ύστερα από στοιχεία του Διεθνούς Οργανισμού Μετανάστευσης από το Δεκέμβριο του 2021 μέχρι και τον Οκτώβριο του 2023 έγιναν 3.173 τοποθετήσεις σε εγκαταστάσεις επείγουσας στέγασης για ασυνόδευτους ανηλίκους²⁵. Οι ασυνόδευτοι ανήλικοι που διαμένουν στην Ελλάδα δικαιούνται να απολαμβάνουν ειδικής προστασίας και

²³ Σύμφωνα με τον Κανονισμό του Δουβλίνο (III) πρέπει η χώρα που είναι υπεύθυνη για την εξέταση των αιτήσεων ασύλου και προστασίας να πραγματοποιήσει τις ανάλογες διαδικασίες με σκοπό την επανένωση των παιδιών με την οικογένειά τους, συμπεριλαμβάνοντας σε αυτήν εκτός από τους γονείς και τους συγγενείς των παιδιών. Κανονισμός ΕΕ αριθ. 604/2013 <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32013R0604> και Βάρελη, Ε. (2015). Η εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο. 1η έκδ. Διώνικος, Αθήνα.

²⁴ <https://www.unhcr.org/gr/wp-content/uploads/sites/10/2017/05/kalespraktikespaidia.pdf> Διακήρυξη καλών πρακτικών, Ευρωπαϊκό πρόγραμμα για τα ασυνόδευτα παιδιά, 2009

²⁵ https://greece.iom.int/sites/g/files/tmzbd11086/files/documents/2023-11/08.-oct-23_swiss.pdf

μέτρων ένταξης εφόσον έχουν λάβει άδεια διαμονής ή έχουν αιτηθεί την παροχή του ασύλου²⁶.

Για την προστασία και τη συνολική υποστήριξη των ασυνόδευτων ανηλίκων απαιτείται η ύπαρξη ορισμένου προσώπου το οποίο θα εκπροσωπεί και θα υποστηρίζει τον κάθε ασυνόδευτο ανήλικο αιτούντα διεθνή προστασία. Έτσι, προβλέπεται ο διορισμός επιτρόπου, η παροχή υπηρεσιών συμβουλευτικής και διερμηνείας, η νομική συνδρομή κλπ. Φυσικά όλα αυτά εννοείται πως ισχύουν και εφαρμόζονται και στην περίπτωση παιδιών που αιτούνται άσυλο. Όλα τα παιδιά των προσφύγων και των μεταναστών έχουν επίσης το δικαίωμα φοίτησης στο σχολείο, ανεξάρτητα από το νόμιμο καθεστώς διαμονής των ιδίων ή των οικογενειών τους. Στην Ελλάδα, τα παιδιά των αιτούντων άσυλο και τα παιδιά των προσφύγων γίνονται δεκτά στο σχολείο ακόμη και με ελλιπή δικαιολογητικά²⁷.

Σε ευρύτερη κλίμακα, η Διεθνής Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού (1989) αποτελεί αφετηρία σε ζητήματα προστασίας παιδιών και επιβάλλει σχετική υποχρέωση στα συμβαλλόμενα κράτη, ανεξάρτητα από την νομιμότητα παραμονής του ανηλίκου στη χώρα. Πρόκειται για ένα κείμενο μοναδικής σημασίας, αφού παρέχει ολοκληρωμένη προστασία στο παιδί σε κάθε επίπεδο. Το άρθρο 22 της Σύμβασης καταδεικνύει τη διάταξη σχετικά με τα παιδιά προσφυγές και αναφέρει ότι τα Συμβαλλόμενα Κράτη παίρνουν τα κατάλληλα μέτρα προκειμένου ένα παιδί, το οποίο επιζητεί να αποκτήσει το νομικό καθεστώς του πρόσφυγα ή που θεωρείται πρόσφυγας δυνάμει των κανόνων και των διαδικασιών του ισχύοντος διεθνούς ή εθνικού δικαίου, είτε αυτό είναι μόνο είτε συνοδεύεται από τους γονείς του είτε από οποιοδήποτε άλλο πρόσωπο, να χαίρει της κατάλληλης προστασίας και ανθρωπιστικής βοήθειας, που θα του επιτρέψουν να απολαμβάνει τα δικαιώματά του. Υπογραμμίζει ότι το παιδί το οποίο είναι στερημένο οριστικά ή προσωρινά του οικογενειακού του περιβάλλοντος για οποιονδήποτε λόγο, έχει το δικαίωμα να τύχει της ίδιας προστασίας που παρέχεται σε οποιοδήποτε άλλο παιδί σύμφωνα με τις αρχές της Σύμβασης. Η Ελλάδα επικύρωσε την Σύμβαση στις 2 Δεκεμβρίου 1992²⁸.

²⁶ Gibbs, G. R., (2007). Thematic coding and categorizing. Analyzing Qualitative Data. London: SAGE Publications, Ltd.

²⁷ Ν. 4251/2014

Τα παιδιά των προσφύγων αντιμετωπίζουν συνήθως πρόβλημα σχετικά με τη εγγραφή τους στο σχολείο, καθώς πολλές φορές δε φέρουν μαζί τους έγγραφα από τη χώρα καταγωγής τους, που να αποδεικνύουν την ταυτότητά τους.

²⁸ Ν.2101/1992: “Κύρωση της Διεθνούς Σύμβασης για τα Δικαιώματα του παιδιού ” (ΦΕΚ Α' 192).

Είναι πολύ σημαντικό να αναφερθεί ότι και στο σύνολο των Οδηγιών και των Κανονισμών της ΕΕ για θέματα ασύλου κυριαρχεί η αρχή του βέλτιστου συμφέροντος του παιδιού²⁹. Οι Οδηγίες περιλαμβάνουν ειδικές διατάξεις ειδικά για τους ασυνόδευτους ανηλίκους αλλά και για τις ευάλωτες κατηγορίες αιτούντων διεθνούς προστασίας.

Στο πλαίσιο της προστασίας των ασυνόδευτων παιδιών υπάγεται, επίσης, ο Χάρτης Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της ΕΕ που προβλέπει πως σε όλες τις πράξεις που αφορούν παιδιά, πρωταρχική σημασία πρέπει να δίνεται στο υπέρτατο συμφέρον του παιδιού³⁰. Ο Ευρωπαϊκός Κοινωνικός Χάρτης³¹ που αναφέρεται στο δικαίωμα του παιδιού στην οικονομική και κοινωνική προστασία, ενώ η Ευρωπαϊκή Σύμβαση Δικαιωμάτων του Ανθρώπου (ΕΣΔΑ), παρ' όλο που δεν περιέχει ρητές σχετικές διατάξεις, μπορεί να εξεταστεί αναλογικά και σε περιπτώσεις ασυνόδευτων ανηλίκων. Τέλος, σχετικά με την προστασία των ασυνόδευτων ανήλικων ασχολήθηκε και η Επιτροπή του ΟΗΕ για τα Δικαιώματα του Παιδιού κάνοντας το Γενικό Σχόλιο Νο. 6 το 2005 για τη μεταχείριση των ασυνόδευτων παιδιών που βρίσκονται εκτός της χώρας καταγωγής τους³².

1.4 Το δικαίωμα στην εκπαίδευση

Το κεφάλαιο αυτό επικεντρώνεται στα θεσμικά κείμενα που κατοχυρώνουν το δικαίωμα εκπαίδευσης των παιδιών προσφύγων και μεταναστών και των ασυνόδευτων ανηλίκων. Το πιο σημαντικό διεθνές κείμενο του αφορά το δικαίωμα στην εκπαίδευση των παιδιών είναι η Διεθνής Σύμβαση για την προστασία των Δικαιωμάτων του Παιδιού που υιοθετήθηκε από την Γενική Συνέλευση των Ηνωμένων Εθνών το 1989. Η Σύμβαση περιλαμβάνει τρεις μεγάλες κατηγορίες δικαιωμάτων. Η πρώτη αφορά την προστασία του παιδιού (πχ. από κάθε μορφή κακοποίησης), η δεύτερη αφορά τις παροχές προς το παιδί (πχ. το δικαίωμα στην παροχή εκπαίδευσης και υγείας) και η τρίτη που αφορά δικαιώματα συμμετοχής (πχ.

²⁹ Οδηγίες Υποδοχής-Αναγνώρισης-Διαδικασίας Οδηγίες: 2013/32/ΕΕ, 2011/95/ΕΕ, 2003/86/ΕΚ, 2013/33/ΕΕ και Κανονισμός: 604/2013 αναφέρονται στη προστασία των ασυνόδευτων ανηλίκων, ορίζοντας τα κατ'ιδίαν δικαιώματά τους, όπως για παράδειγμα αυτό της οικογενειακής επανένωσης.

³⁰ Άρθρο 24 παρ. 2

³¹ Άρθρο 17

³² https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/fra-2019-children-deprived-of-parental-care_el.pdf

δικαίωμα στην ελεύθερη έκφραση). Στα άρθρα 28 και 29 της Σύμβασης κατοχυρώνεται το δικαίωμα του παιδιού στην εκπαίδευση³³.

Η Ελλάδα έχοντας επικυρώσει την Σύμβαση, την έχει ενσωματώσει στην εθνική της νομοθεσία. Σύμφωνα με το άρθρο 28 του Συντάγματος το ελληνικό κράτος έχει ενσωματώσει στην εθνική του νομοθεσία της βασικές αρχές της Σύμβασης, της οποίας με το άρθρο 2 κατοχυρώνονται τα δικαιώματα όλων των παιδιών που υπάγονται στη δικαιοδοσία ενός κράτους μέλους, και όχι μόνο των Ελλήνων υπηκόων, ενάντια σε κάθε μορφής διάκριση ή κύρωση³⁴. Με αυτόν τον τρόπο τίθενται υπό προστασία οι αλλοδαποί ανήλικοι και οι ελληνικής καταγωγής συνομήλικοι τους που βρίσκονται στην επικράτεια του ελληνικού κράτους, που αποτελεί κράτος μέλος της Σύμβασης.

Η εκπαίδευση ως ανθρώπινο δικαίωμα διασφαλίζεται και από διάφορες άλλες διεθνείς συμβάσεις, όπως η Οικουμενική Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου με το άρθρο 26³⁵, το Διεθνές Σύμφωνο για τα Οικονομικά, Κοινωνικά και Πολιτιστικά Δικαιώματα με τα άρθρα 13 και 14³⁶, τη Σύμβαση της Γενεύης για τους πρόσφυγες η οποία με το άρθρο 22³⁷ εγγυάται την πρόσβαση σε στοιχειώδη εκπαίδευση ίση με τους υπηκόους άλλων χωρών και εξασφαλίζει τουλάχιστον την ίδια πρόσβαση με εκείνη των αλλοδαπών πολιτών όσον αφορά άλλες μορφές εκπαίδευσης. Επιπλέον, η UNESCO ως οργανισμός των Ηνωμένων Εθνών για την Εκπαίδευση, την Επιστήμη και τον Πολιτισμό υιοθέτησε τη Σύμβαση κατά των Διακρίσεων στην Εκπαίδευση³⁸.

³³ <https://www.unicef.org/child-rights-convention/convention-text>

³⁴ Άρθρο 2. Τα Συμβαλλόμενα Κράτη παίρνουν όλα τα κατάλληλα μέτρα ώστε να προστατεύεται αποτελεσματικά το παιδί έναντι κάθε μορφής διάκρισης ή κύρωσης, βασισμένης στη νομική κατάσταση, στις δραστηριότητες, στις εκφρασμένες απόψεις ή στις πεποιθήσεις των γονέων του, των νόμιμων εκπροσώπων του ή των μελών της οικογένειάς του.

Νάσκου – Περράκη, Μ. Επιμ: Κ. Χρυσόγονος & Χ. Ανθόπουλος, (2002). Η Διεθνής Σύμβαση για τα δικαιώματα του παιδιού και η εσωτερική έννομη τάξη. Ερμηνεία κατ'άρθρο. Σάκκουλας, Αθήνα – Κομοτηνή. σελ.39

³⁵ <https://unric.org/el/%CE%BF%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CF%85%CE%BC%CE%B5%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CE%B7-%CE%B4%CE%B9%CE%B1%CE%BA%CE%B7%CF%81%CF%85%CE%BE%CE%B7-%CE%B3%CE%B9%CE%B1-%CF%84%CE%B1-%CE%B1%CE%BD%CE%B8%CF%81%CF%89%CF%80%CE%B9-2/>

³⁶ <https://unric.org/el/%CE%B4%CE%B9%CE%B5%CE%B8%CE%BD%CE%AD%CF%82-%CF%83%CF%8D%CE%BC%CF%86%CF%89%CE%BD%CE%BF-%CE%B3%CE%B9%CE%B1-%CF%84%CE%B1-%CE%BF%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CE%BD%CE%BF%CE%BC%CE%B9%CE%BA%CE%AC-%CE%BA%CE%BF%CE%B9-2/>

³⁷ <https://www.unhcr.org/gr/wp-content/uploads/sites/10/2018/01/04-symvasiprotokollo.pdf>

³⁸ <http://unescochair.uom.gr/?p=84>

Παράλληλα στο ευρωπαϊκό θεσμικό πλαίσιο το δικαίωμα στην εκπαίδευση κατοχυρώνεται από το Πρώτο Πρόσθετο Πρωτόκολλο της Ευρωπαϊκής Σύμβασης Δικαιωμάτων του Ανθρώπου (ΕΣΔΑ) με το άρθρο 2³⁹, από τον Χάρτη των Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της ΕΕ με το άρθρο 14⁴⁰ και από τον Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Χάρτη με τα άρθρα 7 και 10⁴¹.

Το Ευρωπαϊκό Δίκαιο διευκολύνει περαιτέρω τη διαδικασία ενσωμάτωσης των παιδιών Π/Μ και των ασυνόδευτων ανηλίκων στο σχολείο. Πριν από την αναγνώριση τους, τα παιδιά που ζητούν άσυλο πρέπει να έχουν πρόσβαση στην εκπαίδευση υπό παρόμοιες συνθήκες με τους εθνικούς μαθητές εντός τριών μηνών από την υποβολή της αίτησης, ακόμα και αν δεν έχει τακτοποιηθεί η διαμονή τους, μπορούν να εγγραφούν στο σχολείο και με ελλιπή δικαιολογητικά⁴². Η ισχύουσα νομοθεσία της ΕΕ διαμορφώνει μια διαδικασία ολοκλήρωσης των σχολείων που στοχεύει στην πλήρη πρόσβαση των παιδιών στην εκπαίδευση. Τα παιδιά των προσφύγων και τα ασυνόδευτα παιδιά φθάνουν συχνά στην Ευρώπη τραυματισμένα μετά από μακρές περιόδους ανασφάλειας και συνήθως δεν φοιτούν στο σχολείο. Η πλήρης πρόσβαση, στην πράξη θα πρέπει να σημαίνει ότι πρέπει να παρέχεται βοήθεια από το κράτος υποδοχής προς τα παιδιά ώστε να ξεπεράσουν αυτά τα εμπόδια και τελικά να τους δοθεί η ευκαιρία να παρακολουθήσουν το σχολείο όπως κάθε παιδί. Τα κράτη μέλη της ΕΕ υποχρεούνται να παρέχουν μαθήματα προπαρασκευής και γλώσσας για να διευκολύνουν την πρόσβαση αυτών των παιδιών στην εκπαίδευση⁴³.

³⁹ ΕΣΔΑ ΠΠ1 Άρθρο 2: Ουδείς δύναται να στερηθή του δικαιώματος όπως εκπαιδευθή. Παν Κράτος εν τη ασκήσει των αναλαμβανομένων αυτού καθηκόντων επί του πεδίου της μορφώσεως και της εκπαιδεύσεως θα σέβεται το δικαίωμα των γονέων όπως εξασφαλίζουν την μόρφωσιν και εκπαιδευσιν ταύτην συμφώνως προς τας ιδίας αυτών θρησκευτικής και φιλοσοφικής πεποιθήσεις.

⁴⁰ https://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text_el.pdf

⁴¹ <https://www.refworld.org/cgi-bin/texis/vtx/rwmain/opensslpdf.pdf?reldoc=y&docid=4c10ae992>

⁴² Παπαχρήστος, Κ. (2011). Διαπολιτισμική εκπαίδευση στο ελληνικό σχολείο. Ταξιδευτής, Αθήνα.

⁴³ <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/HTML/?uri=CELEX:32003L0009&from=PL>

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2ο: Η εκπαίδευση των παιδιών προσφύγων/μεταναστών – Μοντέλα ένταξης και ενσωμάτωσης στην εκπαίδευση

Στο εν λόγω κεφάλαιο θα μελετηθεί η εκπαίδευση των παιδιών Π/Μ μέσω των προτεινόμενων μοντέλων ένταξης και ενσωμάτωσης στην εκπαίδευση. Αναλυτικότερα, θα διευκρινίσουμε τι εννοούμε με τον όρο ένταξη και ενσωμάτωση και πως η εκπαίδευση αποτελεί το εργαλείο για την επίτευξη αυτή. Θα αναφερθούμε στην κοινωνική ανισότητα και τον κοινωνικό αποκλεισμό στο σχολείο που οφείλεται σε στάσεις/προκαταλήψεις/στερεότυπα απέναντι στους μαθητές πρόσφυγες αλλά και στις εκπαιδευτικές προκλήσεις που αντιμετωπίζουν τα παιδιά Π/Μ και σε λύσεις που προτείνονται για την υποστήριξη τους. Στη συνέχεια θα γίνει ανάλυση των τριών τύπων εκπαίδευσης και το κεφάλαιο θα κλείσει με τη καταγραφή των μοντέλων εκπαιδευτικής πολιτικής με ιδιαίτερη έμφαση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και στην έννοια της συμπερίληψης αλλά και της σύγκρισης αυτών των δύο πιο σημαντικών εκπαιδευτικών πολιτικών. Αν και τα μοντέλα αυτά αναφέρονται κατά κύριο λόγο στην τυπική εκπαίδευση, εντούτοις χρειάζεται να αναφερθούν καθώς και η μη τυπική εκπαίδευση επηρεάζεται άμεσα από αυτά.

2.1 Η ένταξη και η ενσωμάτωση των παιδιών προσφύγων/μεταναστών

Τα παιδιά Π/Μ και ιδιαίτερα τα ασυνόδευτα παιδιά αντιμετωπίζουν πολλές δυσκολίες διαμόρφωσης της ταυτότητας τους. Τα παιδιά αυτά αναγκάστηκαν να φύγουν από τις χώρες καταγωγής τους με βίαιους τρόπους και έζησαν σκληρές στιγμές κατά τη διάρκεια του ταξιδιού τους αναζητώντας έναν τόπο για να ζήσουν ασφαλή. Πολλά παιδιά χωρίστηκαν από τους φίλους και την οικογένεια τους και πλέον έχοντας φτάσει στη χώρα υποδοχής πρέπει να αναζητήσουν τον εαυτό τους, να δημιουργήσουν νέες διαπροσωπικές σχέσεις σε ένα άγνωστο περιβάλλον για εκείνα, με διαφορετική κουλτούρα, γλώσσα και σύνολο αξιών, αρχών, νόμων και παραδόσεων. Αυτή η νέα πραγματικότητα καθιστά δύσκολη και πολύπλοκη τη διαδικασία επανεγκατάστασης και ένταξης των παιδιών στην κοινωνία τόσο πολιτισμικά και κοινωνικά όσο και ψυχολογικά και συναισθηματικά⁴⁴.

Προσπαθώντας λοιπόν να εξηγήσουμε τι εννοούμε με τον όρο ένταξη και ενσωμάτωση ερχόμαστε αντιμέτωποι με την έννοια του «ανήκειν» δηλαδή την

⁴⁴ McBrien, J. L. (2005). Educational needs and barriers for refugee students in the United States: A review of the literature. *Review of educational research*, 75(3), 329-364.

συναισθηματική ανάγκη που έχει το άτομο να ανήκει σε κάποια κοινωνική ομάδα ή ταυτόχρονα σε πολλές και με αυτόν τον τρόπο να εισέλθει στην διαδικασία διαμόρφωσης της δικής του προσωπικής ταυτότητας. Τα άτομα προσπαθώντας να αποκαταστήσουν τη ζωή τους σε μια ξένη για αυτά χώρα ακολουθούν κάποια στρατηγική επιπολιτισμού⁴⁵. Μια από αυτές τις στρατηγικές αποτελεί και η ενσωμάτωση η οποία σημαίνει την υιοθέτηση διαστάσεων της κουλτούρας της χώρας υποδοχής διατηρώντας παράλληλα τη κουλτούρα της χώρας καταγωγής. Η έννοια της ενσωμάτωσης συνδέεται με θετικά αποτελέσματα όπως η καλύτερη ψυχολογική και κοινωνικοπολιτισμική προσαρμογή⁴⁶.

Η ενσωμάτωση στην κοινωνία αποτελεί τον βαθμό στον οποίο τα άτομα συμμετέχουν σε ένα ευρύ φάσμα κοινωνικών ρόλων και σχέσεων⁴⁷. Είναι μια πολυδιάστατη έννοια που θεωρείται ότι περιλαμβάνει ένα συμπεριφορικό και ένα γνωστικό στοιχείο. Το συμπεριφορικό στοιχείο αποτελείται από την ενεργό συμμετοχή του ατόμου σε ένα φάσμα κοινωνικών δραστηριοτήτων και σχέσεων, ενώ το γνωστικό αναφέρεται στο βαθμό στον οποίο το άτομο αισθάνεται συνδεδεμένο με την κοινότητα και μπορεί να ταυτιστεί με τους κοινωνικούς του ρόλους («ανήκειν»)⁴⁸.

Πολλές φορές τείνουμε να χρησιμοποιούμε εναλλακτικά την έννοια της ενσωμάτωσης με εκείνης της ένταξης, χωρίς να γίνεται σαφές ποια είναι η διαφορά μεταξύ των δύο εννοιών. Αυτή η διαφορά σχετίζεται με την οπτική με την οποία προσεγγίζεται ο τρόπος με τον οποίο οι άνθρωποι συμμετέχουν στην κοινωνία. Και οι δύο έννοιες χρησιμοποιούνται στο πλαίσιο της διαφορετικότητας και των ίσων ευκαιριών⁴⁹. Η ενσωμάτωση αναφέρεται στην πράξη της ένταξης κάποιου σε μια υπάρχουσα ομάδα ή σύστημα, ενώ η ένταξη σημαίνει τη δημιουργία ενός περιβάλλοντος που εκτιμά και σέβεται όλα τα άτομα, ανεξάρτητα από τις διαφορές τους.

Η ένταξη των προσφύγων είναι μια δυναμική και πολύπλευρη αμφίδρομη διαδικασία (two-way process) που απαιτεί προσπάθειες από όλα τα ενδιαφερόμενα

⁴⁵ Berry, J. W. (1997). Immigration, acculturation, and adaptation. *Applied psychology*, 46(1), 5-34.

⁴⁶ Ibid

⁴⁷ Brisette, I., Cohen, S., & Seeman, T. E. (2000). Measuring social integration and social networks. In S. Cohen, L. G. Underwood, & B. H. Gottlieb (Eds.), *Social support measurement and intervention: A guide for health and social scientists* (pp. 53–85). Oxford University Press.

⁴⁸ Ibid

⁴⁹ <https://www.repsol.com/en/energy-and-the-future/people/difference-between-inclusion-and-integration/index.cshtml> , <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/c469dabd-37a3-4acf-a347-ef94752aa2dc/content>

μέρη, συμπεριλαμβανομένης της ετοιμότητας των προσφύγων να προσαρμοστούν στην κοινωνία υποδοχής χωρίς να εγκαταλείψουν την πολιτιστική τους ταυτότητα, και της αντίστοιχης ετοιμότητας των κοινοτήτων υποδοχής και των εθνικών θεσμικών οργάνων να υποδεχθούν τους πρόσφυγες και να ανταποκριθούν στις ανάγκες ενός πληθυσμού με ποικιλομορφία. Η έννοια της ένταξης συμπεριλαμβάνει πλήθος διαδικασιών και ενεργειών όπως η ενθάρρυνση της διαφορετικότητας, η δημιουργική ενσωμάτωση, η προσαρμογή, η συμφιλίωση, η πολιτιστική ισοτιμία και η εποικοδομητική ένταξη. Η διαδικασία της ένταξης και ενσωμάτωσης είναι σύνθετη και σταδιακή και περιλαμβάνει διακριτές αλλά αλληλένδετες νομικές, οικονομικές, κοινωνικές και πολιτιστικές διαστάσεις, οι οποίες είναι σημαντικές για την ικανότητα των προσφύγων ώστε να ενταχθούν με επιτυχία ως πλήρως συμπεριλαμβανόμενα μέλη της κοινωνίας της χώρας υποδοχής⁵⁰.

Μπορούμε, λοιπόν να εξάγουμε το συμπέρασμα ότι τα παιδιά πρόσφυγες είναι πιθανόν να αντιμετωπίζουν πολιτιστικό άγχος στην χώρα υποδοχής, το οποίο να εκδηλώνεται με συναισθήματα απομόνωσης, λύπης, αίσθησης ανικανότητας, θυμού, απογοήτευσης και αίσθησης κατωτερότητας. Τα συναισθήματα αυτά δημιουργούν εμπόδια στην αποδοχή του δικαιώματος στην εκπαίδευση και στην προσαρμογή των παιδιών στο νέο σχολικό περιβάλλον, καταστάσεις οι οποίες δυσχεραίνουν την ένταξη τους τόσο στην εκπαιδευτική διαδικασία όσο και στη κοινωνία⁵¹.

Διαπιστώνεται λοιπόν ότι τα σχολεία πρέπει να δώσουν στα παιδιά πρόσφυγες τον χρόνο και τον χώρο να προσαρμοστούν στη χώρα υποδοχής τους, ενώ ταυτόχρονα να σέβονται το δικό τους πολιτισμό και να τους επιτρέπουν να διατηρήσουν την πολιτιστική τους ταυτότητα.

2.1.1 Η εκπαίδευση ως εργαλείο κοινωνικής ένταξης

Πλήθος ερευνών οι οποίες θα αναλυθούν σε επόμενο κεφάλαιο έχουν αποδείξει ότι για να επιτευχθεί η κοινωνική ένταξη των προσφύγων απαραίτητη προϋπόθεση είναι η εκμάθηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής. Αυτή πρέπει να είναι η πρώτη προτεραιότητα των συστημάτων εκπαίδευσης των παιδιών αλλά και των ενήλικων προσφύγων. Όσον αφορά την Ελλάδα, η επαρκής γνώση της ελληνικής γλώσσας είναι απαραίτητη για τους πρόσφυγες που επιθυμούν να εγκατασταθούν μόνιμα στη

⁵⁰ https://www.unhcr.org/cy/wp-content/uploads/sites/41/2018/02/integration_discussion_paper_July_2014_EN.pdf

⁵¹ Smith, R. A., & Khawaja, N. G. (2011). A review of the acculturation experiences of international students. *International Journal of intercultural relations*, 35(6), 699-713.

χώρα ή να παραμείνουν σε αυτή για μεγάλο χρονικό διάστημα. Η γνώση της ελληνικής γλώσσας είναι σημαντική και διευκολύνει την επαγγελματική όσο και την κοινωνική ένταξη των προσφύγων κάθε ηλικίας.

Το σχολείο είναι ένας από τους βασικούς φορείς κοινωνικοποίησης και διαμόρφωσης της προσωπικότητας του ατόμου και κατέχει σημαντικό και κρίσιμο ρόλο στην ομαλή ένταξη των παιδιών Π/Μ στην χώρα υποδοχής. Τα παιδιά Π/Μ αναζητούν μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία την πλήρη ένταξη τους στην κοινωνία. Η εκμάθηση της γλώσσας, η στήριξη που λαμβάνουν από τους εκπαιδευτικούς με διαπολιτισμική επάρκεια, η αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές τους και η δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων με αυτούς δημιουργούν στα παιδιά Π/Μ μια θετική στάση για το σχολείο το οποίο ως εκ τούτου συμβάλει στην κοινωνική τους ένταξη. Σύμφωνα με τον Gianluca Rocco, αρχηγό της ελληνικής αποστολής του Διεθνούς Οργανισμού Μετανάστευσης, «η εκπαίδευση είναι το κλειδί για την εγκατάσταση των παιδιών Π/Μ στον νέο τόπο κατοικίας τους χωρίς να αισθάνονται αποξενωμένα. Η θέληση των παιδιών για μάθηση παρά τις δύσκολες συνθήκες, αποδεικνύει την υψηλή αξία που δίνουν οι μαθητές στην μάθηση και την προσαρμογή σε μια νέα κουλτούρα»⁵².

2.1.2 Η κοινωνική ανισότητα και ο κοινωνικός αποκλεισμός στο σχολείο που οφείλεται σε στάσεις/προκαταλήψεις/στερεότυπα απέναντι στους μαθητές πρόσφυγες

Η εκπαίδευση αποτελεί μια διαδικασία ανάπτυξης, οικοδόμησης, ενίσχυσης, ενθάρρυνσης και αναγνώρισης των δεξιοτήτων και των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των ανθρώπων. Η εκπαίδευση σέβεται και έχει ως κεντρικό της στόχο την ποικιλομορφία και σκοπεύει πάντοτε να ενισχύει και να επιτρέπει στο άτομο να επιτύχει τους δικούς του στόχους. Η συμμετοχή όμως των παιδιών Π/Μ στην εκπαίδευση σε όλα τα επίπεδα είναι σημαντικά χαμηλότερη από αυτή του γενικού πληθυσμού⁵³. Κάθε άτομο έχει δικαίωμα στην παροχή εκπαίδευσης, το οποίο θα του επιτρέψει τη συμμετοχή του σε όλες τις πτυχές της οικονομικής, κοινωνικής,

⁵² <https://reliefweb.int/report/greece/access-school-aids-social-inclusion-migrants-refugees-greece-iom-survey-shows>

⁵³ Méndez García, M.D.C (2016) Intercultural reflection through the Autobiography of Intercultural Encounters: students' accounts of their images of alterity, Language and Intercultural Communication, pp. 1-28.

πολιτιστικής και πολιτικής ζωής, στο μέγιστο βαθμό των δυνατοτήτων του και αναλόγως των αναγκών του.

Στην κοινωνιολογία της εκπαίδευσης έρευνες δείχνουν ότι η εκπαίδευση είναι ένας παράγοντας αναπαραγωγής κοινωνικών ανισοτήτων που βασίζονται στην κοινωνική προέλευση, το φύλο, την εθνικότητα, το θρήσκευμα, την φυλή⁵⁴. Το πρόβλημα της συμβίωσης πολιτισμικά διαφορετικών ατόμων είναι έντονο στην Ελλάδα και συνδέεται άμεσα με την πολιτισμική ετερότητα. Η ετερότητα αφορά κάθε προσωπικό, φυσικό ή και δημογραφικό χαρακτηριστικό που μπορεί να διακριθεί, ακόμη μπορεί να αφορά και στάσεις, αξίες, πεποιθήσεις. Η γλώσσα, η εθνότητα, η θρησκεία και ο πολιτισμός είναι κάποιοι από τους λόγους ανάπτυξης της ετερότητας⁵⁵.

Η εκπαίδευση μπορεί να οδηγήσει σε ανισότητες αλλά μπορεί και να βοηθήσει στην υπερνίκηση αυτών. Συνήθως οι εκπαιδευτικές ανισότητες είναι εκείνες που πολλές φορές αποτελούν το πρόβλημα, διότι κατακλύζουν τις δυνατότητες των νέων. Ο σκοπός της εκπαίδευσης όμως είναι η δημιουργία μιας δίκαιης κοινωνίας που θα απαρτίζεται από ανθρώπους ικανοποιημένους από τη ζωή τους.

Παρόλα αυτά όμως σε άμεση σύνδεση με τις εκπαιδευτικές ανισότητες είναι και ο κοινωνικός αποκλεισμός⁵⁶. Όταν αναφερόμαστε στον κοινωνικό αποκλεισμό εννοούμε μια διαδικασία η οποία έχει την δυνατότητα να αποκλείει παιδιά πλήρως ή εν μέρει από την συμμετοχή τους στο εκπαιδευτικό αγαθό. Παιδιά ορισμένων κοινωνικών ομάδων όπως τα παιδιά Π/Μ και οι ασυνόδευτοι ανήλικοι, μέσω του εκπαιδευτικού προγράμματος, των εκπαιδευτικών, της αδυναμίας κατανόησης της γλώσσας στην οποία γίνεται η διδασκαλία αλλά και των στάσεων, των στερεοτύπων ή των προκαταλήψεων απέναντι τους, υφίστανται κοινωνικό αποκλεισμό⁵⁷. Ο κοινωνικός αποκλεισμός και η περιθωριοποίηση που αισθάνονται αυτά τα παιδιά ως

⁵⁴ Καντζάρα Β. (2006). Εκπαίδευση, κοινωνικές ανισότητες και αποκλεισμός στην Ελλάδα. Μια κριτική εισαγωγή. Στο Οικονόμου Χ., Φερόνας Α. (Επιμ.), Οι εκτός των τειχών. Φτώχεια και Κοινωνικός Αποκλεισμός στις σύγχρονες κοινωνίες (σσ. 349-375). Διόνικος, Αθήνα.

⁵⁵ Γεωργογιάννης, Π. (Επιμ.) (2006). Εκπαιδευτική, διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών α/βάθμιας και β/βάθμιας εκπαίδευσης. Βηματατισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση. Τόμος Ι, Συγγραφέας, Πάτρα.

⁵⁶ Φραγκουδάκη, Α. (1985). Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης: Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο. Παπαζήσης, Αθήνα.

⁵⁷ Γαλίτης, Ν. Π., (2011). Στο κυνήγι του χρόνου εσπερινή εκπαίδευση και κοινωνικός αποκλεισμός. Επίκεντρο. Αθήνα.

συνέπεια της πολιτισμικής τους διαφοράς τις περισσότερες φορές τα οδηγεί στην εγκατάλειψη του σχολείου και στην επιλογή της παιδικής παράνομης εργασίας.

Τα σχολεία είναι απαραίτητο να δημιουργούν για όλα τα παιδιά ένα θετικό και φιλόξενο κλίμα προσπαθώντας να καλλιεργήσουν το αίσθημα του «ανήκειν» ειδικά για τα παιδιά Π/Μ και τα ασυνόδευτα που αντικρύζουν για πρώτη φορά ένα νέο σχολικό περιβάλλον ή εγγράφονται για πρώτη φορά στη ζωή τους στο σχολείο. Η αντίληψη του μαθητή ότι είναι αποδεκτός και ευπρόσδεκτος στο σχολείο επηρεάζει σημαντικότερα την εκπαιδευτική και συναισθηματική του προσαρμογή σε αυτό.

Όμως είναι γεγονός ότι στο σχολείο αλλά και στην ευρύτερη κοινωνία η παρουσία του διαφορετικού, δημιουργεί αρνητικές στάσεις απέναντι του. Οι κύριοι λόγοι αναπαραγωγής αρνητικών στάσεων απέναντι στα παιδιά Π/Μ, προέρχονται από αρνητικά στερεότυπα και προκαταλήψεις που τροφοδοτούνται από την ελλιπή εξοικείωση με διαφορετικούς πολιτισμούς, θρησκείες, εθνικότητες και γλώσσες. Οι αρνητικές στάσεις μπορεί να προέρχονται από τους συνομηλίκους τους αλλά και από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς γεγονός που εμποδίζει ακόμη περισσότερο την ένταξη των παιδιών στο σχολείο.

Ο μηχανισμός των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων κατασκεύασε την αντίληψη ότι ο πρόσφυγας/μετανάστης αποτελεί τον «εχθρό» μέσα στην κοινωνία, ο οποίος ως ξένος απειλεί το γηγενές, το οικείο. Δεν προσλαμβάνεται ως διαφορετικός, ως κάποιος που προέρχεται από έναν άλλο πολιτισμό και έχει μια διαφορετική κουλτούρα, γλώσσα, θρησκεία η οποία μπορεί να εμπλουτίσει γόνιμα την κοινωνία στην οποία εντάσσεται, αλλά ως ο αντίπαλος της⁵⁸.

2.1.3 Εκπαιδευτικές προκλήσεις παιδιών προσφύγων/μεταναστών και λύσεις υποστήριξης

Οι προκλήσεις που αντιμετωπίζουν τα παιδιά Π/Μ στο σχολείο είναι συχνές, προκαλούν αρνητικά αποτελέσματα και αφορούν διάφορα προβλήματα με τα οποία αυτά τα παιδιά έρχονται αντιμέτωπα. Περιλαμβάνουν ζητήματα όπως τα συναισθήματα των παιδιών, η γλώσσα, η μεροληψία της τοπικής κουλτούρας και η διαπολιτισμική ικανότητα των εκπαιδευτικών.

Τα παιδιά Π/Μ και τα ασυνόδευτα παιδιά λόγω των τραυματικών εμπειριών που έχουν ζήσει στη μετάβαση τους προς την χώρα υποδοχής αντιμετωπίζουν

⁵⁸ Χριστοδούλου, GN & Abou-Saleh, MT (2016). Η Ελλάδα και η κρίση των προσφύγων: Το πλαίσιο ψυχικής υγείας. BJPsych International, 13 (4).

προβλήματα ψυχολογικής προσαρμογής στο νέο περιβάλλον. Προσπαθούν να ξεπεράσουν την απώλεια μελών της οικογένειάς τους, τις αγχωτικές αναμνήσεις του πολέμου, τις αναμνήσεις φυγής τους από το σπίτι και του χωρισμού από μέλη της οικογένειάς τους που έχουν μείνει πίσω. Παράλληλα, ύστερα από τη μετάβαση τους στη χώρα υποδοχής βρίσκονται στην ανάγκη να ανταποκριθούν στις μακροχρόνιες και πολλές φορές ανασφαλείς διαδικασίες ασύλου, στην ασταθή στέγαση, στην κακή οικονομική τους κατάσταση, στην μοναξιά (ασυνόδευτοι ανήλικοι), στην πολιτισμική σύγκρουση. Όλα αυτά αποτελούν για τα παιδιά Π/Μ παράγοντες κινδύνου για την ψυχική τους υγεία και ευημερία⁵⁹.

Η πλειονότητα των παιδιών Π/Μ που έρχεται στο σχολείο με εμπειρίες όπως αυτές, οι οποίες τα οδηγούν σε προβληματικές συμπεριφορές επηρεάζουν αρνητικά και τις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις. Τα παιδιά μπορεί να εκδηλώσουν συμπεριφορές που σχετίζονται με αισθήματα απομόνωσης, αποκλεισμού, θυμού, απελπισίας. Παρατηρείται ότι τα παιδιά αυτά αποσύρονται, έχουν αδυναμία στο να συγκεντρωθούν στο μάθημα αλλά και να πειθαρχήσουν στους σχολικούς κανόνες⁶⁰. Ακόμη διακρίνονται από παθητικότητα και έλλειψη κινήτρων. Υπάρχουν όμως και παράγοντες προστασίας των ψυχολογικών διαταραχών των παιδιών όπως η γονική υποστήριξη, η υποστήριξη από φίλους και γενικά οι θετικές εμπειρίες που λαμβάνουν στο σχολείο. Το σχολείο μπορεί να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο κατανοώντας το παρελθόν των παιδιών και προωθώντας, στηρίζοντας τους παράγοντες προστασίας⁶¹.

Άλλη μια βασική πρόκληση που αντιμετωπίζουν τα παιδιά Π/Μ είναι η περιορισμένη ή καμιά γνώση της γλώσσας της κοινωνίας υποδοχής αποτελώντας το πιο κοινό εμπόδιο για την ένταξη τους στο σχολείο και την εκπαιδευτική επιτυχία. Αυτό τονίζει την σημασία που έχει η κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας από την αρχή. Τα παιδιά Π/Μ που ξεκινούν το σχολείο χωρίς να γνωρίζουν τη γλώσσα της χώρας υποδοχής, βρίσκονται σε μειονεκτική θέση έναντι των συμμαθητών τους και συχνά παρεμποδίζονται μέχρι να ξεπεράσουν το γλωσσικό φραγμό⁶². Οι περιορισμένες γλωσσικές δεξιότητες εμποδίζουν τα παιδιά στη δημιουργία νέων

⁵⁹ McBrien, J. L. (2005). Educational needs and barriers for refugee students in the United States: A review of the literature. *Review of educational research*, 75(3), 329-364

⁶⁰ Blackwell, D. & Melzak, S. (2000). *Far from the battle but still at war. Troubled Refugee Children in School*. Child Psychotherapy Trust, London.

⁶¹ Fazel, M., Reed, R. V., Panter-Brick, C., & Stein, A. (2012). Mental health of displaced and refugee children resettled in high-income countries: risk and protective factors. *The Lancet*, 379(9812), 266-282.

⁶² OECD Publishing. (2010). *Equal opportunities? The labour market Integration of the children of immigrants*. OECD Pub

φιλίων και οι περιορισμένες κοινωνικές επιδράσεις με άτομα που γνωρίζουν την γλώσσα με τη σειρά τους εμποδίζουν και πάλι την εκμάθηση της νέας γλώσσας⁶³. Επιπλέον, παρατηρείται ότι τα γλωσσικά εμπόδια περιορίζουν επίσης και την ικανότητα των γονέων των παιδιών Π/Μ να συμμετέχουν στην ευρύτερη σχολική ζωή όπως συμμετέχοντας σε επιτροπές γονέων, συμβάλλοντας στις σχολικές δραστηριότητες αλλά και στην επικοινωνία με το εκπαιδευτικό περιβάλλον⁶⁴.

Στις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν τα παιδιά Π/Μ στο σχολείο μπορεί να συγκαταλεχθεί και ο ρόλος του εκπαιδευτικού. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να διαχειριστούν ζητήματα των προσωπικών τους θεωρήσεων στο πλαίσιο της ταυτότητας του «εαυτού» και του «άλλου» και της κατανόησης της αξίας όλων των ταυτοτήτων. Είναι γεγονός ότι οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί οι οποίοι υστερούν της επιμόρφωσης πάνω σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης «φέρουν» στην εργασία τους αρνητικές αντιλήψεις για τους πρόσφυγες και τους μετανάστες αλλά και την ταυτότητα που αντανακλούν και επηρεάζονται από τους κανόνες και τις αξίες που επικρατούν στην κοινωνία γενικότερα. Ακόμη διακατέχονται από αντιλήψεις που μπορεί να αφορούν στις μαθησιακές ικανότητες των παιδιών Π/Μ ως δίγλωσσων, οι οποίες διαμορφώνονται στο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο ζουν και εργάζονται⁶⁵.

Περνώντας στο κομμάτι των λύσεων των ανωτέρω εμποδίων είναι σημαντικό να ξεκινήσουμε από τους εκπαιδευτικούς. Η αναγνώριση πιθανών προκαταλήψεων και η διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο αυτές επηρεάζουν τη σχολική πραγματικότητα είναι το πρώτο βήμα ώστε να ανταποκριθούν στον ρόλο τους. Οι εκπαιδευτικοί αξιοποιώντας συμμετοχικές τεχνικές στην οργάνωση της τάξης μπορούν να αναπτύξουν σχέσεις ενσυναίσθησης για την προσωπική ιστορία και τα βιώματα κάθε παιδιού Π/Μ, εξασφαλίζοντας ένα ασφαλές μαθησιακό περιβάλλον και θετικό σχολικό κλίμα, ώστε να μπορέσουν να καλύψουν τις ανάγκες όλων των μαθητών⁶⁶. Οι εκπαιδευτικοί παρέχουν μια πηγή συνέχειας και ομαλότητας για τα

⁶³ Richardson, J. W. (2008). From risk to resilience: Promoting school–health partnerships for children. *International Journal of Educational Reform*, 17(1), 19-36.

⁶⁴ Rimantas, D., Siarova H., Nicaise, I., Huttova, J. & Balcaite, I. (2013). Study on educational support for newly arrived migrant children. Publications Office of the European Union, Luxembourg.

⁶⁵ Βάρελη, Ε. (2015). Η εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο. 1η έκδ.

Διόνικος, Αθήνα.

⁶⁶ Ibid

παιδιά, και συμβάλουν στην αποκατάσταση της αίσθησης σταθερότητας και εμπιστοσύνης που αποτελεί το πρώτο βήμα για την ένταξη⁶⁷.

Με αυτούς τους τρόπους στηρίζουν συναισθηματικά τα παιδιά, παρέχουν ενθάρρυνση για την δημιουργική έκφραση με διδασκαλίες όπως η εικαστική τέχνη, το θέατρο, η συγγραφή ημερολογίου, η μουσική, έτσι ώστε να βελτιωθεί η ψυχοκοινωνική ευημερία των παιδιών⁶⁸.

Ταυτόχρονα κρίνεται αναγκαίο τα σχολεία να παρέχουν σε όλα τα παιδιά συναισθηματική υποστήριξη με συμβατικές θεραπευτικές υπηρεσίες, όπως η πρόσληψη συμβουλευτικού προσωπικού ή η δημιουργία συνεργασιών με άλλα ιδρύματα και κοινοτικούς οργανισμούς που μπορούν να παρέχουν υπηρεσίες ψυχικής υγείας⁶⁹. Παράγοντας επίσης συναισθηματικής στήριξης είναι και η ενθάρρυνση των παιδιών από τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς ή τους κοινωνικούς λειτουργούς για συμμετοχή σε δραστηριότητες μετά το σχολείο όπως αθλητικά και άλλα έργα αναψυχής⁷⁰.

Όσον αφορά την περιορισμένη γνώση των παιδιών της γλώσσας της χώρας υποδοχής είναι απαραίτητη η δημιουργία δράσεων τόσο υποστήριξης της κοινωνικής ενσωμάτωσης όσο και υποστήριξης γλωσσικών και ακαδημαϊκών δεξιοτήτων. Τα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα πρέπει να δίνουν ίσες ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές, χωρίς να παραγνωρίζουν όμως τις ιδιαιτερότητες των παιδιών σχετικά με τον πολιτισμό και την κουλτούρα τους. Έτσι δραστηριότητες όπως ο εορτασμός των διαφορετικών πολιτισμών, εθίμων και η προώθηση της πολιτισμικής ετερότητας και γλώσσας θα ενδυναμώσουν συναισθηματικά τους μαθητές και θα αυξήσουν την ατομική τους δράση και αυτοεκτίμηση⁷¹.

Η στήριξη των γλωσσικών δεξιοτήτων είναι από τους πιο σημαντικούς παράγοντες προσπάθειας ένταξης των παιδιών στην κοινωνία. Η διδασκαλία με στάδια, η οποία χαρακτηρίζεται από ευέλικτα προγράμματα προσαρμοσμένα στο επίπεδο του κάθε μαθητή, η διεύρυνση της οικοδόμησης εννοιών στη διάρκεια εκμάθησης των μαθητών και η σύνδεση τους με προηγούμενες γνώσεις που έχει ο

⁶⁷ Ring, A. and West, H. (2015). Teacher retention in refugee and emergency settings: the state of the literature, *International Education Journal: Comparative Perspectives* 14 (3), 106–121.

⁶⁸ Hughes, N., & Beirens, H. (2007). Enhancing educational support: Towards holistic, responsive and strength-based services for young refugees and asylum-seekers. *Children & Society*, 21(4), 261-272.

⁶⁹ Ibid

⁷⁰ Ibid

⁷¹ Taylor, S., & Sidhu, R. K. (2012). Supporting refugee students in schools: What constitutes inclusive education? *International journal of inclusive education*, 16:1, 39-56

μαθητής σχετικά με τη γλώσσα, τον πολιτισμό, της χώρας, την ιστορία, είναι κάποιοι από τους τρόπους γλωσσικής υποστήριξης που προτείνονται από τη σχετική βιβλιογραφία⁷². Επιπλέον μέτρα εκπαιδευτικής υποστήριξης που είναι άξια αναφοράς είναι οι δραστηριότητες μετά το σχολείο, η υποστήριξη από συνομηλίκους, η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας και η υποστηρικτική διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας, η αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών προς όφελος της εκπαιδευτικής διαδικασίας και η διαθεσιμότητα του κατάλληλου διδακτικού υλικού⁷³.

2.2 Διάκριση τυπικής – μη τυπικής – άτυπης εκπαίδευσης

Στο σημείο αυτό της μελέτης μας για να μπορέσουμε να οδηγηθούμε στην απάντηση του ερευνητικού ερωτήματος της εν λόγω διπλωματικής εργασίας κρίνεται αναγκαίο να γίνει αναφορά στους τρεις τύπους εκπαιδευτικής διαδικασίας και μάθησης.

Η τυπική εκπαίδευση έχει να κάνει με εκπαιδευτικά προγράμματα που οργανώνονται από θεσμοθετημένα ιδρύματα και έχουν στόχους και διδακτικό περιεχόμενο για την εκπλήρωση του σκοπού που δημιουργήθηκαν. Η τυπική εκπαίδευση ορίζεται από ένα δομημένο, ιεραρχημένο και οργανωμένο χρονικά σε βαθμίδες εκπαιδευτικό σύστημα από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση έως το πανεπιστήμιο, έχει εκούσιο χαρακτήρα από την πλευρά του εκπαιδευόμενου και οδηγεί στην επίσημη αναγνώριση των προσόντων του μέσω της απόκτησης τίτλων σπουδών. Αυτό το θεσμικό σύστημα περιλαμβάνει τόσο της γενικές ακαδημαϊκές σπουδές όσο και τα εξειδικευμένα προγράμματα και θεσμούς ολοκληρωμένης επαγγελματικής και τεχνικής εκπαίδευσης⁷⁴.

Η τυπική εκπαίδευση στην Ελλάδα συνδέεται άμεσα με την εκάστοτε εκπαιδευτική πολιτική. Κύριο γνώρισμα της, σε αντίθεση με τα εκπαιδευτικά συστήματα άλλων κρατών, είναι η παραδοσιακή εκπαιδευτική νοοτροπία που θέλει την εκπαιδευτική πράξη να χαρακτηρίζεται από την τυποποιημένη δασκαλοκεντρική διδακτική διαδικασία και οριοθετημένη μέσα στον κλειστό χώρο του σχολείου⁷⁵. Κατά κύριο λόγο το παιδαγωγικό ενδιαφέρον επικεντρώνεται στη διδακτέα ύλη και

⁷² Dooley, K. (2009). Re-thinking pedagogy for middle school students with little, no or severely interrupted schooling. *English Teaching*, 8(1), 5-22.

⁷³ Bačáková, M., & Closs, A. (2013). Continuing professional development (CPD) as a means to reducing barriers to inclusive education: Research study of the education of refugee children in the Czech Republic. *European Journal of Special Needs Education*, 28(2), 203-216.

⁷⁴ Jeffs, T. and Smith, M. (1999). *Aducating informal educators, Using Informal Education*. Open University Press, Buckingham.

⁷⁵ Ανθογαλίδου, Θ. (2003). *Κοινωνιολογικές Μελέτες*. Πυγμαλίων, Θεσσαλονίκη.

στην εφαρμογή κατά γράμμα του αναλυτικού σχολικού προγράμματος. Παρόλα αυτά την τελευταία δεκαετία λόγω της πολυπολιτισμικότητας που κυριαρχεί στην ευρωπαϊκές χώρες τα εκπαιδευτικά προγράμματα έχουν μεταρρυθμιστεί και σκοπεύουν στην ουσιαστική σύνδεση της εκπαίδευσης με τη μαθησιακή διαδικασία και την υιοθέτηση πρωτοπόρων εκπαιδευτικών πρακτικών⁷⁶.

Η μη τυπική εκπαίδευση είναι μια οργανωμένη εκπαιδευτική δραστηριότητα εκτός του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος η οποία αφορά προγραμματισμένα, δομημένα προγράμματα και διαδικασίες προσωπικής και κοινωνικής εκπαίδευσης που έχουν σχεδιαστεί για τη βελτίωση μιας σειράς δεξιοτήτων και ικανοτήτων. Η μη τυπική εκπαίδευση απευθύνεται σε συγκεκριμένη ομάδα εκπαιδευόμενων με στόχο τη μάθηση και πραγματοποιείται καθαρά χάρη στην πρωτοβουλία του εκπαιδευόμενου. Είναι μία οργανωμένη διαδικασία αλλά με τη διαφορά, σε σχέση με την τυπική εκπαίδευση, ότι περιέχει δραστηριότητες, οι οποίες δε σχεδιάστηκαν εξ αρχής ως μαθησιακές που ωστόσο μπορούν να περιέχουν μαθησιακά στοιχεία, έχει συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς στόχους και μπορεί να οδηγεί στην αναγνώριση των προσόντων του εκπαιδευόμενου μέσω κάποιας πιστοποίησης ή και όχι⁷⁷. Ακολουθεί μαθησιο-κεντρικά εκπαιδευτικά μοντέλα τα οποία ουσιαστικά βασίζονται στις ανάγκες και στις αναζητήσεις του μαθητή. Η σύγχρονη μη τυπική εκπαίδευση ασχολείται και με την προαγωγή των δημοκρατικών ιδεών και αξιών μεταξύ των πολιτών, στοχεύει στην κοινωνική ευαισθητοποίηση, στην αυτοβελτίωση του ατόμου αποκτώντας νέες γνώσεις μέσα από την πρακτική εμπειρία⁷⁸.

Η μη τυπική εκπαίδευση είναι αυτό που συμβαίνει σε μέρη όπως οργανώσεις νεολαίας, αθλητικοί σύλλογοι και θεατρικές και κοινοτικές ομάδες όπου τα άτομα συναντιούνται, πχ. για να αναλάβουν έργα μαζί, να παίζουν παιχνίδια, να συζητήσουν, να πάνε σε κάμπινγκ ή να κάνουν μουσική και θεατρικά έργα. Τα επιτεύγματα της μη τυπικής εκπαίδευσης είναι συνήθως δύσκολο να πιστοποιηθούν, ακόμη και αν η κοινωνική τους αναγνώριση αυξάνεται. Η μη τυπική εκπαίδευση θα πρέπει επίσης να είναι εθελοντική, προσβάσιμη σε όλους, μια οργανωμένη

⁷⁶ Ibid

⁷⁷ Kuçuksuleymanoglu, R. (2018). Integration of Syrian Refugees and Turkish Students by Non-Formal Education Activities. *International Journal of Evaluation and Research in Education* 7(3), 244-252.

⁷⁸ Τσαλίκη, Χ. & Καριώτογλου, Π. (2013). Βιβλιογραφικές όψεις της άτυπης εκπαίδευσης: Ο ρόλος του εκπαιδευτικού. Στο Δ., Βαβουγιός & Σ. Παρασκευόπουλος (Επιμ.), *Πρακτικά του 8ου Πανελλήνιου Συνέδριου Διδακτικής Φυσικών Επιστημών και Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση* (σελ. 615-622). Παιδαγωγικό Τμήμα Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.

διαδικασία με εκπαιδευτικούς στόχους, συμμετοχική, μαθησιοκεντρική, να αποτελείται από μια ολιστική και προσανατολισμένη διαδικασία, με βάση την εμπειρία και τη δράση η οποία θα οργανώνεται με βάση τις ανάγκες των συμμετεχόντων, να είναι σχετική με την εκμάθηση δεξιοτήτων ζωής και την προετοιμασία για την ενεργό συμμετοχή στα κοινά και να βασίζεται στη συμμετοχή τόσο της ατομικής όσο και της ομαδικής μάθησης με μια συλλογική προσέγγιση⁷⁹.

Οι ΜΚΟ καθώς και ανεξάρτητοι εθελοντές αποτελούν βασικούς παράγοντες που εμπλέκονται στη παροχή προγραμμάτων μη τυπικής εκπαίδευσης για τα παιδιά Π/Μ και τα ασυνόδευτα παιδιά όπως για παράδειγμα μαθήματα υποστήριξης εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας, εργαστήρια ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων, δραστηριότητες ψυχοκοινωνικής υποστήριξης, δημιουργικές δραστηριότητες που σχετίζονται με το θέατρο, τη μουσική, τα εικαστικά, τη χειροτεχνία, μαθήματα διδασκαλίας των νέων τεχνολογιών και της μητρικής γλώσσας των παιδιών κλπ.

Τέλος, η άτυπη εκπαίδευση είναι η διαδικασία όπου το άτομο δια βίου μαθαίνει και αποκτά στάσεις, αξίες, ικανότητες, δεξιότητες, γνώσεις μέσα από την καθημερινή εμπειρία και τις επιδράσεις που δέχεται από το περιβάλλον του. Είναι σε στενή σχέση και με τις δυο προηγούμενες μορφές εκπαίδευσης όμως δεν αντιστοιχεί σε καμία οργανωμένη και συστηματική άποψη της εκπαίδευσης, δεν περιλαμβάνει απαραίτητα στόχους ή θέματα, δεν παρέχει κάποιου είδους τίτλο σπουδών. Πραγματοποιείται με ίδια πρωτοβουλία του ατόμου καθώς αναζητά πληροφορίες για ένα ζήτημα που το ενδιαφέρει. Η άτυπη εκπαίδευση είναι η διαδικασία με την οποία το άτομο αποκτά ικανότητες και γνώσεις δια βίου τόσο ως αποτέλεσμα της ατομικής εμπειρίας όσο και από την αλληλεπίδρασή του με το οικογενειακό, εργασιακό, φιλικό περιβάλλον⁸⁰.

Οι άνθρωποι μαθαίνουν από την οικογένεια και τους γείτονες, στην αγορά, στη βιβλιοθήκη, σε εκθέσεις τέχνης, στη δουλειά και μέσα από το παιχνίδι, το διάβασμα και τις αθλητικές δραστηριότητες. Η άτυπη εκπαίδευση περιλαμβάνει για παράδειγμα δραστηριότητες και ερεθίσματα, εμπειρίες που προέρχονται από την καθημερινή ζωή του ατόμου και τη δημιουργική αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου του π.χ. από την εργασία, την οικογένεια, την γειτονιά, τα μουσεία, το θέατρο, τη

⁷⁹ <https://www.coe.int/en/web/european-youth-foundation/definitions>

⁸⁰ Τσαλίκη, Χ. & Καριώτογλου, Π. (2013). Βιβλιογραφικές όψεις της άτυπης εκπαίδευσης: Ο ρόλος του εκπαιδευτικού. Στο Δ., Βαβουγιός & Σ. Παρασκευόπουλος (Επιμ.), Πρακτικά του 8ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Διδακτικής Φυσικών Επιστημών και Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση (σελ. 615-622). Παιδαγωγικό Τμήμα Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.

μουσική, τον αθλητισμό, τις ελεύθερες ασχολίες, τις βιβλιοθήκες, τα μέσα μαζικής ενημέρωσης. Τα μέσα μαζικής ενημέρωσης είναι ένα πολύ σημαντικό μέσο για την άτυπη εκπαίδευση, για παράδειγμα μέσω θεατρικών έργων και ταινιών, μουσικής και τραγουδιών, τηλεοπτικών συζητήσεων και ντοκιμαντέρ. Οι επισκέψεις σε μουσεία, οι εκθέσεις, η παρακολούθηση θεατρικών παραστάσεων, η ακρόαση ραδιοφωνικών εκπομπών ή η παρακολούθηση εκπαιδευτικών τηλεοπτικών προγραμμάτων, η ανάγνωση κειμένων με εκπαιδευτικό-ενημερωτικό περιεχόμενο, η συμμετοχή σε αθλητικές δραστηριότητες, είναι μερικά ακόμα παραδείγματα άτυπης μάθησης. Η μάθηση με αυτόν τον τρόπο είναι συχνά απρογραμματίστη και αδόμητη⁸¹.

2.3 Μοντέλα εκπαιδευτικής πολιτικής και Διαπολιτισμική εκπαίδευση

Τις τελευταίες δεκαετίες έχουν εφαρμοστεί διάφορα εκπαιδευτικά μοντέλα με στόχο την ομαλή ένταξη και προσαρμογή των μαθητών με διαφορετικό εθνικό και πολιτισμικό υπόβαθρο στα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών υποδοχής. Σύμφωνα με τους ερευνητές⁸² πέντε είναι τα κύρια μοντέλα εκπαιδευτικής πολιτικής.

Το αφομοιωτικό μοντέλο το οποίο αναφέρει ότι ο χαρακτήρας της κοινωνίας στον οποίο εισέρχονται οι προσφυγικοί/μεταναστευτικοί πληθυσμοί θα πρέπει να παραμείνει ανεπηρέαστος, αφομοιώνοντας τα πολιτισμικά στοιχεία που φέρουν τα άτομα από τις χώρες καταγωγής τους, αντικαθιστώντας τα με αυτά που υπάρχουν ήδη⁸³. Η επίτευξη του συγκεκριμένου στόχου επιτυγχάνεται όσον αφορά τους μαθητές με τη γρήγορη εκμάθηση της εθνικής γλώσσας και του εθνικού πολιτισμού της χώρας υποδοχής και για αυτόν τον λόγο το σχολείο είναι μονογλωσσικό και μονοπολιτισμικό⁸⁴.

Το μοντέλο της ενσωμάτωσης που εφαρμόστηκε ως συμπληρωματική φιλοσοφία και πρακτική του αφομοιωτικού μοντέλου σύμφωνα με το οποίο κάθε άτομο είναι διαφορετικό και μπορεί να γίνει αποδεκτό από τον γηγενή πληθυσμό ωστόσο η αποδοχή αυτή είναι υπό όρους και έως εκεί που δεν επηρεάζει τις αρχές και τις αξίες της κάθε χώρας. Η εκπαίδευση περιλαμβάνει τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των παιδιών Π/Μ. Η γλώσσα δηλαδή και τα πολιτισμικά στοιχεία των

⁸¹ <https://www.coe.int/en/web/european-youth-foundation/definitions>

⁸² Γεωργογιάννης, Π. (1997). Θέματα Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Gutenberg, Αθήνα. Και Damanakis, M. (2005). European and Intercultural Dimension in Greek Education. European Educational Research Journal, 4(1), 79-88. Και Δαμανάκης, Μ. (1993). Μετανάστευση και εκπαίδευση. Gutenberg, Αθήνα.

⁸³ Γεωργογιάννης, Π. (1997). Θέματα Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Gutenberg, Αθήνα.

⁸⁴ Ibid

προσφυγικών/μεταναστευτικών πληθυσμών λαμβάνονται υπόψη και προβλέπεται ότι είναι ο μόνος τρόπος ώστε να επιτευχθεί η ενσωμάτωση όμως παρά την έμφαση που δίνεται στην ενσωμάτωση των παιδιών στις κοινωνίες υποδοχής γίνεται με τέτοιο τρόπο ώστε να διασφαλίζεται η γλωσσική και πολιτισμική ομοιογένεια των κοινωνιών αυτών⁸⁵.

Το αντιρατσιστικό μοντέλο στο οποίο επιδιώκεται η προσπάθεια αντιμετώπισης του ρατσισμού και της ξеноφοβίας καθώς τα φαινόμενα αυτά εμποδίζουν την πραγματική ενότητα και συνοχή των διαφορετικών ομάδων σε ένα κράτος. Η βασική αξίωση αυτού του μοντέλου είναι η θέσπιση μιας παιδαγωγικής διαδικασίας που να λαμβάνει υπόψη τις εμπειρίες των ιδιαίτερων ομάδων της τάξης ώστε να επιτευχθεί ισότητα στην εκπαιδευτική διαδικασία και δικαιοσύνη κάτι που δεν έχει επιτευχθεί από το κράτος το οποίο δεν λαμβάνει τα κατάλληλα μέτρα για την ολική εξάλειψη του ρατσισμού και της ξеноφοβίας⁸⁶.

Το πολυπολιτισμικό μοντέλο βασικό στοιχείο του οποίου αποτελεί ο σεβασμός των υπολοίπων πληθυσμών από τον γηγενή και ύστερα η ανεκτικότητα και η κατανόησή τους, η οποία, με τη σειρά της, θα βελτιώσει την αυτοεικόνα και την αυτοαντίληψη των πληθυσμών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες⁸⁷. Η κοινωνική συνοχή προωθείται με τη διαμόρφωση ενός κοινωνικού πλαισίου στο οποίο θα συνυπάρχουν και θα αναπτύσσονται όλοι οι πολιτισμοί χωρίς να τίθεται σε κίνδυνο η ενότητα και η συνοχή του⁸⁸. Η εκπαίδευση όμως στηρίχθηκε μόνο στα εξωτερικά χαρακτηριστικά του πολιτισμού δηλαδή στις παραδόσεις, τα ήθη και έθιμα, τις πολιτιστικές εκδηλώσεις, τις θρησκευτικές διακοπές και όχι στην ουσία του, με αποτέλεσμα να καταστεί ανεπαρκές και να δυσκολέψει την αλληλεπίδραση των πολιτισμών αφού υπερτόνισε τις διαφορές τους ενώ το ζητούμενο ήταν η εξεύρεση των ομοιοτήτων τους⁸⁹.

Το διαπολιτισμικό μοντέλο αποτελεί μεν εξέλιξη του πολυπολιτισμικού μοντέλου ωστόσο διαφέρει σημαντικά από αυτό αφού δεν απευθύνεται μόνο στο διαφορετικό αλλά στο σύνολο του μαθητικού και κατ' επέκταση στο σύνολο

⁸⁵ Ibid

⁸⁶ Γκόβαρης, Χ. (2001). Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Ατραπός, Αθήνα.

⁸⁷ Bennett, D. (1998). Multicultural states rethinking difference and identity. Routledge, London.

⁸⁸ Νικολάου, Γ. (2000). Η Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο – από την «Ομοιογένεια» στη πολυπολιτισμικότητα. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

⁸⁹ Yesufu, A. (2004). Global education multicultural education, intercultural education, antiracist education, diversity education are they all roads leading to the same destination? International Journal of Diversity in Organizations, Communities and Nations, 4: 11

ολόκληρης της κοινωνίας. Ορίζεται ως μια «διαλεκτική σχέση, διαδικασία αναγνώρισης και συνεργασίας ανάμεσα σε άτομα διαφόρων εθνικών ομάδων»⁹⁰. Το μοντέλο αυτό βοηθάει τα παιδιά κάθε ηλικίας να αποκτήσουν εθνική συνείδηση, τόσο της χώρας καταγωγής όσο και των άλλων, καθώς ξυπνά η περιέργειά τους, η φαντασία τους και η ανάγκη τους να σχετιστούν με άλλους πολιτισμούς. Έτσι, θα αποκτήσουν κριτική σκέψη και θα μάθουν να κάνουν δικό τους το «διαφορετικό». Παράλληλα, θα αντιληφθούν ότι οι κοινωνίες μπορούν να οργανωθούν με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους⁹¹.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι πολύτιμη για όλους τους μαθητές και τους παρέχει την απόκτηση δεξιοτήτων για να συμμετέχουν σε μια ολοένα διαμορφούμενη ποικιλόμορφη κοινωνία. Απευθύνεται σε κάθε μαθητή ανεξαρτήτως καταγωγής και πολιτιστικού υπόβαθρου, αποτελεί καθολική παιδαγωγική αρχή, προωθεί και συμβάλει στην επικοινωνία μεταξύ όλων των ατόμων που αλληλοεπιδρούν με το σχολικό περιβάλλον (γονείς, εκπαιδευτικοί, μαθητές) και συμβάλει στη μάθηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής. Η διαπολιτισμική πλευρά της σχολικής εκπαίδευσης αποτελεί τον χώρο που όλα τα παιδιά μπορούν αν έρθουν σε επαφή και να αλληλεπιδράσουν με τη διαφορά και την ετερότητα. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με την εφαρμογή προγραμμάτων που ενθαρρύνουν τον διάλογο, τον σεβασμό και την κατανόηση μεταξύ μαθητών διαφορετικών πολιτισμών, πεποιθήσεων, θρησκειών και ατομικών χαρακτηριστικών, έτσι η εκπαίδευση μπορεί να συμβάλει σημαντικά και ουσιαστικά στην ένταξη των παιδιών στις κοινωνίες⁹².

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση βασίζεται στην αλληλεπίδραση και την ανταλλαγή. Τα διαπολιτισμικά σχολεία στην Ελλάδα παρέχουν εντατικά ελληνικά μαθήματα για να διδάσκουν τα παιδιά των Π/Μ και στη συνέχεια να μπορούν να ανταπεξέλθουν με άνεση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα με ταυτόχρονη ένταξη στην ελληνική κοινωνία.

⁹⁰ Δαμανάκης, Μ. (1993). Μετανάστευση και εκπαίδευση. Gutenberg, Αθήνα.

⁹¹ Corlett, J. (1983). Anthropology in British education. Royal Anthropological Institute News, 59: 16-19.

⁹² Tielman, K., Brok, P. D., Bolhuis, S., & Vallejo, B. (2012). Collaborative learning in multicultural classrooms: a case study of Dutch senior secondary vocational education, Journal of Vocational Education and Training, 64(1), 103–118.

Πιο συγκεκριμένα στο πλαίσιο της θεωρίας για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση έχουν διατυπωθεί οι βασικές αρχές⁹³ και τα αξιώματα της. Οι παιδαγωγικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι:

1. Η εκπαίδευση για ενσυναίσθηση δηλαδή η αμοιβαία κατανόηση και ενθάρρυνση των μαθητών να δείχνουν ενδιαφέρον για την διαφορετικότητα, να κατανοούν τα προβλήματα των άλλων και να καλλιεργούν την συμπάθεια για αυτούς.
2. Η εκπαίδευση για αλληλεγγύη ο οποίος είναι και ο βασικός στόχος της εκπαίδευσης και βοηθάει στην ανάπτυξη συλλογικής συνείδησης που υπερβαίνει τα όρια των κρατών και των φυλών και θα συμβάλει στην εξάλειψη της κοινωνικής ανισότητας και αδικίας.
3. Η εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό που αναπτύσσεται με το να είμαστε ανοιχτοί και δεκτικοί σε ξένους, νέους πολιτισμούς και προσκαλώντας τους υπόλοιπους να συμμετέχουν στον δικό μας πολιτισμό.
4. Η εκπαίδευση ενάντια στον εθνικιστικό τρόπο σκέψης που ισοδυναμεί με την εξάλειψη των εθνικών στερεοτύπων και προκαταλήψεων ώστε τα άτομα με διαφορετικά πολιτιστικά υπόβαθρα να έρθουν πιο κοντά και να επικοινωνήσουν.

Είναι κατανοητό πλέον ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν αναφέρεται σε ένα συγκεκριμένο και κοινά αποδεκτό μοντέλο εκπαίδευσης αλλά αφορά αρχές που πρέπει να χαρακτηρίζουν τη διδασκαλία και την μάθηση στα πολυπολιτισμικά σχολεία. Το διαπολιτισμικό μοντέλο στοχεύει στην εξισορρόπηση των ανισοτήτων και στη δημιουργία κατάλληλων συνθηκών συνεργασίας και επικοινωνίας μεταξύ ατόμων με διαφορετικές γλωσσικές δομές καθώς και με διαφορετικές συμπεριφορές⁹⁴.

Σύμφωνα με τον Δαμανάκη⁹⁵ οι αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης συνοψίζονται σε τρία αξιώματα: το αξίωμα της ισοτιμίας των πολιτισμών κατά το οποίο σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία και τα δύο μέρη κατά την επικοινωνία τους είναι απαλλαγμένα από προκαταλήψεις και αλληλεπιδρούν στη βάση της αμοιβαίας

⁹³ Κεσίδου, Α. (2008). Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή. Επιμ. Δ. Κ. Μαυροσκούφης, Στο ΥΠ.Ε.Π.Θ., Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο (γυμνάσιο). Οδηγός Επιμόρφωσης, Θεσσαλονίκη. και Essinger, H. (1990). Interkultureller Erziehung in multiethnischen Gesellschaften. Die Bruecke, 52, 22 - 31.

⁹⁴ Νικολάου, Γ. (2000). Η Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο – από την «Ομοιογένεια» στη πολυπολιτισμικότητα. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

⁹⁵ Δαμανάκης, Μ. (1993). Μετανάστευση και εκπαίδευση. Gutenberg, Αθήνα.

ισότητας, το αξίωμα της ισοτιμίας του μορφωτικού κεφαλαίου ατόμων διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης που είναι αποτέλεσμα της αποδοχής της ισοτιμίας των πολιτισμών και το αξίωμα της παροχής ίσων ευκαιριών όπου το σχολείο είναι υποχρεωμένο να δώσει την ευκαιρία σε κάθε παιδί να αναπτύξει τις δυνατότητες και τα ταλέντα του με βάση της δικές του κοινωνικο-πολιτισμικές προϋποθέσεις.

Η αποδοχή των παρά πάνω αρχών και αξιωμάτων και η εφαρμογή τους στη σχολική πραγματικότητα δημιουργεί ένα περιβάλλον ελεύθερης και ισότιμης αλληλεπίδρασης και με αυτόν τον τρόπο επιτυγχάνεται η ομαλή ένταξη των παιδιών στο σχολείο και κατ' επέκταση στην κοινωνία, λαμβάνοντας υπόψη το πολιτισμικό και μορφωτικό τους κεφάλαιο.

2.4 Συμπεριληπτική εκπαίδευση και μοντέλα

Η διαφορετικότητα του μαθητικού πληθυσμού στα σχολεία μπορεί να αντιμετωπιστεί αποτελεσματικά και να μετατραπεί σε έναν αδιαφοροποίητο πληθυσμό μέσα από τη διαδικασία της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Η ισότιμη συμμετοχή στην εκπαίδευση δημιουργεί τις κατάλληλες προϋποθέσεις προσαρμογής στην κοινωνία⁹⁶. Το σχολείο και η κοινωνία είναι δύο συστήματα που αλληλεπιδρούν και συνδέονται άρρηκτα, η όποια αλλαγή στο ένα σύστημα επιφέρει αλλαγή και στο άλλο.

Η UNESCO με τη Διακήρυξη της Σαλαμάνκα για την ειδική αγωγή (1994)⁹⁷, εισήγαγε τον όρο της «συμπεριληπτικής εκπαίδευσης» που προσδιορίζει μια εκπαίδευση που τους συμπεριλαμβάνει όλους και αναγνωρίζει τις ανάγκες και τη διαφορετικότητα τους. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση υποστηρίζει τη χωρίς αποκλεισμούς συμμετοχή όλων των παιδιών στην εκπαίδευση ανεξάρτητα από τις διαφορές που έχουν στην εθνικότητα, το φύλο, την κοινωνική κατάσταση, την αναπηρία, την σεξουαλικότητα ή τη σχολική τους επίδοση⁹⁸. Η συμπερίληψη έχει όραμα ένα σχολείο που δέχεται όλα τα παιδιά, ένα σχολείο για όλους όπου κάθε παιδί μπορεί να αναπτύσσεται ανάλογα με τις ικανότητες, τις δεξιότητες και τα ταλέντα του. Η συμπεριληπτική κουλτούρα καλλιεργεί και διαμορφώνει κοινές αξίες όπως ο

⁹⁶ Στεφανίδου, Ι., & Κωφίδου, Χ. (2021). Υιοθέτηση συμπεριληπτικών πρακτικών σε επίπεδο σχολείου, κλάτους και τάξης. Εκπαιδευτική Επικαιρότητα, 3(2), 49-56.

⁹⁷ <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>

⁹⁸ Καράμηνas ,Ι., Κουφόπουλος, Ι.,& Τσιαμπάση, Φ. (2021). Αντιλήψεις Εκπαιδευτικών του Δημοτικού Σχολείου για τη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση. Στο Ε. Παπαγεωργίου, Ι. Καράμηνas, Ζ. Κρόκου, & Φ. Τσιαμπάση (Επιμ.), Το Σχολείο της Συμπερίληψης: Πραγματικότητα και Προοπτικές- Διαδικτυακό Επιστημονικό Συνέδριο (Τόμος Α΄, σ.83-92). BROKEN HILL PUBLISHERS LTD, Κύπρος.

σεβασμός, η αποδοχή, η συνεργασία και η κατανόηση, εμποδίζει την ακαδημαϊκή και κοινωνική περιθωριοποίηση των μαθητών με ιδιαιτερότητες και διαφορετική πολιτισμική προέλευση⁹⁹. Η έννοια της συμπερίληψης αποτελεί μια διαδικασία για την αλλαγή των κοινωνικών δεδομένων και είναι η μετεξέλιξη της ιδέας της ένταξης και της ενσωμάτωσης¹⁰⁰. Η εκπαίδευση σε αυτό το πλαίσιο συνδέεται με τη συμμετοχή στη μάθηση, την αποδοχή της διαφορετικότητας, τη δημοκρατική συμμετοχή στο σχολείο και στην κοινωνία γενικότερα. Ένα σχολείο για όλους σημαίνει ότι όλα τα παιδιά έχουν το δικαίωμα να φοιτούν στο σχολείο της γειτονιάς τους.

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση δημιουργεί σχέσεις ενσυναίσθησης μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών αλλά και των μαθητών μεταξύ τους, σέβονται το διαφορετικό και είναι καθοριστικής σημασίας για τους πρόσφυγες/μετανάστες μαθητές και τα ασυνόδευτα παιδιά αφού τους καλλιεργεί το αίσθημα της αποδοχής, της ασφάλειας και της σταθερότητας στη σχολική τους ζωή και έτσι ενισχύεται η αυτοεκτίμηση τους δίνοντας τους κίνητρα για την βελτίωση της ακαδημαϊκής και κοινωνικής τους εξέλιξης¹⁰¹. Μέθοδοι που μπορούν να χρησιμοποιηθούν στην συμπεριληπτική εκπαίδευση μπορεί να είναι η διαφοροποιημένη μάθηση, η εξατομικευμένη διδασκαλία, η ουσιαστική συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών του σχολείου, η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, η μέθοδος project, η μέθοδος επίλυσης προβλημάτων αλλά και η δημιουργία δικτύων συνεργασίας που βασίζονται στη χρήση νέων τεχνολογιών¹⁰².

Η διεθνής βιβλιογραφία έχει καταγράψει τα εξής ακόλουθα μοντέλα συμπερίληψης¹⁰³:

⁹⁹ Κωστή, Α., Χατζηαγγελή, Μ., Χατζησωτηρίου, Χ., & Αγγελίδης, Π. (2015). Εφαρμογή πρακτικών συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (inclusive education) σε ένα διαπολιτισμικό πλαίσιο. Παιδαγωγική επιθεώρηση, 54.

¹⁰⁰ Μπιλάλη, Α., & Παλαιοθοδώρου, Α. (2020). Η συμπερίληψη στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση - Αναγκαιότητα αλλά και περιορισμοί κατά την εφαρμογή της στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. ΝΕΟΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΣ, 17, 144-700

¹⁰¹ Ευαγγέλου, Ο., & Μουλά, Ε. (2016). Συγκριτική θεώρηση της διαπολιτισμικής και της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών– Επιστημονικών Θεμάτων, 10, 155-165

¹⁰² Νικολάου, Γ. (2000). Η Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο – από την «Ομοιογένεια» στη πολυπολιτισμικότητα. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

¹⁰³ Norwich, B. (2002). Education, Inclusion and Individual Differences: Recognising and Resolving Dilemmas. British Journal of Educational Studies, 50(4), 482–502. και Παπαπέτρου, Σ., Μπαλκίτζας, Ν., Μπελεγράτη, Χ., Υφαντή, Ε. (2013,). Συμπεριληπτική Εκπαίδευση. Συγκριτική μελέτη για τις στάσεις των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα και Ολλανδία σε σχέση με τη νομοθεσία και τις εκπαιδευτικές δομές της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Στο επιμορφωτικό Συνέδριο "Αναζητώντας τις δυναμικές του σύγχρονου σχολείου II", Καμένα Βούρλα. και

1. Το μοντέλο πλήρους συμπερίληψης το οποίο δίνει έμφαση στην ισότιμη συμμετοχή όλων των μαθητών του σχολείου και επικεντρώνεται στην αλληλεπίδραση των παιδιών χωρίς καμία διάκριση. Στα παιδιά με ειδικές ανάγκες δεν παρέχεται καμία υποστήριξη, το περιβάλλον της τάξης θεωρείται κατάλληλο για όλους τους μαθητές.
2. Το μοντέλο συμμετοχής στην ίδια τάξη στο οποίο οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δέχονται υποστηρικτική βοήθεια από παιδαγωγό εντός ή εκτός τάξης του γενικού σχολείου ώστε να μην υπάρχουν ειδικά σχολεία αλλά μόνο τάξεις υποστήριξης στο πλαίσιο της γενικής εκπαίδευσης.
3. Το μοντέλο επικέντρωσης στις ατομικές ανάγκες σύμφωνα με το οποίο γίνεται αξιολόγηση των ατομικών εκπαιδευτικών αναγκών των παιδιών κι εφόσον παρουσιάζουν σοβαρές δυσκολίες, προτείνεται για μικρό διάστημα η φοίτηση τους σε ειδικό σχολείο. Η επιλογή αυτή θεωρείται επιβεβλημένη, όταν η φοίτηση τους παρεμποδίζει την πρόοδο και τη συμπεριφορά των άλλων παιδιών του γενικού σχολείου.
4. Το περιοριστικό μοντέλο συμπερίληψης το οποίο αναγνωρίζει ότι η εκπαίδευση στα ειδικά σχολεία βοηθάει τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην ακαδημαϊκή τους εξέλιξη, αλλά δε συμβάλλει στην κοινωνικοποίηση τους, όπως το γενικό σχολείο στο οποίο αλληλοεπιδρούν με τα άλλα παιδιά.

Το καθένα από τα παραπάνω μοντέλα έχει τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα του. Στο πρώτο μοντέλο είναι δύσκολο οι εκπαιδευτικοί να εφαρμόσουν κατάλληλες πρακτικές για τις ανάγκες των μαθητών χωρίς υποστήριξη. Το δεύτερο μοντέλο είναι το πιο κατάλληλο και προσεγγίζει καλύτερα την εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες και τέλος το τρίτο και το τέταρτο μοντέλο με την εφαρμογή τους δημιουργούν εμπόδια στα παιδιά προς την κοινωνικοποίηση τους¹⁰⁴.

Πατσίδου, Μ. (2010). Συνεκπαίδευση παιδιών με ή χωρίς ειδικές ανάγκες: Στάσεις εκπαιδευτικών και μαθητών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, Διδακτορική Διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο.

¹⁰⁴ Παπαπέτρου, Σ., Μπαλκίτσας, Ν., Μπελεγράτη, Χ., Υφαντή, Ε. (2013,). Συμπεριληπτική Εκπαίδευση. Συγκριτική μελέτη για τις στάσεις των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα και Ολλανδία σε σχέση με τη νομοθεσία και τις εκπαιδευτικές δομές της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Στο επιμορφωτικό Συνέδριο "Αναζητώντας τις δυναμικές του σύγχρονου σχολείου II", Καμένα Βούρλα. και

Πατσίδου, Μ. (2010). Συνεκπαίδευση παιδιών με ή χωρίς ειδικές ανάγκες: Στάσεις εκπαιδευτικών και μαθητών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, Διδακτορική Διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο.

Η συμπερίληψη όλων των παιδιών είναι επιτυχής και αποτελεσματική μόνο όταν στη λήψη εκπαιδευτικών αποφάσεων εμπλέκονται οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί, όταν οι ατομικές ανάγκες των μαθητών υποστηρίζονται με την προσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος και υπάρχει επαρκής χρηματοδότηση¹⁰⁵.

2.5 Σύγκριση Συμπεριληπτικής και Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Η συμπεριληπτική και η διαπολιτισμική εκπαίδευση διέπονται από οικουμενικό χαρακτήρα, είναι συνεχείς διαδικασίες και δεν περιορίζονται στα όρια του σχολείου καθώς έχουν ως στόχο τους την αναδιάρθρωση του κοινωνικού πλαισίου. Και οι δυο εκπαιδευτικές προσεγγίσεις στηρίζονται σε κοινές αξίες όπως η κοινωνική δικαιοσύνη, η ισότητα, η αποδοχή και ο σεβασμός και έτσι στοχεύουν στο να μην αισθάνεται κανένας μαθητής περιθωριοποιημένος, στιγματισμένος και αποκλεισμένος από το δικαίωμα του στην εκπαίδευση. Οι δυο εκπαιδευτικές πολιτικές απορρίπτουν το αφομοιωτικό μοντέλο αφού υποστηρίζουν ότι δεν πρέπει να αλλάξει ο μαθητής για να υπάρξει στο σχολείο αλλά το σχολείο να μετασχηματιστεί και να υιοθετήσει μια συμπεριληπτική-διαπολιτισμική κουλτούρα. Επιπλέον και οι δύο υιοθετούν παρόμοιες εκπαιδευτικές πρακτικές όπως τη διαφοροποιημένη διδασκαλία και άλλες (βλέπε ενότητα 2.4). Σημαντικός και στις δύο πολιτικές είναι και ο ρόλος της ηγεσίας και των εκπαιδευτικών ώστε να προωθήσουν την συνεργατική κουλτούρα σε κάθε επίπεδο της σχολικής ζωής¹⁰⁶.

Παρά της ομοιότητας που εμφανίζουν οι δύο εκπαιδευτικές πολιτικές, κάποια εκπαιδευτικά συστήματα και το ελληνικό, τις αντιμετωπίζουν ως ξεχωριστές προσεγγίσεις διότι θεωρούν ως διαφορά το γεγονός ότι εστιάζουν σε διαφορετικές ομάδες – στόχους παιδιών. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση εστιάζει σε παιδιά με διαφορετική γλώσσα και εθνική ταυτότητα, και επιζητεί τη δημιουργία ενός σχολείου που οι μαθητές θα συνυπάρχουν ειρηνικά και θα αλληλεπιδρούν μεταξύ τους

¹⁰⁵ Πατσίδου, Μ. (2010). Συνεκπαίδευση παιδιών με ή χωρίς ειδικές ανάγκες: Στάσεις εκπαιδευτικών και μαθητών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, Διδακτορική Διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο.

¹⁰⁶ Γεροσίμου, Ε. (2014). Ίση ανταπόκριση στη διαφορετικότητα και στη διαπολιτισμική εκπαίδευση: η ανάγκη δημιουργίας συμπεριληπτικής κουλτούρας. Στο Χ. Χατζησωτηρίου, Κ. Ξενοφώντος (Επιμ.) Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις (σελ.96-111). Σαΐτα, Καβάλα. και Μάμας, Χ. (2014) Συμπεριληπτική και Διαπολιτισμική εκπαίδευση: Δύο όψεις του ίδιου νομίσματος; Στο Χ. Χατζησωτηρίου, & Κ. Ξενοφώντος (επιμ.) Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις (σελ.80-95). Σαΐτα, Καβάλα. και Ευαγγέλου, Ο. & Μουλά, Ε. (2016). Συγκριτική θεώρηση της διαπολιτισμικής και της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών–Επιστημονικών Θεμάτων, 10, 155-165.

ουσιαστικά χωρίς να αφομοιώνονται¹⁰⁷. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση εστιάζει σε όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές, όχι μόνο στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, και στοχεύει στη συμπερίληψη τους στο σχολείο της γειτονιάς τους, το οποίο μέσα από συγκεκριμένες μεταρρυθμίσεις θα μπορέσει να ανταποκριθεί στις ανάγκες κάθε μαθητή και να αποδεχτεί τη διαφορετικότητα του¹⁰⁸.

Επομένως μπορούμε να καταλήξουμε στο συμπέρασμα ότι η συμπεριληπτική εκπαίδευση αποτελεί τελικά έναν όρο-ομπρέλα που περικλείει τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, ως ένα μοντέλο καλών πρακτικών συμπερίληψης των μαθητών με διαφορετική πολιτισμική, γλωσσική, εθνοτική προέλευση¹⁰⁹.

¹⁰⁷ Ευαγγέλου, Ο. & Μουλά, Ε. (2016). Συγκριτική θεώρηση της διαπολιτισμικής και της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών– Επιστημονικών Θεμάτων, 10 , 155-165.

¹⁰⁸ Γεροσίμου, Ε. (2014). Ίση ανταπόκριση στη διαφορετικότητα και στη διαπολιτισμική εκπαίδευση: η ανάγκη δημιουργίας συμπεριληπτικής κουλτούρας. Στο Χ. Χατζησωτηρίου, Κ. Ξενοφώντος (Επιμ.) Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις (σελ.96-111). Σαΐτα, Καβάλα.

¹⁰⁹ Ibid και Κοντογιάννη, Μ. (2022). Συμπεριληπτική εκπαίδευση και καινοτόμες πρακτικές: Σχολείο χωρίς αποκλεισμούς για πρόσφυγες μαθητές, Διπλωματική Εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

ΜΕΡΟΣ Β

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο: Η εκπαίδευση των παιδιών προσφύγων/μεταναστών στην Ελλάδα

Περνώντας στο δεύτερο μέρος της εργασίας, σε αυτό το κεφάλαιο θα αναλύσουμε την εκπαίδευση των παιδιών Π/Μ συγκεκριμένα στην Ελλάδα μέσω του σχεδίου του Υπουργείου Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού (ΥΠΑΙΘΑ στο εξής) σχετικά με τα παιδιά Π/Μ και στη συνέχεια μέσω του έργου των ΜΚΟ στην μη τυπική και άτυπη εκπαίδευση των παιδιών Π/Μ. Σε αυτό το κεφάλαιο θα γίνει μια εκτενής καταγραφή των προγραμμάτων μη τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης που προσφέρονται από τις ΜΚΟ στην Ελλάδα και της επιτυχίας τους.

3.1 Το σχέδιο του Υπουργείου Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού (ΥΠΑΙΘΑ) σχετικά με τα παιδιά πρόσφυγες/μετανάστες

Η εκπαίδευση αποτελεί μία από τις βασικότερες παροχές της πολιτείας για τα παιδιά. Είναι σημαντικό τα παιδιά Π/Μ και τα ασυνόδευτα παιδιά να διασφαλίζουν την πρόσβαση τους στην εκπαίδευση, για να μπορέσουν να ενσωματωθούν στο σύστημα της χώρας που βρίσκονται αλλά και για να διεκδικήσουν ένα καλύτερο μέλλον για τη ζωή τους. Το σχολείο και η κοινωνία είναι δύο συστήματα που αλληλεπιδρούν και συνδέονται άρρηκτα μεταξύ τους. Το σχολείο επιδρά στη διατήρηση και συνέχιση της κοινωνίας, και η κοινωνία καθορίζει τη δομή και το περιεχόμενο του σχολείου¹¹⁰.

Η ένταξη των παιδιών Π/Μ και των ασυνόδευτων ανηλίκων στο εκπαιδευτικό σύστημα δεν πρέπει να καθυστερεί πάνω από τρεις μήνες από όταν αποκτήσουν την αίτηση ασύλου. Συγκεκριμένα για τα ασυνόδευτα παιδιά βάσει των προϋποθέσεων που ισχύουν ο ανήλικος πρέπει να συνοδεύεται από έναν επίτροπο για να εγγραφεί στο σχολείο είτε έχει μαζί του όλα τα νόμιμα δικαιολογητικά που χρειάζονται για την εγγραφή και τη συμμετοχή του στο σχολείο και τις δραστηριότητές του είτε με ελλιπή δικαιολογητικά¹¹¹.

Ειδικότερα, όσον αφορά τα ασυνόδευτα παιδιά αντιμετωπίζουν σοβαρές δυσκολίες στην ένταξη τους στην εκπαίδευση και το σχολικό περιβάλλον καθώς δεν

¹¹⁰ Θεοδοσίου, Κ. (2013). Ο ρόλος του σχολείου στη διαμόρφωση σχολικής επίδοσης. Τα Εκπαιδευτικά. Τεύχος 105-106.

¹¹¹ Προεδρικό Διάταγμα 220/2007. Προσαρμογή της Ελληνικής Νομοθεσίας προς τις διατάξεις της Οδηγίας 2003/9/ΕΚ του Συμβουλίου της 27ης Ιανουαρίου 2003, σχετικά με τις ελάχιστες απαιτήσεις για την υποδοχή των αιτούντων άσυλο στα κράτη μέλη (ΕΕL31/6.2.2003). https://www.kodiko.gr/nomologia/download_fek?f=fek/2007/a/fek_a_251_2007.pdf&t=fbf53197e30515690e2b3877979b9b0c

γνωρίζουν την ελληνική γλώσσα αλλά και το μορφωτικό τους επίπεδο είναι κατώτερο σε σύγκριση με το αντίστοιχο επίπεδο των παιδιών της ελληνικής κοινωνίας. Αυτό συμβαίνει γιατί στη χώρα τους τα περισσότερα παιδιά λόγω των έκρυθμων καταστάσεων που επικρατούσαν είχαν αναγκαστεί να διακόψουν τη μόρφωσή τους σε μικρή ηλικία ή πολλά παιδιά από αυτά δεν είχαν πάει ποτέ τους σε κάποιο σχολείο.

Σε αυτό το πλαίσιο το 2016 το ΥΠΑΙΘΑ, ύστερα από το κλείσιμο των συνόρων το 2016 και τον εγκλωβισμό περισσότερων από 50.000 Π/Μ στην Ελλάδα εκ των οποίων το 40% ήταν παιδιά¹¹², έπρεπε να δημιουργήσει ένα σχέδιο δράσης για την εκπαίδευση των παιδιών Π/Μ. Τα παιδιά αυτά χρειάζονταν να αισθανθούν πρωταρχικά ένα αίσθημα ασφάλειας, και αποδοχής μέσα από τις διαδικασίες του σχολείου στη χώρα υποδοχής, να αναπτύξουν επικοινωνιακές δεξιότητες και να ξεκινήσουν την προσαρμογή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία και στον θεσμό του σχολείου.

Για αυτόν τον σκοπό, συγκροτήθηκαν Επιτροπές από το ΥΠΑΙΘΑ, οι οποίες δημιούργησαν το Σχέδιο Δράσης του ΥΠΑΙΘΑ για την εκπαίδευση των παιδιών Π/Μ, το οποίο κινήθηκε σε τέσσερις άξονες:

- Πρώτον, στη διασφάλιση της πρόσβασης όλων των παιδιών προσφύγων στις δομές υποστήριξης, φροντίδας, εκπαίδευσης και κατάρτισης που έχουν ανάγκη σύμφωνα με τις διεθνείς συνθήκες. Η ψυχοκοινωνική στήριξη των παιδιών ήταν ύψιστης σημασίας ιδιαίτερα των ασυνόδευτων παιδιών¹¹³.
- Δεύτερον, στο σχεδιασμό, τη διοικητική υποστήριξη και τη διαχείριση των κατάλληλων εκπαιδευτικών δράσεων που αφορούσαν την φροντίδα, τη δημιουργική απασχόληση των μικρών παιδιών κλπ¹¹⁴.
- Τρίτον, στην κοινωνική διαχείριση του προσφυγικού πληθυσμού ώστε η ένταξη στην εκπαίδευση να είναι επιτυχής υπό τους περιορισμούς της έλλειψης οικονομικών πόρων¹¹⁵.
- Τέταρτον, στη διαφύλαξη της ποιότητας της εκπαίδευσης του γηγενούς πληθυσμού¹¹⁶.

¹¹² https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/CRE-8-2017-03-01-ITM-018_EL.html
<https://www.kathimerini.gr/society/866690/46-ton-afixeon-to-2016-itan-gynaikes-kai-paidia/>
<https://www.offsite.com.cy/eidiseis/topika/paidia-40-ton-prosfygon-stin-ellada-exafanistikan-10000-asynodeytoi-prosfyges-stin>

¹¹³ https://www.government.gov.gr/wp-content/uploads/2017/04/gr_fact_sheet_refugee_feb2017.pdf

¹¹⁴ Ibid

¹¹⁵ Ibid

Το σχέδιο αφορούσε την σύσταση παραρτημάτων νηπιαγωγείων, εντός των δομών φιλοξενίας καθώς και τη δημιουργία και λειτουργία Δομών Υποδοχής Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΔΥΕΠ) σε σχολικές δομές φιλοξενίας, σε δημοτικά και γυμνάσια. Ταυτόχρονα στην Ελλάδα λειτουργεί από το 1996 ο θεσμός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης όπου τέθηκαν και οι πρώτες ρυθμίσεις για τη δημιουργία διαπολιτισμικών σχολείων. Εντός των κανονικών σχολείων όταν υπάρχουν αρκετοί αλλοδαποί μαθητές δημιουργούνται Τάξεις Υποδοχής σύμφωνα με ρυθμίσεις του νομοθετικού πλαισίου. Στόχος των Τάξεων Υποδοχής είναι οι μαθητές να παρακολουθήσουν τα ελληνικά μαθήματα και να αποκτήσουν τις πρώτες βάσεις σε αυτές τις τάξεις και στη συνέχεια να συνδυαστεί ο τρόπος αυτός με την παρακολούθηση μαθημάτων στις κανονικές τάξεις μαζί με τους Έλληνες μαθητές.

Η καινοτομία που εισήχθη με το σχέδιο του ΥΠΑΙΘΑ ήταν η λειτουργία των Δομών Υποδοχής Εκπαίδευσης Προσφύγων (στο εξής ΔΥΕΠ) και η δημιουργία του θεσμού του Συντονιστή Εκπαίδευσης Προσφύγων (στο εξής ΣΕΠ), που εισήχθη με σχέδιο της ΕΕ.

Οι ΔΥΕΠ αποτελούν ένα προ-ενταξιακό βήμα στη σχολική ζωή για τα νέο-εισερχόμενα παιδιά πρόσφυγες που διαμένουν σε Κέντρα Φιλοξενίας Προσφύγων. Αυτές λειτουργούν σε απογευματινή βάρδια (2-6μμ) εντός των σχολικών μονάδων υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Στόχος τους είναι η μετάβαση των παιδιών από τη ζωή στους καταυλισμούς σε μια σχολική κανονικότητα και κατ' επέκταση σε μια επιτυχή ένταξη τους στη κοινωνία υποδοχής. Το πρόγραμμα σπουδών περιλαμβάνει ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα 20 ωρών στο οποίο καλύπτεται η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας, των μαθηματικών, της αγγλικής γλώσσας, των νέων τεχνολογιών, αλλά και καλλιτεχνικών και αθλητικών δραστηριοτήτων¹¹⁷. Οι δράσεις στοχεύουν στο να ανταποκριθούν στις εκπαιδευτικές ανάγκες των προσφύγων μαθητών ώστε να δημιουργηθούν οι κατάλληλες προϋποθέσεις για τη σχολική τους επιτυχία είτε στο ελληνικό είτε σε κάποιο άλλο ευρωπαϊκό σύστημα¹¹⁸.

Για τους μαθητές πρόσφυγες που δεν διαμένουν σε κέντρα φιλοξενίας αλλά στις πόλεις όπως αναφέρθηκε, εντάσσονται στις κανονικές σχολικές τάξεις σε συνδυασμό με την εκπαίδευση που παρέχεται μέσω των Τμημάτων Υποδοχής (ΤΥ).

¹¹⁶ Ibid

¹¹⁷ Νόμος 4415/2016

¹¹⁸ Φασαράκη, Α. (2020). Κέντρο φιλοξενίας Σκαρामαγκά: μία μελέτη περίπτωσης για την εκπαίδευση των προσφύγων το έτος 2016 2017. Διπλωματική Εργασία, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Σύμφωνα με απόφαση του ΥΠΑΙΘΑ¹¹⁹ ορίστηκαν οι Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ), στις οποίες ιδρύθηκαν οι Τάξεις Υποδοχής (ΤΥ) σε όλα τα σχολεία, Ενισχυτικά Φροντιστηριακά Τμήματα (ΕΦΤ) αλλά και οι ΔΥΕΠ που λειτουργούν μέσα στις σχολικές μονάδες. Όλες οι παραπάνω ρυθμίσεις λειτουργούν με βάση τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ώστε να συμβάλλουν στην ένταξη των αλλοδαπών μαθητών με τρόπο ομαλό και ισότιμο, τόσο στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα όσο και στην ελληνική κοινωνία.

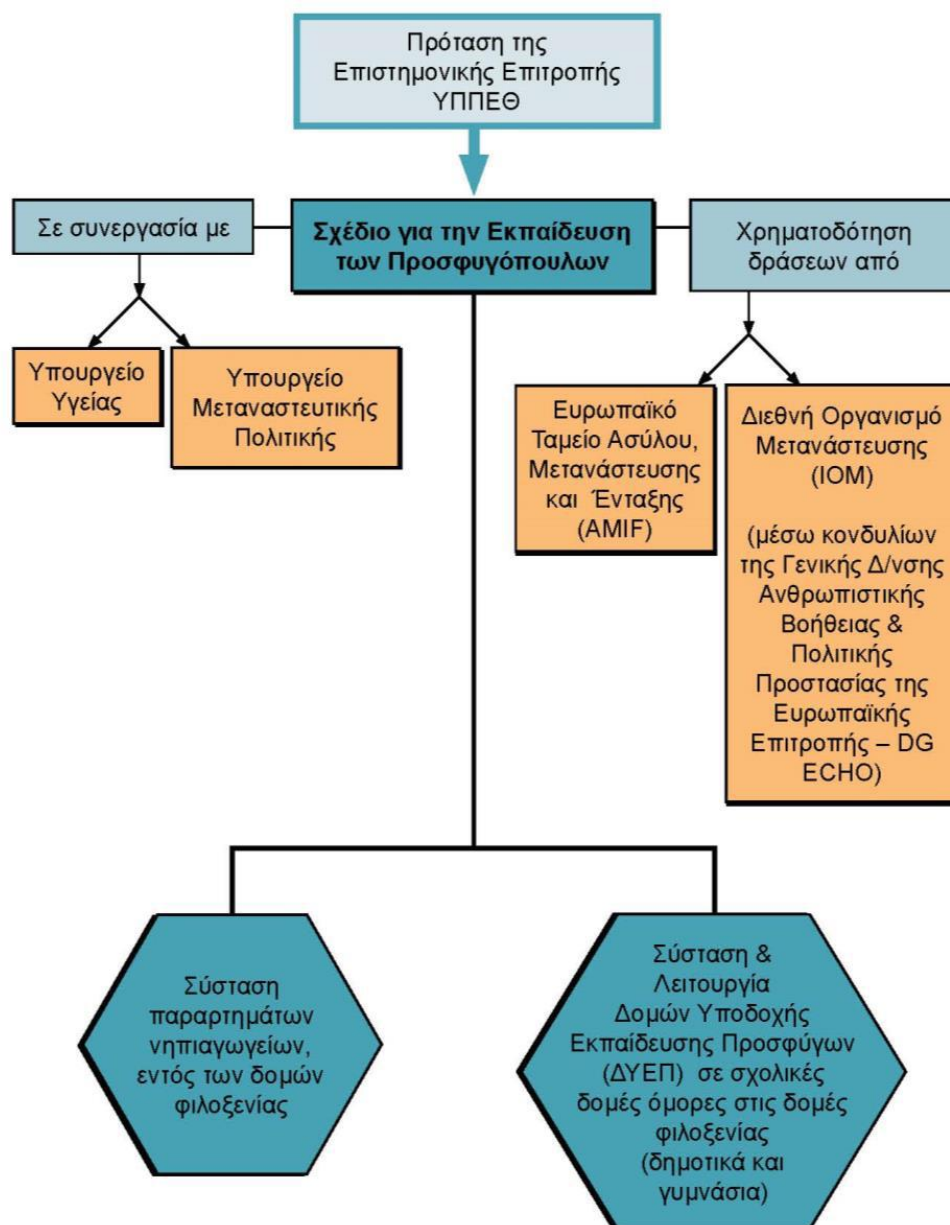
Για την υλοποίηση του προγράμματος καθοριστικός ήταν ο ρόλος των Συντονιστών Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΣΕΠ). Οι ΣΕΠ είναι μόνιμοι εκπαιδευτικοί οι οποίοι αποσπάστηκαν στα Κέντρα Φιλοξενίας Προσφύγων (ΚΦΠ) για να λειτουργήσουν ως συνδετικοί κρίκοι μεταξύ των προσφυγικών πληθυσμών και των σχολικών μονάδων του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Οι ΣΕΠ ήταν υπεύθυνοι να ενημερώνουν τους γονείς των παιδιών στα ΚΦΠ για την ανάγκη ένταξης των παιδιών στο σχολείο, για την καταγραφή των παιδιών στα ΚΦΠ και εγγραφή τους στα σχολεία, για τον συντονισμό της ασφαλούς μεταφοράς των παιδιών στο σχολείο, για την συνεργασία με άλλους φορείς και την παρακολούθηση και τον συντονισμό της παρεχόμενης εκπαίδευσης όλων των εμπλεκόμενων μη κρατικών φορέων¹²⁰.

Παρατίθεται σχηματικά το σχέδιο δράσης του ΥΠΑΙΘΑ για την εκπαίδευση των προσφύγων¹²¹:

¹¹⁹ Απόφαση ΥΠΑΙΘΑ Αριθ. Φ1/63691/Δ1/17 <https://www.amea.gov.gr/legislation/5/741>

¹²⁰ Αρώνη Γκ. (χ.χ.). Δικαίωμα στην εκπαίδευση. Η εμπειρία της εφαρμογής του προγράμματος του ΥΠΠΕΘ για την εκπαίδευση των παιδιών των Προσφύγων. Οι καλές πρακτικές, οι δυσκολίες και οι προκλήσεις για το μέλλον. <https://mefesi.pi.ac.cy/files/docs/users/zapiti.a/parousiasiaroni.pdf>

¹²¹ https://www.government.gov.gr/wp-content/uploads/2017/04/gr_fact_sheet_refugee_print_19_01_2017-2.pdf



Σχήμα 1: Το σχέδιο δράσης του ΥΠΑΙΘΑ για την εκπαίδευση των παιδιών Π/Μ Πηγή: Γενική Γραμματεία Ενημέρωσης και Επικοινωνίας/Ιανουάριος 2017¹²²

Σύμφωνα με το Συνήγορο του Πολίτη & UNICEF (2016), παρατίθεται σχηματικά η δυνατότητα πρόσβασης των παιδιών στην εκπαίδευση¹²³:

¹²² https://www.government.gov.gr/wp-content/uploads/2017/04/gr_fact_sheet_refugee_print_19_01_2017-2.pdf
¹²³ <https://old.synigoros.gr/resources/20170420-ekthesi-mixanismos--2.pdf>

Παιδιά ανά ηλικία	Εντός ανοιχτών δομών προσωρινής φιλοξενίας (και άλλων δομών φιλοξενίας του ελληνικού κράτους ή της Ύπατης Αρμοστείας του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες)	Εκτός ανοιχτών δομών προσωρινής φιλοξενίας
4-5 ετών	ιδρύονται ΔΥΕΠ ως παραρτήματα Νηπιαγωγείων οι οποίες θα λειτουργούν εντός των δομών φιλοξενίας.	δυνατότητα πρόσβασης στο κανονικό σχολικό πρόγραμμα (πρωινή ζώνη)
6-12 ετών	ιδρύονται ΔΥΕΠ που λειτουργούν σε απογευματινή ζώνη σε συγκεκριμένες σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (δημοτικά) εντός εκείνων των Περιφερειακών Διευθύνσεων πρωτοβάθμιας και εκπαίδευσης στα όρια των οποίων υφίστανται ανοιχτές δομές προσωρινής φιλοξενίας είτε μπορούν να ιδρύονται ως παραρτήματα σχολικών μονάδων που θα λειτουργούν εντός των δομών φιλοξενίας.	-δυνατότητα πρόσβασης στο κανονικό σχολικό πρόγραμμα (πρωινή ζώνη) -δυνατότητα πρόσβασης σε διαπολιτισμικό σχολείο -δυνατότητα πρόσβασης σε Τάξεις Υποδοχής ΖΕΠ (ΤΥ ΖΕΠ Ι και ΙΙ), που λειτουργούν στην πρωινή ζώνη καθώς και σε Τμήματα Ζ.Ε.Π (Εν. ΦΤ ΖΕΠ), που πραγματοποιούνται εκτός σχολικού ωραρίου
13-15 ετών	ιδρύονται ΔΥΕΠ που λειτουργούν σε απογευματινή ζώνη σε συγκεκριμένες σχολικές μονάδες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (δημοτικά) εντός εκείνων των Περιφερειακών Διευθύνσεων δευτεροβάθμιας και εκπαίδευσης στα όρια των οποίων υφίστανται ανοιχτές δομές προσωρινής φιλοξενίας, είτε μπορούν να ιδρύονται ως παραρτήματα σχολικών μονάδων που θα λειτουργούν εντός των δομών φιλοξενίας.	-δυνατότητα πρόσβασης στο κανονικό σχολικό πρόγραμμα (πρωινή ζώνη) -δυνατότητα πρόσβασης σε διαπολιτισμικό σχολείο -παρότι ο θεσμός των Τάξεων Υποδοχής ΖΕΠ προβλέπει την ένταξη σχολικών μονάδων όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης (πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας) δεν έχει εκδοθεί η απαιτούμενη υπουργική απόφαση που να ορίζει την ίδρυση και λειτουργία τους κατά την τρέχουσα σχολική χρονιά

16-18 ετών	Δεν έχει προβλεφθεί με την οικεία υπουργική απόφαση ίδρυση και λειτουργία ΔΥΕΠ (ωστόσο θα πρέπει να γίνει δεκτό ότι ισχύουν αναλόγως τα όσα προβλέπονται και για τα παιδιά που βρίσκονται εκτός ανοιχτών κέντρων προσωρινής φιλοξενίας)	- όπως παραπάνω -σύμφωνα με επίσημη ενημέρωση από το Υπουργείο Παιδείας, σχεδιάζεται η παροχή μαθημάτων γλωσσομάθειας, αθλητικών και καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων και προγραμμάτων τεχνικής και επαγγελματικής κατάρτισης με την υποστήριξη του Υπουργείου Εργασίας, Κοινωνικής Ασφάλισης και Κοινωνικής Αλληλεγγύης, του ΚΑΝΕΠ της ΓΣΕΕ και του ΟΑΕΔ, εντός του 2017
-------------------	---	--

Πίνακας 1: Η δυνατότητα πρόσβασης των παιδιών Π/Μ στην τυπική εκπαίδευση σύμφωνα με το σχέδιο δράσης *Πηγή: Συνήγορος του Πολίτη & UNICEF (2016)¹²⁴*

Έχοντας αναλύσει το έργο του ΥΠΑΙΘΑ σχετικά με την εκπαίδευση των παιδιών Π/Μ πρέπει να υπογραμμίσουμε ότι η ένταξη των παιδιών αυτών είναι μια διαδικασία κατά την οποία τα παιδιά αποκτούν την αίσθηση του «ανήκειν» σε μια κοινωνία στην οποία είναι αποδεκτά σε αυτήν. Επομένως, η ομαλότητα του σχολικού περιβάλλοντος το οποίο βρίσκεται εκτός των δομών φιλοξενίας θα τους προσφέρει την κανονικότητα της παιδικής και σχολικής ηλικίας την οποία έχουν στερηθεί.

3.2 Το έργο των Μη Κυβερνητικών Οργανώσεων στην μη τυπική και άτυπη εκπαίδευση των παιδιών προσφύγων/μεταναστών

Η «Κοινωνία των Πολιτών» με την καθημερινή και ουσιαστική συμμετοχή των πολιτών στα κοινά θεωρείται ως ένα αναφαίρετο τμήμα μιας οποιασδήποτε κοινωνίας αλλά και συστατικό της σύγχρονης και δημοκρατικής κοινωνίας. Στη δράση της κοινωνίας των πολιτών συγκαταλέγεται και η δράση πολιτών στο πλαίσιο Μη Κυβερνητικών Οργανώσεων με ποικίλα αντικείμενα ενασχόλησης. Ένας τομέας στον

¹²⁴ Συνήγορος του Πολίτη & UNICEF. (2016). Μηχανισμός Παρακολούθησης - Τα δικαιώματα των παιδιών που μετακινούνται στην Ελλάδα (Εκθεση). <https://old.synigoros.gr/resources/20170420-ekthesi-mixanismos--2.pdf>

οποίο δραστηριοποιούνται είναι η παροχή μη τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης με τη μορφή υποστηρικτικής διδασκαλίας για τα μαθήματα του σχολείου και δραστηριότητες για τη δημιουργική απασχόληση και ανάπτυξη μη γνωστικών δεξιοτήτων.

Η παροχή τυπικής εκπαίδευσης είναι αποκλειστική αρμοδιότητα του ΥΠΑΙΘΑ παρόλα αυτά διεθνείς οργανώσεις και ΜΚΟ δραστηριοποιούνται στον τομέα της μη τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης. Οι ΜΚΟ που παρέχουν εκπαίδευση στα παιδιά Π/Μ ανήκουν στους φορείς μη τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης και άρα οι δραστηριότητες τους δεν αποτελούν πράξεις των θεσμοθετημένων φορέων του εκπαιδευτικού συστήματος εκτός από εκείνες τις φορές που υπάρχουν συνεργασίες. Οι ΜΚΟ υλοποίησαν σε συνεργασία με το ΥΠΑΙΘΑ και το ΥΜΑ προγράμματα εκμάθησης της μητρικής γλώσσας, αθλητικές και καλλιτεχνικές δραστηριότητες, δραστηριότητες δημιουργικής απασχόλησης και άτυπες μορφές εκπαίδευσης όπως επισκέψεις σε αρχαιολογικούς χώρους κλπ. Αυτές οι παροχές υπηρεσιών από τις ΜΚΟ στο πλαίσιο της μη τυπικής εκπαίδευσης προς τα παιδιά Π/Μ ελέγχονται και εγκρίνονται από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής και το ΥΠΑΙΘΑ¹²⁵.

Ο ρόλος των ΜΚΟ στο ζήτημα της εκπαίδευσης των παιδιών Π/Μ και των ασυνόδευτων παιδιών είναι ιδιαίτερα σημαντικός. Οι ανήλικοι από τις παραπάνω εύλωτες κοινωνικές ομάδες αν και έχουν πρόσβαση στο θεσμικό-τυπικό σύστημα εκπαίδευσης του κράτους υποδοχής, δηλαδή το σχολείο, πολλές φορές είτε δεν μπορούν να συμβαδίσουν με τον υπόλοιπο μαθητικό πληθυσμό με αποτέλεσμα οι σχολικές τους επιδόσεις να είναι χαμηλές είτε ενώ μπορούν να απολαύσουν το δικαίωμα της εκπαίδευσης υπάρχει αυξημένη σχολική διαρροή από αυτό¹²⁶.

Η εγκατάλειψη του σχολικού περιβάλλοντος από τα παιδιά Π/Μ μπορεί να προκαλείται είτε από πιέσεις που υφίστανται τα παιδιά από την οικογένεια τους με σκοπό τη συνεισφορά τους στο οικογενειακό εισόδημα, είτε από την περιορισμένη γνώση που έχουν στην ελληνική γλώσσα που τα οδηγεί στην απόφαση να μην συνεχίσουν τις σπουδές τους στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση, είτε από την πρόωγη αποτυχία στο σχολείο χωρίς να τους δίνεται τελικά το απολυτήριο του γυμνασίου. Όλα αυτά τα παιδιά αποτελούν την ομάδα στόχευσης της μη τυπικής και άτυπης

¹²⁵<https://iep.edu.gr/el/component/k2/content/146-odigos-gia-tin-egkrisi-ekpaideftikonprogrammaton-kai-erevnon>

¹²⁶ Γκάτση, Ε. (2015). Διαχείριση πολυπολιτισμικότητας και ο ρόλος των ΜΚΟ στην εκπαίδευση. Σύγχρονοι προβληματισμοί. (Το παράδειγμα της μη τυπικής εκπαίδευσης ανηλίκων στην Ελλάδα). Διπλωματική Εργασία. Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών.

εκπαίδευσης που παρέχεται από τις ΜΚΟ στην Ελλάδα. Οι ΜΚΟ έχουν ως στόχο την ευαισθητοποίηση των παιδιών που προέρχονται από προβληματικά και δύσκολα περιβάλλοντα, την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, την διεκδίκηση της προσωπικής ταυτότητας του κάθε παιδιού και την αποδοχή της διαφορετικότητας κάθε ανθρώπου¹²⁷.

3.2.1 Τα προγράμματα μη τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης που προσφέρονται από τις ΜΚΟ στην Ελλάδα

Σύμφωνα με το Συμβούλιο της Ευρώπης (2018) η μη τυπική εκπαίδευση είναι σκόπιμη αλλά εθελοντική εκπαίδευση που πραγματοποιείται σε ένα ευρύ φάσμα φορέων¹²⁸. Οι ΜΚΟ ως φορείς μη τυπικής εκπαίδευσης κάνουν χρήση εκπαιδευτικών μεθόδων που μπορούν να προσαρμόζονται σε κάθε εκπαιδευτικό περιβάλλον (πχ. βιωματικές δραστηριότητες, θέατρο, τέχνη, αθλητισμός). Πολλές ΜΚΟ εφαρμόζουν πολύ πρωτοποριακά προγράμματα και εκπαιδευτικές πρακτικές τα οποία θα αποτελούσαν και παράδειγμα προς εφαρμογή και στην τυπική εκπαίδευση ή αν δεν μπορούν να λειτουργήσουν στο πλαίσιό της, να λειτουργήσουν συνδυαστικά και παράλληλα με αυτή. Ένα πολύ καλό παράδειγμα αποτελεί η διδασκαλία των Μητρικών Γλωσσών που παρέχεται από τις ΜΚΟ σε επίπεδο μη τυπικής εκπαίδευσης¹²⁹. Στη συνέχεια θα παρουσιαστούν μερικά από τα προγράμματα μη τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης που παρέχονται από ΜΚΟ που δραστηριοποιούνται στην Ελλάδα και τα οποία έχουν επιτύχει σε μεγάλο βαθμό τους στόχους τους.

3.2.1.1 All Children in Education (ACE Project) – Learning for integration: Μια πρωτοβουλία της Unicef

Μέχρι το τέλος του Δεκεμβρίου 2022, 16.109 παιδιά προσφύγων και μεταναστών είχαν πρόσβαση στην τυπική εκπαίδευση¹³⁰ αλλά και 1.265 παιδιά στη μη τυπική

¹²⁷ Anthopoulou, V., (2004). “Intercultural Education”, in C. Inglessi et al. (eds): Immigration and Integration in Northern versus Southern Europe, p. 219-227, Netherlands Institute in Athens, Athens. και Γκάτση, Ε. (2015). Διαχείριση πολυπολιτισμικότητας και ο ρόλος των ΜΚΟ στην εκπαίδευση. Σύγχρονοι προβληματισμοί. (Το παράδειγμα της μη τυπικής εκπαίδευσης ανηλίκων στην Ελλάδα). Διπλωματική Εργασία. Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών.

¹²⁸ Council of Europe (2018). Non Formal Learning/ Education <https://pjp-eu.coe.int/en/web/youth-partnership/non-formal-learning>

¹²⁹ Καζαζής, Β. (2020). Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση παιδιών προσφύγων στην Ελλάδα. Αποτίμηση και καλές πρακτικές. Διπλωματική Ερευνητική Εργασία, Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής.

¹³⁰ συμπεριλαμβανομένων 1.212 παιδιών από την Ουκρανία

εκπαίδευση. Αυτό αντιστοιχεί στο 68% του εκτιμώμενου αριθμού παιδιών προσφύγων και μεταναστών στην Ελλάδα, συμπεριλαμβανομένων των Ουκρανών¹³¹.

Από την έναρξη του προγράμματος της UNICEF «Όλα τα παιδιά στην Εκπαίδευση» (All Children in Education, ACE Project), 13.961 παιδιά προσφύγων και μεταναστών, συμπεριλαμβανομένων 832 από την Ουκρανία, επωφελήθηκαν από τα Κέντρα Δημιουργικής Απασχόλησης (ΚΔΑΠ) και τις υποστηρικτικές δραστηριότητες.

Η UNICEF υποστήριξε την ένταξη των παιδιών προσφύγων και μεταναστών στην τυπική εκπαίδευση παρέχοντας ποιοτική μη τυπική εκπαίδευση, αναπτύσσοντας μαθησιακά εργαλεία και ενισχύοντας την ικανότητα των εκπαιδευτικών. Στόχος του έργου είναι η παροχή μη τυπικής εκπαίδευσης και υποστήριξης σε παιδιά πρόσφυγες και μετανάστες, καθώς και στους γονείς τους, προκειμένου να συμβάλει στην ομαλή ένταξη των παιδιών στην επίσημη εκπαίδευση και την κοινωνία.

Το πρόγραμμα ACE αποτελεί τη συνέχεια του επιτυχημένου προγράμματος “Learning for Integration Project: Quality Learning and Non-Formal Education for Refugees and Migrant Children in Greece”. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα υλοποιήθηκε από τον Μάρτιο του 2019 έως τον Αύγουστο του 2021 στην Ελλάδα με την υποστήριξη της UNICEF, του Διεθνούς Οργανισμού Μετανάστευσης και της DG HOME και ωφέλησε παιδιά προσφύγων και μεταναστών ηλικίας 3-17 ετών και τους γονείς τους.

Στη συνέχεια, το πρόγραμμα ACE έγινε σε συνεργασία με το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων και Αθλητισμού (ΥΠΑΙΘΑ), το Υπουργείο Μετανάστευσης και Ασύλου (ΥΜΑ), το Υπουργείο Εργασίας και Κοινωνικής Ασφάλισης (ΥΕΚΑ) αλλά και με διάφορες οργανώσεις της κοινωνίας των πολιτών και ακαδημαϊκά ιδρύματα. Για πρώτη φορά δημιουργήθηκε ένα κοινό πλαίσιο για τη λειτουργία της μη τυπικής εκπαίδευσης, βάσει διαβούλευσης με την κυβέρνηση και τους εταίρους των ΜΚΟ, που είχε ως αποτέλεσμα μια πιο εναρμονισμένη και πολυδύναμη προσέγγιση. Αυτή η προσέγγιση με τη σειρά της τελικά οδήγησε στον υψηλότερο αριθμό και ποσοστό εγγεγραμμένων και φοιτούντων σε σχολεία μαθητών Π/Μ που έχει επιτευχθεί μέχρι σήμερα και στη σημαντική βελτίωση της ποιότητας της μη τυπικής εκπαίδευσης¹³².

¹³¹ UNICEF Annual Report 2022 Greece <https://www.unicef.org/media/135936/file/Greece-2022-COAR.pdf>

¹³² <https://www.unicef.org/media/135936/file/Greece-2022-COAR.pdf>

Οι βασικές καινοτομίες του προγράμματος που σχετίζονται με μια εναρμονισμένη και πολυδύναμη προσέγγιση περιλάμβαναν:

- α) Την ενσωμάτωση των διαφόρων συνιστωσών και μοντέλων του προγράμματος ACE, κάτω από ένα κοινό πλαίσιο
- β) Την ανταλλαγή και χρήση κοινού μαθησιακού υλικού και εργαλείων, τόσο για την τυπική όσο και για την μη τυπική εκπαίδευση, συμπεριλαμβανομένου του Σχεδίου Προχωρημένης Μάθησης¹³³ και των ηλεκτρονικών μαθημάτων της πλατφόρμας Akelius
- γ) Την ανάπτυξη προτύπων, ρόλων και ελάχιστων ικανοτήτων/προσόντων για τη λειτουργία των ομάδων μη τυπικής εκπαίδευσης¹³⁴.

Η UNICEF και οι εταίροι της με το πρόγραμμα ACE επέκτειναν τη μη τυπική εκπαίδευση για να συμπεριλάβουν ολόκληρο τον παιδικό πληθυσμό των Π/Μ (4-17 ετών) σε διάφορες τοποθεσίες και εγκαταστάσεις φιλοξενίας. Η παροχή της μη τυπικής εκπαίδευσης βασίστηκε σε μια ενοποιημένη εναρμονισμένη προσέγγιση, στην καθιέρωση προτύπων ποιότητας και στην αύξηση της αποτελεσματικότητας. Όλοι οι εταίροι του προγράμματος ACE εκπαιδεύτηκαν συστηματικά στην εφαρμογή καινοτόμων μεθοδολογιών διδασκαλίας, αυξάνοντας τα μαθησιακά επιτεύγματα και τις μεταβιβάσιμες δεξιότητες των παιδιών Π/Μ, ενώ ταυτόχρονα τους παρείχαν δομημένη ψυχοκοινωνική υποστήριξη και τους παρέπεμπαν σε εξειδικευμένες υπηρεσίες. Το 2022 συνεχίστηκαν επίσης οι προσπάθειες ανταπόκρισης των προσφύγων και των μεταναστών, εστιάζοντας κυρίως στην εξάπλωση του προγράμματος ACE¹³⁵.

Ένας από τους εταίρους του προγράμματος ACE είναι η ΜΚΟ ΕΛΙΞ. Το πρόγραμμα μη τυπικής εκπαίδευσης υλοποιείται από την ΕΛΙΞ στην Αττική και την Πελοπόννησο από τον Σεπτέμβριο του 2021 με την υποστήριξη και τη χρηματοδότηση της UNICEF. Το πρόγραμμα αυτό βασίζεται επίσης στην προηγούμενη εμπειρία της ΕΛΙΞ στο πεδίο και ειδικότερα σε προγράμματα μη τυπικής εκπαίδευσης που υλοποιήθηκαν για παιδιά Π/Μ στην Ελλάδα, ήδη από το καλοκαίρι του 2016.

¹³³ Το Σχέδιο Προχωρημένης Μάθησης (ALP) είναι ένα νομικό έγγραφο που περιγράφει τον προγραμματισμό για τους χαρισματικούς μαθητές και χρησιμοποιείται ως οδηγός για τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό και τη λήψη αποφάσεων.

¹³⁴ <https://www.unicef.org/media/135936/file/Greece-2022-COAR.pdf>

¹³⁵ <https://www.unicef.org/media/135936/file/Greece-2022-COAR.pdf>

Σκοπός του προγράμματος είναι να εξασφαλίσει ότι όλα τα παιδιά, πρόσφυγες και μετανάστες σχολικής ηλικίας θα έχουν πρόσβαση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, θα ενταχθούν ομαλά στη σχολική κοινότητα και θα εξαλειφθούν οι περιπτώσεις εγκατάλειψης του σχολείου. Έτσι η ΜΚΟ ΕΛΙΞ προκειμένου να εξασφαλίσει την καλύτερη δυνατή προετοιμασία και υποστήριξη των παιδιών για την ένταξη τους στο ελληνικό σχολείο, προσφέρει μέσω του προγράμματος στα Κέντρα Μελέτης και Δημιουργικής Απασχόλησης (ΚΔΑΠ), μαθήματα ελληνικών, αγγλικών και φυσικών επιστημών/μαθηματικών, δραστηριότητες ψυχοκοινωνικής υποστήριξης, καθώς και υποστήριξη για την μελέτη των παιδιών στο σπίτι.

Κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2021-2022, η ΜΚΟ ΕΛΙΞ υποστήριξε πάνω από 1.000 παιδιά Π/Μ, στην Αττική και την Πελοπόννησο, μέσω της εγγραφής τους στα σχολεία, της ενισχυτικής διδασκαλίας, των γλωσσικών και επιστημονικών μαθημάτων¹³⁶.

Ταυτοχρόνως, ακόμη ένας έταiros του προγράμματος ACE αποτελεί η ΜΚΟ Solidarity Now η οποία στο Κέντρο Εκπαίδευσης και Δημιουργικών Δραστηριοτήτων Green, που λαμβάνει χώρα στο Κέντρο Αλληλεγγύης Αθήνας προσφέρει υποστήριξη μέσω της παροχής μη τυπικής εκπαίδευσης στα μαθήματα που αναφέρθηκαν και ανωτέρω σε παιδιά Π/Μ 4-17 ετών για την ένταξη τους στη δημόσια εκπαίδευση¹³⁷.

Η ΜΚΟ ΑΡΣΙΣ¹³⁸ συμμετέχει και εκείνη ενεργά στο πρόγραμμα ACE με μαθήματα μη τυπικής εκπαίδευσης για τη σχολική προετοιμασία στα Κέντρα Μελέτης και Δημιουργικής Απασχόλησης (ΚΜΔΑ), με την παρουσία τους στην Αθήνα, στην Θεσσαλονίκη, στο Φυλάκιο (Έβρος), στην Σάμο, στην Κω και στην Λέρο, καθώς και με μία κινητή ομάδα στην Κρήτη.

Για τη διασφάλιση της επιτυχημένης μετάβασης και συμπερίληψης των παιδιών Π/Μ 4-17 ετών στο σχολείο, ομάδα εκπαιδευτικών προετοιμάζει γνωστικά τα παιδιά που δεν έχουν ακόμη εγγραφεί στο επίσημο σχολικό σύστημα με μαθήματα ελληνικής και αγγλικής γλώσσας, μαθηματικών και δραστηριοτήτων μη τυπικής και

¹³⁶ <https://www.elix.org.gr/en/large-projects-of-elix/social-actions-to-support-vulnerable-groups-and-awareness/all-children-in-education-ace-menu-en> και <https://www.elix.org.gr/en/large-projects-of-elix/social-actions-to-support-vulnerable-groups-and-awareness/all-children-in-education-ace-menu-en/113> και <https://www.elix.org.gr/en/press-announcements/annual-school-period-report-2018-2019-learning-4-integration-en>

¹³⁷ <https://www.solidaritynow.org/en/%CE%BC%CE%BF%CE%BD%CE%BF%CF%80%CE%AC%CF%84%CE%B9-%CE%B3%CE%B9%CE%B1-%CF%8C%CE%BB%CE%B1-%CF%84%CE%B1-%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B9%CE%AC-%CF%83%CF%84%CE%B7%CE%BD-%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%AF/>

¹³⁸ <https://arsis.gr/en/ta-paidia-stin-ekpaideysi-kentra-m/>

άτυπης εκπαίδευσης. Παράλληλα, η ΜΚΟ ΑΡΣΙΣ συλλέγει τα απαιτούμενα έγγραφα για την εγγραφή των παιδιών στο σχολείο, και επικοινωνεί με τους ΣΕΠ για τις διαδικασίες που ακολουθούνται. Επιπλέον, για τα παιδιά που φοιτούν ήδη στην τυπική εκπαίδευση η ΜΚΟ ΑΡΣΙΣ παρέχει στα ΚΜΔΑ υποστήριξη μέσω απογευματινής ενισχυτικής διδασκαλίας και μέσω ποικίλων εργαστηρίων, βιωματικών ομαδικών δραστηριοτήτων/εργαστηρίων κοινωνικής-συναισθηματικής νοημοσύνης, δεξιοτήτων ζωής και ανάπτυξη επαγγελματικών δεξιοτήτων (πχ. δημιουργία βιογραφικού σημειώματος), επαγγελματικών ενημερωτικών συναντήσεων που περιστρέφονται γύρω από δεξιότητες διαβίωσης (πχ. προσωπική υγιεινή / σεξουαλική διαπαιδαγώγηση), θεματικών δράσεων με αφορμή παγκόσμιες ημέρες κλπ. Στόχος των παραπάνω δράσεων είναι η κοινωνική και ψυχική ενδυνάμωση των παιδιών καθώς και η ενημέρωσή τους για θέματα προστασίας, διακρίσεων λόγω φύλου, αγωγής ψυχικής υγείας κ.α.

Τέλος, η ΜΚΟ ΜΕΤΑδραση από τον Σεπτέμβριο του 2021 εντάσσεται στο πρόγραμμα ACE με τα Εκπαιδευτικά Προγράμματα «Step2School»¹³⁹ και με την εκπαιδευτική δράση της στα νησιά που θα αναλυθούν στην επόμενη υποενότητα.

3.2.1.2 Εκπαιδευτικά Προγράμματα «Step2School» και Εκπαιδευτικές Δράσεις για παιδιά στα νησιά: ΜΕΤΑδραση

Η ΜΚΟ ΜΕΤΑδραση από τον Ιούνιο του 2017 υλοποιεί ένα πρόγραμμα μη τυπικής εκπαίδευσης με την ονομασία “Step2school” στις εγκαταστάσεις της ΜΕΤΑδρασης, καθώς και σε σχολεία στην αστική περιοχή της Αθήνας, εξυπηρετώντας περισσότερους από 3.900 μαθητές από την έναρξή του. Το πρόγραμμα “Step2school” δημιουργήθηκε από την ανάγκη παροχής ενισχυτικής-υποστηρικτικής εκπαίδευσης με τη μορφή απογευματινών μαθημάτων υποστήριξης, τα οποία δίνουν έμφαση στην κατάκτηση γλώσσας, στα μαθηματικά και στην υποστήριξη εργασιών στο σπίτι, σε ανηλίκους ηλικίας 4-18 ετών που ζουν σε δομές προσωρινής φιλοξενίας, δέχεται επίσης και άλλα παιδιά που ζουν στη γειτονιά¹⁴⁰. Επιπλέον, παρέχονται εντατικά μαθήματα ελληνικών, αγγλικών και γερμανικών για εφήβους ηλικίας 16 έως 18 ετών.

¹³⁹ https://www.immerse-h2020.eu/el/%CE%B4%CE%B9%CE%B1%CE%B4%CE%B9%CE%BA%CF%84%CF%85%CE%B1%CE%BA%CE%AE-%CF%88%CE%B7%CF%86%CE%B9%CE%B1%CE%BA%CE%AE-%CE%B2%CE%AC%CF%83%CE%B7-%CE%B4%CE%B5%CE%B4%CE%BF%CE%BC%CE%AD%CE%BD%CF%89%CE%BD-%CF%80/?data_id=1787

¹⁴⁰ <https://metadras.org/en/campaigns/step2school-education-programme/>

Τα μαθήματα παραδίδονται από το εκπαιδευτικό προσωπικό της ΜΕΤΑδρασης και στόχος της είναι η δημιουργία ενός πλαισίου υποστήριξης για την ένταξη των παιδιών Π/Μ.

Το 2018 το πρόγραμμα επεκτάθηκε και στη Θεσσαλονίκη. Κατά τη διάρκεια της πανδημίας του Covid-19 τα μαθήματα γίνονταν διαδικτυακά. Το 2019, το πρόγραμμα χρηματοδοτήθηκε από το Hilton Humanitarian Prize και με ίδιους πόρους. Από το καλοκαίρι του 2020 τα εκπαιδευτικά προγράμματα για πρόσφυγες και μετανάστες στην Αθήνα χρηματοδοτούνται επίσης από το Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Liu Kuo-Chun, του Χονγκ Κονγκ και από τον Σεπτέμβριο του 2021 όπως αναφέρθηκε ανωτέρω, το πρόγραμμα “Step2school”, εντάσσεται στο πρόγραμμα ACE.

Η συνεισφορά της ΜΚΟ ΜΕΤΑδραση είναι πολύ σημαντική και στον τομέα της διερμηνείας. Αποτελεί τον κύριο πάροχο υπηρεσιών διερμηνείας στην Ελλάδα, διευκολύνοντας την επικοινωνία μεταξύ διευθυντών σχολείων, εκπαιδευτικών, παιδιών Π/Μ, των γονέων τους και της Διεύθυνσης Εκπαίδευσης Προσφύγων του ΥΠΑΙΘΑ και των ΣΕΠ. Παράλληλα, παρέχει εκπαιδευτική και τεχνολογική υποστήριξη στο εκπαιδευτικό προσωπικό της Τυπικής Εκπαίδευσης με τη χρήση της ψηφιακής πλατφόρμας Akelius Language Learning Course¹⁴¹.

Η ΜΚΟ ΜΕΤΑδραση από τον Ιανουάριο του 2018 επιτελεί σημαντικό έργο στην μη τυπική εκπαίδευση και στα νησιά του Βορείου Αιγαίου με τη λειτουργία τριών εκπαιδευτικών κέντρων. Η επιδίωξη της είναι να καλύψει τις εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών που παραμένουν στα hotspot των νησιών παρέχοντας δομημένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες, έχοντας εξυπηρετήσει έως σήμερα περισσότερα από 6.000 παιδιά.

Η οργάνωση λειτουργεί δύο Κέντρα Μη Τυπικής Εκπαίδευσης στη Λέσβο, για παιδιά που διαμένουν στο Κέντρο Φιλοξενίας στο Μαυροβούνι, και ένα στη Χίο, για παιδιά που διαμένουν στο Κέντρο Υποδοχής και Ταυτοποίησης της ΒΙΑΛ.

Σκοπός του εκπαιδευτικού προγράμματος είναι η ένταξη των μαθητών στην τυπική εκπαίδευση με απόλυτο σεβασμό στο πολιτισμικό τους κεφάλαιο. Στο πλαίσιο αυτό, υλοποιεί σε ειδικά διαμορφωμένους χώρους μαθήματα, στα οποία οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να αναπτύξουν και να καλλιεργήσουν γνωστικές, κοινωνικές

¹⁴¹ <https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/AKELIUS.pdf> και https://ec.europa.eu/migrant-integration/news/greece-e-learning-platform-refugee-children_en και <https://www.unicef.org/greece/en/stories/akelius-e-learning-platform-supports-refugee-children-greek-schools>

δεξιότητες και δεξιότητες ζωής μέσα από διαδραστικές εργασίες, εστιασμένες συζητήσεις, θέατρο, βιωματικό παιχνίδι κλπ. και να προσεγγίσουν θέματα σχετικά με τα ανθρώπινα δικαιώματα, την ισότητα, την πολυπολιτισμικότητα, την προσωπική υγιεινή, την ανακύκλωση, τη ζωή μετά το σχολείο κλπ. Οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να παρακολουθήσουν μαθήματα Ελληνικών, Μαθηματικών, Αγγλικών καθώς και ενισχυτική διδασκαλία, σύμφωνα με τις ανάγκες του εκάστοτε σημείου¹⁴².

Από τον Σεπτέμβριο του 2021 και οι εκπαιδευτικές δράσεις της ΜΕΤΑδράσης για τους ανηλίκους στη Χίο και τη Λέσβο εντάσσονται στο πλαίσιο του προγράμματος ACE.

3.2.1.3 Κέντρο Παιδιών – Φρουραρχείο: Δίκτυο για τα Δικαιώματα του Παιδιού

Το Δίκτυο για τα Δικαιώματα του Παιδιού, σε σύμπραξη με το Δήμο Αθηναίων, συμμετέχει ενεργά στην εκπαίδευση των παιδιών που προέρχονται από ευάλωτες κοινωνικά ομάδες, ακολουθώντας την παιδοκεντρική προσέγγιση στις δράσεις και τα εκπαιδευτικά προγράμματα που προσφέρει. Με αφετηρία θεμελιώδη δικαιώματα του παιδιού, όπως το δικαίωμα στην εκπαίδευση, τη ψυχαγωγία και την υγεία, δραστηριοποιείται στον τρίτο άξονα του προγράμματος ΤΕΒΑ¹⁴³, τα Συνοδευτικά Μέτρα. Τα μέτρα αυτά στοχεύουν μεταξύ άλλων στη μείωση του κοινωνικού αποκλεισμού άπορων συνανθρώπων μας και των οικογενειών τους.

Το Κέντρο για το Παιδί είναι ένας ανοιχτός χώρος για όλα τα παιδιά, σκοπός του οποίου είναι η προώθηση και υποστήριξη των δικαιωμάτων των παιδιών. Βρίσκεται στο Κέντρο Αλληλεγγύης Αθηνών και αποτελείται από ομάδα ψυχολόγου, project manager και παιδαγωγού που συνεργάζονται άμεσα. Ο χώρος είναι ανοιχτός για όλα τα παιδιά ηλικίας από 0 έως 12 ετών, χωρίς διακρίσεις φύλου, καταγωγής, εθνικότητας ή θρησκείας και λειτουργεί καθημερινά 10:00-18:00 με ελεύθερη είσοδο.

Η διεπιστημονική ομάδα οργανώνει και πραγματοποιεί εκπαιδευτικές και ψυχαγωγικές δραστηριότητες οι οποίες περιλαμβάνουν μαθήματα ελληνικής γλώσσας (στον προφορικό και γραπτό λόγο), με άτυπα εκπαιδευτικά μέσα, καθώς και την εξατομικευμένη υποστήριξη των παιδιών στα σχολικά τους μαθήματα. Το Κέντρο φιλοξενεί επίσης εργαστήρια τέχνης και ψυχαγωγίας που έχουν ως στόχο την

¹⁴² <https://metadrasi.org/campaigns/%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7-%CE%B3%CE%B9%CE%B1-%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B9%CE%AC-%CF%83%CF%84%CE%B1-%CE%BD%CE%B7%CF%83%CE%B9%CE%AC/>

¹⁴³ <https://teba.opeka.gr/>

ανάπτυξη της δημιουργικότητας και της φαντασίας, ενώ παράλληλα προάγουν την κοινωνικοποίηση και την οικοδόμηση σχέσεων των παιδιών. Στο πλαίσιο της ολιστικής ανάπτυξης του παιδιού και της μεγαλύτερης ένταξης των ατόμων που επισκέπτονται το Κέντρο για το Παιδί, διοργανώνονται διάφορες πολιτιστικές δραστηριότητες και εξωτερικές επισκέψεις ενώ παρέχονται και επιτραπέζια παιχνίδια αλλά και χρόνος για ελεύθερο παιχνίδι στο χώρο του Κέντρου. Στο Κέντρο λειτουργεί και δανειστική βιβλιοθήκη που προσφέρει επιλογή παιδικών βιβλίων, προάγοντας τη σχέση μεταξύ παιδιών και βιβλίου.

Επίσης, η ψυχολόγος του Κέντρου παρέχει συμβουλευτική στους γονείς, με στόχο την ενίσχυση του γονεϊκού τους ρόλου και τη βελτίωση της σχέσης με τα παιδιά τους, καθώς και με τα παιδιά, προκειμένου να τα βοηθήσει να διαχειριστούν καλύτερα τα συναισθήματά τους και να ενισχύσουν την εικόνα του εαυτού τους. Το Κέντρο για το Παιδί χρηματοδοτείται και υποστηρίζεται από τη ΜΚΟ Solidarity Now¹⁴⁴.

3.2.1.4 Διαπολιτισμικό κέντρο «Πυξίδα»: Ελληνικό Συμβούλιο για τους Πρόσφυγες

Το Διαπολιτισμικό Κέντρο ΠΥΞΙΔΑ του Ελληνικού Συμβουλίου για τους Πρόσφυγες ξεκίνησε να λειτουργεί το 1996 ύστερα από την έκκληση προσφύγων και των οικογενειών τους, οι οποίες υπέφεραν από κοινωνική απομόνωση και ένιωθαν αποκλεισμένες από την ελληνική κοινωνία. Η προσέγγιση της ΠΥΞΙΔΑΣ εστιάζει στην ολιστική αντιμετώπιση του ατόμου και της οικογένειας, και πλαισιώνεται από μια διεπιστημονική ομάδα επαγγελματιών, προκειμένου να συμβάλει μέσω των υπηρεσιών και των προγραμμάτων της στην ένταξη των προσφύγων και των ευάλωτων μεταναστών στην Ελληνική κοινωνία¹⁴⁵.

Η εκπαίδευση ενηλίκων και ανηλίκων στην Πυξίδα είναι ένα σημείο συνάντησης ανάμεσα στην ανάγκη των προσφύγων να μάθουν και στη διάθεση της κοινωνίας των πολιτών για προσφορά. Στην Πυξίδα οι μαθητές πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και οι ασυνόδετοι ανήλικοι από Δομές Φιλοξενίας

¹⁴⁴ <https://ddp.gr/en/centre-for-children-frouarcheio/> και <https://ddp.gr/en/category-en/center-for-the-child/> και https://www.immerse-h2020.eu/el/%CE%B4%CE%B9%CE%B1%CE%B4%CE%B9%CE%BA%CF%84%CF%85%CE%B1%CE%BA%CE%AE-%CF%88%CE%B7%CF%86%CE%B9%CE%B1%CE%BA%CE%AE-%CE%B2%CE%AC%CF%83%CE%B7-%CE%B4%CE%B5%CE%B4%CE%BF%CE%BC%CE%AD%CE%BD%CF%89%CE%BD-%CF%80/?data_id=1786

¹⁴⁵ <https://www.gcr.gr/el/diapolitismiko-kentro-pyksida>

στην Αττική, συμμετέχουν τις απογευματινές ώρες σε ολιγομελή, διακριτά τμήματα ενισχυτικής διδασκαλίας. Για τα παιδιά του Δημοτικού, υλοποιούνται και επιπρόσθετες εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Παράλληλα, τα παιδιά που αναμένουν να τοποθετηθούν στο δημόσιο σχολείο, μπορούν 2 φορές την εβδομάδα να παρακολουθούν την τάξη του «Σχολείο χωρίς Σχολείο», ενός προγράμματος προετοιμασίας που έχει σχεδιαστεί για την εξοικείωση με την ελληνική γλώσσα και τις βασικές έννοιες αριθμητικής. Επίσης, παρέχονται εξατομικευμένα μαθήματα ψηφιακών δεξιοτήτων, μαθήματα αγγλικής γλώσσας και μαθήματα κατάρτισης κατά του ρατσισμού και πολιτισμικά μαθήματα για μαθητές, εκπαιδευτικούς και γονείς. Τέλος, για τις ανάγκες της εκμάθησης ελληνικών, επιμόρφωσης σε άλλα ζητήματα αλλά και ψυχαγωγίας, στο χώρο της Πυξίδας λειτουργεί δωρεάν δανειστική βιβλιοθήκη με πάνω από 1.000 τίτλους βιβλίων για αναγνώστες κάθε ηλικίας¹⁴⁶.

3.2.1.5 Κέντρο «Ορίζοντας» και σχολείο μη τυπικής εκπαίδευσης: Φάρος

Το Κέντρο «Ορίζοντας» μια πρωτοβουλία της ΜΚΟ Φάρος είναι ένα κέντρο εκπαίδευσης και κατάρτισης που παρέχει ένα μοναδικό πρόγραμμα για ασυνόδετους ανηλίκους και νέους πρόσφυγες, στο οποίο μπορούν να συμμετάσχουν σε μια σειρά εργαστηρίων και μαθημάτων. Τα παιδιά διδάσκονται μια σειρά από κοινωνικές δεξιότητες που μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε όλες τις καταστάσεις και το εκπαιδευτικό στοιχείο εστιάζει ειδικά στην εξεύρεση δημιουργικών λύσεων στα προβλήματα που μπορεί να αντιμετωπίζει ο συμμετέχων ή οι γύρω του.

Οι μαθητές εισάγονται στη χρήση της τεχνολογίας και στην έκφραση της δημιουργικότητάς τους. Μερικά από τα μαθήματα που προσφέρονται στο Κέντρο «Ορίζοντας» είναι μαθήματα σχεδίου, μαθήματα υπολογιστών, εργαστήρια ξυλουργικής και ραπτικής καθώς και εκτύπωση 3D. Όλα τα εργαστήρια πραγματοποιούνται σε συνεργασία με το MIT D-Lab και στηρίζονται στη μεθοδολογία του Creative Capacity Building, στην οποία οι μαθητές χτίζουν την δημιουργικότητά τους καθώς και την ικανότητα τους να επιλύουν προβλήματα. Παράλληλα παρέχεται, ψυχοκοινωνική υποστήριξη και μαθήματα ελληνικών και αγγλικών.

Επίσης, για 5η χρονιά συνεχίζεται το εκπαιδευτικό πρόγραμμα με τίτλο τη Δημιουργική Επίλυση Προβλημάτων (Creative Problem Solving), στο οποίο έχει

¹⁴⁶ <https://www.gcr.gr/el/diapolitismiko-kentro-pyksida/itemlist/category/98-ekpaidefsi>
<https://www.accmr.gr/services/diapolitismiko-kentro-pyxida/>

προστεθεί και ένα ακόμα στάδιο ως συνέχεια του εκπαιδευτικού προγράμματος, με τίτλο την Ένταξη & Απασχολησιμότητα (Integration & Employability).

Βασικά ψυχοκοινωνικό στη φύση του, το πρόγραμμα «Ορίζοντας» υποστηρίζει και εξοπλίζει τους συμμετέχοντες ώστε να ζήσουν μια πλήρη, ολοκληρωμένη ζωή. Στόχος του προγράμματος είναι να προσφέρει ευκαιρίες, να αυξήσει την αυτοεκτίμηση και να ενδυναμώσει τους νεαρούς πρόσφυγες ώστε να λάβουν ενεργό μέρος στην κοινωνία. Το πρόγραμμα αναπτύσσεται σε συνεργασία με το D-Lab του Τεχνολογικού Ινστιτούτου της Μασαχουσέτης (MIT)¹⁴⁷.

Επιπλέον, η ΜΚΟ Φάρος ανακοίνωσε την έναρξη λειτουργίας ενός νέου μη τυπικού σχολείου για έφηβους πρόσφυγες και μετανάστες. Η πρωτοβουλία αυτή στοχεύει να βοηθήσει τους νέους πρόσφυγες να ενταχθούν με επιτυχία στο εκπαιδευτικό σύστημα και την ελληνική κοινωνία. Το σχολείο μη τυπικής εκπαίδευσης είναι προετοιμασμένο να προσφέρει ένα εμπλουτισμένο μαθησιακό περιβάλλον με οκτώ πλήρως εξοπλισμένες αίθουσες διδασκαλίας, συμπεριλαμβανομένου ενός υπερσύγχρονου εργαστηρίου πληροφορικής, ενός χώρου δημιουργίας και ενός ευρύχωρου χώρου αναψυχής.

Το πρόγραμμα σπουδών το οποίο είναι προσαρμοσμένο ειδικά στις ανάγκες των μαθητών περιλαμβάνει βασικά μαθήματα όπως η ελληνική ως ξένη γλώσσα, τα αγγλικά, τα μαθηματικά και οι φυσικές επιστήμες, παράλληλα με τεχνικά μαθήματα και εκπαίδευση στις ψηφιακές τεχνολογίες. Ειδικότερα, το μάθημα “Design Your Future”, το οποίο αναπτύχθηκε σε συνεργασία με το MIT D-Lab του Ινστιτούτου Τεχνολογίας της Μασαχουσέτης, σχεδιάστηκε για να καλλιεργήσει τη δημιουργική σκέψη, την καινοτομία και τις επιχειρηματικές δεξιότητες.

Το μη τυπικό σχολείο του Φάρου θα προσπαθήσει να προσφέρει ουσιαστική εκπαίδευση και ενδυνάμωση σε έφηβους πρόσφυγες και μετανάστες με στόχο τη δημιουργία ενός καλύτερου μέλλοντος για αυτούς¹⁴⁸.

3.2.1.6 Μαθήματα ελληνικών, Diversity Volcano – Το Ηφαίστειο της Διαφορετικότητας, The Other in Me – Δες τον Άλλον σε Εσένα: Generation 2.0 for rights, equality and diversity (RED)

Το Generation 2.0 for rights, equality and diversity (RED) είναι ένας μη κερδοσκοπικός οργανισμός ανθρώπων διαφορετικής καταγωγής που συνεργάζονται

¹⁴⁷ <https://www.accmr.gr/services/horizon-boys-center/> και <https://faros.org/services>

¹⁴⁸ <https://faros.org/news/faros-launches-new-non-formal-school-for-refugee-and-migrant-teenagers-in-athens>

για να προωθήσουν την ισότιμη συμμετοχή σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία, μέσω της ενδυνάμωσης των κοινοτήτων. Το Generation 2.0 RED παρέχει υπηρεσίες μη τυπικής εκπαίδευσης, διατηρεί εξειδικευμένο εκπαιδευτικό προσωπικό, το οποίο αξιοποιεί μοντέρνες πρακτικές για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας από ενδιαφερόμενους όλων των ηλικιών. Στόχος της εκπαιδευτικής υπηρεσίας είναι η ενδυνάμωση και η ένταξη των ατόμων μέσω της εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας. Τα μαθήματα ελληνικών βασίζονται στις πιο σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας, διαρκούν 6 μήνες και είναι χωρισμένα σε επίπεδο αρχάριων και προχωρημένων ανάλογα με τις ανάγκες κάθε ατόμου¹⁴⁹.

Ο οργανισμός πιστεύει ότι η εξάλειψη του ρατσισμού και η προώθηση της ετερότητας έχει τις βάσεις του στη γαλούχηση ευαισθητοποιημένων ανθρώπων, πράγμα το οποίο πρέπει να ξεκινά από τις πρώτες βαθμίδες της εκπαίδευσης του ατόμου. Βλέποντας το μεγάλο κενό του Ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος στο συγκεκριμένο τομέα, ο οργανισμός προχώρησε στην ανάπτυξη εκπαιδευτικών προγραμμάτων και υλικού που προωθεί τα θεμελιώδη ανθρώπινα δικαιώματα, την ισότητα και το σεβασμό στην ετερότητα.

Η πρώτη έμπρακτη κίνηση ήταν η δημιουργία του «Diversity Volcano – Το Ηφαίστειο της Διαφορετικότητας», ενός επιδαπέδιου παιχνιδιού για παιδιά από 11 έως 14 ετών, που στόχο έχει την αναγνώριση των θεμελιωδών ανθρωπίνων δικαιωμάτων και την κατανόηση της σημασίας τους σε παγκόσμιο επίπεδο. Οι παίκτες καλούνται να μετακινηθούν πάνω σε έναν παγκόσμιο χάρτη απαντώντας ερωτήσεις γνώσεων για διαφορετικές κουλτούρες, θρησκείες, δικαιώματα και παραδόσεις, ώστε να γίνουν Πολίτες του Κόσμου. Οι ερωτήσεις διαφέρουν σε δυσκολία ανάλογα με τις ηλικίες των παιδιών. Το παιχνίδι αυτό παρέχεται δωρεάν σε σχολεία ή παιδικές βιβλιοθήκες, κατόπιν εκδήλωσης ενδιαφέροντος¹⁵⁰.

Στα πλαίσια της μη τυπικής εκπαίδευσης κινείται και το πρόγραμμα «The Other in Me – Δες τον Άλλον σε Εσένα», το οποίο αφορά μια σειρά εκπαιδευτικών παιχνιδιών και βιωματικών δραστηριοτήτων που λαμβάνουν χώρα σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Οι προτεινόμενες δραστηριότητες κινούνται γύρω από θεματικούς άξονες και ανήκουν όλες σε εγκεκριμένες και δοκιμασμένες ευρωπαϊκές μεθόδους μη τυπικής μάθησης, όπως εισάγονται από τα Compass, Compassito, τη Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Παιδιού και την Ευρωπαϊκή Καμπάνια κατά του

¹⁴⁹ <https://g2red.org/alternativeeducation/>
¹⁵⁰ <https://g2red.org/el/diversityvolcano/>

Σχολικού Εκφοβισμού. Σκοπός του προγράμματος είναι να αντιμετωπιστεί το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, στοχεύοντας στην εξάλειψη των βαθύτερων αιτιών που τον προκαλούν¹⁵¹.

3.2.1.7 Together in Sport: METAδραση

Η ΜΚΟ METAδραση σε συνεργασία με την Ελληνική Ολυμπιακή Επιτροπή και τη Γερμανική Αθλητική Συνομοσπονδία, υλοποίησε το ευρωπαϊκό πρόγραμμα «Together in Sport». Βασικός στόχος του πρωτοποριακού προγράμματος ήταν, μέσω του αθλητισμού ως κοινωνικός θεσμός, τα παιδιά και οι νέοι αιτούντες άσυλο να βρουν την ευκαιρία να μάθουν περισσότερα για τον αθλητισμό, αλλά και να αναπτύξουν, μέσω των σπορ, σχέσεις με τους συνομήλικούς τους από τις τοπικές κοινωνίες. Το πρόγραμμα παρεχόταν δωρεάν και απευθυνόταν σε παιδιά πρόσφυγες/αιτούντες άσυλο ηλικίας 7 – 17 ετών καθώς και σε συνομηλίκους τους από την τοπική κοινωνία¹⁵². Το πρωτοποριακό πρόγραμμα «Together in Sport» αναλαμβάνει ξανά δράση μετά την εξαιρετική επιτυχία του την περίοδο 2021-2022, έχοντας καταφέρει να φέρει σε επαφή περισσότερα από 9.000 παιδιά πρόσφυγες και παιδιά της τοπικής κοινότητας¹⁵³. Μέσα στα επόμενα τρία χρόνια, παιδιά και νεαροί πρόσφυγες ηλικίας μέχρι 21 ετών, συνομήλικοί τους από τις τοπικές κοινωνίες, αλλά και συνομήλικοί τους με φυσική ή νοητική αναπηρία θα συμμετάσχουν στο «Together in Sport-Phase II», γεφυρώνοντας διαφορές και ενισχύοντας την κοινωνική συνοχή.

Το πρόγραμμα «Together in Sport-Phase II» στοχεύει στην καλλιέργεια και διάδοση αξιών όπως ο σεβασμός, το ομαδικό πνεύμα και η διαπολιτισμική αποδοχή, στην γνωριμία των συμμετεχόντων με τις αξίες της Ολυμπιακής Παιδείας, στην βελτίωση της καθημερινότητας των παιδιών/εφήβων προσφύγων, στην ενίσχυση του αισθήματος του «ανήκειν», στην ενίσχυση υφιστάμενων δομών και πρωτοβουλιών υποδοχής και φροντίδας των παιδιών προσφύγων σε τοπικό επίπεδο, στην ανάδειξη νέων καναλιών επικοινωνίας μέσω του αθλητισμού, προκειμένου να καταστεί δυνατή η ειρηνική συνύπαρξη μεταξύ παιδιών από διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, στην

¹⁵¹ <https://g2red.org/el/the-other-in-me/>

¹⁵² <https://metadrasi.org/campaigns/together-in-sport-gr/>

¹⁵³ <https://metadrasi.org/together-in-sport-%CE%BF%CE%BB%CE%BF%CE%BA%CE%BB%CE%AE%CF%81%CF%89%CF%83%CE%B7-%CE%B5%CE%BD%CF%8C%CF%82-%CE%B5%CF%80%CE%B9%CF%84%CF%85%CF%87%CE%B7%CE%BC%CE%AD%CE%BD%CE%BF%CF%85-%CF%80%CF%81%CE%BF/>

μείωση των επιφυλάξεων της τοπικής κοινωνίας απέναντι στους αιτούντες άσυλο και στη βελτίωση και ενίσχυση της κοινωνικής συνοχής.

Τα παιδιά θα έχουν την ευκαιρία μέσω του προγράμματος «Together in Sport-Phase II» 2023-2027¹⁵⁴ να συμμετάσχουν σε σταθερή βάση σε αθλητικές δραστηριότητες σε διάφορα αθλήματα, σε τακτικά εβδομαδιαία μαθήματα πολιτιστικού περιεχομένου, όπως, μεταξύ άλλων, μαθήματα θεάτρου, μουσικής, ζωγραφικής, ή χορού. Το πρόγραμμα θα παρέχει επίσης, δράσεις για την κινητοποίηση και δραστηριοποίηση των παιδιών πάνω σε επίκαιρα θέματα, όπως η προστασία του περιβάλλοντος, η κλιματική αλλαγή, η υγιεινή διατροφή, η ασφάλεια στο διαδίκτυο αλλά και εκπαιδεύσεις εργαζόμενων δημόσιων και ιδιωτικών φορέων, οργανώσεων, σχολείων και γονέων, σχετικά με ζητήματα παιδικής προστασίας.

Το «Together in Sport-Phase II» περιλαμβάνει θεωρητική εκπαίδευση καθώς και την οργάνωση ψυχαγωγικών και πολιτιστικών δραστηριοτήτων εκπαιδευτικού χαρακτήρα (επισκέψεις σε μουσεία, αρχαιολογικούς χώρους και αθλητικές εγκαταστάσεις κ.λπ.). Το αθλητικό πρόγραμμα υλοποιείται ξεχωριστά σε κάθε δήμο, σύμφωνα με τις ηλικιακές ομάδες των συμμετεχόντων. Όλοι οι συμμετέχοντες λαμβάνουν δωρεάν αθλητικό εξοπλισμό και αναμνηστικά της συμμετοχής τους.

¹⁵⁴ <https://metadrasi.org/%ce%b7-%ce%b4%cf%81%ce%ac%cf%83%ce%b7-together-in-sport-phase-ii-%ce%be%ce%b5%ce%ba%ce%b9%ce%bd%ce%ac-%ce%be%ce%b1%ce%bd%ce%ac-%ce%ba%ce%b1%ce%b9-%ce%b4%ce%b9%ce%b5%cf%85%cf%81%cf%8d%ce%bd%ce%b5/>

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο: Η έρευνα IMMERSE Horizon 2020 και η Έρευνα των Ανάδοχων Εκπαιδευτικών RefugEducare

Σε αυτό το κεφάλαιο κρίνεται σκόπιμο, για να οδηγηθούμε στην απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων της εν λόγω διπλωματικής εργασίας, να αναλυθούν δυο πολύ σημαντικές έρευνες του ευρωπαϊκού και ελλαδικού χώρου που αφορούν την ένταξη των παιδιών Π/Μ και την σχολική φοίτηση των ασυνόδευτων παιδιών το σχολικό έτος 2022-2023 στην Ελλάδα. Το ερευνητικό πρόγραμμα IMMERSE επιλέχθηκε από τη συγγραφέα λόγω της ενασχόλησης της με αυτό ως ερευνήτριας στο πεδίο. Η έρευνα των Ανάδοχων Εκπαιδευτικών επιλέχθηκε από τη συγγραφέα διότι αποτελεί τη γνώση των πιο πρόσφατων στοιχείων σχετικά με την σχολική φοίτηση των ασυνόδευτων ανήλικων προσφύγων κατά το σχολικό έτος 2022-23 στην Ελλάδα.

4.1 IMMERSE Horizon 2020 – Χαρτογράφηση της ένταξης των παιδιών προσφύγων/ μεταναστών στην Ευρώπη

Μια από τις πιο θεμελιώδεις προκλήσεις που αντιμετωπίζει η ΕΕ είναι η επιτυχής ένταξη των πρόσφατων αφίξεων μεταναστών και προσφύγων, καθώς και των ήδη εγκατεστημένων πληθυσμών μεταναστών και των απογόνων τους.

Το Πρόγραμμα IMMERSE ήταν ένα ευρωπαϊκό πρόγραμμα που χρηματοδοτήθηκε από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή και το πρόγραμμα έρευνας και καινοτομίας Horizon 2020 για την περίοδο 2018-2023, ξεκίνησε τον Δεκέμβριο του 2018 και ολοκληρώθηκε τον Νοέμβριο του 2023. Ο κύριος στόχος του IMMERSE είναι να ορίσει μια νέα γενιά δεικτών, μια μέθοδο αξιολόγησης, για την ένταξη και για την κοινωνική και εκπαιδευτική ενσωμάτωση των παιδιών προσφύγων και μεταναστών στην Ευρώπη. Επιπλέον, σκοπός του είναι η δημιουργία ενός τοπικού δικτύου φορέων όπου θα συλλέγουν και θα παρακολουθούν καλές ενταξιακές πρακτικές σε αυτόν τον τομέα.

Σε αυτό το πλαίσιο το Παπικό Πανεπιστήμιο Κομίγιας της Μαδρίτης¹⁵⁵ συντονίσε το πρόγραμμα με άλλους δέκα εταίρους από συνολικά έξι χώρες, το Βέλγιο, τη Γερμανία, την Ιρλανδία, την Ισπανία, την Ιταλία, και την Ελλάδα. Από την

¹⁵⁵ Universidad Pontificia Comillas ICAI- ICADE

Ελλάδα, εταίροι είναι το Πάντειο Πανεπιστήμιο¹⁵⁶, και η Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Κρήτης¹⁵⁷.

Το ερευνητικό πρόγραμμα IMMERSE ενσωμάτωσε όλους τους σχετικούς φορείς (τα παιδιά και τις οικογένειές τους, ερευνητές, ΜΚΟ, διαμορφωτές πολιτικής, εκπαιδευτικούς ή ινστιτούτα μάθησης) σε μια διαδικασία συν-διαμόρφωσης και επικύρωσης ενός πίνακα δεικτών. Αυτό οδήγησε σε δεδομένα που αντανακλούν καλύτερα τις ιδιαίτερες ανάγκες και προσδοκίες των ενδιαφερόμενων φορέων. Οι ερευνητές του IMMERSE συνέλεξαν και παρακολούθησαν δεδομένα σε σχέση με τους επιλεγθέντες δείκτες μέσω ειδικά διαμορφωμένων ερωτηματολογίων, για παιδιά ηλικίας 6-18 ετών στις έξι προαναφερόμενες ευρωπαϊκές χώρες. Το πρόγραμμα έχει αναπτύξει μια καινοτόμα λύση υποστηριζόμενη από την κατάλληλη τεχνολογία πληροφορίας και επικοινωνίας για τη συλλογή των δεδομένων (ενσωματωμένη πλατφόρμα), την οπτικοποίηση δεδομένων και την ανάλυση (πίνακας δεικτών). Το ερευνητικό πρόγραμμα IMMERSE έστειψε με επιτυχία την αποστολή του μέσω τεσσάρων πυλώνων.

- Καθόρισε νέες μεθόδους έρευνας και εργαλεία αναπτύσσοντας νέες τεχνολογικές λύσεις καθώς και μια μέθοδο συν-δημιουργίας με σκοπό να συμπεριληφθούν όλοι οι ενδιαφερόμενοι φορείς.
- Συνέλεξε δεδομένα που αντιπροσωπεύουν την πραγματικότητα της Ευρώπης αναπτύσσοντας μια ψηφιακή πλατφόρμα η οποία βοήθησε τους ερευνητές να συλλέξουν, να παρακολουθήσουν και να αναλύσουν δεδομένα σε έξι διαφορετικές ευρωπαϊκές χώρες.
- Συμπεριέλαβε τη φωνή των παιδιών σε όλη τη διαδικασία, τα οποία συνδιαμόρφωσαν και επικύρωσαν τον πίνακα δεικτών μέσω της συμμετοχικής έρευνας, ενώ διέθετε και μια συμβουλευτική ομάδα έρευνας για τα παιδιά η οποία παρείχε συμβουλευτική καθοδήγηση σε όλη τη διάρκεια ζωής του προγράμματος.
- Τέλος, κατέβαλε προσπάθεια να επηρεάσει τους ενδιαφερόμενους φορείς να υιοθετήσουν τις προτάσεις δημιουργώντας και διαδίδοντας μια σειρά καλών

¹⁵⁶ Με το Ευρωπαϊκό Κέντρο Δικαιωμάτων του Ανθρώπου και Ανθρωπιστικής Δράσης, του Τμήματος Διεθνών Ευρωπαϊκών και Περιφερειακών Σπουδών, με υπεύθυνη Ακαδημαϊκή Συντονίστρια την κ. Μ. Ντ. Μαρούδα, Πρόεδρο της Ευρωπαϊκής Επιτροπής κατά του Ρατσισμού και της Μισαλλοδοξίας του Συμβουλίου της Ευρώπης.

¹⁵⁷ Με Συντονίστρια την κ. Α. Βουράκη.

πρακτικών και κατάλληλων πολιτικών προτάσεων για τη βελτίωση των συστημάτων ένταξης των παιδιών προσφύγων και μεταναστών στην Ευρώπη. Το ερευνητικό πρόγραμμα IMMERSE με την ολοκλήρωση του έχει οδηγηθεί στη συλλογή και δημιουργία ενός πίνακα κοινωνικών και εκπαιδευτικών δεικτών ένταξης με μια αναλυτική σύνθεση 30 δεικτών σε σχέση με τα τρία επίπεδα ένταξης προσφύγων/μεταναστών, συγκεκριμένα μικροεπίπεδο (παιδιά και οικογένειές τους), μεσοεπίπεδο (εκπαιδευτικά κέντρα, εκπαιδευτική κοινότητα και γειτονιές) και μακροεπίπεδο (κοινωνία και θεσμοί), και την κατάταξή τους ως προς δύο διαστάσεις: κύρια αποτελέσματα και κύριοι προσδιοριστικοί παράγοντες.

Από τους 30 δείκτες, οι 14 δείκτες αφορούν τα αποτελέσματα ενσωμάτωσης και οι 16 δείκτες αφορούν τα εμπόδια και τους παράγοντες διευκόλυνσης των αποτελεσμάτων ενσωμάτωσης σε μεσο και μακρο επίπεδο. Τα αποτελέσματα της ένταξης και ενσωμάτωσης χωρίζονται σε 5 διαστάσεις: 1) πρόσβαση στα δικαιώματα, 2) γλώσσα και πολιτισμός, 3) ευημερία, 4) κοινωνική διασύνδεση και 5) ακαδημαϊκά επιτεύγματα. Τα εμπόδια και οι παράγοντες διευκόλυνσης σχετίζονται με 1) την πολιτική ηγεσία, 2) τον σχολικό διαχωρισμό, 3) την μαθησιακή υποστήριξη, 4) τις υπηρεσίες ψυχικής υγείας, 5) την αρνητική προσέγγιση, 6) την οργάνωση του σχολείου και τους εκπαιδευτικούς¹⁵⁸.

Το πρόγραμμα όπως προαναφέρθηκε ανέπτυξε μια διαδικτυακή πλατφόρμα για τη συλλογή δεδομένων η οποία επέτρεψε στους ερευνητές του IMMERSE να συλλέξουν σχετικά δεδομένα με τον πίνακα κοινωνικών και εκπαιδευτικών δεικτών ένταξης από παιδιά μετανάστες και πρόσφυγες.

Παράλληλα, μια σημαντική καινοτομία του προγράμματος είναι ο εντοπισμός και η συλλογή από την κοινοπραξία καλών πρακτικών σχετικά με την ένταξη παιδιών Π/Μ στα σχολεία και σε άλλα μαθησιακά και βιωματικά περιβάλλοντα. Δημιουργήθηκε έτσι μια διαδικτυακή ψηφιακή βάση δεδομένων καλών πρακτικών, πηγών και εργαλείων για την κοινωνική ένταξη των παιδιών Π/Μ. Ακόμη, μέσω της δημιουργίας του πυρήνα του IMMERSE (Immerse Hub) μιας διαδικτυακής πλατφόρμας χτίζει μια εικονική κοινότητα επαγγελματιών, ινστιτούτων και άλλων φορέων. Η πλατφόρμα παρέχει τον κοινό χώρο για το διαμοιρασμό των δικών τους

¹⁵⁸ <https://www.immerse-h2020.eu/el/%ce%b5%cf%80%ce%b9%ce%bb%ce%bf%ce%b3%ce%ae-%ce%ba%ce%b1%ce%b9-%ce%b4%ce%b7%ce%bc%ce%b9%ce%bf%cf%85%cf%81%ce%b3%ce%af%ce%b1-%cf%80%ce%af%ce%bd%ce%b1%ce%ba%ce%b1-%ce%ba%ce%bf%ce%b9%ce%bd%cf%89%ce%bd/>

εμπειριών, ιδεών και ανησυχιών και τη δημιουργία ενός τόπου για τη λήψη σχετικών πληροφοριών, πηγών και καλών πρακτικών και πρωτοβουλιών που έχουν αναπτυχθεί στο IMMERSE. Ο πυρήνας IMMERSE συμβάλλει στην ευαισθητοποίηση και στη διάδοση των δράσεων και των αποτελεσμάτων του προγράμματος.

Τέλος, το ερευνητικό πρόγραμμα IMMERSE ύστερα από την ανάλυση των δεδομένων οδήγησε στην ανάπτυξη έξι εθνικών εγγράφων πολιτικής, τα οποία διαμορφώθηκαν στις χώρες κοινοπραξίας του IMMERSE και ενός ευρωπαϊκού εγγράφου πολιτικής, το οποίο περιέχει τις προτάσεις και τις οδηγίες σχετικά με την ένταξη των παιδιών μεταναστών. Οι προτάσεις απευθύνονται σε δύο διαφορετικές ομάδες στόχους, στους διαμορφωτές πολιτικής από τη μία και στον εκπαιδευτικό τομέα από την άλλη.

4.1.1 Η έρευνα IMMERSE Horizon 2020 στην Ευρώπη

Η συλλογή δεδομένων στην Ευρώπη έγινε όπως προαναφέρθηκε στις έξι χώρες εταίρους της κοινοπραξίας, Βέλγιο, Ιρλανδία, Ελλάδα, Ιταλία, Γερμανία και Ισπανία. Έλαβαν μέρος στο πρόγραμμα 406 σχολεία και κέντρα μη τυπικής εκπαίδευσης στα οποία συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, με διαθέσιμες 12 γλώσσες στη διαδικτυακή πλατφόρμα, 13.880 παιδιά με προσφυγικό/μεταναστευτικό προφίλ από τα συνολικά 24.000+ παιδιά που συμμετείχαν στο πρόγραμμα. Ύστερα από την συλλογή των αποτελεσμάτων, που θα παρουσιαστούν στο επόμενο υποκεφάλαιο συγκεκριμένα για την Ελλάδα, δημιουργήθηκαν οι πολιτικές συστάσεις σε εθνικό επίπεδο για την κάθε χώρα εταίρο και ένα έγγραφο συστάσεων πολιτικής σε ευρωπαϊκό επίπεδο το οποίο βασίστηκε στη συλλογή δεδομένων που πραγματοποιήθηκε σε κάθε χώρα μέσω ποιοτικής εργασίας με παιδιά μεταναστών και προσφύγων, τις οικογένειές τους και το προσωπικό των σχολείων και τη συλλογή ποσοτικών δεδομένων μέσω της έρευνας ερωτηματολογίου σε σχολεία και άλλα μαθησιακά περιβάλλοντα σε περισσότερα από 24.000 παιδιά, τους δασκάλους και τους διευθυντές τους.

Οι εταίροι του IMMERSE ενθαρρύνουν την ανάπτυξη ενός κοινού μοντέλου ένταξης που θα βασίζεται σε μια πιο συστηματική και ολοκληρωμένη προσέγγιση, η οποία θα βασίζεται σε έναν προσανατολισμό με επίκεντρο το παιδί και θα εμπνέεται από ένα όραμα της πολιτισμικής ποικιλομορφίας ως ένας πόρος που μπορεί να τους ωφελήσει όλους. Η κοινοπραξία προτρέπει, μέσω των συστάσεων της, όλα τα κράτη μέλη της ΕΕ, με την υποστήριξη της Ευρωπαϊκής Επιτροπής και του Κοινοβουλίου, να εγγυηθούν το δικαίωμα στην εκπαίδευση για όλα τα παιδιά με μεταναστευτικό

υπόβαθρο, εξασφαλίζοντάς τους ελεύθερη πρόσβαση σε εκπαίδευση υψηλής ποιότητας και άμεση εγγραφή στο επίσημο σχολικό σύστημα, ανεξάρτητα από το νομικό καθεστώς του παιδιού ή των γονέων του και σε όλες τις φάσεις του εκτοπισμού, ακόμη και πέραν της σχολικής ηλικίας. Αυτό θα πρέπει να ενσωματωθεί στα σχετικά νομοθετικά και πολιτικά μέσα και να υποστηριχθεί με επαρκείς πόρους. Προτρέπει επίσης, την Ευρωπαϊκή Επιτροπή να εγγυηθεί την άμεση και αποτελεσματική εφαρμογή του σχεδίου δράσης για την ένταξη και ενσωμάτωση (2021-2027) και την ανάπτυξη ειδικού σχεδίου δράσης για την προστασία και την ένταξη των παιδιών μεταναστών και προσφύγων. Ακόμη, τονίζει την σημασία του βέλτιστου συμφέροντος των παιδιών στις πολιτικές ένταξης και τη συμμετοχή τους στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων, λαμβάνοντας υπόψη τη γνώμη τους. Οι πολιτικές συστάσεις προς την ΕΕ συν τοις άλλοις προτείνουν την δημιουργία ενός ενιαίου μοντέλου ένταξης, υιοθετώντας μια παιδοκεντρική, πολυδιάστατη, πολυμερή και διεπιστημονική προσέγγιση, τη μόνιμη διάθεση σημαντικής και εξειδικευμένης χρηματοδότησης για τη στήριξη βιώσιμων και μακροπρόθεσμων δράσεων/καλών πρακτικών και την υιοθέτηση ενός εναρμονισμένου συστήματος συλλογής δεδομένων για την παρακολούθηση της παρουσίας ανηλίκων με μεταναστευτικό υπόβαθρο και την μελέτη της κατάστασης της κοινωνικο-εκπαιδευτικής τους ένταξης.

4.1.2 Η έρευνα IMMERSE Horizon 2020 στην Ελλάδα: Χαρτογράφηση της ένταξης των παιδιών προσφύγων και μεταναστών

Περνώντας στην ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας IMMERSE συγκεκριμένα για την Ελλάδα θα πρέπει να αναφερθεί ότι στο πρόγραμμα συμμετείχαν 3.363 παιδιά εκ των οποίων τα 2.369 είχαν προσφυγικό/μεταναστευτικό προφίλ, συμπεριλαμβανομένου και ασυνόδευτων παιδιών. Όσον αφορά τον τόπο καταγωγής καταγράφηκαν 65 χώρες. Τα ερωτηματολόγια έλαβαν χώρα σε 105 εκπαιδευτικά περιβάλλοντα τυπικής και σε 42 μη τυπική εκπαίδευσης (σε χώρους ΜΚΟ ή καταφύγια ασυνόδευτων ανηλίκων), κυρίως στην Αθήνα και τη Θεσσαλονίκη (76%), σε 21 πόλεις ή προάστια (14%) και σε 14 αγροτικές περιοχές. Το 26,4% αφορούσε παιδιά που παρακολουθούσαν την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, το 46,4% την δευτεροβάθμια και το 1,7% που δεν παρακολουθούσαν κανένα είδος εκπαίδευσης. Επιπλέον, πραγματοποιήθηκαν 3 συζητήσεις σε ομάδες εστίασης με ασυνόδευτα παιδιά και παιδιά Π/Μ. Τα δεδομένα της έρευνας έδειξαν ότι τα παιδιά με

προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο στην Ελλάδα εξέφρασαν υψηλά επίπεδα ένταξης σε ένα ευρύ φάσμα δεικτών ένταξης: ευτυχία, εμπιστοσύνη στα σχολεία, στις υπηρεσίες υγείας και στις υπηρεσίες δικαιοσύνης, αλλά με ορισμένες ανησυχητικές τάσεις όσον αφορά τη γλώσσα, τις διαπολιτισμικές αξίες στο σχολείο, τον εκφοβισμό και τις μεταβλητές της ηλικίας και του φύλου¹⁵⁹.

Στο πλαίσιο της εν λόγω διπλωματικής εργασίας θα αναλυθούν πρώτα τα αποτελέσματα της ένταξης τα οποία σχετίζονται με το ερευνητικό μας ερώτημα και ύστερα οι παράγοντες διευκόλυνσης και τα εμπόδια τα οποία ήταν οι κύριοι προσδιοριστικοί παράγοντες για την έκβαση των αποτελεσμάτων.

Αρχικά, όσον αφορά τη διάσταση της γλώσσας και του πολιτισμού το 57% των παιδιών Π/Μ στη Ελλάδα δηλώνουν ότι έχουν υψηλή επάρκεια στην ελληνική γλώσσα, ποσοστό το οποίο χαρακτηρίζεται χαμηλό αν συγκριθεί με τα αντίστοιχα αποτελέσματα των υπόλοιπων χωρών του IMMERSE, το 32% μέτρια επάρκεια και το 11% χαμηλή επάρκεια στην ελληνική γλώσσα, ποσοστό που χαρακτηρίζεται υψηλότερο από τα αντίστοιχα αποτελέσματα των υπόλοιπων χωρών της κοινοπραξίας κυρίως λόγω της δυσκολίας της γλώσσας¹⁶⁰. Παράλληλα συνεχίζοντας στην ίδια διάσταση σχετικά με την πολιτισμική ταυτότητα των παιδιών Π/Μ, το 36% νιώθουν κοντά και στον πολιτισμό της χώρας υποδοχής και στον πολιτισμό της χώρας καταγωγής τους (τη χώρα καταγωγής, τη γλώσσα ή τη θρησκεία του γονέα) καθώς

¹⁵⁹ Από την προσωπική μου εμπειρία ως ερευνήτρια στο πεδίο μπορώ να σημειώσω ότι το πρόγραμμα IMMERSE είχε ως σκοπό του να ακούσει τη γνώμη των παιδιών Π/Μ πάνω σε διάφορα θέματα που αφορούσαν τη ζωή τους και την καθημερινότητά τους και να μπορέσουμε με αυτόν τον τρόπο να μάθουμε ποια είναι τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν ώστε να βρεθούν λύσεις για αυτά στην Ελλάδα και στην Ευρώπη, αυτός ήταν και ένας από τους βασικούς λόγους για τους οποίους τα παιδιά αποδέχονταν με ευχαρίστηση να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο.

Το ερωτηματολόγιο ήταν εθελοντικό όποιο παιδί επιθυμούσε το συμπλήρωνε. Για παράδειγμα σε μια δομή ασυνόδευτων ανηλίκων κάποια παιδιά λόγω κουλτούρας και λόγω φύλου δεν ήθελαν να το συμπληρώσουν, αυτό έγινε απολύτως σεβαστό και τα παιδιά δεν το συμπλήρωσαν.

Ακόμη, κάποιες δομές ασυνόδευτων ανηλίκων και κάποια σχολεία προετοίμασαν τους ερευνητές για ευαίσθητα οικογενειακά θέματα μερικών παιδιών ώστε να δείξουμε ιδιαίτερη προσοχή και από την μεριά μας σε ευαίσθητες ερωτήσεις για να μην έρθουν σε δύσκολη θέση τα παιδιά. Το αντιμετωπίσαμε με επιτυχία, δεν δίναμε έμφαση στις ευαίσθητες ερωτήσεις και προτρέπαμε τα παιδιά να μην απαντήσουν σε ότι ίσως να τους έκανε να αισθανθούν άσχημα, να μας ρωτάνε για οτιδήποτε τα προβληματίζει και με αυτόν τον τρόπο κανένα παιδί δεν ήρθε σε δύσκολη θέση και κανένα παιδί δεν άφησε στη μέση το ερωτηματολόγιο.

¹⁶⁰ Ένα περιστατικό με το οποίο ήρθα σε επαφή μέσα από την εμπειρία μου στο πεδίο ήταν σε μία δομή με ασυνόδευτα παιδιά το οποίο μου έδειξε την ευρηματικότητα που έχουν τα παιδιά για να μάθουν μια γλώσσα. Ένα παιδί από τη Σομαλία ήξερε σε πολύ καλό επίπεδο αγγλικά και μπορούσε να μεταφράζει σχεδόν τα πάντα από τα αγγλικά στα σομαλικά και να βοηθάει τα υπόλοιπα παιδιά στις απορίες τους, αφού εμείς δεν γνωρίζαμε τη γλώσσα και δεν υπήρχε διαθέσιμος κάποιος διερμηνέας. Στο τέλος ρωτήσαμε το παιδί πως ήξερε τόσο καλά αγγλικά και μας απάντησε με τόσο φυσικό τρόπο ότι έμαθε αγγλικά βλέποντας καρτούν. Είδαμε έτσι ότι τα παιδιά με θέληση μπορούν να εκμεταλλευτούν κάθε μορφή εκπαίδευσης.

και σε άλλες ομάδες ανθρώπων, το 49% δεν νιώθουν κοντά στον πολιτισμό της χώρας καταγωγής τους και το 15% νιώθουν πιο οικείους τους ανθρώπους με την ίδια καταγωγή με εκείνα.

Στη συνέχεια, όσον αφορά τους δείκτες σχετικά με την ευημερία των παιδιών Π/Μ το 49% των παιδιών νιώθουν ότι ανήκουν στο σχολείο τους σε υψηλό βαθμό, το 45% σε μέτριο βαθμό και μόνο το 6% νιώθει ότι δεν ανήκει στο σχολείο. Παράλληλα το 84% των παιδιών δηλώνει ότι αισθάνεται ευτυχισμένο. Ακόμα το 16% δηλώνει ότι δεν είναι ευτυχισμένο ή καθόλου ευτυχισμένο. Ωστόσο, τα αισθήματα ευτυχίας μεταξύ των συμμετεχόντων στην Ελλάδα διέφεραν ανάλογα με την ηλικία και το φύλο. Καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν περισσότερο προς τις τελευταίες ηλικίες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, το ποσοστό αυτών που αναφέρουν ευτυχισμένα συναισθήματα μειώνεται (ξεκινώντας από 90% για τα παιδιά ηλικίας 7 έως 9 ετών και τελειώνοντας στο 77% για τα παιδιά ηλικίας 16 έως 18 ετών). Επιπλέον, οι συμμετέχοντες στην Ελλάδα που προσδιόρισαν το φύλο τους με άλλον τρόπο ανέφεραν ότι αισθάνονται λιγότερο ευτυχισμένοι από ό,τι οι ομοεθνείς τους που ανήκουν στην ίδια κατηγορία (71%, έναντι 29% των ανδρών και των γυναικών).

Προχωρώντας στα υπόλοιπα δεδομένα που μας ενδιαφέρουν, τα παιδιά σχετικά με την διάσταση της κοινωνική συνδεσιμότητας φαίνεται να δηλώνουν ότι το 58% από αυτά λαμβάνει μεγάλη υποστήριξη από τους συνομήλικους και τους φίλους τους. Το 59% επίσης δηλώνει μια μεγάλη στήριξη από τους εκπαιδευτικούς τους και το 72% εμπιστεύεται τους εκπαιδευτικούς τους, ποσοστό που αποτελεί από τα υψηλότερα αποτελέσματα ανάμεσα στις χώρες του προγράμματος, όμως με σημαντική μείωση του ποσοστού (47%) της εμπιστοσύνης προς τους εκπαιδευτικούς και το σχολείο στα παιδιά των τελευταίων τάξεων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Ακόμη είναι σημαντικό να αναφερθούμε στην εμπιστοσύνη που έχουν τα παιδιά προς διάφορους επιπλέον φορείς. Τα στοιχεία δείχνουν ότι τα περισσότερα παιδιά Π/Μ εμπιστεύονται σε μεγάλο βαθμό τους γιατρούς και τα νοσοκομεία με ποσοστό 76%. Στην αστυνομία και στο σύστημα δικαιοσύνης έχουν λιγότερη εμπιστοσύνη με ποσοστό 64% ενώ τα επίπεδα εμπιστοσύνης επηρεάζονται από την ηλικία, με τα μεγαλύτερα παιδιά να εμπιστεύονται πολύ λιγότερο την αστυνομία/το δικαστικό σύστημα.

Τα ποιοτικά δεδομένα από τις ομάδες εστίασης υπογράμμισαν περαιτέρω τη σημασία των φιλικών σχέσεων και της οικογένειας ως πηγές ασφάλειας και αίσθησης του «ανήκειν» για τα παιδιά Π/Μ. Ωστόσο, παράλληλα με αυτό τονίστηκε και η

διαχείριση των εντάσεων που προκύπτουν από τις πολιτισμικές και θρησκευτικές διαφορές και στάσεις τις οποίες οι νέοι πρέπει να διαχειριστούν¹⁶¹.

Σχετικά με τα εμπόδια και τους παράγοντες διευκόλυνσης οι οποίοι είναι οι κύριοι προσδιοριστικοί παράγοντες για την έκβαση των αποτελεσμάτων μπορούμε να σημειώσουμε κάποια αποτελέσματα που μας έδειξαν οι δείκτες. Όσον αφορά τους δείκτες που σχετίζονται με την οργάνωση του σχολείου και τους εκπαιδευτικούς στην Ελλάδα το 51% των διευθυντών σχολείων δήλωσε ότι οι διαπολιτισμικές αξίες (π.χ. εκτίμηση της διαφορετικότητας, πολιτισμική συνείδηση, διαφάνεια και ανεκτικότητα) αποτελούν ένα από τα διακριτικά γνωρίσματα των σχολείων τους, ενώ για τους εκπαιδευτικούς οι διαπολιτισμικές αξίες αποτελούν για λιγότερους από τους μισούς (40%) διακριτικό γνώρισμα των χώρων στην Ελλάδα¹⁶².

Σχετικά με τους δείκτες που αφορούν την διάσταση της αρνητικής προσέγγισης των παιδιών Π/Μ και των ασυνόδευτων παιδιών, το 70% των παιδιών ανέφεραν ότι δεν έχουν δεχθεί ποτέ εκφοβισμό. Όμως όταν σε εργαστήρια (workshops) οι ερευνητές έκαναν στα παιδιά σχετικές ερωτήσεις, υπήρχε μια γενική παραδοχή ότι τα παιδιά είχαν βιώσει ρατσισμό. Αυτό το γεγονός μπορεί να εξηγηθεί γιατί περισσότερο από το ένα τρίτο των παιδιών (42%) απάντησαν στη σχετική ερώτηση ότι απέφευγαν συγκεκριμένα μέρη από φόβο μήπως τους φερθούν άσχημα¹⁶³.

Η διάσταση που είναι και η πιο σχετική με το αντικείμενο της εν λόγω εργασίας είναι η παροχής γλωσσικής/μαθησιακής υποστήριξης και η παροχή υπηρεσιών ψυχικής υγείας. Σύμφωνα με την έρευνα, η έλλειψη γλωσσικών δεξιοτήτων αποτρέπει τα παιδιά με προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο από τη φοίτηση τους στο σχολείο. Παρόλο που τα παιδιά θα προτιμούσαν την εγγραφή και την υποστήριξη τους από το δημόσιο σχολείο στο πλαίσιο της τυπικής εκπαίδευσης, συχνά λαμβάνουν γλωσσική υποστήριξη σε περιβάλλοντα μη τυπικής εκπαίδευσης

¹⁶¹ Marouda Maria, Koutsouraki-Eleni, Martin Shirley, Horgan Deidre, Serrano Imma, (2023) "IMMERSE DELIVERABLE D 3.5, Analysis reports after carrying out the research across countries in reception centres and other experiential environments"

¹⁶² Ibid

¹⁶³ <https://www.immerse-h2020.eu/el/%cf%80%ce%af%ce%bd%ce%b1%ce%ba%ce%b1%cf%82-%ce%b4%ce%b5%ce%b9%ce%ba%cf%84%cf%8e%ce%bd-%cf%84%ce%bf%cf%85-immense-%cf%83%cf%87%ce%b5%cf%84%ce%b9%ce%ba%cf%8e%ce%bd-%ce%bc%ce%b5-%cf%84%ce%b7%ce%bd-%ce%b5/>

(ΜΚΟ, καταφύγια, κ.λπ.), μέσω μαθημάτων γλωσσικής υποστήριξης (73%) και εξωσχολικών δραστηριοτήτων (61%)¹⁶⁴.

Να τονιστεί επίσης ότι σχετικά με την παροχή υπηρεσιών ψυχοκοινωνικής υποστήριξης και συμβουλευτικής στην τυπική εκπαίδευση, το 71% των ερωτηθέντων διευθυντών σχολείων δηλώνουν ότι παρέχουν τέτοιου είδους υποστήριξη στα σχολεία τους όμως αυτή είναι 49% μερικής απασχόλησης και μόνο 22% πλήρους απασχόλησης του ψυχοκοινωνικού ή συμβουλευτικού προσωπικού.

Ας σταθούμε όμως λίγο παρά πάνω για τους σκοπούς της εργασίας μας στα ποιοτικά αποτελέσματα που συνέλεξαν οι ερευνητές του προγράμματος οι οποίοι οργάνωσαν συζητήσεις στο πλαίσιο ομάδων εστίασης (focus groups)¹⁶⁵ με δύο ομάδες παιδιών από πρόσφυγες/μετανάστες που συμμετείχαν στη μη τυπική εκπαίδευση (με ένα μείγμα προσφάτως αφιχθέντων παιδιών προσφύγων και παιδιών που ζητούν άσυλο αλλά και ασυνόδευτων ανηλίκων, με ηλικιακό εύρος μεταξύ 14 και 17 ετών). Στις ομάδες αυτές συμμετείχαν 468 ασυνόδευτοι ανήλικοι¹⁶⁶ και συζητήθηκαν οι σχολικές εμπειρίες, καθώς και οι σχέσεις εντός της οικογένειας, οι φίλοι, οι εμπειρίες ρατσισμού, ο εκφοβισμός¹⁶⁷.

Σύμφωνα με τους ερωτηθέντες, το σχολείο και η εκπαίδευση δημιουργούν την αίσθηση του «ανήκειν», παρέχουν ευκαιρίες στα παιδιά να κάνουν φίλους, να αναπτύξουν γλωσσικές δεξιότητες και να βιώσουν την «παιδική ηλικία». Ωστόσο, οι ασυνόδευτοι ανήλικοι μοιράστηκαν τις δυσκολίες τους στο να αποκτήσουν πρόσβαση στην κατάλληλη εκπαίδευση, ενώ δήλωσαν ότι έχουν βιώσει διακρίσεις και ακόμη και ρατσισμό μέσα (και έξω) από τα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Ως κύριες προκλήσεις αναφέρθηκαν από τα παιδιά, οι δυσκολίες τους για την απόκτηση κατάλληλων νομικά εγγράφων (π.χ. άδεια διαμονής) και οι αυστηροί κανόνες των κέντρων φιλοξενίας¹⁶⁸.

¹⁶⁴ <https://www.immerse-h2020.eu/el/%cf%80%ce%af%ce%bd%ce%b1%ce%ba%ce%b1%cf%82-%ce%b4%ce%b5%ce%b9%ce%ba%cf%84%cf%8e%ce%bd-%cf%84%ce%bf%cf%85-immense-%cf%83%cf%87%ce%b5%cf%84%ce%b9%ce%ba%cf%8e%ce%bd-%ce%bc%ce%b5-%cf%84%ce%b7%ce%bd-%ce%b5/>

¹⁶⁵ Marouda Maria, Koutsouraki-Eleni, Martin Shirley, Horgan Deidre, Serrano Imma, (2023) "IMMERSE DELIVERABLE D 3.5, Analysis reports after carrying out the research across countries in reception centres and other experiential environments"

¹⁶⁶ "In Greece, most of these children come from Attica (292) and North Aegean Islands (80), but also from Thessaly, Epirus and some other Greek regions." Ibid page 16.

¹⁶⁷ Marouda Maria, Koutsouraki-Eleni, Martin Shirley, Horgan Deidre, Serrano Imma, (2023) "IMMERSE DELIVERABLE D 3.5, Analysis reports after carrying out the research across countries in reception centres and other experiential environments"

¹⁶⁸ Ibid

Για τους ασυνόδετους ανήλικους, οι φίλοι και οι συνομήλικοι παρέχουν μια αίσθηση ασφάλειας και «ανήκειν». Σύμφωνα με όσους είχαν βιώσει τη σχολική εκπαίδευση, επιβεβαίωσαν ότι το σχολείο είχε κεντρική σημασία για την οικοδόμηση αυτών των σχέσεων με συνομηλίκους. Η πανδημία του COVID-19 και ο αντίκτυπός της στους συμμετέχοντες όσον αφορά τις μη ικανοποιητικές εμπειρίες τηλεεκπαίδευσης ήταν αναπόφευκτη με ορισμένους συμμετέχοντες να μην έχουν τα απαραίτητα εργαλεία και τις δομές υποστήριξης για την εξ αποστάσεως μάθηση. Πολλά παιδιά έκαναν λόγο για αισθήματα μοναξιάς και απώλειας της αλληλεπίδρασης με τους φίλους τους στο σχολείο αλλά και την οικογένεια λόγω των περιορισμών στα ταξίδια και της υποχρεωτικότητας της σχολικής φοίτησης¹⁶⁹.

Πριν παρουσιαστούν οι εθνικές πολιτικές του προγράμματος IMMERSE για την Ελλάδα, κρίνεται αναγκαίο να υπογραμμιστεί ότι ανάμεσα στις 60 καλές πρακτικές¹⁷⁰ που εντόπισε η κοινοπραξία σχετικά με την ένταξη των παιδιών Π/Μ στα σχολεία και σε άλλα μαθησιακά και βιωματικά περιβάλλοντα βρίσκονται και 10 καλές πρακτικές που εντοπίστηκαν από το Πάντειο Πανεπιστήμιο και περιλάμβαναν καλές πρακτικές που ξεκίνησαν τόσο από την τυπική όσο και από την μη τυπική εκπαίδευση. Οι 9 απευθύνονταν σε νεοαφιχθέντα παιδιά Π/Μ και σε παιδιά αιτούντες άσυλο αλλά και στις οικογένειές τους τα 8 από αυτά. Οι μισές (5) συμπεριέλαβαν στο στόχο τους ασυνόδετα παιδιά. Ενώ οι διευθυντές, οι εκπαιδευτικοί και οι κοινωνικοί λειτουργοί αποτελούσαν στόχο σχεδόν όλων των πρωτοβουλιών. Τα περισσότερα από τα σχέδια βέλτιστων πρακτικών που συγκέντρωσε η Ελλάδα έχουν πολλαπλούς στόχους που αποσκοπούν στην επίτευξη της ένταξης των παιδιών Π/Μ και των ασυνόδετων ανήλικων. Υποστηρίζουν τόσο τα τυπικά όσο και τα μη τυπικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, οργανώνουν δραστηριότητες κατάρτισης εκπαιδευτικών, διαμορφώνουν εγχειρίδια και εργαλεία. Τα περισσότερα χρηματοδοτούνται από την ΕΕ ή από τις επιχορηγήσεις του EEA grants. Η σημασία της συμμετοχής των παιδιών, καθώς και των εκπαιδευτικών στην εκπαίδευση ήταν ένας βασικός πυλώνας αυτών των δραστηριοτήτων¹⁷¹. Μια από αυτές τις καλές πρακτικές αποτελεί και το

¹⁶⁹ https://www.immerse-h2020.eu/wp-content/uploads/2023/11/IMMERSE_National_Recommendations_EL.pdf

¹⁷⁰ <https://www.immerse-h2020.eu/el/%ce%ba%ce%b1%ce%bb%ce%ad%cf%82-%cf%80%cf%81%ce%b1%ce%ba%cf%84%ce%b9%ce%ba%ce%ad%cf%82-%ce%b3%ce%b9%ce%b1-%cf%84%ce%b7%ce%bd-%ce%ad%ce%bd%cf%84%ce%b1%ce%be%ce%b7-%cf%84%cf%89%ce%bd-%cf%80%cf%81%ce%bf/>

¹⁷¹ https://www.immerse-h2020.eu/wp-content/uploads/2023/11/IMMERSE_National_Recommendations_EL.pdf

πρόγραμμα μη τυπικής εκπαίδευσης “All Children in Education”, μιας πρωτοβουλίας της Unicef, το οποίο αναλύθηκε διεξοδικά σε προηγούμενο κεφάλαιο¹⁷².

4.1.3 Εθνικές Συστάσεις Πολιτικής από το πρόγραμμα IMMERSE στην Ελλάδα¹⁷³

Έτσι με βάση τα αποτελέσματα από τις ερευνητικές δραστηριότητες του IMMERSE στην Ελλάδα, το Πάντειο Πανεπιστήμιο συνέταξε συστάσεις που απευθύνονται στους υπεύθυνους χάραξης πολιτικής της χώρας και στο εκπαιδευτικό σύστημα, για την προώθηση μιας πιο συνεκτικής και χωρίς αποκλεισμούς κοινωνία για τα παιδιά με προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο. Προτείνει δράσεις στη Κυβέρνηση και στο Υπουργείο Δικαιοσύνης. Μερικές από τις προτάσεις του προς το Υπουργείο Παιδείας είναι να αναγνωρίσει τα σχολεία ως βασικό θεσμό για τη μακροπρόθεσμη προώθηση των διαπολιτισμικών αξιών, να διοργανώσει ημέρες ενημέρωσης για τα θέματα του ρατσισμού και της ξеноφοβίας, προσαρμοσμένες στην εκάστοτε ηλικιακή ομάδα στην οποία απευθύνονται, να λάβει μέτρα για την προστασία των νέων, ιδίως στο σχολείο, από τη διαδικτυακή ρητορική μίσους, να ευνοεί τη συνεργασία μεταξύ διαφόρων φορέων. Προτείνει στο Υπουργείο Μετανάστευσης και Ασύλου να υποστηρίξει ένα ειδικό νομικό καθεστώς για τα παιδιά που έχουν ενηλικιωθεί και έχουν μείνει χωρίς έγγραφα.

Παράλληλα κάνει τη σημαντική πρόταση προς το ΥΠΑΙΘΑ και το ΥΜΑ να εργαστούν από κοινού τα δυο υπουργεία για την προώθηση της ένταξης των παιδιών προσφύγων και μεταναστών μέσω της εκπαίδευσης, την προώθηση ορθών πρακτικών κοινωνικοποίησης και εκπαίδευσης στα σχολεία αλλά και στο πλαίσιο της μη τυπικής εκπαίδευσης, με την συμμετοχή όλων των σχετικών φορέων, όπως Διεθνών Οργανισμών, της Ύπατης Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες, της UNICEF, του Διεθνούς Οργανισμού Μετανάστευσης, των ΜΚΟ, των τοπικών αρχών, σε συντονισμό με το Υπουργείο Παιδείας, για την αύξηση της χωρητικότητας των σχολείων στα αστικά κέντρα της Αθήνας και της Θεσσαλονίκης, καθώς και την παροχή μεταφοράς από και προς τα σχολεία και τις περιοχές όπου βρίσκονται οι πρόσφυγες και ζουν τα παιδιά Π/Μ και οι ασυνόδευτοι ανήλικοι. Επιπλέον, να δοθούν αυστηρές οδηγίες προς τις διευθύνσεις των σχολείων ώστε όλα τα παιδιά να εγγράφονται, ανεξαρτήτως του τόπου διαμονής ή του νομικού τους καθεστώτος ή του

¹⁷² Κεφάλαιο 3, υποενότητα 3.2.1.1.

¹⁷³ https://www.immerse-h2020.eu/wp-content/uploads/2023/11/IMMERSE_National_Recommendations_EL.pdf

χρόνου άφιξής τους και να παράσχει χρηματοδότηση για περισσότερους εκπαιδευτικούς με περισσότερα προσόντα και αυξημένη κατάρτιση στη διαπολιτισμική ένταξη.

Παράλληλα οι εθνικές συστάσεις περιέχουν και προτάσεις προς τους διευθυντές των σχολείων της τυπικής εκπαίδευσης που αφορούν την αποδοχή της εγγραφής των παιδιών στο σχολείο ακόμη και αν δεν μπορούν να πιστοποιήσουν τη νόμιμη διαμονή τους, τη διοργάνωση εκπαιδευτικών σεμιναρίων για την σχολική βία και τον σχολικό εκφοβισμό καθώς και για τις διαπολιτισμικές αξίες, τη μεγαλύτερη γονική εμπλοκή στο σχολείο, και την ώθηση των ψυχολόγων μερικής απασχόλησης να εγκαθιδρύσουν σχέσεις εμπιστοσύνης με τα παιδιά στα σχολεία διότι η μία ημέρα ανά εβδομάδα μπορεί να μην να είναι αρκετή για τις ανάγκες των παιδιών.

Η πιο αξιοσημείωτη καινοτομία όμως των εθνικών συστάσεων αφορά τις προτάσεις που διατύπωσαν τα ίδια τα παιδιά κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων διαβούλευσης πολιτικής. Προτάσεις οι οποίες θα μπορούσαν να βελτιώσουν την κοινωνικο-εκπαιδευτική διαδικασία ένταξης των παιδιών Π/Μ από τα ίδια τα παιδιά.

Για ένα σχολείο και μια κοινωνία χωρίς αποκλεισμούς τα παιδιά προτείνουν την ανάπτυξη περισσότερων διασκεδαστικών δραστηριοτήτων στο σχολείο (όπως παιχνίδια, μουσική, στίβος, χορός) ώστε να ενισχυθεί η κοινωνική συμμετοχή και η ενσωμάτωση. Συστήνουν οι εκπαιδευτικοί να ακούν και να υποστηρίζουν περισσότερο τα παιδιά με προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο, να διεξαχθεί μια εκστρατεία ενημέρωσης για την εγγραφή στο σχολείο που να φτάνει σε όλες τις προσφυγικές οικογένειες, καθώς και τις σχολικές αρχές. Σε αυτή την εκστρατεία, η κυβέρνηση θα πρέπει να καταστήσει σαφές ότι δεν υπάρχουν προϋποθέσεις που σχετίζονται με το νομικό καθεστώς ή τη διαμονή για την εγγραφή των παιδιών στο σχολείο και ότι η γνώση της ελληνικής γλώσσας δεν αποτελεί προϋπόθεση αλλά και να δημιουργηθεί ένα ειδικό νομικό καθεστώς για τα παιδιά που έχουν ενηλικιωθεί και έχουν εγκαταλειφθεί χωρίς έγγραφα. Τέλος, σημειώνουν ότι οι φωνές τους θα πρέπει να λαμβάνονται περισσότερο υπόψη στη συνδιαμόρφωση πολιτικών που επηρεάζουν άμεσα το μέλλον τους όπως πχ. οι επιτροπές νεολαίας οι οποίες να μπορούν να συμμετέχουν σε πρωτοβουλίες του ΥΜΑ, με την υποστήριξη των ΜΚΟ που δραστηριοποιούνται στον τομέα αυτό¹⁷⁴.

¹⁷⁴ Με την έκβαση του προγράμματος IMMERSE και την εμπειρία συμμετοχής μου σε αυτό θεωρώ ότι δημιουργήσαμε με τα παιδιά μια φιλική σχέση δεν αποτελούσε απλά μια ακόμη έρευνα, ήθελαν να επικοινωνήσουν μαζί μας να μείνουμε κι άλλο, να συζητήσουμε και να μας πουν τις ιστορίες τους.

4.2 Η Έρευνα των Ανάδοχων Εκπαιδευτικών (RefugEducare) – Η σχολική φοίτηση των ασυνόδευτων ανήλικων προσφύγων κατά το σχολικό έτος 2022-23

Η έρευνα των Ανάδοχων Εκπαιδευτικών (RefugEducare) αποτελεί τη γνώση των πιο πρόσφατων στοιχείων σχετικά με την σχολική φοίτηση των ασυνόδευτων ανήλικων προσφύγων κατά το σχολικό έτος 2022-23 στην Ελλάδα και παρέχει συγκριτική μελέτη με τα προηγούμενα έτη σχετικά με τη σχολική φοίτηση των παιδιών αυτών. Οι ασυνόδευτοι ανήλικοι αποτελούν και την ομάδα ενδιαφέροντος διερεύνησης της παρούσας εργασίας.

Οι Ανάδοχοι Εκπαιδευτικοί (RefugEducare) είναι μια ομάδα εθελοντών εν ενεργεία και συνταξιούχων εκπαιδευτικών, που στηρίζει την ένταξη των ασυνόδευτων ανήλικων προσφύγων στο δημόσιο σχολείο. Η ομάδα αυτή εισήγαγε τον θεσμό της «εκπαιδευτικής αναδοχής»¹⁷⁵. Ο «εκπαιδευτικός ανάδοχος» έχει γνώση των συνθηκών της δημόσιας εκπαίδευσης, των διαδικασιών της και του περιεχομένου της. Κάθε ανάδοχος αναλαμβάνει τη στήριξη τριών - τεσσάρων μαθητών με κύριο στόχο την ενίσχυση της καθημερινής φοίτησης. Για την επιτυχία αυτού του στόχου ο ανάδοχος ασχολείται κατά το δυνατόν με τις αιτίες που προκαλούν την πρόωπη εγκατάλειψη του σχολείου.

Στο πλαίσιο αυτής της εθελοντικής ομάδας από το 2018 μέχρι και σήμερα διεξάγεται έρευνα κάθε χρονιά για τη σχολική εκπαίδευση των ασυνόδευτων παιδιών, που ζουν σε δομές φιλοξενίας στην Ελλάδα. Σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση ζητημάτων που επηρεάζουν τη σχολική ένταξη.

Στην έρευνα για το 2022-23 συμμετείχαν 53 δομές φιλοξενίας και το δείγμα ήταν 2.173 ασυνόδευτοι ανήλικοι. Για τη συλλογή των δεδομένων ακολουθήθηκε η ποσοτική μέθοδος με ερωτηματολόγια που περιλάμβαναν 11 ερωτήσεις κλειστού τύπου, με στόχο τη συλλογή αριθμητικών δεδομένων για τους δείκτες που επηρεάζουν τη σχολική ένταξη, όπως την κινητικότητα, τις εγγραφές, την φοίτηση, τις προαγωγές, και την σχολική εγκατάλειψη. Επιπλέον, πραγματοποιήθηκαν

Παρατήρησα ότι τα παιδιά είχαν την ανάγκη να μας δείξουν ότι χαιρόντουσαν που κάποιοι ενδιαφέρονταν για τη γνώμη τους, και πιστεύω ότι ήταν μια θετική εμπειρία για εκείνα. Η έρευνα ήταν ένας τρόπος να δείξουμε το ενδιαφέρον μας για αυτά. Έτσι και τα παιδιά μετά έδειξαν και ενδιαφέρον για το πρόγραμμα IMMENSE και ενδιαφέρον για τους ερευνητές με ερωτήσεις για τη ζωή τους στο Πανεπιστήμιο. Από την προσωπική μου εμπειρία κανένα παιδί δεν παραιτήθηκε από το ερωτηματολόγιο και όλη αυτή η σχέση που δημιουργήθηκε μεταξύ των ερευνητών και των παιδιών ήταν η πραγματική ευχαρίστηση όλων στο τέλος του προγράμματος.

¹⁷⁵ <https://refugeducare.blogspot.com/p/about-us.html>

συνεντεύξεις με μέλη του προσωπικού των δομών, από τις οποίες προέκυψαν χρήσιμα ποιοτικά δεδομένα σχετικά με την σχολική ένταξη.

Σύμφωνα με τα στατιστικά στοιχεία της Γενικής Γραμματείας Ευάλωτων Πολιτών & Θεσμικής Προστασίας του Υπουργείου Μετανάστευσης και Ασύλου κατά το δωδεκάμηνο από τον Ιούλιο του 2022 μέχρι τον Ιούνιο του 2023 ο αριθμός των ασυνόδευτων ανηλίκων που διέμεναν κάθε μήνα στην Ελλάδα κυμάνθηκε από 1.818 έως 2.624 παιδιά (μέσος όρος ανά μήνα τα 2.276 παιδιά)¹⁷⁶.

Σύμφωνα με την έρευνα τα 1.805 ασυνόδευτα παιδιά εγγράφησαν σε 240 σχολικές δομές της χώρας: σε 26 δημοτικά, σε 65 γυμνάσια, σε 72 ημερήσια ΓΕΛ, σε 62 ημερήσια ΕΠΑΛ, σε 4 εσπερινά ΓΕΛ, σε 10 εσπερινά ΕΠΑΛ, και σε 1 σε ΕΠΑΣ-ΙΕΚ. Όπως και στην αντίστοιχη περσινή έρευνα 2021-22 παρατηρείται μια ενδιαφέρουσα διασπορά των μαθητών στα σχολεία. Το γεγονός αυτό δυσκολεύει τους εκπαιδευτικούς των ξενώνων να παρακολουθήσουν τη φοίτηση των παιδιών σε πολλά διαφορετικά σχολεία. Αρκετές φορές μάλιστα τα σχολεία είναι πολύ απομακρυσμένα από τον ξενώνα. Αυτή η διαχειριστική δυσκολία πιθανολογείται σύμφωνα με την έρευνα ότι επηρεάζει αρνητικά την ένταξη των παιδιών στα σχολεία.

Από τις προφορικές συνεντεύξεις σε μέλη του προσωπικού των δομών φιλοξενίας διαπιστώθηκαν ως λόγοι για τους οποίους δεν γίνονται οι εγγραφές, η ολιγοήμερη παραμονή στη δομή, η είσοδος στη δομή μετά τον Μάρτιο αφού τα σχολεία επικαλούνται την επερχόμενη λήξη της σχολικής χρονιάς και την αδυναμία παρακολούθησης της τάξης και αρνούνται την εγγραφή των παιδιών και η ανεπάρκεια των θέσεων στα σχολεία. Φαίνεται λοιπόν από τα παραπάνω ότι η κύρια αιτία μη εγγραφής των ασυνόδευτων ανηλίκων είναι η μεγάλη κινητικότητα τους.

Επί συνόλου 2.173 παιδιών που φιλοξενήθηκαν στις 53 δομές εγγράφησαν σε σχολεία τα 1.805 (ποσοστό 83,06 %). Το 2020-21 υπήρχε μια μείωση του ρυθμού εγγραφών (72,46%), το 2021-22 σημειώθηκε αυξητική μεταβολή της τάξεως του 10,70% (80,22%), ενώ το 2022-23 η μεταβολή ήταν και πάλι αυξητική της τάξεως του 3,55% (83,06%).

Από τα 1.805 ασυνόδευτα παιδιά που εγγράφησαν στα ελληνικά σχολεία το 2022-23, μόνο 640 παρέμειναν στη δομή μέχρι το τέλος της σχολικής χρονιάς, αριθμός που αντιστοιχεί σε ποσοστό 35,46% των εγγεγραμμένων. Το αντίστοιχο

¹⁷⁶ https://drive.google.com/file/d/1wRFb5WF_wnybl2kIKJh5ItYM98WosRHR/edit

ποσοστό κατά το σχολικό έτος 2021-22 ήταν 40,87%. Βλέπουμε δηλαδή μείωση της τάξης του 15,27% των παιδιών που παραμένουν.

Ταυτόχρονα με αυτό πρέπει να μελετηθεί το γεγονός ότι σχολικό έτος 2022-23 αποχώρησαν από τις δομές φιλοξενίας 2.012 παιδιά. Οι λόγοι εμφάνισης του φαινομένου μπορεί να αφορούν πρώτον αιφνίδιες αποχωρήσεις διότι παρατηρείται ένα πολύ μεγάλο ποσοστό εξαφάνισης¹⁷⁷. Αυτό αφορά συνήθως παιδιά που φεύγουν απροειδοποίητα από τη δομή προσπαθώντας να φτάσουν παράνομα σε άλλη ευρωπαϊκή χώρα. Δεύτερον επανένωση με το οικογενειακό τους περιβάλλον σε κάποια ευρωπαϊκή χώρα¹⁷⁸. Τρίτον, ενηλικίωση¹⁷⁹. Τέταρτον, μετεγκατάσταση σε δομή ημιαυτόνομης διαβίωσης¹⁸⁰ και τέλος εξαιτίας άλλων λόγων όπως πχ. παραβατικότητας¹⁸¹.

Παρατηρείται λοιπόν ότι τη σχολική χρονιά 2022-23 αυξήθηκε δραματικά η κινητικότητα των φιλοξενούμενων παιδιών με σοβαρότατη επίπτωση στη σχολική τους φοίτηση. Ένας μεγάλος αριθμός παιδιών δεν ενεγράφησαν σε κανένα σχολείο, καθώς δεν έγιναν αιτήσεις για την εγγραφή τους λόγω σύντομης διαμονής και ένας μεγάλος αριθμός εγγεγραμμένων σε σχολεία παιδιών εγκατέλειψε πρόωρα το σχολείο φεύγοντας παράνομα από τη χώρα. Παρόλα αυτά πολλά παιδιά προήχθησαν στην επόμενη τάξη. Αυτά τα παιδιά έφτασαν στους ξενώνες λίγους μήνες πριν την λήξη του σχολικού έτους και δεν πρόλαβαν να υπερβούν το μέγιστο όριο απουσιών που θα τα απέκλυε από τις προαγωγικές εξετάσεις. Άρα με δική τους προσπάθεια και με την κατάλληλη υποστήριξη από τους εκπαιδευτικούς των σχολείων και από τους εκπαιδευτικούς τη μη τυπικής εκπαίδευσης στους ξενώνες κατόρθωσαν να ετοιμαστούν και να περάσουν τις τελικές εξετάσεις της χρονιάς.

Παράλληλα από την έρευνα φαίνεται ότι μεγαλύτερη σχολική διαρροή παρουσιάζουν τα μεγαλύτερα παιδιά τα οποία μεγαλώνοντας νιώθουν περισσότερο «αόρατα» και αυτό τα απομακρύνει από τις σχολικές αίθουσες. Δηλαδή σε σύνολο 1.805 εγγεγραμμένων μαθητών στις 53 Δομές φιλοξενίας στο τέλος του σχολικού έτους παρέμειναν μόνο 416 ενεργοί μαθητές. Από τα παιδιά που παραμένουν σε δομές για όλη τη σχολική χρονιά (640 εκ των οποίων οι 582 παρακολουθούν δευτεροβάθμια εκπαίδευση) εκείνοι που διέκοψαν το σχολείο ήταν 224 και όλοι ήταν

¹⁷⁷ 951 παιδιά, ποσοστό 47,27% επί του συνόλου των παιδιών που αποχώρησαν

¹⁷⁸ 226 παιδιά, ποσοστό 11,23%

¹⁷⁹ 574 παιδιά, ποσοστό 28,53%

¹⁸⁰ 195 παιδιά, ποσοστό 9,69%

¹⁸¹ 66 παιδιά, 3,28 %

παιδιά που παρακολουθούσαν τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Από τα 338 υπόλοιπα παιδιά τα οποία συνέχισαν την φοίτηση τους στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση μόνο τα 166 είχαν επαρκή φοίτηση στο τέλος το σχολικού έτους τα υπόλοιπα 192 απορρίφθηκαν όμως λόγω μη τακτικής φοίτησης (απουσίες) και όχι λόγω έλλειψης επαρκών γνώσεων.

Η έρευνα λοιπόν αναδεικνύει ότι η σχολική ένταξη στη πρωτοβάθμια εκπαίδευση γίνεται με επιτυχία διότι από τα 78 τα 58 παιδιά παρέμειναν ενεργοί μαθητές μέχρι το τέλος της χρονιάς, ενώ τα 20 παιδιά που άφησαν το σχολείο είχαν οικογενειακή επανένωση. Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση η κατάσταση είναι πολύ διαφορετική διότι από τα 1.726 παιδιά που εγγράφονται σε σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης προάγονται μόνο τα 141 παιδιά. Όσα προάγονται έχουν περισσότερες πιθανότητες ομαλής σχολικής ένταξης την επόμενη σχολική χρονιά. Το κλειδί της επιτυχούς προαγωγής στην επόμενη τάξη είναι η συνεπής φοίτηση στο σχολείο η οποία βοηθάει τα παιδιά να ξεπεράσουν τις αδυναμίες τους ευκολότερα. Από το σύνολο των παιδιών που έχουν εγγραφεί σε σχολεία μόνο το 1 στα 12 παιδιά προάγεται στην επόμενη τάξη, η αιτία αυτού του φαινομένου είναι η σχολική διαρροή η οποία αν μειωθεί οδηγεί στην ομαλή ένταξη.

Η έρευνα έδειξε ότι το 2022-23 η συντριπτική πλειονότητα (το 84,94%,) των παιδιών με επαρκή φοίτηση πέρασε στην επόμενη τάξη. Σε αυτό συντέλεσαν δυο παράγοντες αρχικά το νέο νομικό καθεστώς¹⁸² που εξασφαλίζει στα ασυνόδευτα παιδιά 10ετη παραμονή στην Ελλάδα εφόσον έχουν φοιτήσει με επιτυχία 3 τάξεις της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης πριν την εκπλήρωση του 23^{ου} έτους της ηλικίας τους. Αυτό άρα αποτέλεσε ένα σημαντικό κίνητρο στα παιδιά που παρέμειναν στο σχολείο να διαβάσουν, και να ολοκληρώσουν την προσπάθειά τους. Και δεύτερον την στήριξη που έλαβαν τα παιδιά από όλα τα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα.

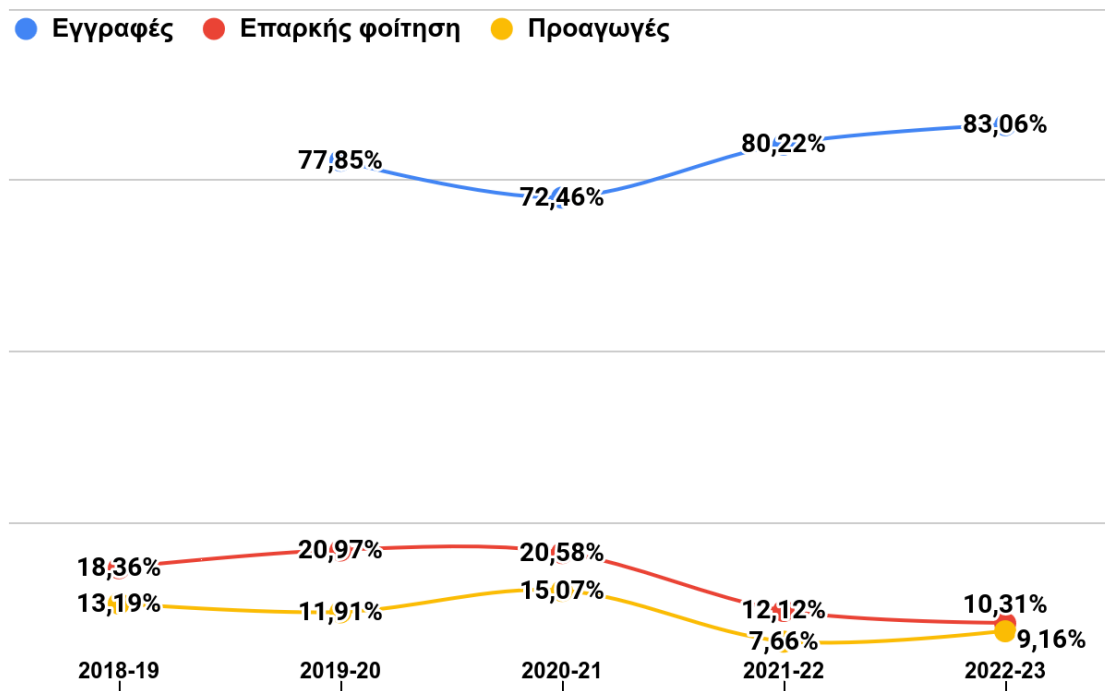
Όσον αφορά επίσης την αποφοίτηση από τα ΓΕΛ/ΕΠΑΛ έχουμε μεν το μεγαλύτερο πλήθος εγγεγραμμένων παιδιών, αλλά λόγω μεγάλης κινητικότητας έχει πολύ μικρό αριθμό αποφοιτήσεων. Ωστόσο αυτός ο μικρός αριθμός αποφοιτήσεων δείχνει ότι η πλήρης σχολική ένταξη είναι εφικτή.

Συμπερασματικά, η έρευνα καταλήγει ότι οι ασυνόδευτοι μαθητές στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση εμφανίζουν χαμηλό βαθμό σχολικής ένταξης, ενώ αντίθετα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση έχουν πλήρη ένταξη. Η πτώση των δεικτών

¹⁸² Νέος Κώδικας Μετανάστευσης Ν. 5038/2023 (άρθρο 161, παράγραφος 1) ΦΕΚ Α 81/1.4.2023

της επαρκούς φοίτησης και της προαγωγής δείχνει ότι τελικά εντάσσονται ουσιαστικά όλο και λιγότερα ασυνόδευτα παιδιά στις σχολικές τάξεις. Η πρόωρη σχολική εγκατάλειψη είναι η βασική αιτία που τα ασυνόδευτα παιδιά δεν εντάσσονται στο σχολικό περιβάλλον. Είναι γεγονός λοιπόν ότι δεν αρκεί μόνο η τυπική εγγραφή στο σχολείο αλλά και η επαρκής φοίτηση και η προαγωγή των παιδιών στην επόμενη τάξη. Ο κύριος λόγος σχολικής διαρροής είναι η αυξημένη κινητικότητα τους. Όμως υπάρχει και μια μεγάλη μερίδα παιδιών που παραμένουν στις δομές αλλά δεν πάνε σχολείο. Οι αιτίες αυτής της κατηγορίας σχολικής διαρροής θα πρέπει ν' αναζητηθούν σε παράγοντες που δεν μεταβλήθηκαν σημαντικά για όλη τη διάρκεια της πενταετίας 2018-2023 κατά την οποία διεξάγεται και η έρευνα¹⁸³. Παράλληλα παρατηρείται ότι τα παιδιά δεν αποκτούν εύκολα μαθητική ταυτότητα στην εφηβεία. Αυτό είναι ακόμη πιο δύσκολο για τα παιδιά που έχουν εγκαταλείψει τις οικογένειές τους και την πατρίδα τους. Παρόλα αυτά όμως παρά τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν αυτά τα παιδιά στο σχολείο, έχοντας επιβιώσει από πολλαπλά τραύματα στη ζωή τους σε συνδυασμό με την κατάλληλη βοήθεια και υποστήριξη, έχουν αναπτύξει ιδιαίτερες δεξιότητες προσαρμογής, επίλυσης προβλημάτων, στοχοθεσίας και έχουν αυξημένη επινοητικότητα, αποφασιστικότητα και ωριμότητα που μπορεί να τα βοηθήσει στην πλήρη ένταξη τους στην εκπαίδευση και την κοινωνία.

¹⁸³ Οι αδυναμίες του δημόσιου σχολείου να εντάξει αλλόγλωσσα παιδιά στις τάξεις του, οι αδυναμίες των δομών φιλοξενίας να υποστηρίξουν τη σχολική φοίτηση, η συνολική στάση της Πολιτείας απέναντι στην κοινωνική ένταξη των προσφύγων, ο ισχυρός προσανατολισμός του Λυκείου προς την εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, το εκπαιδευτικό υπόβαθρο των ίδιων των παιδιών, τα εκπαιδευτικά συστήματα από τα οποία προέρχονται τα παιδιά, μπορούν να συμπεριληφθούν στους παράγοντες που συντελούν στην υψηλή σχολική διαρροή των ασυνόδευτων μαθητών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.



Διάγραμμα 1: Σχολική φοίτηση ασυνόδευτων ανηλίκων 2018-2023 *Πηγή: Ανάδοχοι Εκπαιδευτικοί¹⁸⁴*

¹⁸⁴ https://drive.google.com/file/d/1wRFb5WF_wnybI2kIKJh5ItYM98WosRHR/edit

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Έχοντας φτάσει στα συμπεράσματα της εν λόγω διπλωματικής εργασίας ύστερα από την ανάλυση πολυάριθμων επιχειρημάτων οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι η εκπαίδευση είναι ο βασικότερος και σημαντικότερος τρόπος ένταξης ενός παιδιού Π/Μ αλλά και ενός ενήλικα στην χώρα υποδοχής. Για να γίνει αποδεκτός ο πρόσφυγας/μετανάστης στη κοινωνία υποδοχής πρέπει να θέσουμε ως αφετηρία την εκπαίδευση, όχι μόνο την εκπαίδευση των ξένων ατόμων στη χώρα υποδοχής αλλά και των ιδίων των γηγενών, όπως και τη γόνιμη μεικτή αλληλεπίδραση των ομάδων. Η διαδικασία της εκπαίδευσης είναι μια προσπάθεια η οποία κινείται προς την ίδια κατεύθυνση της δημιουργίας μιας συνεκτικής και ευημερούσας κοινωνίας η οποία σέβεται την διαφορετικότητα και επωφελείται από αυτήν για την περεταίρω εξέλιξη της. Η εκπαίδευση είναι εκείνη που μπορεί να διαχειριστεί το πολυπολιτισμικό στοιχείο και να βοηθήσει στην όσο πιο σύντομη ένταξη και ενσωμάτωση αυτού στην κοινωνία υποδοχής. Οι σύγχρονες χώρες υποδοχής όπως η Ελλάδα θα πρέπει μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας να προάγουν την ισοτιμία, τον σεβασμό, την αποδοχή στη ετερότητα των γλωσσών, των πολιτισμών, των φυλών, των θρησκειών, των ανθρώπων. Εφόσον η χώρα υποδοχής καταφέρει να κάνει κτήμα της τη διαπολιτισμική κατανόηση, θα μπορέσει μέσω της εκπαίδευσης να αγκαλιάσει και να αποδεχτεί την νέα μορφή της κοινωνίας η οποία χαρακτηρίζεται από πολυπολιτισμικότητα και ποικιλομορφία.

Η ένταξη λοιπόν στην κοινωνία υποδοχής κρίνεται σημαντικά από την εκπαίδευση η οποία παρέχεται στα παιδιά Π/Μ και στα ασυνόδευτα παιδιά. Η εκπαίδευση ως ένα από τα θεμελιώδη δικαιώματα των παιδιών παρέχεται είτε στα τυπικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα μέσω του σχολείου, είτε σε άλλα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα στα οποία η εκπαίδευση που παρέχεται χαρακτηρίζεται ως μη τυπική εκπαίδευση, είτε αποκτάται κατά τη διάρκεια ζωής του ατόμου από δραστηριότητες που κάνει ή από την αλληλεπίδρασή του με το περιβάλλον και την κοινωνία μέσα στην οποία ζει, κινείται, σχετίζεται, εργάζεται κλπ.

Στην εν λόγω διπλωματική εργασία ασχοληθήκαμε διεξοδικά με την μελέτη των μοντέλων ένταξης των παιδιών Π/Μ και ασυνόδευτων παιδιών στην τυπική εκπαίδευση και καταλήξαμε στο συμπέρασμα ότι η διαπολιτισμική και η συμπεριληπτική εκπαίδευση είναι οι βέλτιστοι τρόποι ένταξης των παιδιών στην σχολική κοινότητα και της αποφυγής της σχολικής διαρροής. Η τυπική εκπαίδευση πρέπει να αναπτύξει μεθόδους με τις οποίες θα μπορέσει να κρατήσει το παιδί με

προσφυγικό/μεταναστευτικό προφίλ στο σχολείο. Το παιδί Π/Μ θα πρέπει να αισθάνεται αποδεκτό και ίσο ανάμεσα στους συνομήλικους γηγενείς μαθητές, να έχει την απαραίτητη προσοχή από τους εκπαιδευτικούς τόσο σαν άτομο όσο και στις σχολικές του επιδόσεις. Η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων όπως η συνεργατικότητα, η αλληλεγγύη, η επικοινωνία, η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, η τήρηση των κανόνων, η εμπιστοσύνη, η αξιοπιστία κλπ. αλλά και η εξέλιξη της μάθησης της γλώσσας της χώρας υποδοχής σε συνδυασμό με την καλή εξέλιξη των ανωτέρω δεξιοτήτων θα οδηγήσει τα παιδιά σε μια ομαλή και γόνιμη ένταξη στην χώρα υποδοχής, εν προκειμένω στην Ελλάδα. Πηγαία λοιπόν, η σχολική ένταξη των παιδιών Π/Μ και των ασυνόδευτων παιδιών αποτελεί μια κοινωνική αναγκαιότητα.

Για να επιτευχθεί όμως η σχολική ένταξη διαπιστώνουμε ότι δεν φτάνει μόνο η δράση της τυπικής εκπαίδευσης. Η συμβολή της μη τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης παίζει κεντρικό ρόλο στην ένταξη του παιδιού στο σχολείο και κατ' επέκταση στη κοινωνία. Μπορούμε να παρατηρήσουμε ότι η μη τυπική εκπαίδευση που παρέχεται από τις ΜΚΟ στη χώρα μας μέσω πολύ αποτελεσματικών και καινοτόμων προγραμμάτων, τα οποία αναλύθηκαν σε προηγούμενο κεφάλαιο, διευκολύνει και στηρίζει με κάθε τρόπο το έργο της τυπικής εκπαίδευσης και της ουσιαστικής συμμετοχής των παιδιών Π/Μ και ασυνόδευτων ανηλίκων στην μάθηση και στην εξέλιξη της ζωής τους.

Η δημιουργία και διατήρηση του σχολικού κλίματος μέσα από τη μη τυπική εκπαίδευση, ωφελεί τα παιδιά τα οποία με αυτόν τον τρόπο κανονικοποιούν τη παραμονή τους σε εκπαιδευτικούς χώρους. Τα παιδιά δημιουργούν μέσα από την τακτική παρακολούθηση μαθημάτων με ποικίλη θεματολογία αλλά και δημιουργικών δραστηριοτήτων αισθήματα αγάπης προς τη μάθηση και τη γνώση και νιώθουν ευτυχισμένα¹⁸⁵ με αποτέλεσμα την ψυχική και νοητική τους συγκρότηση. Τα προγράμματα μη τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης υποστηρίζουν τις σχολικές απαιτήσεις, στηρίζουν την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας και παρέχουν δημιουργικές δραστηριότητες και ασχολίες στα παιδιά με προσφυγικό υπόβαθρο τα οποία αναζητούν την αλληλεπίδραση και την δημιουργία σχέσεων και επικοινωνίας¹⁸⁶.

¹⁸⁵ Βλέπε αποτελέσματα προγράμματος IMMERSE κεφάλαιο 4.

¹⁸⁶ Marouda Maria, Koutsouraki-Eleni, Martin Shirley, Horgan Deidre, Serrano Imma, (2023) "IMMERSE DELIVERABLE D 3.5, Analysis reports after carrying out the research across countries in reception centres and other experiential environments"

Η μη τυπική εκπαίδευση και οι ΜΚΟ που συμβάλουν στην υλοποίηση των προγραμμάτων, εκπονούν μεθόδους και διαδικασίες αντιμετώπισης των συμπεριφορών και των στάσεων των παιδιών απέναντι στο σχολείο. Ειδικά τα ασυνόδευτα παιδιά τα οποία διαμένουν σε δομές φιλοξενίας πολλών ΜΚΟ, έχουν πολύ αρνητικές στάσεις απέναντι στο σχολείο (λόγω μη κατανόησης της γλώσσας, τραυματικών εμπειριών, πρώτης φοράς παρακολούθησης ενός σχολικού προγράμματος) και προτιμούν να μην παρακολουθούν τα μαθήματα. Οι ΜΚΟ μέσω του ειδικά εκπαιδευμένου προσωπικού τους, των παιδαγωγών, των ψυχολόγων, των κοινωνικών λειτουργών και των διερμηνέων που υπάρχουν μόνιμα και εργάζονται μέσα στις δομές παρέχουν τη σωστή καθοδήγηση, συμβουλευτική και υποστήριξη στα ασυνόδευτα παιδιά ενθαρρύνοντάς και προτρέποντάς τα να παρακολουθούν καθημερινά τα μαθήματα στο σχολείο, φροντίζουν για την απαραίτητη προετοιμασία τους για τα σχολικά μαθήματα με οργανωμένο πρόγραμμα μελέτης για το κάθε παιδί και ενθαρρύνουν τη μελέτη τους τονίζοντας τη χρησιμότητα και την αξία της γνώσης. Όσα ασυνόδευτα παιδιά, όπως μας τεκμηριώνει η έρευνα των Ανάδοχων Εκπαιδευτικών, δεν προλαβαίνουν να εγγραφούν στο σχολείο ή για λόγους υγείας δεν πάνε σχολείο, η κάθε μια δομή φιλοξενίας φροντίζει να παρέχει μαθήματα είτε κατά τη διάρκεια του καλοκαιριού είτε με απογευματινά μαθήματα και δραστηριότητες για την επαρκή προετοιμασία των μαθητών σε διάφορα γνωστικά αντικείμενα ώστε να ενταχθούν ομαλά στην τυπική εκπαίδευση. Έτσι μέσω των αποτελεσμάτων τις έρευνας των ανάδοχων εκπαιδευτικών οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι τα προγράμματα μη τυπικής εκπαίδευσης καλλιεργούν το σχολικό κλίμα και δημιουργούν εκπαιδευτικές συνήθειες στα παιδιά.

Η συνδυαστική διδασκαλία του σχολείου και της μη τυπικής εκπαίδευσης είναι το κλειδί της επιτυχημένης ένταξης του παιδιού στην κοινωνία υποδοχής. Οι δυο βαθμίδες θα πρέπει να βρίσκονται σε στενή συνεργασία για την προαγωγή της εκπαίδευσης και την ένταξη όλων των παιδιών στο τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα και στη συνέχεια στην ελληνική κοινωνία.

Οι μεικτές κοινωνικές δραστηριότητες όπως το πρόγραμμα “Together in Sport” της ΜΚΟ ΜΕΤΑδρασης στην Ελλάδα αλλά και η διοργάνωση γιορτών μουσικής, μαγειρικής, χορού κλπ. συμβάλουν στην αποτελεσματική δημιουργία συνεκτικότητας και αισθημάτων αποδοχής και ίσης μεταχείρισης στην κοινωνία υποδοχής. Ακόμη, η χρήση ψηφιακών μέσων και η διδασκαλία μέσω της χρήση νέων τεχνολογιών και ψηφιακών μεθόδων διάδρασης (πχ. χρήση tablets και ψηφιακών

μαθημάτων μέσω της πλατφόρμας Akelius), μπορεί να βοηθήσει σημαντικά την εκπαιδευτική διαδικασία και την εξοικείωση με τη γλώσσα της χώρας υποδοχής.

Παράλληλα η άτυπη εκπαίδευση που παρέχεται μέσω των ΜΚΟ αλλά και του γενικού σχολείου μπορεί να ενισχύσει τις γνώσεις των παιδιών μέσω των εμπειριών που αποκτούν κατά τη διάρκεια δραστηριοτήτων όπως την παρακολούθηση πολιτιστικών και αθλητικών εκδηλώσεων, συναυλιών, θεατρικών παραστάσεων και επισκέψεων σε μουσεία διαφορετικής θεματολογίας, εκθέσεων τέχνης κλπ.

Η επιτυχία των προγραμμάτων μη τυπικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα που παρουσιάσαμε στην εν λόγω διπλωματική εργασία και η συμβολή τους στη διευκόλυνση της τυπικής εκπαίδευσης και στη συνέχεια της επιτυχημένης ένταξης των παιδιών Π/Μ και των ασυνόδευτων παιδιών στην ελληνική κοινωνία, τεκμηριώνεται μέσω των πολύ σημαντικών ερευνών που παρουσιάστηκαν στο κεφάλαιο 4 αλλά και σημαντικών εκθέσεων και στατιστικών αποτελεσμάτων διεθνών οργανισμών.

Αρχικά, το ερευνητικό πρόγραμμα IMMERSE ύστερα από τη συλλογή 60 καλών πρακτικών στην ΕΕ και τη συνομιλία μέσω συνεντεύξεων με ωφελούμενους και εκπροσώπους των έργων από 12 μελέτες περίπτωσης καλών πρακτικών κρίνει ότι μια πρακτική μπορεί να θεωρηθεί «καλή» μόνο σε σχέση με ένα συγκεκριμένο πλαίσιο αναφοράς και με την ικανότητά της να ανταποκρίνεται σε μια συγκεκριμένη ανάγκη¹⁸⁷. Έτσι μια «καλή πρακτική» διακρίνεται από μια πολυδιάστατη προσέγγιση που αντικατοπτρίζει την πολυπλοκότητα των διαδικασιών κοινωνικο-εκπαιδευτικής ένταξης μέσω ενός συνδυασμού δραστηριοτήτων, πολλαπλών στόχων και εκτεταμένων χώρων παρέμβασης. Αποτελεί επίσης, μια πολυεπίπεδη προσέγγιση για την κατάλληλη και ολοκληρωμένη προώθηση του στόχου της ένταξης αλλά και μια πολυμερή, διεπιστημονική και συνεργατική προσέγγιση για να διασφαλιστεί μια υψηλού επιπέδου, εξειδικευμένη και αποτελεσματική παρέμβαση.

Η «καλή πρακτική» κάνει χρήση καινοτόμων πρακτικών διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που βασίζονται στην υιοθέτηση μιας ολοκληρωμένης, εξατομικευμένης, ενδυναμωτικής, συμμετοχικής και χωρίς αποκλεισμούς εκπαιδευτικής κατεύθυνσης. Επιπλέον, μεταφέρει και συστηματοποιεί την τεχνογνωσία και την ανταλλαγή βέλτιστων και καινοτόμων πρακτικών για την ενίσχυση ενός κοινού μοντέλου ένταξης, με βάση την ισορροπία μεταξύ τυποποίησης και ευελιξίας, όμως θα πρέπει

¹⁸⁷ https://www.immerse-h2020.eu/wp-content/uploads/2022/08/IMMERSE_D4.1_Extended.pdf

και να διατίθενται και επαρκή κεφάλαια και πόροι για να εξασφαλιστεί η βιωσιμότητα και η συστηματοποίηση των καλών πρακτικών. Όλα τα παραπάνω συστατικά στοιχεία μιας καλής πρακτικής πληρούνται από τα προγράμματα μη τυπικής εκπαίδευσης που παρέχονται στη χώρα μας από τις ΜΚΟ με την απαραίτητη συνεργασία όλων των σχετικών φορέων του ελληνικού κράτους, της ΕΕ αλλά και διεθνών οργανισμών και ταμείων.

Συνεχίζοντας σε αυτό το πλαίσιο, η κοινοπραξία του προγράμματος IMMERSE αποτελούνταν από ΜΚΟ, πανεπιστήμια, εκπαιδευτικούς και κέντρα επαγγελματικής κατάρτισης, καθώς και κρατικούς φορείς και βασίστηκε στην ιδέα ότι τα τυπικά σχολικά περιβάλλοντα των χωρών υποδοχής και τα παραδοσιακά γνωστικά μοντέλα διδασκαλίας είναι συχνά ανεπαρκή για να αντιμετωπίσουν τις ανάγκες των παιδιών με προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο. Υπάρχει μια αυξανόμενη ανάγκη να εισαχθούν στο σχολικό περιβάλλον, σε συνεργασία με διάφορους ενδιαφερόμενους φορείς, εναλλακτικές μέθοδοι οι οποίες θα καλλιεργούν τη φαντασία των παιδιών και θα προωθούν τις συναισθηματικές πτυχές της μάθησης και τη θετική αλληλεπίδραση μεταξύ παιδιών Π/Μ και παιδιών που ανήκουν στην τοπική κοινωνία υποδοχής¹⁸⁸.

Το πρόγραμμα IMMERSE υπογράμμισε ότι στην Ελλάδα λειτουργούν πολλά έργα και προγράμματα μη τυπικής εκπαίδευσης, όπως αναφέρθηκε και σε προηγούμενο κεφάλαιο, τα οποία συντονίζονται από τους ενδιαφερόμενους φορείς και ιδιαίτερα από εκείνους που εργάζονται στον τομέα της προστασίας των παιδιών (UNICEF, Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες, ΜΕΤδραση, ΑΡΣΙΣ κλπ.)¹⁸⁹. Τα προγράμματα αυτά έχουν ως κοινό πλαίσιο την οικοδόμηση του αισθήματος της εμπιστοσύνης και της αυτοεκτίμησης των παιδιών μέσω δραστηριοτήτων στο πλαίσιο της μη τυπικής εκπαίδευσης, οι οποίες τελικά βοήθησαν και οδήγησαν στον υψηλότερο αριθμό και ποσοστό μαθητών Π/Μ που εγγράφηκαν και φοίτησαν σε σχολεία τυπικής εκπαίδευσης το 2021-2022 και παράλληλα σε μια σημαντική βελτίωση της ποιότητας της μη τυπικής εκπαίδευσης, ως αποτέλεσμα της εξειδικευμένης και οργανωμένης κατάρτισης του προσωπικού που εργάζεται στις Δομές Ασυνόδευτων Ανηλίκων στον τομέα του επαγγελματικού προσανατολισμού

¹⁸⁸ https://www.immerse-h2020.eu/wp-content/uploads/2023/11/IMMERSE_National_Recommendations_EL.pdf

¹⁸⁹ https://www.immerse-h2020.eu/wp-content/uploads/2023/11/IMMERSE_National_Recommendations_EL.pdf

και των οδηγών απασχολησιμότητας που οργανώθηκαν από το YMA, τη UNICEF και άλλων ειδικών¹⁹⁰.

Όλες οι σχετικές εκθέσεις, τα στατιστικά, οι έρευνες που αφορούν την εκπαίδευση και την ένταξη των παιδιών Π/Μ και των ασυνόδευτων ανήλικων στην εκπαίδευση και στην κοινωνία της Ελλάδας δίνουν πολύ θετικά αποτελέσματα για τα έτη 2022 και 2023.

Η ετήσια έκθεση της UNICEF για την Ελλάδα για το έτος 2022¹⁹¹, η ετήσια έκθεση της AIDA για την Ελλάδα για το έτος 2022¹⁹², η έκθεση του Ελληνικού Συμβουλίου για τους Πρόσφυγες, της Save the Children και της Terre des Hommes με τίτλο “Grading the Greek government’s efforts on education for refugee children”¹⁹³, η έρευνα του προγράμματος IMMERSE στην Ελλάδα και η έρευνα των Ανάδοχων Εκπαιδευτικών για την ένταξη των ασυνόδευτων παιδιών στο σχολείο το έτος 2022-23 σημειώνουν ότι παρά τα πολλά προβλήματα που αντιμετωπίζονται ακόμα στην τυπική εκπαίδευση και γενικότερα στην εκπαίδευση των παιδιών με προσφυγικό/ μεταναστευτικό υπόβαθρο, το 2022 αποτελεί την καλύτερη μέχρι στιγμής σχολική χρονιά για την εκπαίδευση των παιδιών προσφύγων/μεταναστών. Επομένως, η Ελλάδα αν και αντιμετωπίζει ακόμα σοβαρά προβλήματα σχετικά με την ενεργή φοίτηση και τη μεταφορά των παιδιών στο σχολείο που εμποδίζουν την πρόσβαση των παιδιών στην εκπαίδευση έχει δείξει αποτελέσματα σημαντικής βελτίωσης ως προς την ένταξη των παιδιών Π/Μ στην εκπαίδευση.

Τα αποτελέσματα του προγράμματος IMMERSE σε συνδυασμό με τα ευρήματα της έρευνας των Ανάδοχων Εκπαιδευτικών που παρουσιάστηκαν στο ανωτέρω κεφάλαιο δείχνουν τις αδυναμίες που αντιμετωπίζει το τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα στη χώρα μας στο να εντάξει τα παιδιά με προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο στην εκπαιδευτική διαδικασία και στη συνέχεια στην ένταξη τους στη ελληνική κοινωνία. Τα αποτελέσματα από τους προσδιοριστικούς παράγοντες της ένταξης των παιδιών Π/Μ του ερευνητικού προγράμματος IMMERSE κατέδειξαν τα βασικά εμπόδια που αντιμετωπίζονται όσον αφορά την ένταξη των παιδιών με προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο στην τυπική εκπαίδευση και κατ’ επέκταση

¹⁹⁰ <https://www.unicef.org/media/135936/file/Greece-2022-COAR.pdf>

¹⁹¹ <https://www.unicef.org/media/135936/file/Greece-2022-COAR.pdf>

¹⁹² Asylum Information Database: Country Report Greece 2022 https://asylumineurope.org/wp-content/uploads/2023/06/AIDA-GR_2022-Update.pdf

¹⁹³ https://resourcecentre.savethechildren.net/pdf/Greece-Education-Scorecard-Report_3.pdf/

στην κοινωνία. Όλα αυτά τα προβλήματα φαίνεται να βρίσκουν λύση υπό την αιγίδα των προγραμμάτων της μη τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης.

Από την έναρξη του προγράμματος της UNICEF “All Children in Education”, το οποίο αναλύθηκε στο κεφάλαιο 3, και υλοποιείται με τη αρωγή πλήθος εταίρων που αποτελούνται από ΜΚΟ, έχουν επωφεληθεί από τα Κέντρα Μελέτης και Δημιουργικής Απασχόλησης (ΚΜΔΑ) και τις υποστηρικτικές δραστηριότητες στο πλαίσιο του προγράμματος, 13.961 παιδιά προσφύγων και μεταναστών, συμπεριλαμβανομένων, 832 από την Ουκρανία¹⁹⁴.

Η UNICEF στην Ελλάδα υποστηρίζει έμπρακτα την ένταξη των παιδιών προσφύγων και μεταναστών στην επίσημη εκπαίδευση παρέχοντας ποιοτική μη τυπική εκπαίδευση, αναπτύσσοντας μαθησιακά εργαλεία και ενισχύοντας τις εκπαιδευτικές και διαπολιτισμικές ικανότητες των εκπαιδευτικών σε συνεργασία με το ΥΠΑΙΘΑ, το ΥΜΑ και διαφόρων ΜΚΟ και ακαδημαϊκών ιδρυμάτων.

Δημιουργήθηκε για πρώτη φορά ένα κοινό πλαίσιο (ACE) για τη λειτουργία της μη τυπικής εκπαίδευσης, με αποτέλεσμα μια πιο εναρμονισμένη και ευρηματική προσέγγιση. Αυτό με τη σειρά του οδήγησε στον υψηλότερο αριθμό και ποσοστό μαθητών με προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο που εγγράφηκαν και φοιτούν σε σχολεία της τυπικής εκπαίδευσης και στη σημαντική βελτίωση της ποιότητας της μη τυπικής εκπαίδευσης. Βασικές καινοτομίες που σχετίζονται με αυτή την εναρμονισμένη προσέγγιση περιλάμβαναν την ενσωμάτωση των διαφόρων συνιστωσών και ενοτήτων του προγράμματος, την ανταλλαγή και χρήση κοινού μαθησιακού υλικού και εργαλείων τόσο για την τυπική όσο και για τη μη τυπική εκπαίδευση, συμπεριλαμβανομένου και των ψηφιακών μαθημάτων μέσω της πλατφόρμας Akelius, και την ανάπτυξη προτύπων, ρόλων και ελάχιστων προσόντων για τη λειτουργία των ομάδων μη τυπικής εκπαίδευσης.

Η παροχή της μη τυπικής εκπαίδευσης στο πρόγραμμα ACE βασίστηκε σε έναν ενοποιημένο και εναρμονισμένο τρόπο προσέγγισης, την καθιέρωση προτύπων ποιότητας και την αύξηση της αποτελεσματικότητας. Όλοι οι εταίροι του ACE εκπαιδεύτηκαν συστηματικά στην εφαρμογή καινοτόμων διδακτικών μεθοδολογιών, αυξάνοντας τα μαθησιακά επιτεύγματα και τις κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών, ενώ, ταυτόχρονα, τους παρείχαν δομημένη ψυχοκοινωνική υποστήριξη σε μόνιμη

¹⁹⁴ <https://www.unicef.org/media/135936/file/Greece-2022-COAR.pdf>

βάση και παραπομπή σε εξειδικευμένες υπηρεσίες¹⁹⁵. Η UNICEF το καλοκαίρι του 2022 δήλωσε ότι το πρόγραμμα ACE που εφαρμόζεται στην Ελλάδα θα γίνει πρότυπο για όλες τις ευρωπαϊκές χώρες, ενώ το YMA ανακοίνωσε ότι αναπτύσσει παράλληλα ένα εργαλείο καταγραφής της προόδου των παιδιών που μπορεί να αποτελέσει πρότυπο αξιολόγησης των δράσεων μη τυπικής εκπαίδευσης γενικότερα¹⁹⁶.

Παρόλα αυτά τα κυριότερα εμπόδια για μια εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς είναι τα προγράμματα σπουδών στην τυπική εκπαίδευση και το σχολικό υλικό τα οποία δεν είναι προσαρμοσμένα στα παιδιά πρόσφυγες και τις ειδικές εκπαιδευτικές τους ανάγκες αλλά και οι εκπαιδευτικοί που δεν είναι πολλές φορές επαρκώς εκπαιδευμένοι στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Λύση σε αυτά τα προβλήματα μπορεί να παρέχει η μη τυπική εκπαίδευση όπως αποδεικνύεται, η οποία υποστηρίζει μαθησιακά και ψυχοκοινωνικά τα παιδιά σε μόνιμη βάση, προσπαθεί να τα πείσει να βρουν ενδιαφέρον στην εκπαιδευτική διαδικασία και τη μάθηση αλλά και να πηγαίνουν τακτικά στο σχολείο αφού ο αριθμός των εγγραφών όπως μας δείχνει η έρευνα των Ανάδοχων Εκπαιδευτικών είναι σημαντικός αλλά όχι απαραίτητα αντιπροσωπευτικός ως προς την πραγματική ένταξη των παιδιών στο σχολείο.

Παράλληλα, η μη τυπική εκπαίδευση προσπαθεί να αντιμετωπίσει το φαινόμενο της σχολικής διαρροής δημιουργώντας στα παιδιά ένα αποδοτικό και ελκυστικό ενταξιακό περιβάλλον μέσα στο οποίο τα ασυνόδευτα παιδιά και τα παιδιά με προσφυγικό/μεταναστευτικό προφίλ δεν θα νιώθουν ματαίωση της επιθυμίας τους να παρακολουθήσουν το σχολείο και δεν θα κουράζονται να παρακολουθούν μαθήματα που δεν κατανοούν αφού πλέον θα έχουν τις απαραίτητες γνώσεις και τα εργαλεία για να αποκτήσουν βαθιά και ουσιαστική γνώση πάνω στα μαθήματα που διδάσκονται.

Τέλος, είναι πολύ σημαντικό να τονίσουμε ότι οι δυο βαθμίδες θα πρέπει να λειτουργούν συνεργατικά. Η μη τυπική εκπαίδευση μπορεί να παρέχει εκπαιδευτικά εργαλεία και μεθόδους τα οποία η τυπική εκπαίδευση μπορεί να χρησιμοποιήσει για να εντάξει με μεγάλη επιτυχία τα παιδιά με Π/Μ προφίλ στο σχολείο, στην τυπική εκπαίδευση και στη συνέχεια στη κοινωνία. Η μη τυπική εκπαίδευση παρέχει στα παιδιά σημαντική βοήθεια κατανόησης της γλώσσας της χώρας υποδοχής και

¹⁹⁵ Ibid

¹⁹⁶ <https://bit.ly/3WRcFHG>

παράλληλα βοηθάει στην κοινωνικοποίηση των παιδιών Π/Μ, τα οποία ξεκινούν να δημιουργούν φιλικές σχέσεις και να αισθάνονται ότι ανήκουν σε μια ομάδα.

Ακόμη κρίνεται αναγκαίο να υπογραμμίσουμε ότι η μη τυπική εκπαίδευση θα πρέπει να βελτιώσει τη συνεργασία που έχει με την τυπική εκπαίδευση και να κατανοήσει ότι υποβοηθάει την τυπική στο έργο της για μια εκπαίδευση για όλους. Η μη τυπική εκπαίδευση δεν αποτελεί την κύρια βαθμίδα εκπαιδευτικής διαδικασίας αλλά μια παράλληλη εκπαιδευτική στήριξη με καινοτόμα εργαλεία και μεθόδους. Άρα ο σκοπός της μη τυπικής εκπαίδευσης είναι να τροποποιήσει τα εκπαιδευτικά της προγράμματα ώστε να συμβαδίζουν με αυτά του σχολείου και έτσι τα παιδιά να παρακολουθούν κοινή ύλη στο τυπικό και στο μη τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα. Αυτό θα βοηθήσει τα παιδιά στην αμεσότερη, ευκολότερη και πιο σύντομη αποδοχή του σχολικού περιβάλλοντος, την τακτική συμμετοχή τους στο σχολείο κατανοώντας με μεγαλύτερη ευκολία τα μαθήματα του διδάσκονται. Τα παιδιά Π/Μ θα αγαπήσουν το σχολείο, την παιδική ηλικία, θα αναγνωρίσουν την αξία της γνώσης και μέσω της κοινωνικοποίησης στο σχολείο θα έχουν δημιουργήσει δεσμούς με όλα τα παιδιά που θα τους κάνουν να νιώθουν ευπρόσδεκτα και έτσι θα έχουν πλέον δημιουργήσει την αίσθηση του «ανήκειν» στο σχολείο αλλά και στην ελληνική κοινωνία.

Το μελλοντικό πεδίο έρευνας είναι ανοιχτό σε ερωτήματα του τύπου, αν στα επόμενα χρόνια θα υπάρξει αύξηση των προαγωγών και αποφοιτήσεων των παιδιών Π/Μ και ασυνόδευτων παιδιών στη δευτεροβάθμια κυρίως εκπαίδευση γεγονός που θα σημαίνει ότι η εκπαίδευση, μέσω των εργαλείων και των διευκολύνσεων που παρέχει η μη τυπική και άτυπη εκπαίδευση, επιτυγχάνει την ένταξη των παιδιών Π/Μ και των ασυνόδευτων παιδιών στην κοινωνία υποδοχής.

Ανακεφαλαιώνοντας μπορούμε να σημειώσουμε ότι η μη τυπική εκπαίδευση προσπαθεί να γεφυρώσει το δικαίωμα κάθε παιδιού στην εκπαίδευση και την ανάγκη του παιδιού για γνώση με την παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης σε κάθε εκπαιδευτικό περιβάλλον μέσω καινοτόμων εργαλείων και μεθόδων, κατά την οποία η εκπαιδευτική κοινότητα θα ασχολείται περισσότερο με τις ανάγκες των παιδιών με προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο και τις ειδικής ομάδας των ασυνόδευτων παιδιών, θα αφουγκράζεται τις επιθυμίες τους, τις ανησυχίες τους και θα αποβάλει την απογοήτευσή τους, συνθήκες οι οποίες θα οδηγήσουν πηγαία στην αποφοίτησή τους από το τυπικό σχολείο, στην συνέχιση των σπουδών τους στη τριτοβάθμια εκπαίδευση και την δημιουργία ολοκληρωμένων ανθρώπων, ευτυχισμένων με τη ζωή τους που θα μπορούν να ενταχθούν σε οποιαδήποτε κοινωνία.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ/ΠΗΓΕΣ

Βιβλία – Άρθρα – Διατριβές – Εισηγήσεις σε Συνέδρια

Αναστασίου, Α. (2007). Ζητήματα κοινωνικής ένταξης ασυνόδευτων ανηλίκων. Στο Η. Νικολακοπούλου – Στεφάνου, *Ασυνόδευτα Ανήλικα, Υποδοχή, Ένταξη και Προστασία από την Εμπορία και Εκμετάλλευση*, Αθήνα, Σάκκουλας.

Ανδρούσου, Α. & Ασκούνη, Ν. (2011). *Πολιτισμική ετερότητα και ανθρώπινα δικαιώματα. Προκλήσεις για την εκπαίδευση*. Μεταίχμιο, Αθήνα.

Ανθογαλίδου, Θ. (2003). *Κοινωνιολογικές Μελέτες*. Πυγμαλίων, Θεσσαλονίκη.

Αρώνη Γκ. (χ.χ.). *Δικαίωμα στην εκπαίδευση. Η εμπειρία της εφαρμογής του προγράμματος του ΥΠΠΕΘ για την εκπαίδευση των παιδιών των Προσφύγων. Οι καλές πρακτικές, οι δυσκολίες και οι προκλήσεις για το μέλλον*.
<https://mefesi.pi.ac.cy/files/docs/users/zapiti.a/parousiasiaroni.pdf>

Βάρελη, Ε. (2015). *Η εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο*. 1η έκδ. Διόνικος, Αθήνα.

Γαλίτης, Ν. Π., (2011). *Στο κυνήγι του χρόνου εσπερινή εκπαίδευση και κοινωνικός αποκλεισμός*. Επίκεντρο, Αθήνα.

Γεροσίμου, Ε. (2014). Ίση ανταπόκριση στη διαφορετικότητα και στη διαπολιτισμική εκπαίδευση: η ανάγκη δημιουργίας συμπεριληπτικής κουλτούρας. Στο Χ. Χατζησωτηρίου, Κ. Ξενοφώντος (Επιμ.) *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις* (σελ.96-111). Σαΐτα, Καβάλα.

Γεμεντζή, Γ. & Παπαγεωργίου, Μ. (2017). *Χωρικές και κοινωνικές διαστάσεις των οικιστικών πολιτικών για τους μετανάστες και πρόσφυγες της Ελλάδας: μια κριτική επισκόπηση*. Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών, 148, Α'.

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

Γεωργογιάννης, Π. (Επιμ.) (2006). *Εκπαιδευτική, διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών α/βάθμιας και β/βάθμιας εκπαίδευσης. Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση*. Τόμος Ι, Συγγραφέας, Πάτρα.

Γκάτση, Ε. (2015). *Διαχείριση πολυπολιτισμικότητας και ο ρόλος των ΜΚΟ στην εκπαίδευση. Σύγχρονοι προβληματισμοί. (Το παράδειγμα της μη τυπικής εκπαίδευσης ανηλίκων στην Ελλάδα)*. Διπλωματική Εργασία. Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών.

Γκόβαρης, Χ. (2001). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Ατραπός, Αθήνα.

Γκόβαρης, Χ. (2005). *Διαπολιτισμικό εργαστήριο: υποδοχή, επικοινωνία, αλληλεπίδραση σε πολυπολιτισμικό εκπαιδευτικό περιβάλλον*. Ατραπός, Αθήνα.

Δαμανάκης, Μ. (1997). *Η εκπαίδευση των Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα – Διαπολιτισμική προσέγγιση*. Gutenberg, Αθήνα.

Δαμανάκης, Μ. (1993). *Μετανάστευση και εκπαίδευση*. Gutenberg, Αθήνα.

Καντζάρα, Β. (2006). *Εκπαίδευση, κοινωνικές ανισότητες και αποκλεισμός στην Ελλάδα. Μια κριτική εισαγωγή*. Στο Οικονόμου Χ., Φερόνας Α. (Επιμ.), *Οι εκτός των τειχών. Φτώχεια και Κοινωνικός Αποκλεισμός στις σύγχρονες κοινωνίες* (σσ. 349-375). Διόνικος, Αθήνα.

Καζαζής, Β. (2020). *Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση παιδιών προσφύγων στην Ελλάδα. Αποτίμηση και καλές πρακτικές*. Διπλωματική Ερευνητική Εργασία, Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής.

Συνήγορος του Πολίτη & UNICEF. (2016). *Μηχανισμός Παρακολούθησης - Τα δικαιώματα των παιδιών που μετακινούνται στην Ελλάδα* (Εκθεση).

Κεσίδου, Α. (2008). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή*. Επιμ. Δ. Κ. Μαυροσκούφης, Στο ΥΠ.Ε.Π.Θ., Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο (γυμνάσιο). Οδηγός Επιμόρφωσης, Θεσσαλονίκη.

Καράμηνas, Ι., Κουφόπουλος, Ι., & Τσιαμπάση, Φ. (2021). Αντιλήψεις Εκπαιδευτικών του Δημοτικού Σχολείου για τη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση. Στο Ε. Παπαγεωργίου, Ι. Καράμηνas, Ζ. Κρόκου, & Φ. Τσιαμπάση (Επιμ.), *Το Σχολείο της Συμπερίληψης: Πραγματικότητα και Προοπτικές*. Διαδικτυακό Επιστημονικό Συνέδριο (Τόμος Α΄, σ.83-92). BROKEN HILL PUBLISHERS LTD, Κύπρος.

Κοντογιάννη, Μ. (2022). *Συμπεριληπτική εκπαίδευση και καινοτόμες πρακτικές: Σχολείο χωρίς αποκλεισμούς για πρόσφυγες μαθητές*. Διπλωματική Εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Μάμας, Χ. (2014) Συμπεριληπτική και Διαπολιτισμική εκπαίδευση: Δύο όψεις του ίδιου νομίσματος; Στο Χ. Χατζησωτηρίου, & Κ. Ξενοφώντος (επιμ.) *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις* (σελ.80-95). Σαΐτα, Καβάλα.

Μαρούδα, Μ. Ν. & Σαράντη, Β. (2016). *Προσφυγικό Δίκαιο*. Νομική Βιβλιοθήκη, Αθήνα.

Μαρούδα, Μ. Ν. & Σαράντη, Β. (2020). *Το νέο δίκαιο υποδοχής και ασύλου*. 2η εκδ., Νομική Βιβλιοθήκη, Αθήνα.

Μάρκου, Γ. (1997). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, Ελληνική και Διεθνής Εμπειρία*. Αθήνα.

Μηλίγκου, Ευ. (1997). *Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και η διαπολιτισμική συγκρότηση της σχολικής εκπαίδευσης*. Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Αθηνών.

Νάσκου – Περράκη, Μ. Επιμ: Κ. Χρυσόγονος & Χ. Ανθόπουλος, (2002). *Η Διεθνής Σύμβαση για τα δικαιώματα του παιδιού και η εσωτερική έννομη τάξη. Ερμηνεία κατ'άρθρο*. Σάκκουλας, Αθήνα – Κομοτηνή.

Νάσκου-Περράκη, Π. (1991) *Το νομικό καθεστώς των προσφύγων στη διεθνή και ελληνική έννομη τάξη - Η Σύμβαση της Γενεύης του 1951 περί του καθεστώτος των προσφύγων*. Σάκκουλας, Αθήνα-Κομοτηνή.

Νικολάου, Γ. (2000). *Η Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο – από την «Ομοιογένεια» στη πολυπολιτισμικότητα*. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

Σπυροπούλου, Α. (2016). *Οι ασυνόδετοι ανήλικοι ως πρόσφυγες και μετανάστες*. Νομική Βιβλιοθήκη, Αθήνα.

Τσαλίκη, Χ. & Καριώτογλου, Π. (2013). *Βιβλιογραφικές όψεις της άτυπης εκπαίδευσης: Ο ρόλος του εκπαιδευτικού*. Στο Δ., Βαβουγιός & Σ. Παρασκευόπουλος (Επιμ.), Πρακτικά του 8ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Διδακτικής Φυσικών Επιστημών και Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση (σελ. 615-622). Παιδαγωγικό Τμήμα Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.

Περράκης, Σ. (2006). *Κείμενα Διεθνούς Πρακτικής, Θεμελιώδεις Πράξεις της Διεθνούς Δικαιοταξίας*. Σάκκουλας, Αθήνα-Κομοτηνή.

Παπαέτρου, Σ., Μπαλκίζας, Ν., Μπελεγράτη, Χ., Υφαντή, Ε. (2013,). *Συμπεριληπτική Εκπαίδευση. Συγκριτική μελέτη για τις στάσεις των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα και Ολλανδία σε σχέση με τη νομοθεσία και τις εκπαιδευτικές δομές της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Στο επιμορφωτικό Συνέδριο «Αναζητώντας τις δυναμικές του σύγχρονου σχολείου II», Καμένα Βούρλα*.

Πατσίδου, Μ. (2010). *Συνεκπαίδευση παιδιών με ή χωρίς ειδικές ανάγκες: Στάσεις εκπαιδευτικών και μαθητών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*, Διδακτορική Διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο.

Παπαχρήστος, Κ. (2011). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση στο ελληνικό σχολείο*. Ταξιδευτής, Αθήνα

Φασαράκη, Α. (2020). *Κέντρο φιλοξενίας Σκαραμαγκά: μία μελέτη περίπτωσης για την εκπαίδευση των προσφύγων το έτος 2016 2017*. Διπλωματική Εργασία, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης: Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*. Παπαζήσης, Αθήνα.

Χρηστίδου-Λιοναράκη, Σ. *Εθνοπολιτισμικές διαφορές στην εκπαίδευση*. Σελ. 51, Πάτρα.

Banks, J. (2004). *Εισαγωγή στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση*. Παπαζήσης, Αθήνα.

Bennett, C.I. (2003). *Comprehensive multicultural education: Theory and Practice*. Pearson Education. Inc. 2003, Boston.

Bennett, D. (1998). *Multicultural states rethinking difference and identity*. Routledge, London.

Brissette, I., Cohen, S., & Seeman, T. E. (2000). Measuring social integration and social networks. In S. Cohen, L. G. Underwood, & B. H. Gottlieb (Eds.), *Social support measurement and intervention: A guide for health and social scientists* (pp. 53–85). Oxford University Press.

Rimantas, D., Siarova H., Nicaise, I., Huttova, J. & Balcaite, I. (2013). *Study on educational support for newly arrived migrant children*. Publications Office of the European Union, Luxembourg.

Marouda, M.D., Saranti, V., Koutsouraki, E., & Rossidi, M. (2014). *Policies, practices and data on unaccompanied minors in 2014*. Institute of International Relations of Panteion University, Athens.

Gandolfo, R. (16.6.1991). Το Γλωσσάρι της Μετανάστευσης, *Το Θέμα*.

Gordenker, L. & Weiss, T. (1996). *Pluralizing Global Governance: Analytical Approaches and Dimensions*. Edited by: L. Gordenker and Th. Weiss, NGOs, The UN and Global Governance, Boulder, Lynne Rienner Publishers.

Gibbs, G. R., (2007). *Thematic coding and categorizing. Analyzing Qualitative Data*. SAGE Publications, Ltd, London.

Jeffs, T. & Smith, M. (1999). *Educating informal educators, Using informal education*. Open University Press, Buckingham.

Leyvraz, A. C. (2021). Rejected Asylum Claims and Children in International Human Rights Law, *E-International Relations*.

Martens, J. (2006). *FES briefing paper: The future of NGO participation at the United Nations after the 2005 World Summit*, January, 2006.

O'Donnell, R. (2021). Spotlight on the Best Interests of the Child in Returns of Unaccompanied Children & Reflections for the New Pact on Migration and Asylum, *EU Immigration and Asylum Law and Policy*.
<https://eumigrationlawblog.eu/spotlight-on-the-best-interests-of-the-child-in-returns-of-unaccompanied-children-reflections-for-the-new-pact-on-migration-and-asylum/>

OECD Publishing. (2010). *Equal opportunities? The labour market Integration of the children of immigrants*. OECD Pub.

Schnapper, D. (2008). *Η Κοινωνική Ενσωμάτωση-Μια σύγχρονη προσέγγιση*. (Μτφρ Παπαδοπούλου, Ε.), Κριτική, Αθήνα.

Schartner, A. (2016) *The effect of study abroad on intercultural competence: a longitudinal case study of international postgraduate students at a British university, Multilingual and Multicultural Development*, 37 (4), pp. 402-418

Επιστημονικά Journals

Ευαγγέλου, Ο. & Μουλά, Ε. (2016). Συγκριτική θεώρηση της διαπολιτισμικής και της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών Θεμάτων*, 10, 155-165.

Θεοδοσίου, Κ. (2013). Ο ρόλος του σχολείου στη διαμόρφωση σχολικής επίδοσης. *Τα Εκπαιδευτικά. Τεύχος* 105-106.

Κωστή, Α., Χατζηαγγελή, Μ., Χατζησωτηρίου, Χ., & Αγγελίδης, Π. (2015). Εφαρμογή πρακτικών συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (inclusive education) σε ένα διαπολιτισμικό πλαίσιο. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 54.

Μπιλάλη, Α. & Παλαιοθοδώρου, Α. (2020). Η συμπερίληψη στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση - Αναγκαιότητα αλλά και περιορισμοί κατά την εφαρμογή της στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. *ΝΕΟΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΣ*, 17, 144-700.

Σγούρα, Α., Μάνεσης, Ν., Μητροπούλου, Φ. (2018). Διαπολιτισμική εκπαίδευση και κοινωνική ένταξη των παιδιών-προσφύγων: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών. *Διάλογοι! Θεωρία και Πράξη στις Επιστήμες της Αγωγής και Εκπαίδευσης* 4, 108-129.

Στεφανίδου, Ι., & Κωφίδου, Χ. (2021). Υιοθέτηση συμπεριληπτικών πρακτικών σε επίπεδο σχολείου, κράτους και τάξης. *Εκπαιδευτική Επικαιρότητα*, 3(2), 49-56.

Χριστοδούλου, GN & Abou-Saleh, MT (2016). Η Ελλάδα και η κρίση των προσφύγων: Το πλαίσιο ψυχικής υγείας. *BJPsych International*, 13 (4).

Angelopoulou, P., & Manesis, N. (2017). Students from different cultural backgrounds, their difficulties upon elementary school entry in Greece and teachers' intercultural educational practices. *British Journal of Education*, 5(4), 9-18.

Anthopoulou, V. (2004). Intercultural Education., in C. Inglessi et al. (eds): *Immigration and Integration in Northern versus Southern Europe*, p. 219-227, Netherlands Institute in Athens, Athens.

Bačáková, M., & Closs, A. (2013). Continuing professional development (CPD) as a means to reducing barriers to inclusive education: Research study of the education of refugee children in the Czech Republic. *European Journal of Special Needs Education*, 28(2), 203-216.

Berry, J. W. (1997). Immigration, acculturation, and adaptation. *Applied psychology*, 46(1), 5-34.

Blackwell, D. & Melzak, S. (2000). Far from the battle but still at war. Troubled Refugee Children in School. *Child Psychotherapy Trust, London*.

Corlett, J. (1983). Anthropology in British education. *Royal Anthropological Institute News*, 59, 16-19.

Damanakis, M. (2005). European and Intercultural Dimension in Greek Education. *European Educational Research Journal*, 4(1), 79-88.

Derluyn, I. & Broekaert, E. (2008). Unaccompanied Refugee children and adolescents: The glaring contrast between a legal and a psychological perspective. *International Journal of Law and Psychiatry*, τόμος 31, pp. 319-330.

Dooley, K. (2009). Re-thinking pedagogy for middle school students with little, no or severely interrupted schooling. *English Teaching*, 8(1), 5-22.

Essinger, H. (1990). Interkultureller Erziehung in multiethnischen Gesellschaften. *Die Bruecke*, 52, 22 - 31.

Fazel, M., Reed, R. V., Panter-Brick, C., & Stein, A. (2012). Mental health of displaced and refugee children resettled in high-income countries: risk and protective factors. *The Lancet*, 379(9812), 266-282.

Gagné, A. & Soto Gordon, S. (2015) Leadership education for English language learners as transformative pedagogy, *Intercultural Education*, 26 (6), pp. 530-546.

Hughes, N., & Beirens, H. (2007). Enhancing educational support: Towards holistic, responsive and strength-based services for young refugees and asylum-seekers. *Children & Society*, 21(4), 261-272.

Kuçuksuleymanoglu, R. (2018). Integration of Syrian Refugees and Turkish Students by Non-Formal Education Activities. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 7(3), 244-252.

McBrien, J. L. (2005). Educational needs and barriers for refugee students in the United States: A review of the literature. *Review of educational research*, 75(3), 329-364.

Méndez García, M.D.C (2016) Intercultural reflection through the Autobiography of Intercultural Encounters: students' accounts of their images of alterity, *Language and Intercultural Communication*, pp. 1-28.

Norwich, B. (2002). Education, Inclusion and Individual Differences: Recognising and Resolving Dilemmas. *British Journal of Educational Studies*, 50(4), 482–502.

Palaiologou, N., (2016). Intercultural education in Greece: Activities for immigrant and refugee children, their impact on future teachers. *International Journal of Language and Applied Linguistics*, 2, 15-33.

Richardson, J. W. (2008). From risk to resilience: Promoting school–health partnerships for children. *International Journal of Educational Reform*, 17(1), 19-36.

Ring, A. and West, H. (2015). Teacher retention in refugee and emergency settings: the state of the literature, *International Education Journal: Comparative Perspectives* 14 (3), 106–121.

Smith, R. A., & Khawaja, N. G. (2011). A review of the acculturation experiences of international students. *International Journal of intercultural relations*, 35(6), 699-713.

Taylor, S., & Sidhu, R. K. (2012). Supporting refugee students in schools: What constitutes inclusive education? *International journal of inclusive education*, 16:1, 39-56

Tsaliki, E. (2017). Teachers' views on implementing intercultural education in Greece: the case of 13 primary schools. *International Journal of Comparative Education and Development*, Vol. 19 No. 2/3, pp. 50-64.

Tielman, K., Brok, P. D., Bolhuis, S., & Vallejo, B. (2012). Collaborative learning in multicultural classrooms: a case study of Dutch senior secondary vocational education, *Journal of Vocational Education and Training*, 64(1), 103–118.

Yesufu, A. (2004). Global education multicultural education, intercultural education, antiracist education, diversity education are they all roads leading to the same destination? *International Journal of Diversity in Organizations, Communities and Nations*, 4:11

Νομοθετικό Πλαίσιο και Πρωτογενείς Πηγές

Διεθνής Σύμβαση για την Προστασία των Δικαιωμάτων του Παιδιού
<https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child>

Διακήρυξη για τα δικαιώματα των προσώπων που ανήκουν σε εθνικές ή εθνοτικές, θρησκευτικές και γλωσσικές μειονότητες
<https://www.ohchr.org/sites/default/files/Documents/Publications/GuideMinoritiesDeclarationen.pdf>

Διακήρυξη Καλών Πρακτικών, Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα για τα Ασυνόδευτα Παιδιά, (2009). Save the Children, UNHCR, UNICEF <https://www.unhcr.org/gr/wp-content/uploads/sites/10/2017/05/kalespraktikespaidia.pdf>

Ελληνική Δημοκρατία, Υπουργείο Μετανάστευσης και Ασύλου (2021). Εθνική στρατηγική για την Ένταξη <https://migration.gov.gr/wp-content/uploads/2021/12/%CE%95%CE%B8%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CE%AE-%CE%B3%CE%B9%CE%B1-%CF%84%CE%B7%CE%BD-%CE%88%CE%BD%CF%84%CE%B1%CE%BE%CE%B7-%CE%A4%CE%B5%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CF%8C-%CE%BC%CE%B5-%CE%9C%CE%BF%CF%81%CF%86%CE%BF%CF%80%CE%BF%CE%AF%CE%B7%CF%83%CE%B7.pdf>

Ελληνική Δημοκρατία, Υπουργείο Μετανάστευσης και Ασύλου (2022). Εθνική Στρατηγική για την Προστασία των Ασυνόδευτων Ανηλίκων <http://www.opengov.gr/immigration/wp-content/uploads/downloads/2022/01/%CE%95%CE%B8%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CE%B7%CC%81-%CE%A3%CF%84%CF%81%CE%B1%CF%84%CE%B7%CE%B3%CE%B9%CE%BA%CE%B7%CC%81-%CE%B3%CE%B9%CE%B1-%CF%84%CE%B7%CE%BD-%CE%A0%CF%81%CE%BF%CF%83%CF%84%CE%B1%CF%83%CE%B9%CC%81%CE%B1-%CF%84%CF%89%CE%BD-%CE%91%CF%83%CF%85%CE%BD%CE%BF%CC%81%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%84%CF%89%CE%BD-%CE%91%CE%BD%CE%B7%CE%BB%CE%B9%CC%81%CE%BA%CF%89%CE%BD.pdf>

Επιστημονική Επιτροπή για τη Στήριξη των Παιδιών των Προσφύγων. (2017). Το Έργο της Εκπαίδευσης των Προσφύγων: Α. Έκθεση Αποτίμησης του Έργου για την Ένταξη των Παιδιών των Προσφύγων στην Εκπαίδευση (Μάρτιος 2016-Απρίλιος

2017) Β. Προτάσεις για την Εκπαίδευση των Παιδιών των Προσφύγων κατά το σχολικό έτος 2017-2018. ΥΠ.Π.Ε.Θ., Αθήνα.

Ευρωπαϊκή Σύμβαση Δικαιωμάτων του Ανθρώπου
https://www.echr.coe.int/documents/d/echr/Convention_ENG

Ευρωπαϊκός Κοινωνικός Χάρτης <https://www.coe.int/en/web/european-social-charter>

Νόμος υπ' Αρίθ. 2101 (1992). Κύρωση της Διεθνούς Σύμβασης για τα δικαιώματα του παιδιού. Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, τεύχος Α' (192), 4101-4120.

Νόμος υπ' Αρίθ. 3304 (2005). Για την εφαρμογή της ίσης μεταχείρισης.

Νόμος υπ' Αρίθ. 5038 (2023). Κώδικας Μετανάστευσης. Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, τεύχος Α' (81), 4103-4215.

Νόμος υπ' Αρίθ. 927 (1979). Για την καταπολέμηση φυλετικών διακρίσεων στην Ελλάδα. (Τροποποιήσεις: Νόμος 4285/2014 με ισχύ την 10/9/2014 και Νόμος 5028/2023 με ισχύ την 10/3/2023)

Οικουμενική Διακήρυξη για Δικαιώματα του Ανθρώπου
<https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights>

Σύμβαση της Γενεύης του 1951 για το Καθεστώς των προσφύγων.
<https://www.unhcr.org/gr/wp-content/uploads/sites/10/2018/01/04-symvasiprotokollo.pdf>

Συνήγορος του Πολίτη, (2021). Πόρισμα: Εκπαιδευτική ένταξη παιδιών που διαβιούν σε Δομές και ΚΥΤ του Υπουργείου Μετανάστευσης & Ασύλου
<https://refugeeobservatory.aegean.gr/sites/default/files/20210420-porisma.pdf>

Υπουργική Απόφαση υπ. Αριθ. 131024/Δ1 (1) (2016). Ρυθμίσεις Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ) - Ίδρυση Τάξεων Υποδοχής ΖΕΠ, Ενισχυτικών Φροντιστηριακών Τμημάτων ΖΕΠ και Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων ΖΕΠ (Δ.Υ.Ε.Π. ΖΕΠ) σε σχολικές μονάδες Π.Ε. Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, τεύχος Β' (2687), 28875-28882.

Υπουργική Απόφαση 180647/ΓΔ4/2016 - ΦΕΚ 3502/2016/Β/31-10-2016 Ίδρυση, οργάνωση, λειτουργία, συντονισμός και πρόγραμμα εκπαίδευσης των Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων (Δ.Υ.Ε.Π.), κριτήρια και διαδικασία στελέχωσης των εν λόγω δομών. <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/koine-upourgike-apophase-180647-gd4-2016.html>

Χάρτης Θεμελιωδών Δικαιωμάτων Ευρωπαϊκής Ένωσης
https://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text_en.pdf

Braunschweig, C., Bruun, L., Goerman, M., di Maio, M., & Roszkowska, G. (2010). Διακήρυξη Καλών Πρακτικών, 4η Αναθεωρημένη Έκδοση, Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα για τα Ασυνόδευτα Παιδιά (SCEP). <https://www.unhcr.org/gr/wp-content/uploads/sites/10/2017/05/kalespraktikespaidia.pdf>

Council of Europe. Parliamentary Assembly (2006). Recommendation 1740. The place of the mother tongue in school education
<https://assembly.coe.int/nw/xml/XRef/Xref-XML2HTML-en.asp?fileid=11818&lang=en>

Council of Europe (2018). Non Formal Learning/ Education <https://pjp-eu.coe.int/en/web/youth-partnership/non-formal-learning>

EASO (2018). Κατευθυντήριες γραμμές για τις συνθήκες υποδοχής ασυνόδευτων παιδιών: επιχειρησιακά πρότυπα και δείκτες
<https://euaa.europa.eu/sites/default/files/Guidance-reception-unaccompanied-children-standards-and-indicators-EL.pdf>

European Commission (1995). White Book on education and training. Toward a learning society. Brussels <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/d0a8aa7a-5311-4eee-904c-98fa541108d8/language-en>

European Commission, Special secretariat for the protection of unaccompanied minors: Annual report 2022. <file:///C:/Users/Teacher/Downloads/Greece%20Annual%20Report%202022%20Special%20Secretariat%20for%20Protection%20of%20Unaccompanied%20Children.pdf>

United Nations. (2004, September 13). A/59/354. Report of the Secretary-General in response to the Report of the Panel of Eminent Persons on United Nations-Civil Society relations. <https://digitallibrary.un.org/record/531075>

UNESCO (2005). Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all. UNESCO, Paris. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140224>

UNESCO (2001). Universal Declaration on Cultural Diversity, November 2nd 2001, Paris <https://adsdatabase.ohchr.org/IssueLibrary/UNESCO%20Universal%20Declaration%20on%20Cultural%20Diversity.pdf>

UNESCO (2006). Guidelines on intercultural education. UNESCO, Paris. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147878>

Η Σύμβαση της UNESCO κατά των διακρίσεων στην εκπαίδευση <https://www.unesco.org/en/legal-affairs/convention-against-discrimination-education>

UNCHR / Συνήγορος του Πολίτη (2005). Κατευθυντήριες οδηγίες για τα ασυνόδευτα παιδιά που ζητούν άσυλο <https://www.unhcr.org/gr/wp-content/uploads/sites/10/2017/05/SynigorosUNHCRChildren.pdf>

UNICEF, Press Release: «Διαβατήριο» για την εκπαίδευση για 8.400 το ελληνικό πρόγραμμα ACE που θα γίνει πρότυπο για εφαρμογή σε όλη την ΕΕ, 17 June 2022 <https://bit.ly/3WRcFHG>

Έρευνες και Εκθέσεις από Διεθνείς Οργανισμούς – Ερευνητικά Προγράμματα – Προγράμματα Μη τυπικής Εκπαίδευσης από ΜΚΟ

Ανάδοχοι Εκπαιδευτικοί (RefugEdCare) συγκριτική μελέτη για τη σχολική φοίτηση των ασυνόδευτων ανηλίκων κατά τα έτη 2018-2021
https://drive.google.com/file/d/1pO0_kvrxEn6J5PePXfnfq15Po808pQCH/edit

Ανάδοχοι Εκπαιδευτικοί (RefugEdCare) συγκριτική μελέτη για τη σχολική φοίτηση των ασυνόδευτων ανηλίκων κατά το σχολικό έτος 2021-2022
<https://drive.google.com/file/d/1hOotjm8ZlWCbPaqqP0eVZ2GruHV19azg/edit>

Ανάδοχοι Εκπαιδευτικοί (RefugEdCare) συγκριτική μελέτη για τη σχολική φοίτηση των ασυνόδευτων ανηλίκων κατά το σχολικό έτος 2022-2023
https://drive.google.com/file/d/1wRFb5WF_wnybI2kIKJh5ItYM98WosRHR/edit

Διεθνής Οργανισμός Μετανάστευσης. (2018). Η πρόσβαση στο σχολείο ενισχύει την κοινωνική ενσωμάτωση μεταναστών και προσφύγων στην Ελλάδα,
<https://gr.euronews.com/2018/11/05/ellada-dom-gia-prosfigopoula-to-sxoleio-odigei-stin-koinoniki-ensomatosi>, <https://greece.iom.int/news/access-school-aids-social-inclusion-migrants-refugees-greece-iom-survey-shows>

Ειδικό Ευρωβαρόμετρο 519: Ενσωμάτωση μεταναστών στην Ευρωπαϊκή Ένωση, Ελλάδα
[file:///C:/Users/Teacher/Downloads/Integration%20of%20Immigrants%20in%20the%20European%20Union eb_sp 519 country%20factsheet el el%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Teacher/Downloads/Integration%20of%20Immigrants%20in%20the%20European%20Union%20eb_sp_519_country%20factsheet_el_el%20(1).pdf)

Ευρωβαρόμετρο, Δημοσκοπήσεις του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου Plenary Insights – October I 2023 <https://www.europarl.europa.eu/at-your-service/el/be-heard/eurobarometer/plenary-insights-october-i-2023>

Ευρωβαρόμετρο, Integration of Immigrants in the European Union
<https://europa.eu/eurobarometer/surveys/detail/2276>

Συνήγορος του Πολίτη & UNICEF. (2016). Μηχανισμός Παρακολούθησης - Τα δικαιώματα των παιδιών που μετακινούνται στην Ελλάδα (Εκθεση). <https://old.synigoros.gr/resources/20170420-ekthesi-mixanismos--2.pdf>

AIDA, (2022). Country Report: Greece, June 2023, σελ.187 https://asylumineurope.org/wp-content/uploads/2023/06/AIDA-GR_2022-Update.pdf

AIDA, (2021). Country Report: Greece, 2021, https://asylumineurope.org/wp-content/uploads/2022/05/AIDAGR_2021update.pdf

Council of Europe, Special Representative of the Secretary General of migration and Refugees: First report on the activities of the Secretary General's Special Representative on Migration and Refugees (1 February 2016 to 31 January 2018) <https://rm.coe.int/first-report-on-the-activities-of-the-secretary-general-s-special-repr/168078b7ff>

Council of Europe, Report of the fact-finding mission by Ambassador Tomáš Boček Special Representative of the Secretary General on migration and refugees to Greece and “the former Yugoslav Republic of Macedonia” 7-11 March 2016. https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectId=0900001680648495

Council of Europe, Human rights aspects of immigrant and refugee integration policies(2019) file:///C:/Users/Teacher/Downloads/041719GBR_RSSG%20Mig_Politiques%20d'int%C3%A9gration.pdf

Council of Europe, Implementation of the Action Plan on Protecting Vulnerable Persons in the Context of Migration and Asylum in Europe (2021-2025) <https://rm.coe.int/action-plan-on-protecting-vulnerable-persons-in-the-context-of-migrati/1680a409fc> , <https://www.coe.int/en/web/special-representative-secretary-general-migration-refugees/implementation-on-the-council-of-europe-action-plan-on-protecting-vulnerable-persons-in-the-context-of-migration-and-asylum-in-europe-2021-2025->

[#{%22123582013%22:\[\],%22123582164%22:\[\],%22123582271%22:\[2\],%22123582348%22:\[0\]}](#)

European Commission (2017). Integrating refugee and migrant children into the educational system in Greece, ESPN Flash Report 2017/67. [file:///C:/Users/Teacher/Downloads/ESPN%20-%20Flash%20Report%202017-67%20-%20EL%20-%20July%202017%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Teacher/Downloads/ESPN%20-%20Flash%20Report%202017-67%20-%20EL%20-%20July%202017%20(2).pdf)

Greek Ombudsman, Educational integration of children living in facilities and RICs of the Ministry of Migration & Asylum, 11 March 2021 <https://ec.europa.eu/migrant-integration/sites/default/files/2021-05/20210420-porisma.pdf>

Greek Council for Refugees/Save the Children/Terre des hommes, Must do better: Grading the Greek government's efforts on education for refugee children, July 2022 [https://www.gcr.gr/media/k2/attachments/Greece Education Scorecard Report.pdf](https://www.gcr.gr/media/k2/attachments/Greece_Education_Scorecard_Report.pdf)

Human Rights Watch (2018). Without Education They Lose Their Future. Denial of Education to Child Asylum Seekers on the Greek Islands <https://www.hrw.org/el/report/2018/07/18/320357>

Hellenic Republic, Ministry of Migration and Asylum, Situation Update: Unaccompanied Minors (UAM) in Greece, 1 July 2023, https://migration.gov.gr/wp-content/uploads/2023/07/SSPUAM_Statistics_2023_07_01.pdf

Marouda Maria, Koutsouraki-Eleni, Martin Shirley, Horgan Deidre, Serrano Imma, (2023) "IMMERSE DELIVERABLE D 3.5, Analysis reports after carrying out the research across countries in reception centres and other experiential environments" [https://www.academia.edu/115532057/Marouda M D et al IMMERSE Horizon 2020 Integration of Refugee and Migrant Children in reception centers and other premises Qualitative Research 2023](https://www.academia.edu/115532057/Marouda_M_D_et_al_IMMERSE_Horizon_2020_Integration_of_Refugee_and_Migrant_Children_in_reception_centers_and_other_premises_Qualitative_Research_2023)

Metadrasi (2022). Integration of Unaccompanied Children in Greece: Opportunities, Challenges and Recommendations <https://familyforeverychild.org/wp-content/uploads/2022/08/Greece-EN.pdf>

Media Education for Human Rights (2020). Fact Sheet about inclusive education in Greece for refugee and migrant children <https://education.actionaid.gr/media/2113194/FactSheet-inclusion-Greece.pdf>

Theirworld (2020). Finding solutions to Greece's refugee education crisis <https://theirworld.org/wp-content/uploads/2020/05/FINAL-RefugeeEducation-Report-050520-1.pdf>

UNICEF, Country Report Greece, December 2022 <https://www.unicef.org/media/135936/file/Greece-2022-COAR.pdf>

Using EU Indicators of Immigrant Integration https://ec.europa.eu/migrant-integration/sites/default/files/2013-08/docl_37216_243039941.pdf

- Immerse Horizon 2020 European Research Program

<https://www.immerse-h2020.eu/el/>

<https://www.immerse-h2020.eu/el/%cf%83%cf%85%ce%bd-%ce%b4%ce%b7%ce%bc%ce%b9%ce%bf%cf%85%cf%81%ce%b3%ce%af%ce%b1/>

<https://www.immerse-h2020.eu/el/%ce%b5%cf%80%ce%b9%ce%bb%ce%bf%ce%b3%ce%ae-%ce%ba%ce%b1%ce%b9-%ce%b4%ce%b7%ce%bc%ce%b9%ce%bf%cf%85%cf%81%ce%b3%ce%af%ce%b1-%cf%80%ce%af%ce%bd%ce%b1%ce%ba%ce%b1-%ce%ba%ce%bf%ce%b9%ce%bd%cf%89%ce%bd/>

<https://www.immerse-h2020.eu/el/%ce%b5%ce%ba%ce%b4%cf%8c%cf%83%ce%b5%ce%b9%cf%82/>

https://www.immerse-h2020.eu/wp-content/uploads/2023/11/IMMERSE_National_Recommendations_EL.pdf

https://www.immerse-h2020.eu/wp-content/uploads/2022/08/IMMERSE_D4.1_Extended.pdf

<https://www.immerse-h2020.eu/el/%cf%80%ce%af%ce%bd%ce%b1%ce%ba%ce%b1%cf%82-%ce%b4%ce%b5%ce%b9%ce%ba%cf%84%cf%8e%ce%bd-%cf%84%ce%bf%cf%85-immersed-%cf%83%cf%87%ce%b5%cf%84%ce%b9%ce%ba%cf%8e%ce%bd-%ce%bc%ce%b5-%cf%84%ce%b7%ce%bd-%ce%b5/>

<https://www.immerse-h2020.eu/el/%ce%b7%ce%bb%ce%b5%ce%ba%cf%84%cf%81%ce%bf%ce%bd%ce%b9%ce%ba%ce%ae-%ce%b2%ce%ac%cf%83%ce%b7-%ce%b4%ce%b5%ce%b4%ce%bf%ce%bc%ce%ad%ce%bd%cf%89%ce%bd-%ce%bc%ce%b5-%ce%ba%ce%b1%ce%bb%ce%ad%cf%82-%cf%80/>

https://www.immerse-h2020.eu/wp-content/uploads/2021/11/IMMERSE_D1.3-Short-edited.pdf

https://www.immerse-h2020.eu/wp-content/uploads/2021/11/IMMERSE_D1.3-Extended-edited-1.pdf

- Pathway to All Children in Education (ACE Project)
 - MKO EAIΞ:

<https://www.elix.org.gr/en/large-projects-of-elix/social-actions-to-support-vulnerable-groups-and-awareness/all-children-in-education-ace-menu-en>

<https://www.elix.org.gr/en/large-projects-of-elix/social-actions-to-support-vulnerable-groups-and-awareness/all-children-in-education-ace-menu-en/113>

<https://www.elix.org.gr/en/press-announcements/annual-school-period-report-2018-2019-learning-4-integration-en>

- MKO SOLIDARITY NOW:

<https://www.solidaritynow.org/en/%CE%BC%CE%BF%CE%BD%CE%BF%CF%80%CE%AC%CF%84%CE%B9-%CE%B3%CE%B9%CE%B1-%CF%8C%CE%BB%CE%B1-%CF%84%CE%B1-%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B9%CE%AC-%CF%83%CF%84%CE%B7%CE%BD-%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%AF/>

- ΜΚΟ ΑΡΣΙΣ:

<https://arsis.gr/en/ta-paidia-stin-ekpaideysi-kentra-m/>

- Akelius: the e-learning platform that supports refugee children in Greek schools.

https://ec.europa.eu/migrant-integration/news/greece-e-learning-platform-refugee-children_en

<https://www.unicef.org/greece/en/stories/akelius-e-learning-platform-supports-refugee-children-greek-schools>

<https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/AKELIUS.pdf>

- Κέντρο Παιδιών – Φρουραρχείο: δίκτυο για τα δικαιώματα του παιδιού

<https://ddp.gr/en/centre-for-children-frouaracheio/>

<https://ddp.gr/en/category-en/center-for-the-child/>

<https://www.immerse->

[h2020.eu/el/%CE%B4%CE%B9%CE%B1%CE%B4%CE%B9%CE%BA%CF%84%CF%85%CE%B1%CE%BA%CE%AE-%CF%88%CE%B7%CF%86%CE%B9%CE%B1%CE%BA%CE%AE-%CE%B2%CE%AC%CF%83%CE%B7-%CE%B4%CE%B5%CE%B4%CE%BF%CE%BC%CE%AD%CE%BD%CF%89%CE%BD-%CF%80/?data_id=1786](https://www.immerse-h2020.eu/el/%CE%B4%CE%B9%CE%B1%CE%B4%CE%B9%CE%BA%CF%84%CF%85%CE%B1%CE%BA%CE%AE-%CF%88%CE%B7%CF%86%CE%B9%CE%B1%CE%BA%CE%AE-%CE%B2%CE%AC%CF%83%CE%B7-%CE%B4%CE%B5%CE%B4%CE%BF%CE%BC%CE%AD%CE%BD%CF%89%CE%BD-%CF%80/?data_id=1786)

[F%84%CF%85%CE%B1%CE%BA%CE%AE-%CF%88%CE%B7%CF%86%CE%B9%CE%B1%CE%BA%CE%AE-%CE%B2%CE%AC%CF%83%CE%B7-%CE%B4%CE%B5%CE%B4%CE%BF%CE%BC%CE%AD%CE%BD%CF%89%CE%BD-%CF%80/?data_id=1786](https://www.immerse-h2020.eu/el/%CE%B4%CE%B9%CE%B1%CE%B4%CE%B9%CE%BA%CF%84%CF%85%CE%B1%CE%BA%CE%AE-%CF%88%CE%B7%CF%86%CE%B9%CE%B1%CE%BA%CE%AE-%CE%B2%CE%AC%CF%83%CE%B7-%CE%B4%CE%B5%CE%B4%CE%BF%CE%BC%CE%AD%CE%BD%CF%89%CE%BD-%CF%80/?data_id=1786)

[%CF%88%CE%B7%CF%86%CE%B9%CE%B1%CE%BA%CE%AE-%CE%B2%CE%AC%CF%83%CE%B7-%CE%B4%CE%B5%CE%B4%CE%BF%CE%BC%CE%AD%CE%BD%CF%89%CE%BD-%CF%80/?data_id=1786](https://www.immerse-h2020.eu/el/%CE%B4%CE%B9%CE%B1%CE%B4%CE%B9%CE%BA%CF%84%CF%85%CE%B1%CE%BA%CE%AE-%CF%88%CE%B7%CF%86%CE%B9%CE%B1%CE%BA%CE%AE-%CE%B2%CE%AC%CF%83%CE%B7-%CE%B4%CE%B5%CE%B4%CE%BF%CE%BC%CE%AD%CE%BD%CF%89%CE%BD-%CF%80/?data_id=1786)

[%CE%B2%CE%AC%CF%83%CE%B7-%CE%B4%CE%B5%CE%B4%CE%BF%CE%BC%CE%AD%CE%BD%CF%89%CE%BD-%CF%80/?data_id=1786](https://www.immerse-h2020.eu/el/%CE%B4%CE%B9%CE%B1%CE%B4%CE%B9%CE%BA%CF%84%CF%85%CE%B1%CE%BA%CE%AE-%CF%88%CE%B7%CF%86%CE%B9%CE%B1%CE%BA%CE%AE-%CE%B2%CE%AC%CF%83%CE%B7-%CE%B4%CE%B5%CE%B4%CE%BF%CE%BC%CE%AD%CE%BD%CF%89%CE%BD-%CF%80/?data_id=1786)

[%CE%B4%CE%B5%CE%B4%CE%BF%CE%BC%CE%AD%CE%BD%CF%89%CE%BD-%CF%80/?data_id=1786](https://www.immerse-h2020.eu/el/%CE%B4%CE%B9%CE%B1%CE%B4%CE%B9%CE%BA%CF%84%CF%85%CE%B1%CE%BA%CE%AE-%CF%88%CE%B7%CF%86%CE%B9%CE%B1%CE%BA%CE%AE-%CE%B2%CE%AC%CF%83%CE%B7-%CE%B4%CE%B5%CE%B4%CE%BF%CE%BC%CE%AD%CE%BD%CF%89%CE%BD-%CF%80/?data_id=1786)

[%89%CE%BD-%CF%80/?data_id=1786](https://www.immerse-h2020.eu/el/%CE%B4%CE%B9%CE%B1%CE%B4%CE%B9%CE%BA%CF%84%CF%85%CE%B1%CE%BA%CE%AE-%CF%88%CE%B7%CF%86%CE%B9%CE%B1%CE%BA%CE%AE-%CE%B2%CE%AC%CF%83%CE%B7-%CE%B4%CE%B5%CE%B4%CE%BF%CE%BC%CE%AD%CE%BD%CF%89%CE%BD-%CF%80/?data_id=1786)

- ΜΕΤΑΔΡΑΣΗ

<https://metadrasi.org/en/campaigns/step2school-education-programme/>

<https://www.immerse->

[h2020.eu/el/%CE%B4%CE%B9%CE%B1%CE%B4%CE%B9%CE%BA%CF%84%CF%85%CE%B1%CE%BA%CE%AE-%CF%88%CE%B7%CF%86%CE%B9%CE%B1%CE%BA%CE%AE-%CE%B2%CE%AC%CF%83%CE%B7-%CE%B4%CE%B5%CE%B4%CE%BF%CE%BC%CE%AD%CE%BD%CF%89%CE%BD-%CF%80/?data_id=1787](https://www.immerse-h2020.eu/el/%CE%B4%CE%B9%CE%B1%CE%B4%CE%B9%CE%BA%CF%84%CF%85%CE%B1%CE%BA%CE%AE-%CF%88%CE%B7%CF%86%CE%B9%CE%B1%CE%BA%CE%AE-%CE%B2%CE%AC%CF%83%CE%B7-%CE%B4%CE%B5%CE%B4%CE%BF%CE%BC%CE%AD%CE%BD%CF%89%CE%BD-%CF%80/?data_id=1787)

[F%84%CF%85%CE%B1%CE%BA%CE%AE-%CF%88%CE%B7%CF%86%CE%B9%CE%B1%CE%BA%CE%AE-%CE%B2%CE%AC%CF%83%CE%B7-%CE%B4%CE%B5%CE%B4%CE%BF%CE%BC%CE%AD%CE%BD%CF%89%CE%BD-%CF%80/?data_id=1787](https://www.immerse-h2020.eu/el/%CE%B4%CE%B9%CE%B1%CE%B4%CE%B9%CE%BA%CF%84%CF%85%CE%B1%CE%BA%CE%AE-%CF%88%CE%B7%CF%86%CE%B9%CE%B1%CE%BA%CE%AE-%CE%B2%CE%AC%CF%83%CE%B7-%CE%B4%CE%B5%CE%B4%CE%BF%CE%BC%CE%AD%CE%BD%CF%89%CE%BD-%CF%80/?data_id=1787)

[%CF%88%CE%B7%CF%86%CE%B9%CE%B1%CE%BA%CE%AE-%CE%B2%CE%AC%CF%83%CE%B7-%CE%B4%CE%B5%CE%B4%CE%BF%CE%BC%CE%AD%CE%BD%CF%89%CE%BD-%CF%80/?data_id=1787](https://www.immerse-h2020.eu/el/%CE%B4%CE%B9%CE%B1%CE%B4%CE%B9%CE%BA%CF%84%CF%85%CE%B1%CE%BA%CE%AE-%CF%88%CE%B7%CF%86%CE%B9%CE%B1%CE%BA%CE%AE-%CE%B2%CE%AC%CF%83%CE%B7-%CE%B4%CE%B5%CE%B4%CE%BF%CE%BC%CE%AD%CE%BD%CF%89%CE%BD-%CF%80/?data_id=1787)

[%CE%B2%CE%AC%CF%83%CE%B7-%CE%B4%CE%B5%CE%B4%CE%BF%CE%BC%CE%AD%CE%BD%CF%89%CE%BD-%CF%80/?data_id=1787](https://www.immerse-h2020.eu/el/%CE%B4%CE%B9%CE%B1%CE%B4%CE%B9%CE%BA%CF%84%CF%85%CE%B1%CE%BA%CE%AE-%CF%88%CE%B7%CF%86%CE%B9%CE%B1%CE%BA%CE%AE-%CE%B2%CE%AC%CF%83%CE%B7-%CE%B4%CE%B5%CE%B4%CE%BF%CE%BC%CE%AD%CE%BD%CF%89%CE%BD-%CF%80/?data_id=1787)

[%CE%B4%CE%B5%CE%B4%CE%BF%CE%BC%CE%AD%CE%BD%CF%89%CE%BD-%CF%80/?data_id=1787](https://www.immerse-h2020.eu/el/%CE%B4%CE%B9%CE%B1%CE%B4%CE%B9%CE%BA%CF%84%CF%85%CE%B1%CE%BA%CE%AE-%CF%88%CE%B7%CF%86%CE%B9%CE%B1%CE%BA%CE%AE-%CE%B2%CE%AC%CF%83%CE%B7-%CE%B4%CE%B5%CE%B4%CE%BF%CE%BC%CE%AD%CE%BD%CF%89%CE%BD-%CF%80/?data_id=1787)

[%89%CE%BD-%CF%80/?data_id=1787](https://www.immerse-h2020.eu/el/%CE%B4%CE%B9%CE%B1%CE%B4%CE%B9%CE%BA%CF%84%CF%85%CE%B1%CE%BA%CE%AE-%CF%88%CE%B7%CF%86%CE%B9%CE%B1%CE%BA%CE%AE-%CE%B2%CE%AC%CF%83%CE%B7-%CE%B4%CE%B5%CE%B4%CE%BF%CE%BC%CE%AD%CE%BD%CF%89%CE%BD-%CF%80/?data_id=1787)

<https://metadrasi.org/en/campaigns/step2school-education-programme/>

<https://metadrasi.org/campaigns/%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7-%CE%B3%CE%B9%CE%B1-%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B9%CE%AC-%CF%83%CF%84%CE%B1-%CE%BD%CE%B7%CF%83%CE%B9%CE%AC/>

- Διαπολιτισμικό Κέντρο Πυξίδα: Ελληνικό Συμβούλιο για τους Πρόσφυγες
<https://www.accmr.gr/services/diapolitismiko-kentro-pyrida/>
<https://www.gcr.gr/el/diapolitismiko-kentro-pyksida>
<https://www.gcr.gr/el/diapolitismiko-kentro-pyksida/itemlist/category/98-ekpaidefsi>
- Κέντρο «Ορίζοντας» και σχολείο μη τυπικής εκπαίδευσης: Φάρος
<https://www.accmr.gr/services/horizon-boys-center/>
<https://faros.org/news/faros-launches-new-non-formal-school-for-refugee-and-migrant-teenagers-in-athens>
- Μαθήματα ελληνικών, Diversity Volcano – Το Ηφαίστειο της Διαφορετικότητας, The Other in Me – Δες τον Άλλον σε Εσένα: Generation 2.0 for rights, equality and diversity
<https://g2red.org/alternativeeducation/>
- Together in Sport: METAδραση
<https://metadrasi.org/campaigns/together-in-sport-gr/>
<https://metadrasi.org/together-in-sport-%CE%BF%CE%BB%CE%BF%CE%BA%CE%BB%CE%AE%CF%81%CF%89%CF%83%CE%B7-%CE%B5%CE%BD%CF%8C%CF%82-%CE%B5%CF%80%CE%B9%CF%84%CF%85%CF%87%CE%B7%CE%BC%CE%AD%CE%BD%CE%BF%CF%85-%CF%80%CF%81%CE%BF/>
<https://metadrasi.org/%ce%b7-%ce%b4%cf%81%ce%ac%cf%83%ce%b7-together-in-sport-phase-ii-%ce%be%ce%b5%ce%ba%ce%b9%ce%bd%ce%ac-%ce%be%ce%b1%ce%bd%ce%ac-%ce%ba%ce%b1%ce%b9-%ce%b4%ce%b9%ce%b5%cf%85%cf%81%cf%8d%ce%bd%ce%b5/>