



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών στη Προσχολική Εκπαίδευση
Κατεύθυνση: «Σχεδιασμός, Υλοποίηση και Αξιολόγηση Προγραμμάτων Προσχολικής
και Πρωτοσχολικής Εκπαίδευσης»

Μεταπτυχιακή Εργασία:

Ο ρόλος της ηγεσίας στη λειτουργία προσφυγικών δομών για παιδιά προσχολικής και
σχολικής ηλικίας.

Χασιώτη Ελένη

A.M. 82

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: κ. Σακελλαρίου Μαρία, Καθηγήτρια Π.Τ.Ν.Παν. Ιωαννίνων

ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2019



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών στη Προσχολική Εκπαίδευση
Κατεύθυνση: «Σχεδιασμός, Υλοποίηση και Αξιολόγηση Προγραμμάτων Προσχολικής
και Πρωτοσχολικής Εκπαίδευσης»

Μεταπτυχιακή Εργασία:

Ο ρόλος της ηγεσίας στη λειτουργία προσφυγικών δομών για παιδιά προσχολικής και
σχολικής ηλικίας.

Χασιώτη Ελένη

A.M. 82

Τριμελής Εξεταστική Επιτροπή:

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: κ. Σακελλαρίου Μαρία, Καθηγήτρια Π.Τ.Ν. Παν. Ιωαννίνων

Μέλη Επιτροπής: κ. Ζάραγκας Χαρίλαος, Επ. Καθηγητής Π.Τ.Ν. Παν. Ιωαννίνων

κ. Θάγος Θεόδωρος, Αν. Καθηγητής Π.Τ.Ν. Παν. Ιωαννίνων

ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2019



ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ

Δηλώνω ρητά ότι σύμφωνα με το άρθρο 8 του Ν. 1599/1988 και τα άρθρα 2, 4 και 6 παράγραφος 3 του Ν. 1256/1982, η παρούσα εργασία αποτελεί αποκλειστικά προϊόν προσωπικής εργασίας και δεν προσβάλλει κάθε μορφής πνευματικά δικαιώματα τρίτων και δεν είναι προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής, οι πηγές δε που χρησιμοποιήθηκαν περιορίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές και μόνον. Ακόμη, δηλώνω ότι αυτή η γραπτή εργασία προετοιμάστηκε από εμένα προσωπικά και αποκλειστικά και ότι θα αναλάβω πλήρως τις συνέπειες εάν η εργασία αυτή αποδειχθεί ότι δεν μου ανήκει.

Πίνακας Περιεχομένων

Ευχαριστίες.....	7
Περίληψη	8
Abstract.....	9
Εισαγωγή	10
Μέρος Α: Θεωρητικό Μέρος.....	11
Κεφάλαιο 1^ο: Ηγεσία.....	11
1.1.Εννοιολογική Προσέγγιση του όρου ηγεσία	11
1.2.Χαρακτηριστικά αποτελεσματικού ηγέτη	12
1.3.Ο εκπαιδευτικός ως ηγέτης	16
Κεφάλαιο 2^ο : Ανασκόπηση Βιβλιογραφίας.....	20
2.1. Περίληψη.....	20
2.2. Αποσαφήνιση Εννοιών.....	20
2.3. Μορφές εκπαίδευσης.....	21
2.3.1. Τυπική εκπαίδευση	21
2.3.2. Μη τυπική εκπαίδευση.....	21
2.3.3. Άτυπη εκπαίδευση	23
2.3.4. Κριτήρια ανάλυσης μορφών εκπαίδευσης.....	24
2.3.5.Διαφορές μεταξύ τυπικής, μη τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης.....	27
2.4. Δικαίωμα στην εκπαίδευση.....	28.
2.5. Εκπαίδευση έκτακτης ανάγκης.....	30
2.5.1. Αναγκαιότητα εκπαίδευσης έκτακτης ανάγκης.....	32
2.5.2. Εκπαιδευτικές προκλήσεις παιδιών προσφύγων και μεταναστών.....	33
2.6. Παραδείγματα Ευρωπαϊκών χωρών ως προς την εκπαίδευση παιδιών προσφύγων και αιτούντων άσυλο.....	35
2.6.1. Το παράδειγμα της Γαλλίας.....	35.
2.6.2. Το παράδειγμα της Γερμανίας	36

2.6.3. Το παράδειγμα της Ουγγαρίας.....	37
2.6.4. Το παράδειγμα της Ιταλίας.....	38
2.6.5. Το παράδειγμα της Ολλανδίας.....	38
2.6.6. Το παράδειγμα της Σουηδίας.....	39
2.7. Ενσωμάτωση παιδιών προσφύγων στο τοπικό Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.....	40
2.7.1. Εγγραφές παιδιών προσφύγων στο τυπικό Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ..	40
2.7.2. Παροχή τυπικής εκπαίδευσης σε παιδιά πρόσφυγες στην Ελλάδα κατά το Σχολικό έτος 2016-2017.....	40
2.7.3. Παροχή τυπικής εκπαίδευσης σε παιδιά πρόσφυγες στην Ελλάδα καά το Σχολικό έτος 2017-2018.....	42
2.7.4. Παροχή τυπικής εκπαίδευσης σε παιδιά πρόσφυγες στην Ελλάδα καά το Σχολικό έτος 2018-2019.....	42
2.7.5. Ηγεσία σε προγράμματα εκπαίδευσης Δομών Υποδοχής και εκπαίδευσης Προσφύγων	43
2.8. Παροχή μη τυπικής Εκπαίδευσης προσφύγων στην Ελλάδα το 2019.....	45.
2.9. Εκπαιδευτικά προγράμματα για παιδιά προσχολικής – πρώτης σχολικής ηλικίας που διαμένουν σε δομές φιλοξενίας.....	51
2.10 Επισκόπηση ερευνών όσον αφορά την εκπαίδευση παιδιών προσφύγων πρώτης Σχολικής ηλικίας	52
2.11. Εμπόδια στη διδασκαλία μαθητών προσφύγων	54
2.12. Προκλήσεις για εκπαιδευτικούς: έρευνα σε μαθητές με εμπειρία πρόσφυγα.....	55
2.13. Συνεργασία με την οικογένεια και τη κοινότητα.....	56
2.14. Προτάσεις βελτίωσης παροχών εκπαίδευσης σε παιδιά πρόσφυγες.....	58
 Μέρος Β: Ερευνητικό Μέρος.....	61
Κεφάλαιο 1^ο: Μεθοδολογία Έρευνας.....	61
1.1.Σκοπός της έρευνας	61
1.2.Ερευνητικά ερωτήματα.....	61
1.3.Σημασία/ Αξία της έρευνας	61
1.4.Πορεία διεξαγωγής της έρευνας	63
1.5.Πληθυσμός – Δείγμα	64

1.6.Μέσο συλλογής δεδομένων	65
1.7.Ηθικά – Δεοντολογικά ζητήματα	67
1.8.Περιορισμοί έρευνας	67
Κεφάλαιο 2ο : Παρουσίαση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνας	69
2.1. Περιγραφή δεδομένων	69
2.2. Ερμηνεία αποτελεσμάτων.....	121
Κεφάλαιο 3ο : Συμπεράσματα - Συζήτηση	127
Κεφάλαιο 4ο : Προτάσεις της έρευνας.....	129
 Βιβλιογραφία.....	 131
Παράρτημα.....	141

Ευχαριστίες

Αρχικά θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τη Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, κ. Σακελλαρίου Μαρία για τη πολύτιμη στήριξη και καθοδήγηση καθ' όλη τη διάρκεια τόσο των προπτυχιακών όσο και των μεταπτυχιακών μου σπουδών.

Ακόμη, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους συν επιβλέποντες καθηγητές της εργασίας αυτής τους κυρίους Θάνο Θεόδωρο και Ζάραγκα Χαρίλαο για τη συμμετοχή και υποστήριξη της μεταπτυχιακής μου εργασίας.

Οφείλω να εκφράσω ευχαριστίες στις/στους συναδέλφους μου που συνέφεραν στην πραγματοποίηση αυτής της έρευνας με μεγάλη προθυμία, αφού η βοήθειά τους ήταν πολύτιμη προκειμένου να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο της έρευνάς μου.

Περίληψη

Αντικείμενο της παρούσας διπλωματικής είναι η έρευνα με τις εξελίξεις στο πεδίο της εκπαίδευσης παιδιών αιτούντων άσυλο και αναγνωρισμένων προσφύγων στην Ελλάδα και ειδικότερα τον ρόλο της ηγεσίας στη λειτουργία προσφυγικών δομών για παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας μέσω προγραμμάτων μη τυπικής εκπαίδευσης που πραγματοποιήθηκαν ανά την Ελλάδα. Συγκεκριμένα, εστιάσαμε σε προγράμματα που έχουν υλοποιηθεί τη τελευταία διετία, ορισμένα εκ των οποίων έχουν ολοκληρωθεί και άλλα που εξακολουθούν να υλοποιούνται.

Η ενασχόληση αυτή συνδέεται τόσο με σημαντικά θεωρητικά ζητήματα που αφορούν τόσο τη τυπική όσο και τη μη τυπική εκπαίδευση όσο και εμπειρικά αναφορικά με την αποτίμηση των προγραμμάτων που υλοποιήθηκαν, την ωφελιμότητα αυτών και τη σύνδεση με το Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Ακόμη, εύλογα προσωπικά ενδιαφέρονται και αντίστοιχη επαγγελματική εμπειρία με οδήγησαν στο να εστιάσω σε μια σε βάθος μελέτη της υπάρχουσας κατάστασης στη χώρα μας.

Οι προαναφερθέντες στόχοι θα επιτευχθούν μέσα από την ανασκόπηση της υπάρχουσας βιβλιογραφίας και την έρευνα που διενεργήθηκε κατά το έτος 2019, στην οποία συμμετείχαν 64 εκπαιδευτικοί μέσα από τη συλλογή ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων.

Οι σύγχρονες κοινωνικές εξελίξεις οδήγησαν επέφεραν την αναγκαιότητα της εφαρμογής προγραμμάτων μη τυπικής εκπαίδευσης σε παιδιά πρόσφυγες και αιτούντες άσυλο στην Ελλάδα, ένα ιδιαίτερα νέο πεδίο στην εκπαίδευση στη χώρα μας. Για το λόγο αυτό, παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον η παρούσα διπλωματική.

Λέξεις – Κλειδιά: ηγεσία, μη τυπική εκπαίδευση, τυπική εκπαίδευση, σχεδιασμό, εφαρμογή, αξιολόγηση, πρόσφυγες μαθητές, καταστάσεις έκτακτης ανάγκης

Abstract

The aim of this thesis is to study the developments in the field of education of asylum seekers and recognized refugees in Greece and in particular the role of leadership in the operation of refugee structures for pre-school and school age children through non-formal education programs in Greece. Specifically, we have focused on programs that have been implemented over the last two years, some of which have been completed and others are still being implemented.

This engagement is associated with important theoretical issues concerning both formal and non-formal education as well as empirical assessment of the implemented programs, their usefulness and the connection with the Greek educational system. Also, reasonably personal interest and corresponding professional experience led me to focus on an in-depth study of the existing situation in our country.

The aforementioned objectives will be achieved through the review of the existing literature and the survey conducted in the year 2019, in which 64 teachers participated in the completion of semi-structured questionnaires that were analysed quantitatively and qualitatively.

Modern social developments have led to the necessity of implementing non-formal education programs for refugee and asylum-seekers in Greece, a particularly new field in education in our country. For this reason, this Diplomacy is of particular interest.

Key words: leadership, non-formal education, formal education, design, implementation, evaluation, refugee students, emergency situations

Εισαγωγή

Η διπλωματική εργασία έχει ως θέμα «Ο ρόλος της ηγεσίας στη λειτουργία προσφυγικών δομών για παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας. Μελέτη Περίπτωσης » και χωρίζεται σε δύο μέρη: το θεωρητικό και το εμπειρικό-ερευνητικό.

Το θεωρητικό μέρος απαρτίζεται από δύο κεφάλαια. Ειδικότερα, το πρώτο κεφάλαιο της εργασίας έχει τίτλο «Ηγεσία» στο οποίο αναλύονται εννοιολογικές προσεγγίσεις της έννοιας της ηγεσίας ενώ ταυτόχρονα αναφέρονται τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού ηγέτη και γίνεται μια περιγραφή σύγχρονων θεωριών ως προς τον εκπαιδευτικό ως ηγέτη. Το δεύτερο κεφάλαιο με τίτλο «Ανασκόπηση Βιβλιογραφίας» αρχικά αποσαφηνίζει ορισμένες έννοιες που χρησιμοποιούνται στη παρούσα εργασία, διακρίνει τις τρεις μορφές εκπαίδευσης παραθέτοντας τα χαρακτηριστικά και τις διαφορές τους, αναλύει με βάση νομοθετικά κείμενα το δικαίωμα στην εκπαίδευση και την έννοια της εκπαίδευσης έκτακτης ανάγκης, ενώ ταυτόχρονα, παραθέτει παραδείγματα Ευρωπαϊκών χωρών ως προς την εκπαίδευση μαθητών προσφύγων και αιτούντων άσυλο. Ακόμη, μελετά τη περίπτωση της Ελλάδας τόσο στη πρόσβαση μαθητών προσφύγων στο τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα όσο και στη παροχή ευκαιριών συμμετοχής σε προγράμματα μη τυπικής εκπαίδευσης. Επίσης, αναφέρονται ορισμένα εμπόδια και ταυτόχρονες προκλήσεις κατά την εκπαιδευτική διαδικασία μαθητών με εμπειρία πρόσφυγα, ενώ τέλος, αναλύεται το κομμάτι της συνεργασίας με την οικογένεια και τη κοινότητα και προτείνονται ορισμένες βέλτιστες πρακτικές με βάση τη διεθνή βιβλιογραφία.

Το εμπειρικό μέρος αποτελείται από τέσσερα κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο που έχει τίτλο «Μεθοδολογία της έρευνας» παρουσιάζονται ο σκοπός, οι υποθέσεις, τα όρια, η σημασία, τα δημογραφικά χαρακτηριστικά και η διαδικασία συλλογής των δεδομένων της έρευνας, τα ερευνητικά εργαλεία, καθώς η μέθοδος ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων. Το δεύτερο κεφάλαιο με τίτλο «Έρευνα» και απαρτίζεται από δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος παρουσιάζονται και αναλύονται τα αποτελέσματα της έρευνας και στο δεύτερο ελέγχονται τα ερευνητικά ερωτήματα. Το τρίτο κεφάλαιο του εμπειρικού μέρους έχει τίτλο «Συμπεράσματα - Συζήτηση» και παρουσιάζει σημαντικά συμπεράσματα που προκύπτουν από τα αποτελέσματα της έρευνας. Στο τέταρτο και τελευταίο κεφάλαιο με τίτλο «Προτάσεις της έρευνας» διατυπώνονται προτάσεις για μελλοντική έρευνα.

Μέρος Α΄: Θεωρητικό Μέρος

Κεφάλαιο 1ο – Ηγεσία

1.1.Εννοιολογική Προσέγγιση του όρου Ηγεσία

Από τη σκοπιά της συστημικής θεωρίας το σχολείο είναι ένα τέτοιο σύστημα στο οποίο υπάρχει τυπική και άτυπη οργάνωση όπως σε όλα τα ανοιχτά συστήματα. Η τυπική οργάνωση ανταποκρίνεται στους κανονισμούς και τη δομή του συστήματος και είναι η επίσημη οργάνωση του σχολείου. Η άτυπη είναι η ανεπίσημη οργάνωση του σχολείου και έχει να κάνει με την προσωπικότητα, τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα του κάθε μέλους του συστήματος και μπορεί να επηρεάσει σε σημαντικό βαθμό τις επιδόσεις των μελών του συστήματος (Φλώρος, 2014: 5).

Αναφορικά με την αποσαφήνιση του όρου «ηγεσία» (leadership), τόσο στη διεθνή όσο και την Ελληνική βιβλιογραφία εντοπίζονται αρκετοί ορισμοί και έχουν πραγματοποιηθεί αρκετές μελέτες σε βάθος χρόνου αναφορικά με αυτή. Στη πορεία της ενότητας αυτή, ακολουθεί μια ανάλυση της ηγεσίας, όπως αυτή προσεγγίστηκε διαχρονικά.

Ένας από τους πιο αναγνωρισμένους καθηγητές της ηγεσίας, ο Bennis (1989) συμπέρανε ότι «η ηγεσία είναι το πλέον ορατό καθημερινό φαινόμενο στη γη που έχουμε κατανοήσει ελάχιστα». Επισήμανε πως το βασικό συστατικό της ηγεσίας είναι το όραμα το οποίο αναφέρεται στην ικανότητα δημιουργίας και συνειδητοποίησης μιας οπτικής γωνίας – επιθυμητής κατάστασης που προκαλεί δέσμευση μεταξύ εκείνων που εργάζονται στον οργανισμό.

Σύμφωνα με τους Rauch κ.συν., (1984) ορίζουν την ηγεσία ως «τη διαδικασία επίδρασης όλων των ενεργειών και δράσεων ενός οργανισμού προς την κατεύθυνση της επίτευξης του οράματος και της αποστολής του οργανισμού». Ακόμη, ο Πασιαρδής (2004) παραθέτει την ακόλουθη ερμηνεία: «η ηγεσία είναι το πλέγμα εκείνων των συμπεριφορών που χρησιμοποιείς με τους άλλους, όταν προσπαθείς να επηρεάσεις τη δική τους συμπεριφορά».

Με βάση τον Zaleznik (2004, σελ: 173), αναφέρει πως «η ηγεσία ως έννοια περιλαμβάνει ικανότητες συνεργασίας, επικοινωνίας -διαπραγμάτευσης, αποτελεσματικής μετάδοσης του οράματος και έμπνευσης προκειμένου να υλοποιηθεί το όραμα. Στόχος της ηγεσίας είναι η ανάληψη ευθύνης και πρωτοβουλιών από όλα τα μέλη του οργανισμού».

Σύμφωνα με τους Everard κ.συν., (2004, σελ: 37) η ηγεσία είναι μια έννοια πιο ευρεία από την έννοια της διοίκησης. Η ηγεσία περιλαμβάνει το όραμα, τα αποτελέσματα, και τους

ανθρώπους. Η διοίκηση (management) από την άλλη είναι προσανατολισμένη στην τυπική εφαρμογή αποφάσεων, στην οργάνωση του συστήματος και στη λειτουργία του οργανισμού.

Με βάση τον Μπουραντά (2005), ως ηγεσία ορίζεται η διαδικασία επηρεασμού της σκέψης, των συναισθημάτων, των στάσεων και των συμπεριφορών μιας μικρής ή μεγάλης, τυπικής ή άτυπης ομάδας ανθρώπων από ένα άτομο (ηγέτη), με τέτοιο τρόπο ώστε εθελοντικά και πρόθυμα και με την κατάλληλη συνεργασία να δίνουν τον καλύτερό τους εαυτό για να υλοποιήσουν αποτελεσματικούς στόχους που απορρέουν από την αποστολή της ομάδας και τη φιλοδοξία της για πρόοδο ή ένα καλύτερο μέλλον.

1.2.Χαρακτηριστικά αποτελεσματικού ηγέτη

Η ηγεσία είναι μία πολυεπίπεδη έννοια και ο αποτελεσματικός σχολικός ηγέτης είναι αυτός που έχει την ικανότητα να αξιοποιεί ποικίλα στυλ ηγεσίας, αναγνωρίζοντας ποιο είναι καταλληλότερο για την κάθε περίπτωση (Πασιαρδής, 2012).

Σύμφωνα με τον Κατσαρό (2008), ο οποίος αναφέρεται σε σειρά ερευνών οι οποίες έδειξαν ότι «το κατάλληλο σχολικό κλίμα, το πρότυπο ηγετικής συμπεριφοράς, η συμμετοχική διοίκηση, η ενδυνάμωση των εμπλεκομένων και άλλες παράμετροι», μπορούν να βελτιωθούν μέσα από τις λειτουργίες και τις πρακτικές της διοίκησης και συμβάλλουν καθοριστικά στη δημιουργία ενός αποτελεσματικού σχολείου» (Κατσαρός, 2008: 21). Είναι λοιπόν ξεκάθαρο ότι η αποτελεσματικότητα συνδέεται με την ηγεσία και ο ρόλος του ηγέτη αποδεικνύεται καθοριστικός αφού θα πρέπει να διαθέτει τα συγκεκριμένα εκείνα χαρακτηριστικά ώστε να είναι σε θέση να μετασχηματίσει την ηγεσία με σκοπό τη μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα.

Σύμφωνα με τον Μπουραντά (2005), τα αποτελεσματικά ηγετικά άτομα αναπτύσσουν πρωτοβουλίες, αναλαμβάνουν κινδύνους και γίνονται αποφασιστικά, δημιουργικά, καινοτόμα ξέρουν να επιχειρηματολογούν και έχουν αυτοπεποίθηση για επιτυχία. Διακρίνονται από υψηλή υπευθυνότητα και δέσμευση στον οργανισμό. Έχουν θετική στάση και επιζητούν την κριτική και την εκπαίδευση ώστε να βελτιωθούν. Επίσης, συνεργάζονται αποτελεσματικά με τους συναδέλφους και προσαρμόζονται έγκαιρα στις εξελίξεις, ενώ ταυτόχρονα έχουν θετική στάση στις αλλαγές. Ακόμη, έχουν σαφείς στόχους και αισθάνονται κυρίαρχοι του εαυτού τους και της εργασίας τους, έχουν υψηλό ηθικό και αισθάνονται ολοκλήρωση και ικανοποίηση από την εργασία τους.

Ο αποτελεσματικός ηγέτης - εκπαιδευτικός θα πρέπει να διακρίνεται από μια σειρά γνωρισμάτων, όπως:

- Να υιοθετεί σύγχρονες εκπαιδευτικές μεθόδους, κατάλληλες κάθε φορά προς την επίτευξη των επιδιωκόμενων μαθησιακών στόχων.
- Να διαθέτει κοινωνικότητα και να αναπτύσσει άμεση και ειλικρινή επικοινωνία με τους ανηλίκους εκπαιδευομένους του.
- Να είναι σύγχρονος και ατομικός σύμβουλος των μαθητών του και να αναπτύσσει μια άμεση και ειλικρινή επικοινωνία με τους εκπαιδευομένους (Jarvis, 2005).
- Να διαθέτει άριστη γνώση των μαθησιακών αντικειμένων με άμεση ή έμμεση εξειδίκευση καθώς και ικανότητες διδασκαλίας.
- Να διαθέτει ικανότητες ώστε να ανιχνεύει, να καταγράφει και να αξιοποιεί τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις προσδοκίες των μαθητών του.
- Να προσαρμόζει ανάλογα την εκπαιδευτική διαδικασία ώστε να σέβεται τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας τους και να αξιοποιεί τις προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες τους, κατανοώντας τους διαφορετικούς ρυθμούς μάθησης των ατόμων.
- Να γνωρίζει το μαθησιακό επίπεδο των μαθητών που είναι και το προαπαιτούμενο (Coureau, 2000) για την ενεργητική και αποτελεσματική συμμετοχή των εκπαιδευομένων. Οφείλει λοιπόν να οργανώνει και να γνωρίζει τη συγκεκριμένη κατάσταση που αντιμετωπίζει (Rogers, 1999), τους συγκεκριμένους δηλαδή μαθητές με τις δυνατότητες και τις αδυναμίες τους.
- Να συνεργάζεται συστηματικά και δημιουργικά με τους εκπαιδευομένους ανηλίκους. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, η συμμετοχή των εργαζομένων στη διαδικασία λήψης μιας απόφασης αυξάνει την παραγωγικότητα στον οργανισμό (Πασιαρδής, 2004). Γι' αυτό ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να γνωρίζει τη δυνατότητα ανάπτυξης της δημιουργικότητας, την ανάληψη πρωτοβουλιών από μέρους των μαθητών, τη συνεχή επαγγελματική βελτίωση μέσα από επιμορφώσεις, την ικανοποίηση των αναγκών του ατόμου, τη πλήρη και αποτελεσματική συμμετοχή όλων στην επίτευξη ενός αποδοτικού και λειτουργικού σχολείου, την εξομάλυνση των εμποδίων και τη καταστολή των προβληματικών καταστάσεων, συνθέτουν λεπτούς χειρισμούς από τη θέση του διευθυντή.
- Να διαθέτει ευελιξία στην εκπαιδευτική διαδικασία, σχεδιάζοντας αποτελεσματικά τις διδακτικές ενότητες, εμπλουτίζοντας και ανανεώνοντας τις εκπαιδευτικές τεχνικές και τα μέσα που χρησιμοποιεί κάθε φορά. Να επιδιώκει κατά το δυνατόν την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών και τη μάθηση μέσω της συμμετοχικής

διαδικασίας. Η ευελιξία να ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες και τη διαφορετικότητα των μαθητών ώστε, να μπορεί να ενσωματώνει την εκπαιδευτική καινοτομία, να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες που θα διασφαλίζουν ακόμα περισσότερο την ισότητα ευκαιριών.

- Να οργανώνει, να συντονίζει, να εμπνυχώνει τους μαθητές, αφήνοντας τους συγχρόνως χώρο για ανάληψη πρωτοβουλιών και αυτενέργεια. Οι συμπεριφορές των εμπλεκόμενων διαμορφώνουν το εκπαιδευτικό κλίμα. Ο εκπαιδευτικός που υιοθετεί την ενεργητική μεθοδολογία, επιδιώκει ελευθερία στην έκφραση, φιλικότητα και έχει στόχο την συμμετοχή των μαθητών του.
- Να στοχεύει στην επίτευξη κλίματος εμπιστοσύνης, αμοιβαιότητας, αλληλοεκτίμησης και συνεργασίας μέσω ικανοτήτων εντοπισμού φραγμών, γνώσης της γλώσσας του σώματος και των ενδείξεων έντασης ικανοποίησης. Έτσι ο εκπαιδευτικός οφείλει να ενδιαφέρεται έμπρακτα για τις απόψεις και τις προτάσεις των μαθητών, να μαθαίνει απ' αυτούς, να τους αποδέχεται, να καταλαβαίνει τις ανάγκες, τις προσδοκίες τους, να σέβεται την προσωπικότητα, τις γνώσεις, τις εμπειρίες, τους ρυθμούς και τις δυνατότητές τους (Κόκκος, 1999).
- Να συνεργάζεται αποτελεσματικά με όλους τους συντελεστές της εκπαιδευτικής διαδικασίας, και να έχει θετική αυτοαντίληψη καθώς και αυτογνωσία, να γνωρίζει τις ικανότητές του, τα δυνατά και αδύναμα σημεία του, τα όρια του, τις προσδοκίες του από τους εκπαιδευομένους του.
- Να έχει σαφή γνώση των αναγκών της ευρύτερης ή της τοπικής κοινωνίας και να συνδέει την παρεχόμενη γνώση με τις προοπτικές κοινωνικής ένταξης των μαθητών του.
- Να αυτοαξιολογείται και να αναπτύσσεται διαρκώς, αξιολογώντας διαρκώς την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα του έργου του, ώστε να αναπροσαρμόζει διαρκώς τις μεθόδους του.
- Να βρίσκεται σε διαρκή πνευματική και επιστημονική εγρήγορση, να επιμορφώνεται και να παρακολουθεί την πορεία της επιστήμης του με επιστημονικό και υπεύθυνο τρόπο.
- Να προωθεί την ενεργό ακρόαση κι επικοινωνία ώστε οι μαθητές να είναι σε θέση να ακούνε διαφορετικές απόψεις, να εκφράζουν τη δική τους γνώμη και συνολικά να τις αξιολογούν.
- Να προωθεί δημοκρατικές διαδικασίες στις δραστηριότητες της σχολικής μονάδας.

- Να καλλιεργεί την πρόληψη και την καταπολέμηση της παραβατικής συμπεριφοράς.
- Να παρέχει ίσες ευκαιρίες μάθησης για όλα τα παιδιά για τη μείωση του λειτουργικού αναλφαβητισμού.
- Να καλλιεργεί ατομικές και κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών του (επικοινωνία, διαπροσωπικές σχέσεις, σεβασμός, υπευθυνότητα), για να ενδυναμώσουν και να βελτιώσουν την προσωπικότητά τους, ώστε να μπορούν να συμμετέχουν ενεργά σε μια δημοκρατική κοινωνία.
- Να καλλιεργεί δεσμούς φιλίας και αλληλοαποδοχής της διαφορετικότητας, πνεύμα ομαδικότητας και συνεργασίας καθώς και συναισθήματα προσωπικής ευθύνης για τη βελτίωση της ποιότητας των σχέσεών τους στο περιβάλλον (σχολείο, σπίτι, γειτονιά).

Συνεπώς ο αποτελεσματικός ηγέτης – εκπαιδευτικός ενός ανοικτού σχολείου είναι μια ηγετική φυσιογνωμία που χαρακτηρίζεται από αυτοπεποίθηση με βασικό στόχο την ανάπτυξη και διατήρηση καλών διαπροσωπικών σχέσεων, ελεύθερης σκέψης και συνεχής εγρήγορσης που θα τον καταστήσουν ικανό να εφαρμόζει στην τάξη του καινοτομίες.

Οι ικανότητες του αποτελεσματικού ηγέτη διακρίνονται σε δύο κατηγορίες (Ευθυμόπουλος, 2015: 15): α) τις ικανότητες των ρόλων (ικανότητα να ανταποκρίνεται στους διαφορετικούς ρόλους ανάλογα την περίσταση) και β) τις μετα-ικανότητες, οι οποίες σύμφωνα με τον Μπουραντά (2005) διακρίνονται σε:

- Ικανότητα δημιουργικής λήψης αποφάσεων
- Ικανότητα επικοινωνίας
- Συστημική σκέψη
- Συναισθηματική νοημοσύνη

Ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός πρέπει να διαθέτει χιούμορ, ορθή κρίση, ακεραιότητα χαρακτήρα, καλή οργάνωση τάξης, ενθουσιασμό, σαφήνεια, άρτια γνώση του αντικειμένου, σχεδιασμό μαθήματος, να επιβραβεύει και να ανατροφοδοτεί συνεχώς τους μαθητές του. Γενικότερα ο εκπαιδευτικός για να καταστεί ηγέτης ενός αποτελεσματικού και ανοικτού σχολείου πρέπει να είναι συστηματικός, φιλικός, να έχει ικανότητες προφορικής επικοινωνίας, να είναι ενθουσιώδης, να εξατομικεύει τη διδασκαλία του και να αξιοποιεί τα σύγχρονα τεχνολογικά μέσα και μεθόδους στη παιδαγωγική διαδικασία (Ανδρεαδάκης, 2010).

Στη παρούσα εργασία, ορίζουμε τον κάθε εκπαιδευτικό ως ηγέτη ενός αποτελεσματικού και ανοικτού εκπαιδευτικού πλαισίου που οφείλει να έχει όραμα, το οποίο να το γνωστοποιεί

και να εμπλέκει στη διαδικασία πραγμάτωσής του όλους τους φορείς (εσωτερικούς και εξωτερικούς) που σχετίζονται με την εκπαιδευτική μονάδα. Αυτός ο εκπαιδευτικός έχει την ικανότητα να ασκεί επιρροή, χωρίς να το επιδιώκει, να γίνεται πρότυπο για τους μαθητές του και για τους συναδέλφους του, να έχει καλές- εποικοδομητικές σχέσεις με τους γονείς και τη τοπική κοινωνία.

1.3. Ο εκπαιδευτικός ως ηγέτης

Με τον όρο «εκπαιδευτικός οργανισμός» ή «εκπαιδευτική μονάδα» εννοούνται τόσο τα δημόσια και τα ιδιωτικά σχολεία όσο και οι οργανισμοί που παρέχουν άλλες μορφές εκπαίδευσης, όπως για παράδειγμα επιμορφώσεις, μη τυπική μάθηση, δια βίου μάθηση κλπ. (Κουτούζης, 1999: 27). Μέσα σε μια τέτοια εκπαιδευτική μονάδα ο εκπαιδευτικός καλείται να ανταποκριθεί σε ποικίλους ρόλους. Στον ρόλο του εκπαιδευτικού, ο οποίος βοηθά τους μαθητές να ανακαλύψουν την γνώση αξιοποιώντας όλα τα σύγχρονα διδακτικά μέσα και μεθόδους, στον ρόλο του παιδαγωγού όπου δίνοντας το παράδειγμα, οδηγεί τους μαθητές στην κατανόηση της αποδεκτής συμπεριφοράς, την αποδοχή της διαφορετικότητας κτλ, στον ρόλο του συναδέλφου όπου οφείλει να επικοινωνεί δημιουργικά και εποικοδομητικά με τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς, στον ρόλο του υφιστάμενου όπου πρέπει να υπακούει στον διευθυντή, στον ρόλο του εμπνευστή όταν έρχεται σε επαφή με τους γονείς των μαθητών. Ο εκπαιδευτικός που αναλαμβάνει και διεκπεραιώνει αποτελεσματικά αυτούς τους ρόλους μετατρέπεται σε ηγέτη.

Η εκπαιδευτική ηγεσία, στην οποία οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί παράγουν και διευκολύνουν την αλλαγή, έχει τις ρίζες της στο κίνημα επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών που ξεκίνησε στις αρχές της δεκαετίας του 1980 και συνεχίζεται έως σήμερα (Fairman και Mackenzie, 2014: 230). Κατά τη διάρκεια της τελευταίας δεκαετίας, ο ρόλος των ηγετών - εκπαιδευτικών έχει γίνει πιο εμφανής και μεγάλο μέρος ερευνών επισημαίνουν ότι είναι ζωτικής σημασίας για την επιτυχή σχολική μεταρρύθμιση (Angelle και Schmid, 2007: 772).

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού ως ηγέτη ποικίλει ανάλογα με το σχολικό πλαίσιο. Ωστόσο, οι περισσότεροι μελετητές συμφωνούν ότι η ηγεσία των εκπαιδευτικών συμβαίνει μέσα και έξω από τις αίθουσες διδασκαλίας ώστε να επηρεάσουν ολοκληρωτικά τη διδακτική πρακτική (Beachum και Dentith, 2004: 278). Πέρα από τα καθήκοντα ή τους τίτλους που σχετίζονται με το ρόλο, η ηγεσία βρίσκεται στην υπηρεσία του εκπαιδευτικού να συνεργαστεί με τον υπεύθυνό του ώστε να οικοδομήσει μια κοινότητα, να υποστηρίξει τους εκπαιδευτικούς, να καθορίσει και να εφαρμόσει ένα όραμα για την διδασκαλία.

Ο Sergiovani (2007:1) τονίζει πως «τα σχολεία χρειάζονται ειδική ηγεσία γιατί είναι ειδικά μέρη. Μοιράζονται με άλλες επιχειρήσεις κοινές διοικητικές απαιτήσεις που διασφαλίζουν βασικά επίπεδα του οργανωτικού σκοπού, την επάρκεια, την αξιοπιστία, τη δομή και τη σταθερότητα. Αλλά πρέπει να ανταποκριθούν επίσης στις μοναδικές πολιτικές πραγματικότητες που αντιμετωπίζουν. Ανήκουν στους γονείς και τα παιδιά και έχουν μια μοναδική σχέση με το κράτος. Αυτά τα ενδιαφερόμενα μέρη δεν συμφωνούν πάντοτε και χρειάζονται υψηλές πολιτικές ικανότητες προκειμένου να επιτευχθεί η απαραίτητη συναίνεση και δέσμευση ώστε να δουλεύουν τα σχολεία καλά για όλους. Τα σχολεία χρειάζονται επίσης ειδική ηγεσία γιατί στελεχώνονται από επαγγελματίες που δεν αντιδρούν στην ηγεσία που βασίζεται στην ιεραρχία όπως σε άλλους οργανισμούς».

Οι York-Barr και Duke (2004: 256) εντοπίζουν τρία ευρέα μέσα επιρροής με τα οποία οι αποτελεσματικοί ηγέτες των εκπαιδευτικών μπορούν να διαμορφώσουν το έργο ατόμων, ομάδων και οργανισμών. Αυτά τα μέσα επιρροής είναι γενικά σχεδιασμένα και περιλαμβάνουν τη διατήρηση της εστίασης στη διδασκαλία και τη μάθηση, την εδραίωση της εμπιστοσύνης και την κατασκευή εποικοδομητικών σχέσεων στη σχολική κοινότητα.

Οι αντιλήψεις για την ηγεσία των εκπαιδευτικών απομακρύνονται από τους επίσημους τίτλους και τις θέσεις για να υιοθετήσουν μια πιο άτυπη και ολοκληρωμένη προσέγγιση. Σε μια ανάλυση 54 εμπειρικών μελετών για την ηγεσία των εκπαιδευτικών που διεξήχθησαν μεταξύ 2004 και 2013, οι Wenner και Campbell (2016) καθόρισαν τους ηγέτες των εκπαιδευτικών ως «εκπαιδευτικοί που διατηρούν τις διδακτικές ευθύνες που βασίζονται στην τάξη, ενώ αναλαμβάνουν επίσης ηγετικές ικανότητες έξω από την τάξη».

Ο Collinson (2012) χαρακτήρισε αυτούς τους εκπαιδευτικούς ως «άτυπους ηγέτες που περνούν μπροστά», μέσω ενός μοντέλου μάθησης και καινοτομίας και αναπτύσσουν σχέσεις και δίκτυα για να επεκτείνουν τη δική τους μάθηση και να επηρεάζουν τους άλλους». Οι Angelle και DeHart (2011:142) επεσήμαναν την ηγεσία των εκπαιδευτικών, καθώς μοιράζονταν με τους συναδέλφους τη γνώση της παιδαγωγικής και της διαχείρισης της τάξης, την προθυμία να δεχτούν ευκαιρίες ηγεσίας όταν κλήθηκαν, και να ξεπεράσουν τα απαιτούμενα διδακτικά καθήκοντα για να εξυπηρετήσουν τους μαθητές και το σχολείο.

Ο Poekert κ.συν., (2016: 307) ισχυρίστηκαν ότι η ηγεσία των εκπαιδευτικών είναι «μια προσέγγιση με εμπειρικά στοιχεία αποδεικνύοντας τη βιωσιμότητά τους ως λύση για τη διατήρηση της ποιότητας των εκπαιδευτικών και των προσπαθειών βελτίωσης του σχολείου». Ακόμη, οι Wenner κ.συν., (2016) ανέφεραν την ηγεσία του κάθε εκπαιδευτικού ως σημαντικό στοιχείο της σχολικής μεταρρύθμισης.

Ο Smulyan (2016:9) διατύπωσε ότι η καθοδήγηση των εκπαιδευτικών αποτελείται από διαταγές ή πεποιθήσεις, στάσεις και αξίες σχετικά με τη διδασκαλία, τη μάθηση και την ηγεσία. Η έννοια της ηγεσίας υποστηρίζεται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Με βάση τον Carver (2016), οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν σε μια ακαδημία ηγεσίας διάρκειας δύο ετών περιέγραψαν την ηγεσία των εκπαιδευτικών ως «ούτε δεσμευτική ως προς τη θέση, ούτε ως ρόλος, αλλά μπορεί να εφαρμοστεί από οποιονδήποτε καθηγητή, ανά πάσα στιγμή και σε οποιοδήποτε μέρος - συμπεριλαμβανομένης της τάξης». Αυτοί οι δάσκαλοι θεώρησαν μια άποψη που βασίζεται στη στάση της ηγεσίας των εκπαιδευτικών απελευθερώνοντας καθώς τους επέτρεπε να διατηρήσουν την ταυτότητά τους ως δάσκαλοι ενώ προετοιμάζονταν να είναι ηγέτες (Carver, 2016).

Ενώ η αναγνώριση της ηγεσίας των εκπαιδευτικών ως στάση σηματοδοτεί καινοτομία στη συλλογική κατανόηση της ηγεσίας των εκπαιδευτικών, η κατανόηση του τρόπου με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί προχωρούν από το δάσκαλο στον ηγέτη των εκπαιδευτικών παραμένει ασαφής.

Η εξέλιξη από εκπαιδευτικό σε ηγέτη - εκπαιδευτικό είναι μια σταδιακή, αναδρομική διαδικασία που συμβαίνει για μια περίοδο μηνών ή/και ετών. Ο Smulyan (2016: 10) ονομάζει αυτή η εξέλιξη οργανική και όχι επιβλητική, χωρίς ωστόσο να είναι σταθερή, επειδή οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δεν θέλουν να είναι ηγέτες. Αντίθετα, οι ηγέτες των εκπαιδευτικών αναδύονται σε μια αναδρομική εξέλιξη με την πάροδο του χρόνου καθώς εργάζονται για να εκπληρώσουν τις διδακτικές τους ευθύνες.

Ο Collinson (2012) περιέγραψε την εξέλιξη ως «μια διαρκώς εξελισσόμενη διαδικασία μάθησης και διύλισης ιδανικών» που αρχίζει με την ανάπτυξη βαθιάς γνώσης περιεχομένου και παιδαγωγικής. Με άλλα λόγια, οι εκπαιδευτικοί αρχικά επιδιώκουν να βελτιώσουν τη διδακτική τους πρακτική, προχωρώντας με τον καιρό να συμβάλλουν στο έργο τους και συχνά η εξέλιξη από τον εκπαιδευτικό στον ηγέτη συμβαίνει σιωπηρά, ως μέρος μιας «συνεχιζόμενης διαδικασίας που ενσωματώνεται στη καθημερινότητα».

Η εξέλιξη από εκπαιδευτικό σε ηγέτη μπορεί να παρατηρηθεί ως μετάβαση των εκπαιδευτικών από την επιρροή λίγων ανθρώπων στην επηρεασμό πολλών ανθρώπων. Ο Χουάνγκ (2016) υποστήριξε ότι η ηγεσία των εκπαιδευτικών είναι ιδιωτική όταν μια μικρή ομάδα συνεργάζεται προς ένα κοινό όραμα. Αντίθετα, η ηγεσία γίνεται δημόσια όταν αναπτύσσονται συγκεκριμένα πρόγραμμα σπουδών και δημιουργούνται διδακτικά αντικείμενα για περισσότερους εκπαιδευτικούς.

Οι Poekert κ.συν., (2016: 325) διαπίστωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί της Φλώριδας μεγάλωσαν ως ερευνητές και ως ηγέτες, μέσω συμμετοχής σε πρωτοβουλίες επαγγελματικής

ανάπτυξης μεταξύ μιας μεγάλης αστικής σχολικής συνοικίας και του κρατικού πανεπιστημιακού συστήματος. Οι Furtado και Anderson (2012: 531) σημείωσαν ότι οι καθηγητές της Καλιφόρνιας εγγράφηκαν σε μια πορεία έρευνας σε επίπεδο μεταπτυχιακού επιπέδου κατά τη διάρκεια δεκαπέντε εβδομάδων, όλο και περισσότερο επηρέαζαν ο ένας τον άλλο, συμμετέχοντας διανοητικά, αντικατοπτρίζοντας τη διδακτική τους πρακτική και έρχονται να δουν να οδηγούν και να μαθαίνουν ως αλληλένδετες διαδικασίες.

Η αντίληψη του Fullan (1994: 245) για την ηγεσία των εκπαιδευτικών ανέβασε το βάρος της ηγεσίας από τα άτομα και το διανέμει σε όλη την κοινότητα. Με τον εντοπισμό έξι πεδίων όπου οι ηγέτες των εκπαιδευτικών μπορούσαν να επηρεάσουν τη σχολική κουλτούρα (διδασκαλία και μάθηση, συλλογικότητα, πλαίσιο, συνεχής μάθηση, διαχείριση αλλαγών και αίσθηση ηθικού σκοπού), έθεσε τις βάσεις για να αναλάβουν οι εκπαιδευτικοί έναν ευρύτερο ρόλο στην οικοδόμηση πολιτισμού.

Συμπερασματικά, οι εκπαιδευτικοί που αποκτούν επίσημα ή ανεπίσημα θέσεις ηγεσίας μπορούν να συμβάλουν στην πραγματοποίηση αλλαγών. Μεταξύ των πολλών ρόλων και ευθυνών που μπορούν να μπορούν να βοηθήσουν τα σχολεία να γίνουν κοινότητες που προετοιμάζουν τους μαθητές να συμμετέχουν στη νέα κοινωνία της γνώσης, να επηρεάσουν τις πρακτικές των σχολείων και να εργαστούν για την δίκαιη κατανομή των πόρων, τη διατήρηση υψηλών προτύπων και την παροχή ποικίλων ευκαιριών για όλους τους μαθητές (Lieberman κ.συν., 2005: 161).

Κεφάλαιο 2°

Ανασκόπηση Βιβλιογραφίας

2.1. Περίληψη

Η παρούσα ενότητα περιλαμβάνει βιβλιογραφία τεκμηριωμένη με τη μορφή αξιολογήσεων, σχεδίων, δημοσιευμένων εγγράφων πολιτικής και έγγραφα που συνήθως γράφτηκαν από και για προσωπικό που εργάζεται σε διεθνείς οργανισμούς, μη κυβερνητικές οργανώσεις καθώς επίσης και ακαδημαϊκή και ερευνητική βιβλιογραφία κυρίως των τελευταίων ετών.

2.2. Αποσαφήνιση Εννοιών

Σε αυτή την ενότητα θα αποσαφηνισθούν έννοιες οι οποίες χρησιμοποιούνται στη παρούσα εργασία. Πιο συγκεκριμένα θα ορισθούν οι έννοιες του πρόσφυγα, του αιτούντος άσυλο, του ασυνόδευτου ανηλίκου, της δομής φιλοξενίας και της διεθνούς προστασίας.

Οι «πρόσφυγες» ορίζονται και προστατεύονται στο διεθνές δίκαιο. Η σύμβαση του 1951 για τους πρόσφυγες είναι ένα βασικό νομικό έγγραφο και ορίζει έναν πρόσφυγα ως: «κάποιος που αδυνατεί ή δεν επιθυμεί να επιστρέψει στη χώρα προέλευσής του λόγω βάσιμου φόβου για διωγμό για λόγους φυλής, θρησκείας, εθνικότητας, ιδιότητας μέλους συγκεκριμένης κοινωνικής ομάδας ή πολιτικής άποψης» (UNHCR, 2006: 3).

Ο «αιτών άσυλο» είναι το είναι άτομο που ζητεί διεθνή προστασία. Στις χώρες με εξατομικευμένες διαδικασίες, ένας αιτών άσυλο είναι κάποιος του οποίου το αίτημα δεν έχει ακόμη αποφασιστεί τελικά από τη χώρα στην οποία το έχει υποβάλει. Ο κάθε αιτών άσυλο δε θα αναγνωριστεί τελικά ως πρόσφυγας, αλλά κάθε πρόσφυγας είναι αρχικά αιτών άσυλο (UNHCR, 2006: 3).

Ο ορισμός του «ασυνόδευτου ανηλίκου» που δίνεται στο άρθρο 34 του πιο πρόσφατου νόμου ήτοι του Ν. 4375/2016 έχει ως εξής: «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 το νόμο και δεν ασκείται στην πράξη, ή ο ανήλικος που εγκαταλείπεται ασυνόδευτος μετά την είσοδό του στην Ελλάδα».

Η «δομή φιλοξενίας» είναι ένα προσωρινά διαθέσιμο οικόπεδο - χώρος για να φιλοξενήσει πρόσφυγες που εγκαταλείπουν μια ένοπλη σύρραξη σε προσωρινά σπίτια. Οι

Οργανισμοί των Ηνωμένων Εθνών (ΟΗΕ), ιδίως η Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες, παρέχουν βασικές υπηρεσίες σε δομές φιλοξενίας προσφύγων, συμπεριλαμβανομένων τροφίμων, υγιεινής, υγείας, ιατρικής και εκπαίδευσης. Αυτές οι δομές βρίσκονται σε ιδανική τοποθεσία, τουλάχιστον 50 χιλιόμετρα μακριά από τα κοντινότερα διεθνή σύνορα, για να αποτρέψουν στρατόπεδα και άλλες επιθέσεις εναντίον των πολιτών της (UNHCR, 2006).

Ως «διεθνής προστασία» ορίζονται οι ενέργειες της διεθνούς κοινότητας βάσει του διεθνούς δικαίου, που αποσκοπούν στην προστασία των θεμελιωδών δικαιωμάτων μιας συγκεκριμένης κατηγορίας ατόμων εκτός των χωρών προέλευσής τους, που στερούνται την εθνική προστασία των δικών τους χωρών (UNHCR, 2006: 3).

2.3.Μορφές Εκπαίδευσης

2.3.1. Τυπική εκπαίδευση

Η τυπική εκπαίδευση είναι μια οργανωμένη και καθοδηγούμενη από ένα επίσημο πρόγραμμα σπουδών μορφή εκπαίδευσης που οδηγεί σε μια επίσημα αναγνωρισμένη πιστοποίηση, όπως ένα δίπλωμα ολοκλήρωσης γυμνασίου ή πτυχίο, και συχνά καθοδηγείται και αναγνωρίζεται από την κυβέρνηση σε κάποιο επίπεδο. Οι εκπαιδευτικοί που τη παρέχουν συνήθως εκπαιδεύονται ως επαγγελματίες με κάποιο τρόπο.

Τα εκπαιδευτικά συστήματα υπάρχουν για την προώθηση της **τυπικής μάθησης**, η οποία ακολουθεί ένα πρόγραμμα σπουδών και είναι σκόπιμη υπό την έννοια ότι η μάθηση είναι ο στόχος όλων των δραστηριοτήτων που ασκούν οι μαθητές. Τα μαθησιακά αποτελέσματα μετριοούνται με εξετάσεις και άλλες μορφές αξιολόγησης. Οι μετανάστες συμμετέχουν σε επίσημη μάθηση όταν παρακολουθούν μαθήματα στη γλώσσα της κοινότητας υποδοχής τους, εάν το μάθημα βασίζεται σε μια ανάλυση των αναγκών του, και θα ακολουθήσει ένα πρόγραμμα σπουδών που καθορίζει το επικοινωνιακό μοντέλο που πρέπει να επιτευχθεί από τους συγκεκριμένους μαθητές (Council of Europe, 2018).

2.3.2. Μη τυπική εκπαίδευση

Η μη τυπική μάθηση είναι επίσης οργανωμένη (αν και είναι μόνο χαλαρά οργανωμένη) και μπορεί ή δεν μπορεί να καθοδηγείται από ένα επίσημο πρόγραμμα σπουδών. Αυτός ο τύπος εκπαίδευσης μπορεί να διευθύνεται από ειδικευμένο εκπαιδευτικό ή από αρχηγό με περισσότερη εμπειρία. Παρόλο που δεν οδηγεί σε επίσημο πτυχίο ή δίπλωμα, η μη τυπική

εκπαίδευση εμπλουτίζει και αξιοποιεί τις ικανότητες και τις ικανότητες ενός ατόμου. Τα μαθήματα συνεχούς εκπαίδευσης ενηλίκων αποτελούν παράδειγμα μη τυπικής εκπαίδευσης. Συχνά αυτός ο τύπος εκπαίδευσης παρουσιάζει μεγαλύτερη προσοχή, καθώς το προσωπικό ενδιαφέρον του εκπαιδευόμενου είναι η κινητήρια δύναμη πίσω από τη συμμετοχή τους.

Η μη τυπική μάθηση λαμβάνει χώρα εκτός των τυπικών μαθησιακών περιβαλλόντων αλλά μέσα σε κάποιο είδος οργανωτικού πλαισίου. Προκύπτει από τη συνειδητή απόφαση του εκπαιδευόμενου να αποκτήσει μια συγκεκριμένη δραστηριότητα, ικανότητα ή περιοχή γνώσης και είναι συνεπώς αποτέλεσμα σκόπιμης προσπάθειας. Ωστόσο, δεν χρειάζεται να ακολουθεί επίσημο πρόγραμμα σπουδών ή να διέπεται από εξωτερική διαπίστευση και αξιολόγηση (Council of Europe, 2018).

Με βάση το Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, φορείς μη τυπικής εκπαίδευσης που παρέχουν υπηρεσίες σε οργανωμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο μπορεί να είναι Σχολές και Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης, Κέντρα Δια Βίου Μάθησης, Κολλέγια κλπ.

Οι ερευνητές επισημαίνουν πολλά σημαντικά χαρακτηριστικά της μη τυπικής εκπαίδευσης που συνδέονται με τη κάλυψη αναγκών μειονεκτικών ομάδων πληθυσμού, αναφέρεται σε συγκεκριμένες κατηγορίες πληθυσμού, εστιάζει σε ένα καθορισμένο σκοπό και τέλος, παρέχει ευελιξία οργάνωσης και μεθόδων.

Η αναδυόμενη έννοια της μη τυπικής εκπαίδευσης είναι μια ευκαιρία επανεξέτασης και ανακατασκευής της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε ανεπτυγμένες κοινωνίες. Το επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα αργεί να προσαρμοστεί ή δεν ανταποκρίνεται αρκετά στις κοινωνικές αλλαγές λόγω μη διαθεσιμότητας πόρων, ανθρώπινου δυναμικού, υλικού κλπ. Αυτή την «επείγουσα» ανάγκη καλύπτει πολλές φορές η παροχή προγραμμάτων μη τυπικής εκπαίδευσης.

Με βάση την εξέταση της βιβλιογραφίας, η χρήση του όρου μη τυπικής εκπαίδευσης έχει διαφορετικές έννοιες για διάφορους χώρους ή συγγραφείς. Για παράδειγμα, σε ορισμένες περιπτώσεις που αναφέρονται σε υπηκόους τρίτων χωρών, αναφέρονται ως εκπαιδευτικά προγράμματα που παρέχονται από το Υπουργείο Παιδείας, εκτός των σχολείων (π.χ. μαθήματα αλφαριθμητισμού) Για άλλους σημαίνει εκπαιδευτικά προγράμματα όπως αυτά που παρέχονται μέσα από μη κυβερνητικές οργανώσεις. Άλλοι εστιάζουν στη παροχή εκπαίδευσης – κατάρτισης που παρέχουν διάφορα υπουργεία (π.χ. Εργασίας, Υγείας κλπ.) σε ενήλικες ή τη παροχή εξατομικευμένης μάθησης σε ειδικές ομάδες πληθυσμού (π.χ. φυλακισμένοι, γυναίκες κλπ.). Στη παρούσα εργασία η μη τυπική εκπαίδευση αναφέρεται μόνο σε προγράμματα που

προσφέρονται σε παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας σε δομές φιλοξενίας προσφύγων στην Ελλάδα.

Η μη τυπική εκπαίδευση περιλαμβάνει ένα σύνολο διαφοροποιήσεων σε σχέση με τη τυπική εκπαίδευση ως προς το περιεχόμενο, τον τρόπο διδασκαλίας, και της εγγραφές των μαθητών σε αντίστοιχα προγράμματα. Συνήθως τα προγράμματα αυτά παρέχουν μια ποικιλία δραστηριοτήτων μέσω διαφορετικών ειδών μαθημάτων προσαρμοσμένα στις εκάστοτε ανάγκες που παρουσιάζουν διαφορές από τα προγράμματα που παρέχονται σε κάποιο δημόσιο σύστημα εκπαίδευσης.

Τέλος, είναι σημαντικό να αναφέρουμε πως σύμφωνα με ερευνητές της UNESCO, μπορούμε να διακρίνουμε τέσσερις μορφές μη τυπικής εκπαίδευσης αναφορικά με τη σχέση τους με το επίσημο σχολείο που αποτελούν τμήματα εντός του εκπαιδευτικού πεδίου και διαφέρουν μεταξύ τους αφού

- Ανταποκρίνονται σε διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες
- Εξυπηρετούν διαφορετικές ομάδες πληθυσμού
- Διοργανώνονται από διαφορετικούς οργανισμούς
- Έχουν διαφορετικές σχέσεις με το επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα

2.3.3. Άτυπη εκπαίδευση

Στην άτυπη εκπαίδευση δεν υπάρχει επίσημο πρόγραμμα σπουδών και δεν έχουν αποδοθεί πιστώσεις. Ο εκπαιδευτικός είναι απλώς κάποιος με περισσότερη εμπειρία, όπως ένας γονέας, ένας παππούς ή ένας φίλος. Ένας γονέας που διδάσκει το παιδί του ή ένας φροντιστής που διδάσκει αλφάβητο για παράδειγμα ένα παιδί, είναι ένα παραδείγματα άτυπης εκπαίδευσης.

Η άτυπη εκμάθηση συνήθως πραγματοποιείται σε κοινοτικές τοποθεσίες, όπως στα μαθήματα κολύμβησης για μικρά παιδιά, σε αθλητικές λέσχες διαφόρων ειδών για όλες τις ηλικίες, σε ομάδες ανάγνωσης, σε ερασιτεχνικές χορωδίες και ορχήστρες κ.λπ.. Ορισμένες ρυθμίσεις μη τυπικής μάθησης καθίστανται όλο και πιο επίσημες, καθώς οι εκπαιδευόμενοι γίνονται πιο καταρτισμένοι. Θεωρούμε, για παράδειγμα, βαθμολογημένες εξετάσεις στη μουσική και σε άλλες τέχνες. Οι ενήλικοι μετανάστες συμμετέχουν σε άτυπη εκμάθηση γλωσσών όταν συμμετέχουν σε οργανωμένες δραστηριότητες που συνδυάζουν την εκμάθηση και τη χρήση της γλώσσας-στόχου τους με την απόκτηση μιας συγκεκριμένης ικανότητας ή ενός συνόλου γνώσεων (Council of Europe, 2018).

2.3.4. Κριτήρια ανάλυσης μορφών εκπαίδευσης

Η ανάλυση των γενικών μορφών εκπαίδευσης (τυπική, μη τυπική, άτυπη) προϋποθέτει την αξιοποίηση των κριτηρίων ταξινόμησης που ισχύουν στο επίπεδο της θεμελιώδους παιδαγωγικής και επισημαίνουν τις ουσιαστικές διαφορές μεταξύ παιδαγωγικών περιστάσεων που βασίζονται σε οργανωμένες ενέργειες ή σε αυθόρμητες επιδράσεις, που αναπτύσσονται μέσα σε ένα πλαίσιο που προσδίδει στο σχεδιασμό ενός θεσμοθετημένου ή μη χαρακτήρα. Έτσι, η συγκριτική ανάλυση των εννοιών της τυπικής, μη τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης συμπεριλαμβάνουν έννοιες όπως: ορισμός, τύπος επιρροής, εμπλεκόμενοι παράγοντες, τύποι δραστηριοτήτων, τρόπος επίτευξης αυτών, αποτελέσματα, πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα, περιγράφονται στον ακόλουθο πίνακα (Πίνακας 1: Ανάλυση μορφών εκπαίδευσης).

Κριτήρια Ανάλυσης	Τυπική Εκπαίδευση	Μη τυπική εκπαίδευση	Άτυπη εκπαίδευση
Ορισμός	Η τυπική εκπαίδευση αντιστοιχεί σε ένα συστηματικό, οργανωμένο εκπαιδευτικό μοντέλο, δομημένο και διορθωμένο σύμφωνα με ένα δεδομένο σύνολο νόμων και κανόνων, παρουσιάζοντας ένα σχετικά άκαμπτο πρόγραμμα σπουδών όσον αφορά τους στόχους, το περιεχόμενο και τη μεθοδολογία.	Τα μη τυπικά εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά βρίσκονται όταν η υιοθετηθείσα στρατηγική δεν απαιτεί φοίτηση, μειώνοντας τις επαφές μεταξύ δασκάλου και μαθητή και οι περισσότερες δραστηριότητες πραγματοποιούνται εκτός του θεσμικού οργάνου - όπως για παράδειγμα, την ανάγνωση στο σπίτι και τη γραφική εργασία.	Η άτυπη εκπαίδευση είναι αρκετά διαφορετική από την επίσημη εκπαίδευση και, ιδιαίτερα, από την μη τυπική εκπαίδευση, αν και σε ορισμένες περιπτώσεις είναι σε θέση να διατηρήσει στενή σχέση και με τα δύο. Δεν αντιστοιχεί σε μια οργανωμένη και συστηματική άποψη της εκπαίδευσης. η άτυπη εκπαίδευση δεν περιλαμβάνει απαραίτητως τους στόχους και τα θέματα

	Η τυπική εκπαίδευση έχει ένα καλά καθορισμένο σύνολο χαρακτηριστικών.	Οι εκπαιδευτικές διαδικασίες έχουν ευέλικτα προγράμματα σπουδών και μεθοδολογία, ικανή να προσαρμοστεί στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, για τον οποίο ο χρόνος δεν είναι προκαθορισμένος παράγοντας αλλά εξαρτάται από το ρυθμό εργασίας του μαθητή και δεν αντιστοιχούν σε αυτά που αποτελούν την επίσημη εκπαίδευση	που συνήθως περιλαμβάνονται στα παραδοσιακά προγράμματα σπουδών. Η άτυπη εκπαίδευση για παράδειγμα περιλαμβάνει τις ακόλουθες δραστηριότητες: (α) επισκέψεις σε μουσεία ή σε επιστημονικές και άλλες εκθέσεις και εκθέσεις κλπ. (β) ακρόαση ραδιοφωνικών εκπομπών ή παρακολούθηση τηλεοπτικών προγραμμάτων σε εκπαιδευτικά ή επιστημονικά θέματα γ) ανάγνωση κειμένων για τις επιστήμες, την εκπαίδευση, την τεχνολογία κ.λπ. περιοδικά και περιοδικά. (δ) συμμετοχή σε επιστημονικούς διαγωνισμούς κ.λπ. (ε) παρακολούθηση
--	--	---	---

			διαλέξεων και διασκέψεων
Περιεχόμενα	Συστηματοποιημένη γνώση	Ειδικές γνώσεις	Πληροφορίες διεπιστημονικών κλάδων
Τύποι επιρροής	- Μορφωτικό - εκπαιδευτικό - συστηματοπο ιημένη - οργανωμένη - αναφέρεται σε στόχους.	μορφές-εκπαιδευτικές επιρροές που συσχετίζονται με αυτές από το επιπλέον σχολικό περιβάλλον	- Αυθόρμητες - διάχυτες - ετερογενής. - παιδαγωγικά μη οργανωμένες - παιδαγωγικά μη προετοιμασμένες - αποφάσισε επί τόπου - περιστασιακές - μη συστηματοποιημένες - δεν αναφέρεται σε στόχους μικρής διάρκειας
Εμπλεκόμενοι παράγοντες	Πραγματοποιείται σε εξειδικευμένα ιδρύματα (σχολεία διαφορετικού τύπου)	Πραγματοποιείται εκτός εκπαιδευτικών ιδρυμάτων	Τα πιο σημαντικά μηνύματα είναι αυτά που εκδίδονται από τα μέσα ενημέρωσης (εφημερίδες, περιοδικά, αφίσες, CDs)
Τύποι δραστηριοτήτων	Τυπικές δραστηριότητες	- εκτός τάξης (Ολυμπιακοί Αγώνες, θεματικοί κύκλοι). - έξω από το σχολείο (παραστάσεις, εκδρομές,	- Χαλαρωτικές δραστηριότητες. - καθημερινές καταστάσεις κατάρτισης.

		συνέδρια - άλλες δραστηριότητες); - μετά την απόκτηση εργασίας (δραστηριότητες δια βίου μάθησης)	
Τρόπος επίτευξης	Άμεσος	Άμεσος	Ατομικός, απεριόριστος
Αποτελέσματα	Προβλεπόμενα, θετικά προβλεπόμενα	προβλεπόμενα, θετικά προβλεπόμενα	Μη προβλεπόμενα, θετικά και αρνητικά
Πλεονεκτήματα	Εξασφαλίζει την εισαγωγή των μαθητών σε οργανωμένο πλαίσιο πνευματικής εργασίας	Αξιολογεί τις δυνατότητες, πόρους και τοπικές έρευνες.	Καθορίζει την ευαισθησία στην επαφή με το περιβάλλον, δημιουργώντας ένα ενδιαφέρον για γνώση
Μειονεκτήματα	υπεροχή των πληροφοριών σχετικά με τις ποιοτικές πτυχές της αλλαγής	- κίνδυνος μείωσης των παιδαγωγικών, επιστημονικών και διαμορφωτικών αξιών, - απουσία ορισμένων αξιολογήσιμων συστημικών ενεργειών	δημιουργία διαμάχης που έχει εκπαιδευτικό, ηθικό και αισθητικό χαρακτήρα

Πίνακας 1: Ανάλυση μορφών εκπαίδευσης

2.3.5. Διαφορές μεταξύ τυπικής, μη τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης

Στον Πίνακα 2 που ακολουθεί, παρουσιάζονται περιγραφικά οι διαφορές των τριών ειδών εκπαίδευσης που προαναφέρθηκαν.

Τυπική	Μη τυπική	Άτυπη
Λαμβάνει μέρος στο σχολείο	Λαμβάνει μέρος εκτός σχολείου	Λαμβάνει μέρος παντού
Μπορεί να είναι καταπιεστική	Συνήθως υποστηρικτική	Υποστηρικτική
Δομημένη	Δομημένη	Μη Δομημένη
Συνήθως προκαθορισμένη	Συνήθως προκαθορισμένη	Αυθόρμητη
Το κίνητρο είναι συνήθως πιο εξωγενές	Το κίνητρο μπορεί να είναι εξωγενές αλλά τυπικά πιο εγγενές	Το κίνητρο είναι κυρίως εγγενές
Υποχρεωτική	Συνήθως εθελοντική	Εθελοντική
Δάσκαλος υπό την καθοδήγηση	Μπορεί να είναι οδηγός ή δάσκαλος	Συνήθως οδηγείται από τους εκπαιδευόμενους
Η εκμάθηση αξιολογείται	Η μάθηση συνήθως δεν αξιολογείται	Η εκμάθηση δεν αξιολογείται
Ακολουθητική	Τυπικά μη διαδοχική	Μη διαδοχική

Πίνακας 2: Διαφορές τυπικής, μη τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης

Οι τρεις αυτές μορφές εκπαίδευσης είναι αλληλένδετες, δεδομένου ότι διαμορφώνεται η ανθρώπινη προσωπικότητα από όλες τις επιρροές που λαμβάνει. Η τυπική εκπαίδευση πρέπει να αξιοποιεί όλες τις θετικές ανατροφοδοτήσεις σχετικά με τις μη τυπικές και τις άτυπες και να εξαλείφει τις αρνητικές επιρροές όταν τις αντιλαμβάνεται. Συμπερασματικά, είναι απαραίτητο να εξασφαλιστεί συνέργεια μεταξύ τυπικής, μη τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης, να ανοίξει το σχολείο για ανεπίσημες και ανεπίσημες εκπαιδευτικές επιρροές και να βρεθούν οι βέλτιστοι τρόποι αρθρώσεως μεταξύ τους.

2.4.Δικαίωμα στην εκπαίδευση

Αυτή η ενότητα επικεντρώνεται στα νομικά μέσα και τους τρόπου εφαρμογής που αφορούν το δικαίωμα εκπαίδευσης παιδιών προσφύγων και αιτούντων άσυλο. Επιπρόσθετος στόχος αυτής, είναι να αυξηθεί η ευαισθητοποίηση, η κατανόηση και η εξοικείωση με εργαλεία συνεργασίας που εγκρίθηκαν από τις κυβερνήσεις για τη διευκόλυνση της ποιοτικής εκπαίδευσης των προσφύγων και των αιτούντων άσυλο μαθητών.

Αρχικά, θα γίνει αναφορά στο δικαίωμα στην εκπαίδευση των προσφύγων, των αιτούντων άσυλο στην Ελλάδα, στην εθνική νομοθεσία και την αναγνώριση του δικαιώματος

εκπαίδευσης στις προαναφερθείσες ομάδες, τυχόν μέτρα που ελήφθησαν για να εξασφαλιστεί η εφαρμογή της εν λόγω νομοθεσίας και τέλος, οποιαδήποτε συμφωνία συνεργασίας ή / και εταιρικής σχέσης με οποιοδήποτε θεσμικό όργανο για την παροχή εκπαίδευσης στους πρόσφυγες και τους αιτούντες άσυλο.

Η εκπαίδευση είναι ανθρώπινο δικαίωμα και διασφαλίζεται από διάφορες διεθνείς συμβάσεις, όπως η Οικουμενική Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου (άρθρο 26), το Διεθνές Σύμφωνο για τα Οικονομικά, Κοινωνικά και Πολιτιστικά Δικαιώματα (άρθρα 13 και 14) και η Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού (άρθρα 28 και 29). Η σύμβαση για τους πρόσφυγες (άρθρο 22) εγγυάται την πρόσβαση σε στοιχειώδης εκπαίδευση ίση με τους υπηκόους άλλων χωρών και εξασφαλίζει τουλάχιστον την ίδια πρόσβαση με εκείνη των αλλοδαπών πολιτών όσον αφορά άλλες μορφές εκπαίδευσης.

Το Ευρωπαϊκό δίκαιο υπερβαίνει αυτά τα πρότυπα για να διευκολύνει περαιτέρω τη διαδικασία ενσωμάτωσης στο σχολείο. Για όλα τα παιδιά που είναι δικαιούχοι διεθνούς προστασίας, πρέπει να διασφαλίζεται η πλήρης πρόσβαση στην εκπαίδευση υπό τους ίδιους όρους με τους υπηκόους (άρθρο 27 παράγραφος 1). Πριν από την αναγνώριση, 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 αίτησής τους. Εάν ένα κράτος μέλος αποφασίσει να το πράξει, η εκπαίδευση των αιτούντων άσυλο μπορεί να οργανωθεί ξεχωριστά από το γενικό πρόγραμμα σπουδών και τα μαθήματα. Τα κράτη μέλη υποχρεούνται να παρέχουν μαθήματα προπαρασκευής και γλώσσας για να διευκολύνουν την πρόσβαση των παιδιών που αναζητούν άσυλο στην εκπαίδευση, αλλά η νομοθεσία της Ευρωπαϊκής Ένωσης δεν διευκρινίζει περαιτέρω τους όρους και την ποιότητα αυτών των κατηγοριών υποστήριξης (αναδιατύπωση της οδηγίας για τις συνθήκες υποδοχής, άρθρο 14).

Η ισχύουσα νομοθεσία της Ευρωπαϊκής Ένωσης διαμορφώνει μια διαδικασία ολοκλήρωσης των σχολείων που στοχεύει στην πλήρη πρόσβαση στην εκπαίδευση. Τα παιδιά των προσφύγων 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 τους βοηθούνται ώστε να ξεπεράσουν αυτά τα εμπόδια και τελικά είναι τους προσφέρεται η ευκαιρία να παρακολουθήσουν το σχολείο όπως και κάθε άλλο παιδί. Ως εκ τούτου, σιωπηρά όλα τα κράτη μέλη πρέπει να παράσχουν την πρόσθετη υποστήριξη που θα χρειαστούν οι αιτούντες άσυλο και τα παιδιά των προσφύγων για να προλάβουν τους συμμαθητές τους στις αντίστοιχες χώρες. Ωστόσο, η εξασφάλιση πλήρους πρόσβασης στην εκπαίδευση ερμηνεύεται με διάφορους τρόπους μεταξύ των χωρών και οι εκπαιδευτικές οδοί

ενσωμάτωσης των παιδιών των προσφύγων θα διαφέρουν σημαντικά ανάλογα με το εθνικό νομικό πλαίσιο, την πολιτική και την εφαρμογή.

Το δικαίωμα στην εκπαίδευση έχει διάφορες αντιλήψεις και απαιτεί την τοπική ενσωμάτωση και ξεχωριστές ρυθμίσεις (Koons, 2013). Οι προκλήσεις εξασφάλισης του δικαιώματος στην εκπαίδευση είναι πολυάριθμες, ιδίως όσων εργάζονται με περιθωριοποιημένους πληθυσμούς σε εύθραυστα περιβάλλοντα. Παρά τη θέσπιση νομοθεσίας, την ισχυρή συνταγματική στήριξη και ακόμη και τις εκπαιδευτικές καινοτομίες που αποσκοπούν στην εξασφάλιση του δικαιώματος στην εκπαίδευση, υπάρχει σημαντικό κενό στην Κολομβία μεταξύ των πολιτικών προθέσεων και της πραγματικότητας σε ευέλικτα μη εκπαιδευτικά μοντέλα σχεδιασμένα για παιδιά που έχουν πληγεί από συγκρούσεις (Vega και Bajaj, 2016: 358).

Έτσι, οι προκλήσεις της εξασφάλισης του δικαιώματος στην εκπαίδευση και μιας υψηλής ποιότητας εκπαίδευσης είναι πολλές: η έλλειψη ασφάλειας, η οργανωμένη βία, η διαφθορά, ο αποκλεισμός και η χαμηλή ικανότητα είναι μερικοί από τους παράγοντες ευπάθειας που εμποδίζουν το δικαίωμα στην εκπαίδευση (Miller, 2009: 1).

Σε παγκόσμια πλαίσια, η κεντρική συνιστώσα του δικαιώματος στην εκπαίδευση σχετίζεται με την εθνική ολοκλήρωση και την κοινωνική συνοχή, ιδιαίτερα σημαντική για τις συγκρούσεις. Τέτοιες λογικές βασίζονται σε επιχειρήματα προηγούμενων δεκαετιών που σχετίζονται με τα σχολεία ως τόποι για την πολιτική κοινωνικοποίηση και την ανάπτυξη μιας εθνικής ταυτότητας (Torney-Purta 2000: 88).

Τα εκπαιδευτικά προγράμματα σε αυτά τα περιβάλλοντα πρέπει να αναπτυχθούν με ολιστικούς στόχους σε σχέση με το χρονοδιάγραμμα, τους πόρους που διατίθενται και τις μεταβάσεις σε κυβερνητικά προγράμματα που ιστορικά δεν έχουν καταφέρει καλά στην ένταξη για περιθωριοποιημένα παιδιά που έχουν πληγεί από συγκρούσεις.

2.5. Εκπαίδευση έκτακτης ανάγκης

Σε πολλούς εκτοπισμένους πληθυσμούς, περίπου ένα στα τρία άτομα είναι στην ηλικιακή ομάδα σχολικής εκπαίδευσης και άλλες δραστηριοτήτων παιδιών και εφήβων. Κατά την τελευταία δεκαετία, το ενδιαφέρον ακαδημαϊκών και επαγγελματιών για τις προκλήσεις της εκπαίδευσης παιδιών που επλήγησαν από καταστάσεις έκτακτης ανάγκης - φυσικές καταστροφές (π.χ. τυφώνες, τυφώνες, πλημμύρες) και ανθρώπινων κρίσεων (π.χ. πόλεμος, εσωτερική σύγκρουση και γενοκτονία) έχει αυξηθεί ραγδαία (Kagawa, 2010: 106). Αν και χαρακτηρίζεται ως «νέο πεδίο» για σύγχρονους μελετητές, η πρακτική παροχής εκπαιδευτικών

υπηρεσιών κατά τη διάρκεια του πολέμου – καταστροφών χρονολογείται εδώ και δεκαετίες (Talbot, 2005: 5-6).

Ο τομέας της εκπαίδευσης σε καταστάσεις έκτακτης ανάγκης έχει «προωθηθεί σε μεγάλο βαθμό από διεθνείς οργανισμούς και εργαζόμενους στο χώρο αυτό και σε μικρότερο βαθμό από ακαδημαϊκούς ή τους επαγγελματίες της εκπαίδευσης» (Smith, 2005: 386). Η «εκπαίδευση σε περιπτώσεις έκτακτης ανάγκης» αναφέρεται σε θεωρίες και πρακτικές που καθοδηγούν την παροχή εκπαίδευσης στο πλαίσιο κρίσης και της μεταβατικής περιόδου αυτής (Sinclair, 2001: 4). Ως εκ τούτου είναι ζωτικής σημασίας να ενσωματωθεί η βιβλιογραφία που είναι προσανατολισμένη στους επαγγελματίες που μελετούν αυτές τις μεθόδους έρευνας.

Στην Ύπατη Αρμοστεία των Ηνωμένων Εθνών για τους Πρόσφυγες, η "αντίδραση έκτακτης ανάγκης" είναι τεχνικά θέμα μηνών, αναφερόμενη ουσιαστικά στον απαιτούμενο χρόνο για την καθιέρωση και λειτουργία των κανονικών συστημάτων του οργανισμού. Η Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες αναγνωρίζει επίσης ότι ο μαζικός επαναπατρισμός, αν και ευπρόσδεκτος, μπορεί να δημιουργήσει αυτό που ονομάζεται «κατάσταση έκτακτης ανάγκης» που απαιτεί υποστήριξη «έκτακτης ανάγκης». Σχεδόν όλη η εκπαίδευση της Ύπατης Αρμοστείας των Ηνωμένων Εθνών για τους Πρόσφυγες είναι «εκπαίδευση έκτακτης ανάγκης» υπό την ευρεία έννοια του όρου, όπως χρησιμοποιείται από πολλούς άλλους οργανισμούς (UNHCR, 1999a: 106-109).

Για την UNESCO, μια εκπαιδευτική έκτακτη ανάγκη είναι μια κατάσταση κρίσης που δημιουργείται από συγκρούσεις ή καταστροφές που έχουν αποσταθεροποιήσει, αποδιοργανώσει ή καταστρέψει το εκπαιδευτικό σύστημα και που απαιτούν ολοκληρωμένη διαδικασία αντιμετώπισης κρίσεων και μετά την κρίση (UNESCO, 1999).

Για τις καταστάσεις έκτακτης ανάγκης της UNICEF περιλαμβάνονται «φυσικές καταστροφές, όπως πλημμύρες και σεισμούς και κρίσεις που προκαλούνται από ανθρώπους, όπως οι πολιτικές συγκρούσεις και ο πόλεμος, καθώς και σιωπηρές καταστάσεις έκτακτης ανάγκης όπως το HIV / AIDS, η ακραία φτώχεια και τα παιδιά που ζουν στους δρόμους» (Pigozzi 1999: 1).

Γενικότερα, η εκπαίδευση έκτακτης ανάγκης αναφέρεται σε πολλαπλά επίπεδα και είδη εκπαίδευσης (από την προσχολική, την πρωτοβάθμια, τη δευτεροβάθμια και την τριτοβάθμια εκπαίδευση έως την τυπική, μη τυπική και άτυπη) και σε πολλαπλούς τύπους κρίσεων (από οξεία έκτακτη ανάγκη έως παρατεταμένη κατάσταση των προσφύγων, από την ανάκαμψη μετά τον πόλεμο και τον εμφύλιο πόλεμο έως τη φυσική καταστροφή) (Winthrop, 2009: 2).

Ο πόλεμος και οι συγκρούσεις έχουν χαρακτηριστεί ως «αντίστροφη ανάπτυξη» (Collier, 2007:1), με τον αντίκτυπο στις χώρες και στους ανθρώπους οι κρίσεις να

παρατείνονται. Καθώς οι συγκρούσεις στη Συρία εισέρχονται στο έκτο έτος της, ένα σημαντικό ποσοστό παιδιών ζουν ήδη σε ζώνες που πλήττονται από συγκρούσεις και οι αριθμοί τους είναι πιθανό να αυξηθούν. Εκατοντάδες χιλιάδες μικρά παιδιά διέκοψαν την εκπαίδευσή τους από τον συνεχιζόμενο εμφύλιο πόλεμο και η κρίση έχει αναγκάσει περίπου 4,8 εκατομμύρια ανθρώπους να εγκαταλείψουν τη χώρα αναζητώντας ένα ασφαλές καταφύγιο σε γειτονικές χώρες όπως ο Λίβανος, η Ιορδανία, η Τουρκία, η Αίγυπτος και το Ιράκ. Περισσότεροι από τους μισούς πληθυσμούς των προσφύγων είναι κάτω των 18 ετών, συμπεριλαμβανομένων περίπου 880.000 παιδιών ηλικίας κάτω των 5 ετών (τα στοιχεία που ανακτήθηκαν τον Μάιο του 2016 από πηγές της Ύπατης Αρμοστείας του ΟΗΕ για τους πρόσφυγες).

Οι συνέπειες των συγκρούσεων για τους πρόσφυγες είναι καλά τεκμηριωμένες και οι αρνητικές επιπτώσεις στα παιδιά είναι πολλές, επηρεάζοντας όλες τις διαστάσεις της ανάπτυξής τους. Αυτές περιλαμβάνουν την απώλεια ή τη διάνοιξη από τους γονείς ή τους φροντιστές τους, την κοινωνική και συναισθηματική παραμέληση, απώλεια του περιβάλλοντος στο σπίτι και διακοπή της καθημερινής ρουτίνας, πείνα, έλλειψη υγιεινής και υγιονομικής περίθαλψης και υψηλός κίνδυνος έλλειψης ευκαιριών εκπαίδευσης.

Η αδυναμία εξασφάλισης πρόσβασης σε ποιοτικές ευκαιρίες εκπαίδευσης έχει εξαιρετικά αρνητικές επιπτώσεις στο μέλλον και την ευημερία των νέων προσφύγων. Η εκπαίδευση μπορεί να σώσει και να συντηρήσει τη ζωή των μικρών παιδιών και των οικογενειών τους, προσφέροντας σωματική, γνωστική και ψυχοκοινωνική προστασία όταν παρέχεται σε ασφαλή και ουδέτερα περιβάλλοντα. Η εκπαίδευση αποκαθιστά τη ρουτίνα των παιδιών και τους δίνει ελπίδα για το μέλλον. Μπορεί επίσης να χρησιμεύσει ως δίαυλο τόσο για την κάλυψη άλλων βασικών ανθρωπιστικών αναγκών όσο και για επικοινωνώντας ζωτικά μηνύματα που προάγουν την ασφάλεια και την ευημερία. Η UNESCO θεωρεί την ποιοτική παιδεία πρώιμης παιδείας ως δύναμη ανασυγκρότησης, οικοδόμησης της ειρήνης και δίνοντας μια αίσθηση ελπίδας στα νέα παιδιά πρόσφυγες και στις οικογένειές τους.

2.5.1. Αναγκαιότητα εκπαίδευσης σε καταστάσεις έκτακτης ανάγκης

Η εκπαίδευση θεωρείται όλο και περισσότερο ως ο «τέταρτος πυλώνας» ή «κεντρικός πυλώνας» της ανθρωπιστικής αντίδρασης, παράλληλα με τους πυλώνες της διατροφής, της στέγης και των υπηρεσιών υγείας (Midttun, 2000a: 3-4).

Οι λόγοι για την εκπαίδευση σε κατάσταση έκτακτης ανάγκης περιλαμβάνουν τις ψυχοκοινωνικές ανάγκες των παιδιών και των εφήβων που έχουν πληγεί από τραύμα και

εκτοπισμό, την ανάγκη προστασίας τους από βλάβες και την ανάγκη διατήρησης και ανάπτυξης των δεξιοτήτων των μαθητών καθώς επίσης και τη διάδοση βασικών μηνυμάτων. Όλα αυτά είναι πτυχές των δικαιωμάτων του παιδιού. Οι συστάσεις περιλαμβάνουν την ενίσχυση της θεσμικής δέσμευσης και της ετοιμότητας όσον αφορά τη πολιτική που θα χαραχθεί, τις ρυθμίσεις προσωπικού, τη κατάρτιση και χρηματοδότηση δράσεων.

Τα παιδιά είναι ευάλωτα και εξαρτώμενα, και είναι όχι μόνο σωματικά αλλά και διανοητικά και συναισθηματικά. Η ξαφνική και βίαιη εμφάνιση του πολέμου ή οι καταστάσεις έκτακτης ανάγκης, οι διαταραχές των οικογενειών και των δομών της κοινότητας, επηρεάζουν βαθύτατα τη φυσική και ψυχολογική ευημερία των παιδιών προσφύγων (UNHCR, 1994: 5-6). Η εκπαίδευση παρέχει ευκαιρίες τους μαθητές, τις οικογένειες και τις κοινότητές τους να ξεκινήσουν τη διαδικασία επούλωσης τραυμάτων και να αποκτήσουν τις δεξιότητες, τις ικανότητες και τις αξίες που απαιτούνται για ένα πιο ειρηνικό μέλλον και καλύτερη διακυβέρνηση σε τοπικό και εθνικό επίπεδο.

Οι πιο συνηθισμένες μέθοδοι έρευνας στον τομέα αυτό είναι ποιοτικές. Οι Διεθνείς Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις, οι Διεθνείς Οργανισμοί όπως η UNESCO-IIEP, η Παγκόσμια Τράπεζα και η Ύπατη Αρμοστεία διεξήγαγαν τη πλειοψηφία ποσοτικών ερευνών στον τομέα της εκπαίδευσης έκτακτης ανάγκης τη τελευταία δεκαετία για να ενημερώσουν κυρίως το διεθνές κοινό για τις προκλήσεις που υπάρχουν στην επίτευξη της «Εκπαίδευσης για Όλους» και να προωθήσουν τη χρηματοδότηση εκπαιδευτικών έργων στην εκπαίδευση σε χώρους έκτακτης ανάγκης (UNESCO, 2011).

2.5.2. Εκπαιδευτικές προκλήσεις παιδιών προσφύγων και μεταναστών

Οι προκλήσεις που αντιμετωπίζουν τα παιδιά προσφύγων και μεταναστών στις διάφορες βαθμίδες εκπαίδευσης είναι συχνές, πολύπλοκες και δια τομεακές αφού περιλαμβάνουν ζητήματα όπως το κοινωνικό-οικονομικό μειονέκτημα, η γλώσσα, η μεροληψία της τοπικής κουλτούρας και τα προσόντα. Αυτή η ενότητα επιδιώκει να κατανοήσει αυτές τις προκλήσεις προκειμένου να κατανοήσει τον τρόπο την αντιμετώπισή τους (Janta & Harte, 2016: 14).

Σε όλες τις ευρωπαϊκές χώρες, οι στατιστικές δείχνουν ότι, κατά μέσον όρο, τα παιδιά μεταναστών έχουν σημαντικά χαμηλότερα επίπεδα ακαδημαϊκών επιδόσεων από τα παιδιά με δύο εγγενείς γονείς. Σύμφωνα με τους Heath κ.συν., (2008: 212), αυτή η μειονεκτική θέση των παιδιών μεταναστών έναντι των παιδιών με τους δύο γηγενείς γονείς μπορεί να οφείλεται: (α) στην πρόσβαση σε λιγότερους κοινωνικοοικονομικούς πόρους, συμπεριλαμβανομένων των

χαμηλότερων ακαδημαϊκών επιτευγμάτων των γονέων τους, και (β) ακόμη και μετά τη λογική της έλλειψης πόρων, τα παιδιά μεταναστών υποφέρουν από αρνητική ποινή που σχετίζεται με το μεταναστευτικό καθεστώς.

Άλλες προκλήσεις συνδέονται με τις οργανωτικές πτυχές στις οποίες λαμβάνει χώρα η υποστήριξη, π.χ. μαθηματικού προγράμματος σπουδών, ισχυρή πολιτισμική προκατάληψη στις δοκιμές αξιολόγησης, περιορισμένες δυνατότητες χρηματοδότησης για παροχή υποστήριξης · μια συσσωμάτωση φοιτητών μεταναστών σε σχολεία με χαμηλές επιδόσεις και η παραπομπή παιδιών μεταναστών σε σχολεία ειδικής εκπαίδευσης και τέλος, ανεπαρκή επίπεδα ανταπόκρισης από το κράτος και άλλους περιφερειακούς και τοπικούς φορείς (Janta & Harte, 2016: 14).

Η περιορισμένη ή καμιά γνώση της γλώσσας της κοινωνίας υποδοχής είναι το πιο κοινό εμπόδιο για την ένταξη των μεταναστών και εκπαιδευτική επιτυχία. Οι περιορισμένες επικοινωνιακές δεξιότητες μειώνουν τις ευκαιρίες των γονέων των μεταναστών να στηρίζουν τα παιδιά τους στη μάθηση. Μια μελέτη του Crul και του Schneider (2009) που επικεντρώνεται στα παιδιά μεταναστών δεύτερης γενιάς δείχνει ότι οι γονείς των μεταναστών προσφέρουν συνήθως κοινωνικο-συναισθηματική υποστήριξη αντί για πρακτική υποστήριξη.

Τα παιδιά μεταναστών (τόσο της πρώτης όσο και της δεύτερης γενιάς) που ξεκινούν το σχολείο χωρίς να γνωρίζουν τη γλώσσα της χώρας υποδοχής, βρίσκονται σε μειονεκτική θέση έναντι των μητέρων και οι μαθητές τους συχνά παρεμποδίζονται μέχρι να ξεπεράσουν το γλωσσικό φραγμό (OECD, 2010).

Αναλύοντας την κατάσταση της πρώτης γενιάς παιδιών μεταναστών, ο Dumčius et al. (2013) παρατηρούν ότι τα γλωσσικά εμπόδια περιορίζουν επίσης την ικανότητα των γονέων των μεταναστών να συμμετέχουν στην ευρύτερη σχολική ζωή (π.χ. συμμετέχοντας σε επιτροπές γονέων, συμβάλλοντας στις σχολικές δραστηριότητες) και στην επικοινωνία με τους παρόχους υπηρεσιών.

Στην έκθεση Eurodiaconia (2014: 18) αναφέρονται ψυχολογικοί παράγοντες, όπως αισθήματα απομόνωσης, αποκλεισμού ή προκλήσεις για τις οικογένειες μεταναστών. Αυτοί οι ψυχολογικοί παράγοντες μπορούν να περιορίσουν το επίπεδο εμπιστοσύνης σε άλλους ανθρώπους. Αυτό, με τη σειρά του, μπορεί να ενισχύσει περαιτέρω τα αισθήματα της αναξίας και απελπισίας και μπορεί να προκαλέσει παθητικότητα και έλλειψη κινήτρων για να καταβάλουν προσπάθειες για να αλλάξουν τη ζωή τους.

2.6.Παραδείγματα Ευρωπαϊκών χωρών ως προς την εκπαίδευση παιδιών προσφύγων και αιτούντων άσυλο

Η εκπαίδευση θα μπορούσε να προετοιμάσει το δρόμο για ένα πιο σταθερό και λαμπρότερο μέλλον για τα παιδιά που αναζητούν και επωφελούνται από τη διεθνή προστασία, συχνά μετά από αρκετά χρόνια εντάσεων και ανασφάλειας. Πολλοί από αυτούς θεωρούν την εκπαίδευση ως την ευκαιρία να ξανακτίσουν τη ζωή τους σε ένα νέο περιβάλλον και συνήθως φτάνουν ιδιαίτερα υποκινημένοι να συνεχίσουν το σχολείο μετά από μακρές περιόδους απουσίας. Ωστόσο, οι νόμοι, η πολιτική και η πρακτική στην τελική χώρα ασύλου θα καθορίσουν εάν τα παιδιά που βρίσκονται υπό διεθνή προστασία είναι σε θέση να πραγματοποιήσουν τα όνειρα και τις προσδοκίες τους. Οι υψηλές φιλοδοξίες των παιδιών ενδέχεται να εξαφανιστούν γρήγορα όταν αντιμετωπίζουν συγκεκριμένα νομικά, διοικητικά και πρακτικά εμπόδια που τους εμποδίζουν να συνεχίσουν και να πετύχουν τη πρόσβαση στην εκπαίδευση.

Ακολουθούν ορισμένα παραδείγματα πρόσβασης μαθητών προσφύγων/ αιτούντων άσυλο στο τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα από έξι Ευρωπαϊκές χώρες:

1. Το παράδειγμα της Γαλλίας

Τα παιδιά ηλικίας υποχρεωτικής σχολικής ηλικίας στη Γαλλία μπορούν να πραγματοποιήσουν σχολικές εγγραφές σε λίγες μόνο ημέρες χωρίς σημαντικά διοικητικά εμπόδια. Εντούτοις, οι οικογένειες διατρέχουν μεγάλο κίνδυνο επισφαλών ρυθμίσεων διαμονής και έλλειψη στέγης λόγω έλλειψης θέσεων σε κέντρα υποδοχής με αποτέλεσμα τα παιδιά να διατρέχουν κίνδυνο στο να μπορούν να παρακολουθήσουν μαθήματα τακτικά.

Τα παιδιά αιτούντων και δικαιούχων διεθνούς προστασίας λαμβάνουν εκτεταμένη γλωσσική υποστήριξη μέσω των ειδικών τάξεων εκμάθησης λεγόμενες "UPE2A" αλλά μετά από αυτήν την αρχική περίοδο προσαρμογής, πρέπει συχνά να βασίζονται σε υπερφορτωμένες υπηρεσίες υποστήριξης. Η Γαλλία καθιέρωσε ένα ισχυρό γενικό σύστημα παρακολούθησης για τα σχολεία, αλλά δεν συλλέγει συγκεκριμένα στοιχεία σχετικά με την εγγραφές και το σχολικά επιτεύγματα των αιτούντων άσυλο και των προσφύγων. Συνολικά 14436 συνοδευόμενοι και 474 ασυνόδευτοι ανήλικοι ζήτησαν άσυλο στη Γαλλία το 2016, αλλά στα δημόσια δεδομένα δεν υπάρχουν πληροφορίες για τον αριθμό των ανηλίκων στην ηλικία υποχρεωτικής σχολικής φοίτησης. Ωστόσο, δεν υπάρχουν διαθέσιμα στοιχεία σχετικά με τον αριθμό των παιδιών που αναζητούν ή επωφελούνται τη διεθνή προστασία που έχουν εγγραφεί στα διάφορα επίπεδα της γαλλικής εκπαίδευσης παρόλο που η Γαλλία θέσπισε ένα ισχυρό γενικό σύστημα παρακολούθησης (Essomba, Tarrés & Guillén, 2017: 96).

Τα παιδιά αιτούντων και δικαιούχων διεθνούς προστασίας ακολουθούν την ίδια διαδικασία αξιολόγησης με κάθε άλλο νεοαφιχθέντα υπήκοο τρίτης χώρας. Ειδικότερα, πραγματοποιούν ένα συγκεκριμένο τεστ που αξιολογεί τη γλώσσα και την εκπαίδευσή τους, το οποίο οργανώνεται από το περιφερειακό «CASNAV», το Ακαδημαϊκό Κέντρο Εκπαίδευσης Νέων και Παιδιών Ταξιδιωτών. Όλοι οι νεοεισερχόμενοι μαθητές τοποθετούνται σε σχολείο και τάξη που αντιστοιχεί στο ακαδημαϊκό τους επίπεδο. Οι μαθητές με επαρκείς γλωσσικές γνώσεις συμπεριλαμβάνονται άμεσα στις τάξεις της κύριας τάξης. Άλλοι μαθητές αναμένεται να συμμετάσχουν σε κανονικές τάξεις και επιπλέον να λάβουν συγκεκριμένη γλωσσική υποστήριξη και να παρακολουθήσουν ειδικές τάξεις που είναι γνωστές ως "UPE2A", Παιδαγωγική Μονάδα για μη Γαλλόφωνα παιδιά, για μέγιστο διάστημα 2 ετών.

2. Το παράδειγμα της Γερμανίας

Το εκπαιδευτικό σύστημα από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση και τη φροντίδα στην ανώτατη εκπαίδευση στη Γερμανία είναι σχεδόν εξ ολοκλήρου αποκεντρωμένο με το βασικό νόμο που περιέχει μόνο λίγες θεμελιώδεις διατάξεις. Η κυρίαρχη ευθύνη στον τομέα της εκπαίδευσης ανήκει στα ομόσπονδα κράτη, τα οποία έχουν ένα σύστημα προπαρασκευαστικών μαθημάτων ή μαθημάτων ενσωμάτωσης για νεοαφιχθέντα παιδιά μεταναστών. Αυτά τα μαθήματα συνδυάζουν τη διδασκαλία της γερμανικής γλώσσας με κάποια κεντρικά θέματα σχολείου και πληροφορίες για την κοινωνία, τους νόμους και τον πολιτισμό στη Γερμανία, συνήθως διάρκειας ενός έτους και αποσκοπούν στην ταχεία ένταξη στο γενικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Αυτό το σύστημα είναι κατ' 'αρχήν υπεύθυνο και για παιδιά πρόσφυγες, αλλά υπάρχουν όρια στην πρόσβαση, επειδή: (α) σε πολλές περιοχές το σύστημα έχει υπερφορτωθεί με τον αριθμό των προσφύγων σχολικής ηλικίας που έφθασαν το 2015-2016, (β) η εκπαίδευση των προσφύγων είναι επίσης πολιτικό ζήτημα, οπότε η πρόσβαση στην εκπαίδευση και ο τρόπος με τον οποίο οργανώνεται είναι συχνά αντικείμενο ειδικών κανονισμών.

Υπάρχει μια σχετική διάκριση μεταξύ «δικαιώματος» και «καθήκοντος» στη σχολική φοίτηση. Κάθε άτομο σχολικής ηλικίας στη Γερμανία έχει το «δικαίωμα στην εκπαίδευση», ανεξάρτητα από το νομικό καθεστώς, αλλά μόνο αν αυτό έρχεται μαζί με το «καθήκον» της σχολικής εκπαίδευσης, αυτό δικαίωμα μπορεί να εφαρμοστεί. Σε ορισμένα ομόσπονδα κρατίδια, οι αιτούντες άσυλο των οποίων οι διαδικασίες βρίσκονται σε εξέλιξη δεν έχουν «καθήκον» στη σχολική φοίτηση. αυτό έχει ως αποτέλεσμα μακρές περιόδους αναμονής μέχρι τη σχολική φοίτηση λόγω περιορισμένων ικανοτήτων. Οι πρόσφυγες από χώρες που

θεωρούνται «ασφαλείς» ή που έχουν χαμηλές προοπτικές να παραμείνουν στη Γερμανία στερούνται σχολικής εκπαίδευσης σε ορισμένα ομόσπονδα κρατίδια.

Για νεοαφιχθέντα παιδιά και νέους, υπάρχουν μεταβατικές τάξεις (ή αλλιώς τάξεις «ενσωμάτωσης» ή «καλωσορίσματος» σε όλα τα ομόσπονδα κράτη με ορισμένες παραλλαγές από κράτος σε κράτος. Ορισμένες τάξεις προσπαθούν να ενσωματώσουν τους μαθητές σε μαθήματα γενικού περιεχομένου για θέματα όπου η γνώση της γλώσσας δεν είναι απαραίτητη, ενώ ταυτόχρονα εξακολουθούν να παρακολουθούν τη μεταβατική τάξη για εκμάθηση γλωσσών. Άλλες τάξεις επικεντρώνονται στη γρήγορη και εντατική εκμάθηση γλωσσών και μεταφέρουν τους μαθητές στις τάξεις γενικής εκπαίδευσης μόνο αφού επιτευχθεί επίπεδο ικανοτήτων του A2. Οι τάξεις συνήθως διαρκούν ένα χρόνο, ενώ σε ειδικές περιπτώσεις μπορούν να παραταθούν για ένα επιπλέον έτος.

Συνολικά 722.370 ήταν ο αριθμός των παιδιών αιτούντων άσυλο το 2016 στη Γερμανία, εκ των οποίων 288.373 εγγράφηκαν στο δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα, με περίπου 6 μήνες αναμονή και ορισμένα γραφειοκρατικά εμπόδια.

3. Το παράδειγμα της Ουγγαρίας

Δεν υπάρχουν συγκεκριμένα διαρθρωτικά διοικητικά ζητήματα για τα παιδιά που ζητούν άσυλο και πρόσφυγες να εγγραφούν στα σχολεία της Ουγγαρίας, αλλά η εκπαίδευση μπορεί να καθυστερήσει σημαντικά όταν τα παιδιά παραμένουν σε μεταβατικές δομές καθ' όλη τη διάρκεια της διαδικασίας ασύλου, όπου δεν παρέχεται καθόλου εκπαίδευση.

Το νομικό πλαίσιο είναι αόριστο και δεν προβλέπει συγκεκριμένες στοχευμένες γλωσσικές δραστηριότητες και τάξεις κάλυψης για τους νεοεισερχόμενους. Οι αιτούντες άσυλο και τα παιδιά προσφύγων δεν υποστηρίζονται συστηματικά για την ένταξή τους σε ουγγρικά σχολεία και συνήθως φοιτούν σε απομονωμένα σχολεία και τάξεις.

Ενώ τα διαθέσιμα στο κοινό δεδομένα και στατιστικά στοιχεία λείπουν σε μεγάλο βαθμό σχετικά με την εκπαιδευτική κατάσταση των παιδιών που αναζητούν και επωφελούνται από το άσυλο, το γεγονός ότι ο γενικός προϋπολογισμός για την εκπαίδευση ανά κάτοικο μειώνεται υποδηλώνει ότι τα σχολεία θα συνεχίσουν να παραμένουν ανίκανα να επενδύσουν στην εκπαιδευτική ένταξη των νέων παιδιών.

Μέχρι το τέλος του 2016, υπήρχαν 1833 πρόσφυγες και 1540 δικαιούχοι διεθνούς προστασίας με έγκυρα δελτία ταυτότητας, αλλά δεν υπάρχουν στοιχεία σχετικά με τον ακριβή αριθμό των ανήλικων που τυγχάνουν διεθνούς προστασίας. Ωστόσο ο αριθμός των παιδιών

που αιτήθηκαν άσυλο το 2016 ανέρχονταν στους 8.550, χωρίς διαθέσιμα στοιχεία για τον αριθμό των παιδιών που εγγράφηκαν στο τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας.

4. Το παράδειγμα της Ιταλίας

Τα παιδιά που αναζητούν άσυλο στην Ιταλία συνήθως εγγράφονται εύκολα στην επίσημη εκπαίδευση. Ωστόσο, οι ασυνόδευτοι ανήλικοι συνήθως αντιμετωπίζουν περισσότερα διοικητικά εμπόδια και διατρέχουν τον κίνδυνο να περιμένουν περισσότερο πριν μπορέσουν να συνεχίσουν την εκπαίδευσή τους.

Τα σχολεία έχουν την πλήρη αυτονομία να αποφασίζουν για τη μορφή και τη διάρκεια της ενδεχόμενης πρόσθετης γλωσσικής υποστήριξης παιδιών που καλύπτουν την ελλιπή σχολική περίοδο. Αυτό θα μπορούσε να επιτρέψει ευέλικτα και εξατομικευμένα μέτρα, αλλά στην πράξη τα σχολεία εξακολουθούν συχνά να στερούνται εκπαιδευμένου προσωπικού και κεφαλαίων για να δώσουν την απαραίτητη υποστήριξη για τα παιδιά των προσφύγων.

Τα στατιστικά στοιχεία για την εκπαίδευση είναι διαθέσιμα μόνο για την κατάσταση των αλλοδαπών παιδιών στο Ιταλικό εκπαιδευτικό σύστημα, αλλά δεν υπάρχει δυνατότητα παρακολούθησης της εκπαιδευτική ολοκλήρωση των παιδιών δικαιούχων διεθνούς προστασίας.

Μεταξύ των 122.960 αιτήσεων ασύλου στην Ιταλία, υπήρχαν 11.170 αιτήσεις από παιδιά κάτω των 18 ετών (Eurostat, 2017a), ενώ οι 6020 αιτήσεις προέρχονταν από ασυνόδευτους ανήλικους (Eurostat, 2017b). Δεν υπάρχουν περισσότερες πληροφορίες σχετικά με τον ακριβή αριθμό των αιτούντων άσυλο σε ηλικία υποχρεωτικής σχολικής φοίτησης ή το επίπεδο της εγγραφής τους στο σχολείο.

5. Το παράδειγμα της Ολλανδίας

Ενώ το 2015 οι σχολικές εγγραφές μπορεί να είχαν προσωρινή καθυστέρηση, σήμερα τα παιδιά μπορούν να εγγραφούν εύκολα και γρήγορα σε ένα σχολείο. Θέματα ωστόσο προκύπτουν για τη συνέχιση της εκπαίδευσης καθ' όλη τη διαδικασία χορήγησης ασύλου, καθώς οι οικογένειες των αιτούντων άσυλο αλλάζουν συχνά τα καταλύματα διαμονής τους.

Οι αιτούντες άσυλο και τα παιδιά προσφύγων στην υποχρεωτική σχολική ηλικία λαμβάνουν επιπλέον γλωσσική και εκπαιδευτική υποστήριξη για παρατεταμένη περίοδο. Αυτό φαίνεται να είναι αρκετά τυπικό για τους μαθητές του δημοτικού σχολείου για να αλληλοεπιδρούν με Ολλανδούς μαθητές, αλλά μπορεί να είναι ελαφρώς σύντομο για μαθητές

δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που προσανατολίζονται να εισαχθούν σε υψηλότερα ακαδημαϊκά ιδρύματα.

Υπάρχουν λεπτομερείς στατιστικές σχετικά με την κατάσταση της εκπαίδευσης των παιδιών που αιτούνται άσυλο, αλλά τα παιδιά που απολαμβάνουν διεθνούς προστασίας εμπεριέχονται στην ευρύτερη κατηγορία των υπηκόων τρίτων χωρών και λείπουν περαιτέρω δεδομένα για την επαρκή παρακολούθηση και αξιολόγηση της εκπαιδευτικής σταδιοδρομίας τους. Σύμφωνα με τα στατιστικά στοιχεία της Κεντρικής Υπηρεσίας Υποδοχής αιτούντων άσυλο, κατά τη 1^η Μάϊου 2017, συνολικά 4264 παιδιά έλαβαν υποχρεωτική σχολική ηλικία έλαβαν εκπαίδευση, ενώ 671 καταχωρήθηκαν να ξεκινήσουν μαθήματα και να μεταβαίνουν από το ένα σχολείο στο άλλο. Από τα στατιστικά στοιχεία λείπουν 677 παιδιά αιτούντων άσυλο, αλλά ο Οργανισμός υπογραμμίζει ότι αυτό δεν σημαίνει ότι δεν λαμβάνουν καμία εκπαίδευση και η διαφορά οφείλεται μάλλον σε ζητήματα συλλογής δεδομένων (Centraal Orgaan opvang Asielzoekers, 2017).

6. Το παράδειγμα της Σουηδίας

Η Σουηδία έχει αυστηρότερο χρονικό όριο για την εγγραφή στα σχολεία από ό, τι το σημερινό πρότυπο της Ευρωπαϊκής Ένωσης και τα παιδιά είναι συνήθως εγγεγραμμένα εντός αυτής της προθεσμίας και στην πράξη. Ωστόσο, κατά την αύξηση των αφίξεων, σημειώθηκαν εξαιρετικές καθυστερήσεις 3-6 μηνών.

Η Σουηδία διαθέτει ένα ισχυρό και ευνοϊκό νομικό και πολιτικό περιβάλλον ικανό να καλύψει τις ειδικές ανάγκες των παιδιών προσφύγων, το οποίο εφαρμόζεται και στην πράξη. Η μεγάλη πρόκληση είναι να διατηρηθεί ο καλός δείκτης υποστήριξης ανάμεσα στον δάσκαλο και το μαθητή που να επιτρέπει την εφαρμογή αυτού του συστήματος.

Τα στατιστικά κενά σε εθνικό επίπεδο καθιστούν δύσκολη την παρακολούθηση και την αναθεώρηση της εθνικής πολιτικής και του προϋπολογισμού ειδικά για την ένταξη των προσφύγων. Κατά το σχολικό έτος 2016-2017 συνολικά 22.059 αιτούντες άσυλο έχουν εγγραφεί στην υποχρεωτική εκπαίδευση, χωρίς όμως να υπάρχουν συγκεκριμένα δεδομένα σε εθνικό επίπεδο για τον αριθμό των προσφύγων μαθητών αφού εμπεριέχονται στο σύνολο των αλλοδαπών μαθητών στη Σουηδική εκπαίδευση. Διαθέσιμα στοιχεία υπάρχουν για το σύνολο των παιδιών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που λαμβάνουν κατευθυντήριες οδηγίες σπουδών στη μητρική τους γλώσσα και ανέρχονται στους 156.711 μαθητές, ενώ περίπου 108.087 μαθητές έλαβαν εκπαίδευση Σουηδικών ως δεύτερη γλώσσα.

2.7.Ενσωμάτωση παιδιών προσφύγων στο τυπικό Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

2.7.1. Εγγραφές παιδιών προσφύγων στο τυπικό Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

Η εκπαίδευση στην Ελλάδα είναι υποχρεωτική για όλα τα παιδιά, συμπεριλαμβανομένων των αιτούντων άσυλο και προσφύγων ηλικιών 5 έως 15 ετών και περιλαμβάνει τη προσχολική, πρωτοβάθμια και κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Οι αιτούντες άσυλο, αναγνωρισμένοι πρόσφυγες ή δικαιούχοι επικουρικής προστασίας έχουν πρόσβαση στο εθνικό εκπαιδευτικό σύστημα υπό τις ίδιες συνθήκες που ισχύουν για Έλληνες Πολίτες. Για την εγγραφή αυτών σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης απαιτούνται:

- α) το δελτίο αιτούντος διεθνούς προστασίας ή αιτούντος άσυλο ή έγκυρη άδεια διαμονής
- β) το βιβλιάριο υγείας ή εμβολίων καθώς και
- γ) η απόδειξη διαμονής.

Ακόμη, λαμβάνουν πιστοποιητικό παρακολούθησης για όσο χρονικό διάστημα παραμένουν στη χώρα, ενώ η πρόσβασή τους σε αυτό δε καθιστά υποχρεωτική τη παραμονή των ιδίων ή άλλων μελών της οικογένειάς τους στην Ελλάδα.

2.7.2. Παροχή τυπικής εκπαίδευσης σε παιδιά πρόσφυγες στην Ελλάδα κατά το σχολικό έτος 2016-2017

Οι διοικητικές προκλήσεις σε όλη τη διάρκεια της ελληνικής διαδικασίας ασύλου και οι ανεπαρκείς συνθήκες υποδοχής δημιουργούν ένα δυσμενές περιβάλλον για τη συνέχεια της παιδείας των νέων παιδιών. Ενώ το νομικό και πολιτικό πλαίσιο φαίνεται να είναι επαρκές, δεν καθιερώνει ίσα δικαιώματα με τα παιδιά της Ελλάδας για μαθητές που ζητούν άσυλο. Ως εκ τούτου, τα παιδιά που αναζητούν άσυλο εξακολουθούν να αντιμετωπίζουν σημαντικά εμπόδια για να εγγραφούν στην κανονική εκπαίδευση και να παρακολουθήσουν τακτικές τάξεις, ειδικά εάν διαμένουν σε νησιά. Οι διεθνείς οργανισμοί και η κοινωνία των πολιτών προσπαθούν να καλύψουν αυτό το χάσμα με μη τυπικές εκπαιδευτικές δραστηριότητες.

Η παροχή στοχευμένες γλωσσικής υποστήριξης βρίσκεται ακόμη σε αρχικό στάδιο και δεν είναι ακόμη διαθέσιμη για την πλειοψηφία των παιδιών που αναζητούν και επωφελούνται από διεθνή προστασία λόγω έλλειψης χρηματοδότησης. Για το 2016 υπάρχουν μόνο εκτιμήσεις σχετικά με το ποσοστό εγγραφής στο σχολείο παιδιά νεοεισερχομένων, τα οποία συνήθως περιλαμβάνουν τόσο παιδιά αιτούντων άσυλο όσο και παιδιά πρόσφυγες. Ως εκ τούτου, είναι πολύ δύσκολο να παρακολουθείται ο αντίκτυπος των νέων νομικών και πολιτικών διατάξεων.

Συνολικά 19.720 παιδιά αιτήθηκαν άσυλο το 2016 στην Ελλάδα (Eurostat, 2017α), αλλά υπάρχουν μόνο μερικές εκτιμήσεις σχετικά με το ποσοστό εγγραφής τους στο σχολείο. Σύμφωνα με τις εκτιμήσεις του Υπουργείου Παιδείας τον Οκτώβριο του 2017, περίπου 2500 παιδιά αιτούντων άσυλο και πρόσφυγες παρακολούθησαν κανονικές τάξεις στα ελληνικά σχολεία (UNHCR, 2017). Η UNICEF εκτιμά τον Ιούνιο του 2017 ότι υπήρχαν συνολικά περίπου 12.000 παιδιά πρόσφυγες και μετανάστες από 6 έως 17 ετών και συνολικά 3500 από αυτούς φοίτησαν στο σχολικό έτος 2016-2017. Κατά μέσο όρο έχασαν 2,5 έτη σχολικής φοίτησης (UNICEF, 2017).

Τα περισσότερα παιδιά παρακολουθούν μόνο μη τυπική εκπαίδευση που παρέχεται από διεθνείς οργανισμούς και φορείς της κοινωνίας των πολιτών, οι οποίοι προσπαθούν να προχωρήσουν με κάποιο τρόπο στην κάλυψη της απουσίας θέσεων στην επίσημη εκπαίδευση (UNHCR, 2017).

Σύμφωνα με έρευνα που διεξήχθη τον Μάιο του 2016 σε 40 ελληνικά κέντρα φιλοξενίας, οργανώθηκαν 105 τύποι εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων από 76 διαφορετικούς φορείς (Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, 2016: 8-9). Ως εκ τούτου, φαίνεται ότι το ασημαντό ποσό των πρόσθετων κεφαλαίων δαπανήθηκε για μη τυπικές εκπαιδευτικές δραστηριότητες σε δομές φιλοξενίας. Πρόσθετοι πόροι για την προηγούμενη εκπαίδευση από το ελληνικό κράτος δεν ανταποκρίνονται στην αύξηση των εκπαιδευτικών αναγκών των παιδιών και κατανέμονται με πολύ βραδύτερο ρυθμό (European Union Agency for Fundamental Rights, 2017).

Η πρόσβαση στην εκπαίδευση φαίνεται να εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τις γεωγραφικές συνθήκες (Ελληνικό Συμβούλιο για τους Πρόσφυγες, 2017: 188) και μερικές φορές να υπερισχύει ακόμη και το δικαίωμα που συνδέεται με συγκεκριμένο καθεστώς προστασίας. Οι δομές υποδοχής στα νησιά και στην ηπειρωτική χώρα πρέπει καταρχήν να καλύπτουν τους αιτούντες άσυλο, ενώ οι αναγνωρισμένοι πρόσφυγες υποτίθεται ότι μετακινούνται σε διαμερίσματα στην ηπειρωτική χώρα, αλλά λόγω της έλλειψης θέσεων, πολλοί δικαιούχοι διαμένουν ακόμη σε δομές υποδοχής. Τα παιδιά που διαμένουν σε δομές φιλοξενίας στην ηπειρωτική χώρα μπορούν να εγγραφούν σε δημόσια σχολεία της περιοχής τους, αλλά η έλλειψη μεταφορικού μέσου μπορεί να είναι σημαντικός παράγοντας φραγμού φοίτησης στα σχολεία που έχουν εγγραφεί. Σε ορισμένες περιοχές η Ευρωπαϊκή Επιτροπή, ο Διεθνής Οργανισμός Μετανάστευσης και η UNICEF διαθέτουν πόρους για την οργάνωση καθημερινής υπηρεσίας σχολικών λεωφορείων (International Organization for Migration, 2017).

2.7.3. Παροχή τυπικής εκπαίδευσης σε παιδιά πρόσφυγες στην Ελλάδα κατά το σχολικό έτος 2017-2018

Μία από τις κύριες προτεραιότητες του ελληνικού Υπουργείου Παιδείας τα τελευταία δύο χρόνια ήταν η ένταξη όλων των παιδιών προσφύγων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, τόσο στα δημοτικά όσο και στα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Κατά το σχολικό έτος 2017-2018, ο κύριος στόχος του Υπουργείου ήταν η ομαλή μετάβαση όλων των παιδιών πρόσφυγες σε πρωινά μαθήματα όπου μαθαίνουν με Έλληνες μαθητές.

Η παρακολούθηση πρωινών μαθημάτων με Έλληνες μαθητές θα διευκολύνει την ένταξή τους στην γενική εκπαίδευση και στη σχολική κοινότητα γενικότερα. Εν τω μεταξύ, σε ορισμένα σχολεία πραγματοποιούνται ειδικές σχολές απογεύματος για παιδιά πρόσφυγες, προκειμένου να εξοικειωθούν οι νέοι πρόσφυγες και πρόσφυγες με σχολικούς κανόνες.

Σύμφωνα με την Ανεξάρτητη Διεύθυνση Συντονισμού και Παρακολούθησης της Εκπαίδευσης των Προσφύγων για το ακαδημαϊκό έτος 2017-2018, από περίπου 10.000-12.000 συνολικά παιδιά πρόσφυγες στην Ελλάδα εκ των οποίων:

- 8,017 παιδιά ενεπλάκησαν στο σχολείο κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2017-2018.
- 2.026 μαθητές πρόσφυγες βρισκόταν στις απογευματινές σχολικές τάξεις στα δημοτικά σχολεία
- 5.291 μαθητές πρόσφυγες βρίσκονταν σε μαθήματα υποδοχής στη στοιχειώδη ή δευτεροβάθμια εκπαίδευση
- 700 μαθητές πρόσφυγες βρίσκονταν σε σχολεία χωρίς τάξεις υποδοχής
- 2.000 από τα συνολικά 12.000 παιδιά πρόσφυγες ζουν στα νησιά του Νότου και του Βορείου Αιγαίου, όπου η παρεχόμενη εκπαίδευση δεν είναι υποχρεωτική.
- Περίπου 2.000 ασυνόδευτοι ανήλικοι, κυρίως ηλικίας 15+, δεν συμμετείχαν στα προγράμματα σχολικής εκπαίδευσης.

2.7.4. Παροχή τυπικής εκπαίδευσης σε παιδιά πρόσφυγες στην Ελλάδα κατά το σχολικό έτος 2018-2019

Με βάση στατιστικά στοιχεία της αναφοράς της UNICEF, όπως δημοσιεύθηκε τον Φεβρουάριο του 2019, εκτιμάται πως ο συνολικός αριθμός παιδιών προσφύγων και μεταναστών σε ολόκληρη τη χώρα ανέρχεται στα 27.000, εκ των οποίων 3.464 ασυνόδευτα. Από αυτά, τα 2.429 έχουν ανάγκη από μακροπρόθεσμα καταλύματα διαμονής.

Εκτιμάται πως 11.700 παιδιά πρόσφυγες και μετανάστες σχολικής ηλικίας (4 – 17 ετών) σε όλη την Ελλάδα είναι εγγεγραμμένα στη τυπική εκπαίδευση. Ακόμη, το 66% των παιδιών που διαμένουν σε διαμερίσματα με τους γονείς τους, σε δομές φιλοξενίας ή σε ζώνες ασφαλείας είναι εγγεγραμμένα στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα (UNICEF, 2019: 1).

Σε σύγκριση με το 2018, το 2019 σημειώθηκε 7% αύξηση των παιδιών που ήρθαν στη νησιωτική Ελλάδα. Με βάση δημοσιευμένα στοιχεία της UNICEF (2019: 1), το 35% των αφίξεων τον Ιανουάριο του 2019 ήταν παιδιά, εκ των οποίων το 13% ασυνόδευτα.

2.7.5. Ηγεσία σε προγράμματα εκπαίδευσης Δομών Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων

Με βάση στοιχεία της Έπατης Αρμοστείας του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες στην Ελλάδα (Απρίλιος 2019) υπάρχουν 28 ανοιχτές δομές φιλοξενίας και 6 κέντρα υποδοχής και ταυτοποίησης. Πιο συγκεκριμένα, στην ενδοχώρα λειτουργούν 26 δομές ανοιχτής φιλοξενίας εκ των οποίων 6 στην Αττική (Ελευσίνα, Ελαιώνας, Λαύριο, Μαλακάσα, Σχιστό και Σκαρμαγκάς), 4 στη Κεντρική Ελλάδα (Οινόφυτα, Ριτσώνα, Θήβα και Θερμοπύλες), 8 στη Κεντρική Μακεδονία (Αλεξάνδρεια, Διαβατά, Κάτω Μηλιά, Λαγγαδίκια, Νέα Καβάλα, Σέρρες, Βαγιοχώρι και Βέροια), 2 στην Ανατολική Μακεδονία και Θράκη (Δράμα και Καβάλα), 3 στην Ήπειρο (Δολιανά, Φιλιππιάδα, Κατσικάς), 2 στη Θεσσαλία (Κουτσόχερο και Βόλος) και 1 στη Δυτική Ελλάδα (Ανδραβίδα). Αντίθετα, στη νησιωτική Ελλάδα λειτουργούν 2 δομές ανοιχτής φιλοξενίας (Λέσβος και Λέρος). Ακόμη, υπάρχει ένα κέντρο υποδοχής και ταυτοποίησης (Εβρος – Φυλάκιο) στην ενδοχώρα και 4 στην υπόλοιπη νησιωτική Ελλάδα (Λέσβος – Μόρια, Χίος – Βιάλ, Σάμος – Βαθύ, Κώς – Πύλη και Λέρος – Λεπίδα).

Με βάση τη κοινή υπουργική απόφαση 152360/ΓΔ4/2016 – ΦΕΚ 3049/Β/23-9-2016 «Ίδρυση, οργάνωση, λειτουργία, συντονισμός και πρόγραμμα εκπαίδευσης των Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων (ΔΥΕΠ), κριτήρια και διαδικασία στελέχωσης των εν λόγω δομών», ιδρύονται δομές υποδοχή για παροχή εκπαίδευσης σε παιδιά πολιτών τρίτων χωρών εντός των σχολικών μονάδων εκείνων των Περιφερειακών Διευθύνσεων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της χώρας, στα όρια των οποίων υφίστανται κέντρα φιλοξενίας. Σε κάθε σχολείο αντιστοιχεί μια ΔΥΕΠ, ανάλογα και τον αριθμό των μαθητών αφού το κάθε τμήμα ορίζεται από 10 έως 20 μαθητές. Αναφορικά με τα παιδιά προσχολικής εκπαίδευσης 4-5 ετών ιδρύονται ΔΥΕΠ ως Παραρτήματα Νηπιαγωγείων εντός των κέντρων φιλοξενίας. Η ίδρυση, η οργάνωση, η λειτουργία, ο συντονισμός και το πρόγραμμα εκπαίδευσης των ΔΥΕΠ εποπτεύεται από την Ομάδα Διαχείρισης, Συντονισμού

και Παρακολούθησης της εκπαίδευσης των προσφύγων, η οποία συντονίζει και την υλοποίηση δράσεων μέσω του Ταμείου Ασύλου.

Οι σχολικές μονάδες καθορίζονται ανάλογα με την απόσταση από τα κέντρα φιλοξενίας και την ύπαρξη διαθέσιμων χώρων. Τα παραρτήματα Νηπιαγωγείων λειτουργούν κατά τις πρωινές ώρες 08:20 έως 13:00, οι ΔΥΕΠ ως Παραρτήματα Δημοτικού και Γυμνασίων εντός των δομών φιλοξενίας λειτουργούν επίσης κατά τις πρωινές ώρες (08:30 – 12:30), ενώ όσες βρίσκονται εντός των σχολικών μονάδων λειτουργούν κατά τις μεσημεριανές ώρες (14:00 – 18:00).

Αναφορικά με το πρόγραμμα σπουδών που ακολουθούν, στο Νηπιαγωγείο ακολουθείται το υποχρεωτικό πρόγραμμα του Ενιαίου Τύπου Ολοήμερου Νηπιαγωγείου, στο Δημοτικό διδάσκονται μαθήματα Ελληνικής γλώσσας, Αγγλικών, Μαθηματικών, Φυσικής Αγωγής, Τεχνολογικών Πληροφορικής και Επικοινωνίας και αισθητική αγωγή, ενώ στο Γυμνάσιο ο χρόνος κατανέμεται σε μαθήματα Ελληνικής Γλώσσας, Αγγλικών, Μαθηματικών, Φυσικής Αγωγής, Πληροφορικής και Πολιτισμό – Δραστηριότητες.

Για τον συντονισμό των εκπαιδευτικών δράσεων σε κέντρα φιλοξενίας προσφύγων ορίζονται Συντονιστές Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΣΕΠ) ανάλογα με τον αριθμό των παιδιών που φοιτούν σε αυτές, οι οποίοι αποσπώνται αντίστοιχα μόνιμοι ή αναπληρωτές εκπαιδευτικοί και επιμορφώνονται κατά τη διάρκεια της θητείας τους από την Ομάδα Διαχείρισης, Συντονισμού και Παρακολούθησης της εκπαίδευσης των προσφύγων του Υπουργείου Παιδείας, μιας ειδικής επιτροπής που ορίζεται με απόφαση του Υπουργού Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων και τους Περιφερειακούς Διευθυντές Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Για την επιλογή των συντονιστών εκπαίδευσης ιεραρχούνται αντίστοιχα τα προσόντα της αντίστοιχης εκπαιδευτικής τους προϋπηρεσίας, της εξειδίκευσης σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μέσω μεταπτυχιακών ή διδακτορικών τίτλων σπουδών καθώς επίσης και η εθελοντική συμμετοχή τους σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες για πρόσφυγες. Αναφορικά με τα καθήκοντά τους, μεριμνούν:

- στην ενημέρωση των διαμενόντων στο κέντρο φιλοξενίας, στο οποίο έχουν οριστεί για την ανάγκη της εκπαίδευσης ως βασικού μέσου κοινωνικής ένταξης
- στην εφαρμογή εκπαιδευτικής πολιτικής του Υπουργείου Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων για τις Δομές Υποδοχής και εκπαίδευσης προσφύγων
- στην επικαιροποίηση καταγραφής των μαθητών που φοιτούν στις ΔΥΕΠ με ηλικιακά και άλλα κριτήρια

- στην παρακολούθηση και τον συντονισμό της παρεχόμενης εκπαίδευσης όλων των εμπλεκομένων και μη φορέων, ελληνικών και μη, καθώς και στην τήρηση ποσοτικών και ποιοτικών στοιχείων εκπαιδευτικών δράσεων άλλων φορέων και, τέλος,
- στην καταγραφή των υπηρεσιακών αναγκών

Ακόμη, στα καθήκοντά τους περιλαμβάνονται να μεριμνούν για την ομαλή ένταξη των μαθητών που φοιτούν στις ΔΥΕΠ στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και την αλληλεπίδραση με τους υπόλοιπους μαθητές, να επιδεικνύουν παιδαγωγική ευελιξία στη διδασκαλία λαμβάνοντας υπόψη την πολιτισμική ταυτότητα των μαθητών που φοιτούν στις ΔΥΕΠ, και τέλος, να προτείνουν και να υλοποιούν εκπαιδευτικές δράσεις στους χώρους φιλοξενίας των προσφύγων και στις πλησιέστερες σχολικές μονάδες.

2.8. Παροχή μη τυπικής εκπαίδευσης σε παιδιά πρόσφυγες στην Ελλάδα κατά το 2019

Στην ενότητα αυτή αναφέρονται οι οργανισμοί και οι περιοχές που δραστηριοποιήθηκαν στην ενδοχώρα κατά το χρονικό διάστημα Ιανουάριος 2019 έως σήμερα ως προς τη παροχή προγραμμάτων μη τυπικής εκπαίδευσης για παιδιά πρόσφυγες..

Στη περιοχή της Αττικής λειτουργούν τα ακόλουθα προγράμματα μη τυπικής εκπαίδευσης από τον Ιανουάριο του 2019 έως σήμερα:

- Μέσω του Open school program στη περιοχή του Αγίου Παντελεήμονα λειτουργούν μαθήματα μη τυπικής εκπαίδευσης μέσω της μη κυβερνητικής οργάνωσης «ΕΛΙΞ» με την υποστήριξη της UNICEF για παιδιά 6-17 ετών και ενήλικες και περιλαμβάνουν Ελληνικά, Αγγλικά και υποστήριξη των σχολικών μαθημάτων.
- Στη περιοχή της Αττικής, μέσω του «Open school program στη περιοχή του Ακομηνάτου λειτουργούν μαθήματα μη τυπικής εκπαίδευσης μέσω της μη κυβερνητικής οργάνωσης «ΕΛΙΞ» με την υποστήριξη της UNICEF για παιδιά 6-17 ετών και ενήλικες και περιλαμβάνουν Ελληνικά, Αγγλικά και υποστήριξη των σχολικών μαθημάτων.
- Στη περιοχή του Πατησίων, λειτουργούν μαθήματα μη τυπικής εκπαίδευσης μέσω της μη κυβερνητικής οργάνωσης «ΕΛΙΞ» με την υποστήριξη της UNICEF για παιδιά 3-5 και 6-17 ετών και ενήλικες και περιλαμβάνουν Ελληνικά, Αγγλικά και υποστήριξη των σχολικών μαθημάτων.
- Στη περιοχή του Κυψέλης λειτουργούν μαθήματα μη τυπικής εκπαίδευσης μέσω της μη κυβερνητικής οργάνωσης «ΕΛΙΞ» με την υποστήριξη της UNICEF για παιδιά και

νέους 6-17 ετών και ενήλικες και περιλαμβάνουν Ελληνικά, Αγγλικά και υποστήριξη των σχολικών μαθημάτων.

- Μέσω του open school program στη περιοχή των Πετραλώνων λειτουργούν μαθήματα μη τυπικής εκπαίδευσης μέσω της μη κυβερνητικής οργάνωσης «ΜΕΤΑδραση» για παιδιά 6-17 ετών και περιλαμβάνουν Ελληνικά, Αγγλικά, Μαθηματικά και υποστήριξη των σχολικών μαθημάτων.
- Στη περιοχή του Ταύρου λειτουργούν μαθήματα μη τυπικής εκπαίδευσης μέσω της μη κυβερνητικής οργάνωσης «ΜΕΤΑδραση» για παιδιά 6-17 ετών και περιλαμβάνουν Ελληνικά, Αγγλικά, Γερμανικά και Πληροφορική.
- Στη περιοχή των Αμπελοκήπων λειτουργούν μαθήματα μη τυπικής εκπαίδευσης μέσω της Solidarity Now για παιδιά 6-17 ετών και ενήλικες και περιλαμβάνουν Αραβικά, Ελληνικά, Αγγλικά, Πληροφορική και μαθημάτων σύνδεσης με την αγορά εργασίας.
- Στη περιοχή της Κυψέλης λειτουργούν μαθήματα μη τυπικής εκπαίδευσης μέσω της μη κυβερνητικής οργάνωσης «DRC» για ενήλικες και περιλαμβάνουν Ελληνικά.
- Στη περιοχή των Πατησίων λειτουργούν μαθήματα μη τυπικής εκπαίδευσης μέσω της μη κυβερνητικής οργάνωσης «Δίκτυο για τα Δικαιώματα του Παιδιού» λειτουργούν για παιδιά 3-5, 6-17 ετών καθώς και ενήλικες, και περιλαμβάνουν υποστήριξη σχολικών μαθημάτων, βιωματικά εκπαιδευτικά εργαστήρια και ψυχολογική υποστήριξη για παιδιά. Για τους γονείς περιλαμβάνει ψυχολογική υποστήριξη και ομάδες γονέων.
- Στη περιοχή των Φρουραρχείου λειτουργούν μαθήματα μη τυπικής εκπαίδευσης μέσω της μη κυβερνητικής οργάνωσης «Δίκτυο για τα Δικαιώματα του Παιδιού» λειτουργούν για παιδιά 3-5, 6-17 ετών καθώς και ενήλικες, και περιλαμβάνουν υποστήριξη σχολικών μαθημάτων, Αγγλικά, βιωματικά εκπαιδευτικά εργαστήρια, δημιουργικές και πολιτισμικές δραστηριότητες και ψυχολογική υποστήριξη για παιδιά. Για τους γονείς περιλαμβάνουν Αραβικά. Φαρσί και ομάδες γονέων.
- Στη περιοχή του Σταθμού Λαρίσης λειτουργούν μαθήματα μη τυπικής εκπαίδευσης μέσω της μη κυβερνητικής οργάνωσης «Δίκτυο για τα Δικαιώματα του Παιδιού» λειτουργούν για παιδιά 3-5, 6-17 ετών καθώς και ενήλικες, και περιλαμβάνουν Ελληνικά, Αγγλικά, Αλβανικά, Αραβικά, υποστήριξη σχολικών μαθημάτων, πληροφορική και βιωματικά εργαστήρια. Για τους γονείς περιλαμβάνουν Αραβικά.
- Στη περιοχή του Κολωνού λειτουργούν μαθήματα μη τυπικής εκπαίδευσης μέσω της μη κυβερνητικής οργάνωσης «Δίκτυο για τα Δικαιώματα του Παιδιού» και λειτουργούν για παιδιά 6-17 ετών, συμπεριλαμβανομένων ασυνόδευτων ανηλίκων

καθώς και ενήλικες, και περιλαμβάνουν Ελληνικά, Αγγλικά, Αρχαία Ελληνικά, Ισπανικά, Ρομποτική, Μουσική, Δημοσιογραφία, Αθλητισμό και τέχνες.

- Στη περιοχή της Ομόνοιας λειτουργούν μαθήματα μη τυπικής εκπαίδευσης μέσω της μη κυβερνητικής οργάνωσης «ΑΠΟΣΤΟΛΗ» και λειτουργούν για παιδιά 6-17 ετών καθώς και ενήλικες, και περιλαμβάνουν Ελληνικά, Αγγλικά, Φαρσί, Συμβουλευτική Επαγγελματικού Προσανατολισμού, Κοινωνικές και Δεξιότητες ζωής, Πληροφορική.
- Στη περιοχή της Ομόνοιας λειτουργούν μαθήματα μη τυπικής εκπαίδευσης μέσω του Διεθνούς Οργανισμού Μετανάστευσης για ασυνόδετους ανηλίκους και περιλαμβάνουν υποστήριξη σχολικών μαθημάτων.
- Στη περιοχή των Εξαρχείων μέσω της μη κυβερνητικής οργάνωσης «GCR» λειτουργούν μαθήματα μη τυπικής εκπαίδευσης για παιδιά 3-15 ετών συμπεριλαμβανομένων ασυνόδετων ανηλίκων και ενηλίκων και περιλαμβάνουν Ελληνικά, Αγγλικά, υποστήριξη σχολικών μαθημάτων και Συμβουλευτική Επαγγελματικού Προσανατολισμού.
- Στη περιοχή των Εξαρχείων λειτουργούν μαθήματα μη τυπικής εκπαίδευσης μέσω της μη κυβερνητικής οργάνωσης «FUNDACIO ACSAR» και λειτουργούν για παιδιά 6-17 ετών και ενηλίκων και περιλαμβάνουν Αγγλικά.
- Στη περιοχή της Νέας Φιλαδέλφειας – Νέας Χαλκηδόνας λειτουργούν μαθήματα μη τυπικής εκπαίδευσης μέσω της KEDFX για παιδιά 3-15 και ενηλίκων και περιλαμβάνουν Ελληνικά, Αγγλικά και ψυχολογική υποστήριξη.
- Μέσω του Open school program στη περιοχή των Αχαρνών λειτουργούν μαθήματα μη τυπικής εκπαίδευσης μέσω της μη κυβερνητικής οργάνωσης «BE THE MIRACLE» για παιδιά 6-17 ετών και παρέχουν υποστήριξη των σχολικών μαθημάτων καθώς και ψυχολογική υποστήριξη.
- Μέσω του Open school program στη περιοχή του Γαλατσίου λειτουργούν μαθήματα μη τυπικής εκπαίδευσης μέσω της εκπαιδευτικής κοινότητας – δημοτικών σχολείων 132^{ου} δημοτικού σχολείου και προσφέρουν μαθήματα Ελληνικών και Αγγλικών για ενήλικες.
- Μέσω του Open school program στη περιοχή των Πετράλωνων λειτουργούν μαθήματα μη τυπικής εκπαίδευσης μέσω του Σχολείου της Μεσοποταμίας και παρέχουν μαθήματα Ελληνικών ενηλίκων.

- Μέσω του Open school program στη περιοχή της Κυψέλης λειτουργούν μαθήματα μη τυπικής εκπαίδευσης μέσω των κατοίκων της περιοχής και παρέχονται μαθήματα Ελληνικών για ενήλικες.
- Μέσω του Open school program στη περιοχή των Πετραλώνων και Παγκρατίου λειτουργούν μαθήματα μη τυπικής εκπαίδευσης μέσω της μη κυβερνητικής οργάνωσης «STEM education» και παρέχουν για παιδιά 3-5 ετών υποστηρικτικές δραστηριότητες.
- Μέσω του Open school program στη περιοχή του Αγίου Παντελεήμονα λειτουργούν μαθήματα μη τυπικής εκπαίδευσης μέσω της μη κυβερνητικής οργάνωσης «STEM education» προγράμματα για παιδιά 3-5 και 6-17 ετών που περιλαμβάνουν μαθήματα Ελληνικών και δημιουργικές δραστηριότητες.
- Στη περιοχή του Μεταξουργείου μέσω του Κέντρου Ένταξης Μεταναστών του Δήμου Αθηναίων λειτουργούν μαθήματα μη τυπικής εκπαίδευσης ενηλίκων και περιλαμβάνουν μαθήματα Ελληνικών, Αγγλικών και Μαθηματικών.
- Μέσω του Open school program στη περιοχή του Γαλατσίου λειτουργούν μαθήματα μη τυπικής εκπαίδευσης μέσω εκπαιδευτικών του 132^{ου} σχολείου και λειτουργούν για ενήλικες μαθήματα Αγγλικών και Ελληνικών.
- Στη περιοχή του Σεραφείου λειτουργούν μέσω της μη κυβερνητικής οργάνωσης Curent the limbo – Δ. Αθηναίων μαθήματα μη τυπικής εκπαίδευσης για παιδιά και προσφέρονται Ελληνικά, Αγγλικά, Πληροφορική, μητρική γλώσσα, Μαθηματικά και Φυσική. Για ενήλικες λειτουργούν μαθήματα Ελληνικών, Αγγλικών και Πληροφορικής.
- Στη περιοχή της Αττικής, μέσω του Open school program στη περιοχή των Αχαρνών λειτουργούν μαθήματα μη τυπικής εκπαίδευσης μέσω του Underground Youth Orchestra και παρέχονται προγράμματα για ενήλικες που περιλαμβάνουν ψυχολογική υποστήριξη.
- Στη περιοχή της Αττικής, στη περιοχή της Βικτώριας λειτουργούν μαθήματα μη τυπικής εκπαίδευσης μέσω της μη κυβερνητικής οργάνωσης JRS-Magistories για παιδιά 6-17 ετών αλλά και ενήλικες και παρέχουν μαθήματα Ελληνικών και Αγγλικών.
- Στη περιοχή της Νέας Μάκρης μέσω του Διεθνούς Οργανισμού Μετανάστευσης λειτουργούν μαθήματα μη τυπικής εκπαίδευσης για ασυνόδετους ανηλίκους και παρέχουν μαθήματα Ελληνικών και υποστήριξης σχολικών δραστηριοτήτων.

Αναφορικά με τη Κεντρική Ελλάδα:

- Προγραμματίζονται για τη περιοχή της Λιβαδιάς μαθήματα STEM education
- Στη περιοχή του Κιλκίας μέσω της OMNEΣ, μαθήματα Ελληνικών, Αγγλικών, υποστήριξης σχολικών μαθημάτων και Πληροφορικής για παιδιά 6-17 ετών.
- Στη περιοχή της Σίνδου, Κεντρική Μακεδονία διδάσκονται Ελληνικά, Αγγλικά και Αραβικά
- Στη Θεσσαλονίκη, στο Blue refugee center, μέσω UNICEF/SN για παιδιά 3-15 ετών και ενήλικες και περιλαμβάνει Ελληνικά, Αγγλικά, Μαθηματικά και μητρική γλώσσα.
- Στη Θεσσαλονίκη, στο Blue refugee center, μέσω UNHCR/SN για ενήλικες και περιλαμβάνει Ελληνικά, Αγγλικά.
- Στη Θεσσαλονίκη, στο Blue refugee center, μέσω OIF/SN για παιδιά 6-17 ετών και ενήλικες και περιλαμβάνει Ελληνικά, Αγγλικά, Μαθηματικά και μητρική γλώσσα
- Στη Θεσσαλονίκη, στο solidarity center μέσω UNICEF/SN για παιδιά 6-17 ετών και ενήλικες και περιλαμβάνει Ελληνικά, Αγγλικά.
- Στη Θεσσαλονίκη, στο Διαπολιτισμικό σχολείου , μέσω UNICEF/SN για παιδιά 6-17 ετών και ενήλικες και περιλαμβάνει Ελληνικά, Αγγλικά, Μαθηματικά, Αραβικά και Γαλλικά.
- Στη Θεσσαλονίκη, στο κέντρο Ίριδα, μέσω RTI για παιδιά 3-17 ετών και ενήλικες και περιλαμβάνει Ελληνικά, Αγγλικά, Μαθηματικά, ψυχολογική υποστήριξη.
- Στη Θεσσαλονίκη, στο 8° ΕΠΑΛ μέσω της ΜΕΤΑδρασης για παιδιά 6-17 ετών και ενήλικες και περιλαμβάνει Ελληνικά, Αγγλικά, Μαθηματικά και μητρική γλώσσα.
- Στη Θεσσαλονίκη, θέρμη , μέσω ΔΟΜ για ασυνόδευτους ανηλίκους και περιλαμβάνει μαθήματα και δραστηριότητες ενδυνάμωσης, υποστήριξης σχολικών δραστηριοτήτων και δεξιοτήτων ζωής.
- Στη Θεσσαλονίκη, στα Διαβατά μέσω του Διεθνούς Οργανισμού Μετανάστευσης για ασυνόδευτους ανηλίκους περιλαμβάνει Ελληνικά και υποστήριξης σχολικών μαθημάτων.
- Στη Θεσσαλονίκη, στο Τρίλοβου μέσω ΑΡΣΙΣ για ασυνόδευτους ανηλίκους και περιλαμβάνει υποστήριξης σχολικών μαθημάτων.
- Στη Θεσσαλονίκη, στα Σίνδο μέσω του Διεθνούς Οργανισμού Μετανάστευσης για ασυνόδευτους ανηλίκους περιλαμβάνει Ελληνικά και υποστήριξης σχολικών μαθημάτων
- Στη Θεσσαλονίκη, μέσω των παιδικών χωριών SOS περιλαμβάνει Ελληνικά, Αγγλικά, Πληροφορική και υποστήριξης σχολικών μαθημάτων

- Στη Βόλβη μέσω της UNHCR/IATAP περιλαμβάνει Ελληνικά, Αγγλικά, Πληροφορική και υποστήριξη σχολικών μαθημάτων.

Αναφορικά με τη Κρήτη:

- Στη περιοχή του Ηρακλείου, για παιδιά και ενήλικες μαθήματα Ελληνικών, Αγγλικών και μητρικής γλώσσας.
- Στη περιοχή της Σιτείας, για παιδιά και ενήλικες μαθήματα Ελληνικών, Αγγλικών και μητρικής γλώσσας

Αναφορικά με την Ήπειρο:

- Στη Ζίτσα - Αγία Ελένη, ολοκληρώθηκε μέσω της INTERSOS/KEK GESEVE για ενήλικες μαθήματα Ελληνικών, Αγγλικών, Μαθηματικών, ψυχολογική υποστήριξη
- Στη Ζίτσα - Αγία Ελένη, μέσω της INTERSOS/second tree παιδιά 6-17 ετών, συμπεριλαμβανομένων ασυνόδευτων ανηλίκων για ενήλικες μαθήματα Ελληνικών, Αγγλικών, Μαθηματικών, μητρική γλώσσα και ψυχολογική υποστήριξη.
- Στην Περιοχή των Ιωαννίνων – Αμφιθέα, μέσω της ΑΡΣΙΣ για ασυνόδευτους ανηλίκους μαθήματα Ελληνικών, Αγγλικών, Επιστημών, δημιουργικές δραστηριότητες και υποστήριξη σχολικών μαθημάτων.
- Στην Περιοχή των Ιωαννίνων, μέσω της ΑΡΣΙΣ για παιδιά 4-17, συμπεριλαμβανομένων ασυνόδευτων ανηλίκων και ενήλικες μαθήματα Ελληνικών, Πληροφορικής, ψυχολογικής υποστήριξης, δραστηριοτήτων και επαγγελματικό προσανατολισμό.
- Στην Περιοχή του Νεοχωρίου, μέσω του Project Hope 4 Kids για παιδιά 3-17 ετών και ενήλικες συμπεριλαμβανομένων Ελληνικών, Αγγλικών, ψυχολογικής υποστήριξης, δραστηριοτήτων και υποστήριξης σχολικών μαθημάτων.
- Στην Περιοχή των Ιωαννίνων, μέσω του Project Hope 4 Kids για παιδιά 3-17 ετών και ενήλικες συμπεριλαμβανομένων Ελληνικών, Αγγλικών, ψυχολογική υποστήριξη, δραστηριοτήτων και υποστήριξης σχολικών μαθημάτων.
- Στην Περιοχή των Ιωαννίνων – CC , μέσω του Project Hope 4 Kids / second tree για παιδιά 3-17 ετών, συμπεριλαμβανομένων ασυνόδευτων ανηλίκων και ενήλικες συμπεριλαμβανομένων Ελληνικών, Αγγλικών, Μαθηματικών, ψυχολογικής υποστήριξης, δραστηριοτήτων και δημιουργικές δραστηριότητες.

- Στην Περιοχή των Ιωαννίνων, μέσω SN για παιδιά 6- 17 ετών και ενήλικες συμπεριλαμβανομένων Ελληνικών, Αγγλικών, Αραβικών και υποστήριξης σχολικών μαθημάτων.
- Στην Περιοχή των Ιωαννίνων, μέσω της ΑΡΣΙΣ για παιδιά 4-17, συμπεριλαμβανομένων ασυνόδευτων ανηλίκων και ενήλικες μαθήματα Ελληνικών, Πληροφορικής, ψυχολογικής υποστήριξης, δραστηριοτήτων και επαγγελματικό προσανατολισμό.

2.9. Εκπαιδευτικά προγράμματα για παιδιά προσχολικής – πρώτης σχολικής ηλικίας που διαμένουν σε δομές φιλοξενίας

Η κρίση στη Συρία έχει επηρεάσει παιδιά στο να βιώνουν ή παρακολουθούν φρικιαστικές πράξεις αδιάκριτης βίας. Πολλά μάλιστα έχουν σκοτωθεί ή τραυματιστεί. Εκατομμύρια άνθρωποι έχουν εκτοπιστεί από τη χώρα τους ενώ ταυτόχρονα προσπαθούν να επουλώσουν τα τραύματα του πολέμου. Ευκαιρίες για υγειονομική περίθαλψη, διατροφή και εκπαίδευση έχουν σχεδόν καταστραφεί (UNICEF, 2013α: 4).

Τα παιδιά και οι νεαροί ενήλικες βρίσκονται σε εξέχουσα θέση των Συριακών ροών προσφύγων. Οι μισοί από τους πρόσφυγες είναι κάτω από την ηλικία των 18 ετών και ποσοστό πάνω από το ένα τρίτο είναι σχολικής ηλικίας (5-17), σύμφωνα με τα στοιχεία που δημοσίευσε η Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες (UNHCR, 2014α). Ακόμη, κάθε χρόνο περίπου 100.000 πρόσφυγες από τη Συρία φτάνουν σε σχολική ηλικία χωρίς να έχουν δυνατότητα παροχής εκπαίδευσης.

Όταν πρόκειται για εκπαιδευτικές ευκαιρίες, τα παιδιά των προσφύγων στη Συρία είναι πλέον περιθωριοποιημένα στον κόσμο. Τα τρέχοντα ποσοστά εγγραφής στα σχολεία πέφτουν πολύ κάτω από τον περιφερειακό μέσο όρο για την Αφρική. Πράγματι, είναι χαμηλότερα από εκείνα των χωρών με τις χαμηλότερες επιδόσεις στη περιοχή (Watkins κ.ά., 2014: 2). Η κατάσταση είναι πιο σοβαρή στο Λίβανο, όπου σχεδόν τέσσερα σε κάθε πέντε παιδιά είναι εκτός σχολείου. Οι σχολικές εγγραφές είναι κάπως υψηλότερη στη γειτονική Ιορδανία, αν και τα χαμηλά ποσοστά συμμετοχής στα σχολεία σημαίνουν ότι οι στατιστικές κρύβουν μια πιο σοβαρή εκπαιδευτική κρίση.

Τα παιδιά που συμμετέχουν σε προγράμματα μη τυπικής εκπαίδευσης κια έχουν αφήσει πίσω τα συμβατικά εκπαιδευτικά συστήματα σε καταστάσεις σύγκρουσης και βίας. ως εκ τούτου, τα παραδοσιακά μέτρα ακαδημαϊκής εξέλιξης αρνούνται τη βελτίωση της ευημερίας, της επούλωσης, και την ένταξη των παιδιών που έχουν συχνά υποστεί τραύμα. Οι

υπεύθυνοι σχεδιασμού προγραμμάτων και οι εκπαιδευτικοί πρέπει να λάβουν υπόψη τους διπλούς και ίσως πολλαπλούς στόχους της εκπαίδευσης για τα περιθωριοποιημένα παιδιά σε περιβάλλοντα συγκρούσεων όταν εξετάζουν τις στρατηγικές μάθησης, τη διαχείριση της τάξης και την αξιολόγηση αποτελέσματα. Αυτό συνεπάγεται όχι μόνο ιδιαίτερη προσοχή όσον αφορά το πρόγραμμα σπουδών και τα περιβάλλοντα της τάξης, αλλά και ειδική εκπαίδευση για τους εκπαιδευτικούς και τους υπαλλήλους του προγράμματος έτσι ώστε οι πολλές λειτουργίες τέτοιων εκπαιδευτικών χώρων μπορεί να επιτευχθεί (Vega κ.συν., 2016: 358).

Τα προγράμματα πρόωρης παιδικής ηλικίας για τους πρόσφυγες θα πρέπει να πληρούν τα ελάχιστα πρότυπα ποιότητας που ορίζονται στο έγγραφο Minimum Standards for Education (INEE): Ετοιμότητα, αντίδραση, ανάκαμψη (INEE, 2010), που μπορούν να το πράξουν μέσω μια ποικιλίας ρυθμίσεων (Blunch. κ.συν., 2018: 11). Οι βασικές λέξεις εδώ είναι η ευελιξία, η καινοτομία και η τόνωση. Ακόμη, μπορούν να υλοποιηθούν σε χώρους τυπικής εκπαίδευσης, προσωρινές αίθουσες διδασκαλίας, κινητές σχολές, κοινοτικά κέντρα, σε μια σκηνή, σε μια κλινική υγείας, σε ένα κέντρο κοινωνικής ανάπτυξης ή σε ένα σπίτι παιδιού. Σε περιόδους κρίσης, οι εκπαιδευτικές υπηρεσίες μπορούν να παρασχεθούν από εκπαιδευτικούς, κοινοτικούς εργαζόμενους, κοινωνική βοήθεια, εθελοντές, ή οποιοδήποτε εκπαιδευμένο προσωπικό (Blunch. κ.συν., 2018).

2.10. Επισκόπηση ερευνών όσον αφορά την εκπαίδευση παιδιών προσφύγων πρώτης σχολικής ηλικίας

Με την παγκοσμιοποίηση της εκπαίδευσης, στην Αγγλία έχει αυξηθεί ο αριθμός μαθητών με διακοπόμενη εκπαίδευση και χαμηλά επίπεδα αλφαριθμητισμού που καλούνται να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί στις αίθουσες διδασκαλίας.

Στην Αυστραλία, μετά από ένα χρόνο σε ένα πρόγραμμα εντατικής αγγλικής γλώσσας, οι μετανάστες και οι πρόσφυγες τοποθετούνται στο τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα, όπου αντιμετωπίζουν τεράστιες προκλήσεις σε τομείς όπως η επιστήμη. Η πολυπλοκότητα και η ιδιαιτερότητα της επιστημονικής ορολογίας αποτελούν σοβαρό εμπόδιο για τους μαθητές. Με βάση την έρευνα (Miller, 2009: 571) αναφέρει ένα ερευνητικό πρόγραμμα για τη στήριξη της εκμάθησης λεξιλογίου στην επιστήμη που διενέργησε σε 23 οκτάχρονους μαθητές δια μέσου συνεντεύξεων με τους δασκάλους τους, υπογραμμίζει τους ιδιαίτερους δεσμούς μεταξύ εννοιολογικής και γλωσσικής κατανόησης. Δεδομένου ότι οι μαθητές εντόπισαν το λεξιλόγιο ως σημαντικό εμπόδιο στη μάθηση και ότι ο δάσκαλος έτεινε να υποθέσει παρά να εξηγήσει.

Για το λόγο αυτό, η νέα ορολογία - εστιασμένη στη γλώσσα θεωρήθηκε ως ένας τρόπος αντιμετώπισης ενός επείγοντος προβλήματος.

Οι Graham κ. συν., (2016: 11) σε μια μελέτη ανασκόπησης των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων και μαθησιακών προβλημάτων παιδιών προσφύγων, υπογράμμισαν την πολυπλοκότητα της εξέτασης των μαθησιακών επιδόσεων των παιδιών προσφύγων αλλά και τα σημαντικά κενά που εμφανίζει στη βιβλιογραφία η διερεύνηση αυτού του θέματος. Συνολικά, υπάρχουν περιορισμένα στοιχεία σχετικά με την επικράτηση των μαθησιακών προβλημάτων στα παιδιά προσφύγων, με μεμονωμένες μελέτες να ενημερώνονται για τις περισσότερες εκτιμήσεις που γίνονται. Μάλιστα, δεν υπάρχουν σχεδόν μελέτες που να περιγράφουν τα παιδιά που εγκαταστάθηκαν στις αναπτυσσόμενες χώρες, παρά το γεγονός ότι το 86% των προσφύγων ζουν σε αναπτυσσόμενες χώρες.

Παρόλα τα βιβλιογραφικά κενά, η μελέτη των Graham κ.συν. (2016: 11-12), κατέληξε σε ορισμένα χρήσιμα συμπεράσματα για εκπαιδευτικούς και οργανισμούς υποστήριξης προσφύγων αλλά και φορείς χάραξης πολιτικής. Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά προσφύγων πρέπει να υποστηρίζονται περισσότερο συγκριτικά με άλλους συμμαθητές τους ώστε να επιτύχουν αντίστοιχα μαθησιακά αποτελέσματα. Παρά τα περιορισμένα δεδομένα σχετικά με τον πληθυσμό προσφύγων προσχολικής ή πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, τα στοιχεία δείχνουν ότι ιστορικά έχουν παρόμοια ποσοστά επιτυχίας, ολοκλήρωσης και βαθμολογίας με εκείνα των συνομηλίκων τους.

Τα στοιχεία για την επίδραση του τραύματος στα γνωστικά και σχολικά αποτελέσματα είναι μικτά, με αρκετές μελέτες που δείχνουν ότι το τραύμα της μετανάστευσης έχει αμελητέες (ή θετικές) επιπτώσεις στα σχολικά αποτελέσματα. Πιθανές εξηγήσεις για αυτό το αποτέλεσμα μπορεί να είναι η επιβίωση λόγω προηγούμενων τραυματικών εμπειριών που συμβάλλουν στην μεγαλύτερη ανθεκτικότητα (Graham κ.συν., 2016: 10).

Η ανασκόπηση μας εντόπισε σημαντικά στοιχεία σχετικά με τον εκπαιδευτικό κίνδυνο και τους πόρους για τα παιδιά προσφύγων. Οι κύριοι παράγοντες κινδύνου περιλαμβάνουν την εμπειρία τραύματος, ρατσισμού και εκφοβισμού, γονικές παρεξηγήσεις σχετικά με τα εκπαιδευτικά στύλ, τις προσδοκίες, και τα στερεότυπα των εκπαιδευτικών, και τέλος, χαμηλές προσδοκίες των εκπαιδευτικών.

Θετικοί παράγοντες είναι το υποστηρικτικό οικογενειακό περιβάλλον, η κατανόηση της διδασκαλίας, της γλωσσικής και πολιτιστικής κληρονομιάς, η κατάλληλη μετάβαση στο εκπαιδευτικό περιβάλλον καθώς επίσης και οι υποστηρικτικές σχέσεις με τους συνομηλίκους.

Είναι σαφές ότι, παρόλο που οι προηγούμενες εμπειρίες επηρεάζουν τη μάθηση των παιδιών προσφύγων, οι σημαντικότεροι καθοριστικοί παράγοντες της επιτυχίας εντοπίζονται στο μετα μεταναστευτικό πλαίσιο και πολλές από αυτές είναι στη χώρα παραμονής.

2.11. Εμπόδια στη διδασκαλία μαθητών προσφύγων.

Τα τελευταία χρόνια έχει παρατηρηθεί σημαντική αύξηση των προσφύγων μαθητών σε χωρίς κυρίως όπως το Ηνωμένο Βασίλειο, οι Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής και η Αυστραλία. Αυτοί οι μαθητές αντιμετωπίζουν πολλά εμπόδια στην εκπαίδευση και η κατάλληλη εκπαίδευση του πληθυσμού αυτού παρουσιάζει πολλές προκλήσεις για τα σχολεία και τα εκπαιδευτικά προγράμματα. Για το λόγο αυτό, είναι επιτακτική η ανάγκη ύπαρξης μιας ολοκληρωμένης προσέγγισης σε όλες τις δομές της χώρας ώστε να παρέχει δικαιοσύνη σε πρόσφυγες μαθητές (Pugh κ.συν., 2012: 125). Οι μεταρρυθμίσεις αυτές, απαιτούν δομές και προγράμματα που θα είναι σχεδιασμένα με στόχο τη μείωση των διακρίσεων και τη χρήση ορθών πρακτικών.

Οι προκλήσεις για τους μαθητές με εμπειρία πρόσφυγα είναι διαφορετικές από ό, τι για τους άλλους μετανάστες λόγω των ιδιαίτερων επιπτώσεων της αναγκαστικής μετανάστευσης (Taylor και Sidhu, 2012: 39). Πολλοί φοιτητές με εμπειρία από πρόσφυγες έχουν βιώσει ακραίες βιαιότητες, τραύματα και διαταραχές στη χώρα καταγωγής τους και κατά συνέπεια, τα παιδιά με εμπειρία από πρόσφυγες είναι πιθανό να αισθάνονται συναισθηματικά υποδεέστερα και να εμφανίζουν σημεία τραυματισμού, όπως διαταραχή μνήμης, σωματικές διαταραχές και δυσκολίες σχηματισμού σχέσεων (Esquivel και Keitel, 1990: 213).

Μετά την μετανάστευση, τα παιδιά των προσφύγων αντιμετωπίζουν πρόσθετα εμπόδια στη σχολική φοίτηση. Η έναρξη του σχολείου στη χώρα επανεγκατάστασης απαιτεί σημαντική πολιτιστική και γλωσσική προσαρμογή. Συχνά αγωνίζονται με μη ρεαλιστικές απαιτήσεις στο ξένο περιβάλλον, ιδιαίτερα όταν έχουν ελάχιστη ή καμία προηγούμενη εκπαίδευση (Kirk και Cassity, 2007: 55). Επιπλέον, τα γλωσσικά εμπόδια μπορούν να θέσουν σε μειονεκτική θέση τους σπουδαστές με εμπειρία πρόσφυγα, ακαδημαϊκά και κοινωνικά (Davies, 2008).

Ενώ αυτές οι πολιτισμικές και γλωσσικές προσαρμογές μπορούν να επηρεάσουν την αίσθηση της ταυτότητάς τους (Xu κ.συν., 2007: 2), τα παιδιά συχνά προσαρμόζονται πιο εύκολα από τους ενήλικες. αυτό μεταβάλλει τις οικογενειακές δομές εξουσίας και μπορεί να δημιουργήσει οικογενειακές εντάσεις (Palmer, 2000).

Η χαμηλή κοινωνικοοικονομική κατάσταση και η φτώχεια των προσφύγων κατά την επανεγκατάσταση έχουν επίσης αρνητικό αντίκτυπο στη σχολική φοίτηση (Fransoo κ.συν., 2005, Schleicher 2006: 2).

Οι σύγχρονες νεοφιλελεύθερες πολιτικές στην εκπαίδευση υπονομεύουν τη δέσμευση για κοινωνική δικαιοσύνη (Lingard κ.συν., 2000:99. Reid, 2002: 571) και προνοούν τα άτομα που έχουν οικονομικό, κοινωνικό και πολιτιστικό κεφάλαιο, έναντι εκείνων που δεν το κάνουν (Reid 2002: 572). Περαιτέρω, η νεοφιλελεύθερη πολιτική λογική στη σχολική εκπαίδευση έχει επίσης μεταβιβάσει την εξουσία λήψης αποφάσεων από το κράτος στη σχολική διαχείριση (Lingard κ.συν., 2000: 99). Αν και αυτό φαίνεται ότι δίνει στα σχολεία περισσότερη ελευθερία να ανταποκριθούν στις ανάγκες των σπουδαστών τους με εμπειρία πρόσφυγα, σημαίνει επίσης μειωμένη χρηματοδότηση και εθνικά προγράμματα σπουδών τα οποία θέτουν σημαντικούς περιορισμούς στις δράσεις των σχολείων με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να απαιτούν επιπλέον στήριξη, δημιουργία τοπικών προγραμμάτων σπουδών και εφαρμογή διδακτικών καινοτομιών (Lingard και Mills, 2007: 233).

2.12. Προκλήσεις για εκπαιδευτικούς: έρευνες σε μαθητές με εμπειρία πρόσφυγα

Η άφιξη των μαθητών προσφύγων στα σχολεία του Ηνωμένου Βασιλείου παρουσίασε σημαντικές προκλήσεις για το προσωπικό, τους μαθητές και τις οικογένειες. Με βάση τη μελέτη του Whiteman (2002) που είχε σκοπό τη καταγραφή και ανάλυση των απόψεων του διδακτικού προσωπικού σε σχέση με τις εμπειρίες ενσωμάτωσης αυτών των μαθητών στα σχολεία του Newcastle upon Tyne μέσα από μια έρευνα σε 53 σχολεία της πόλης που είναι γνωστό ότι έχουν μαθητές που είναι πρόσφυγες ή αιτούντες άσυλο εντόπισε την ανάγκη για βελτιωμένη πρόσβαση στην διερμηνεία υπηρεσίες και πιο αξιόπιστες πληροφορίες σχετικά με το περιβάλλον των μαθητών. Ήταν προφανές ότι η ενσωμάτωση προσεγγίζεται διαφορετικά από τα επιμέρους σχολεία ανάλογα με το συνολικό εθνολογικό μίγμα τους και τη διαθεσιμότητα πόρων και δικτύων υποστήριξης.

Μεγάλο μέρος της έρευνας για την εκπαίδευση των προσφύγων στην Αυστραλία επικεντρώνεται στις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι μαθητές - πρόσφυγες και οι εκπαιδευτικοί τους (Cassity και Gow, 2005: 95, Miller, Mitchell και Brown 2005: 151). Στο πλαίσιο ενός μεγάλου έργου για την παγκοσμιοποίηση και την εκπαίδευση των προσφύγων στο Queensland διεξήχθη έρευνα σε τέσσερα σχολεία του Μπρίσμπεϊν έχουν αναγνωρίσει ότι έχουν σημαντικό αριθμό προσφύγων μέσω συνεντεύξεων με αναπληρωτές διευθυντές, συμβούλους καθοδήγησης και εργαζόμενους-συνδέσμους. Το επίκεντρο της μελέτης ήταν η

σχολική πολιτική και τα προγράμματα για τους μαθητές - πρόσφυγες. Οι ερωτηθέντες δάσκαλοι αγωνιζόταν να αντιμετωπίσουν τον αυξημένο αριθμό και τις απαιτήσεις των προσφύγων τους, οι οποίοι προέρχονταν κυρίως από διάφορες αφρικανικές χώρες (Taylor, 2008: 58). Οι ανεπαρκείς πόροι οδήγησαν σε ελλείψεις και στο γενικό εκπαιδευτικό προσωπικό και σε περιορισμένη επαγγελματική εξέλιξη που θα τους βοηθούσε να ανταποκριθούν στις ανάγκες. Ιδιαίτερη προσοχή δόθηκε στη γλωσσική υποστήριξη και στις κοινωνικές και συναισθηματικές ανάγκες, με λιγότερη προσοχή στις άλλες μαθησιακές ανάγκες. Δεδομένου ότι οι δάσκαλοι "έφεραν το κύριο βάρος" του αυξημένου αριθμού προσφύγων μαθητών, δεν αποτελεί έκπληξη το γεγονός ότι δόθηκε έμφαση στη στήριξη της γλώσσας. Οι εργαζόμενοι του κοινοτικού κλάδου υποστήριξαν τις κοινωνικές και συναισθηματικές ανάγκες των προσφύγων. Αυτά τα προβλήματα «επί τόπου» στις σχολές του Μπίρσιμπεϊν φάνηκαν εν μέρει ως αποτέλεσμα των ανεπαρκειών στην πολιτική (Sidhu και Taylor, 2007: 283).

Οι αρνητικές αντιλήψεις των μεταναστών που απεικονίζονται από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης και έχουν κατακτηθεί σε ορισμένες από τις κοινότητες στις οποίες ανήκουν τα σχολεία αναγνωρίστηκαν από το προσωπικό ως εμπόδια στην ενσωμάτωση. Ωστόσο, σημειώθηκε κάποια επιτυχία με μέτρα για την καταπολέμηση αυτού του προβλήματος.

Μια αποκάλυπτη πολυπολιτισμική προσέγγιση όπου η προσοχή εφίσταται στην ποικιλομορφία, οι ανάγκες για τη γλωσσική υποστήριξη, η κατάρτιση και η πρόσβαση στη σωστή υποστήριξη για το σωστό παιδί την κατάλληλη στιγμή είναι σημαντικοί παράγοντες σε κάθε περίπτωση

2.13. Συνεργασία με την οικογένεια και τη κοινότητα

Η γονική εμπλοκή περιγράφεται συχνά με όρους συμμετοχής σε σχολικές δραστηριότητες (π.χ. συνέδρια γονέων-εκπαιδευτικών, υπηρεσίες επιτροπών, εθελοντισμός) και οικιακές δραστηριότητες (π.χ., εργασία στο σπίτι υποστήριξη). Στο βαθμό που οι γονείς εκτελούν αυτές τις δραστηριότητες, θεωρούνται από το σχολείο ότι προσλαμβάνονται. Ωστόσο, οι φυλετικοί, πολιτιστικοί και κοινωνικοοικονομικοί παράγοντες επηρεάζουν τους τρόπους και την έκταση στην οποία εμπλέκονται οι γονείς στη σχολική φοίτηση των παιδιών τους (Garcia Coll κ.συν., 2009).

Τις τελευταίες δεκαετίες η εκπαιδευτική και κοινωνική έρευνα που διεξήχθη για τη στήριξη των σχολικών, οικογενειακών και κοινοτικών συνεργασιών υποστηρίζει ότι όταν τα σχολεία,

οι οικογένειες και η κοινότητα εργάζονται ως εταίροι για να ενισχύσουν και να υποστηρίξουν τη μάθηση, οι πολιτισμικά και γλωσσικά διαφορετικοί μαθητές θα έχουν πολύ καλύτερα στο ακαδημαϊκό επίπεδο στο σχολείο (Epstein, 2013: 115). Θα παρακολουθήσουν και θα παραμείνουν στο σχολείο περισσότερο μαθητές. Επίσης, η έρευνα δείχνει επίσης ότι όταν οι οικογένειες, τα σχολεία και οι κοινότητες αναπτύσσουν συνεργασίες στις οποίες είναι εμφανής η μεγαλύτερη συμμετοχή των γονέων τότε βελτιώνονται επίσης τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα των μαθητών (Dantas και Maynack, 2010). Η έρευνα επιβεβαιώνει επίσης την ανάγκη να προετοιμαστούν οι εκπαιδευτικοί, ιδιαίτερα για τις δυσπρόσιτες οικογένειες στις φτωχές και αστικές κοινότητες, οι οποίες θα επιδιώξουν να αυξήσουν την συμμετοχή της οικογένειας και της κοινότητας και, ως εκ τούτου, θα ενισχύσουν την επιτυχία των φοιτητών.

Η έρευνα που διεξήχθη από τους Hutchins, Greenfield, Epstein, Sanders και Galindo (2012) καταγγέλλει το στερεότυπο ότι οι γονείς χαμηλού εισοδήματος, οι οποίοι δεν μιλούν αγγλικά και προέρχονται από περιθωριοποιημένες ομάδες, δεν ενδιαφέρονται για την εκπαίδευση των παιδιών τους.

Η γονική συμμετοχή στην εκπαίδευση έχει αποδειχθεί σημαντική για την ακαδημαϊκή επιτυχία των παιδιών. Η έρευνα δείχνει ότι όταν οι γονείς συμμετέχουν στη σχολική φοίτηση των παιδιών τους, τα παιδιά τείνουν να έχουν κίνητρα, υψηλές εκπαιδευτικές φιλοδοξίες, καλούς βαθμούς και μια αίσθηση σχολικής συμμετοχής (Cheung και Pomerantz, 2012: 820). Η έρευνα δείχνει επίσης ότι τα πλεονεκτήματα της συμμετοχής των γονέων ωφελούν όλους τους μαθητές, συμπεριλαμβανομένων των μαθητών μειονοτήτων και μεταναστών (Jeynes, 2003: 33).

Εκτός από τις πολιτισμικές διαφορές, οι γονείς των μεταναστών και των προσφύγων αντιμετωπίζουν και άλλα εμπόδια που επηρεάζουν τη σχολική τους συμμετοχή. Η έλλειψη άνεσης με την ικανότητα γλώσσας υποδοχής είναι μία από τις πιο πολλές (Garcia Coll κ.συν., 2009). Ελλείπει διερμηνέων ή άλλων συνδέσμων στο σχολείο, οι γονείς αισθάνονται αδύναμοι και είναι λιγότερο πιθανό να συμμετάσχουν στις σχολικές δραστηριότητες. Η έλλειψη εξοικείωσης με τις προσδοκίες του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας υποδοχής και των υλικοτεχνικών φραγμών (π.χ. πρόσβαση στις μεταφορές) επηρεάζει επίσης τις σχέσεις σχολείου-οικογένειας (Turney και Kao, 2009: 257).

Σε μια ανάλυση κειμένου της βιβλιογραφίας γονικής εμπλοκής, ο Lightfoot (2004: 91) εφιστά την προσοχή στο πώς οι αντιλήψεις για τη συμμετοχή των γονέων συνδέονται με το πολιτιστικό κεφάλαιο των γονέων και ειδικότερα με την κοινωνική την ταξική και γλωσσική ικανότητα.

Η έρευνα των Rah κ.συν. (2009: 347), που διεξήχθη μέσω συνεντεύξεων σε εκπαιδευτικούς δημοσίων σχολείων του Wisconsin αναφορικά με τα εμπόδια εμπλοκής των γονέων με πρόσφυγες μαθητές σε σχολικές δραστηριότητες καθώς και τη διερεύνηση στρατηγικών που χρησιμοποιούνται για την προώθηση της ουσιαστικής συμμετοχής των γονέων ανέδειξε ότι οι επαγγελματίες του σχολείου θεωρούν τους ακόλουθους φραγμούς στην εμπλοκή των προσφύγων γονέων: α) γλωσσική επάρκεια, β) χρονικούς περιορισμούς λόγω της κοινωνικοοικονομικής κατάστασης της οικογένειας και των παραδοσιακών οικογενειακών δομών και γ) νοητικές στάσεις έναντι της σχολικής αρχής. Στρατηγικές που θεωρήθηκαν χρήσιμες για τους ερωτηθέντες περιλάμβαναν: τη δημιουργία μιας γονικής θέσης σύνδεσης, την αξιοποίηση υφιστάμενων οργανισμών της κοινότητας και τέλος, τη παροχή προγραμμάτων εκπαίδευσης γονέων. Ενώ τα ευρήματα φωτίζουν τους τρόπους με τους οποίους οι επαγγελματίες του σχολείου και οι υπεύθυνοι για τη χάραξη πολιτικής μπορούν να διευκολύνουν καλύτερα τις μεταβάσεις των πρόσφατα επανεγκαθιστάμενων μαθητών προσφύγων στις κοινότητες υποδοχής, η συζήτησή μας προτρέπει τους επαγγελματίες του σχολείου και τους υπεύθυνους χάραξης πολιτικής να αμφισβητούν την απουσία κοινοτικού ελέγχου στις παραδοσιακές αντιλήψεις και τις πράξεις γονικής συμμετοχής.

2.14. Προτάσεις βελτίωσης παροχών εκπαίδευσης σε παιδιά πρόσφυγες

Εάν τα σχολεία πρόκειται να διαδραματίσουν βασικό ρόλο στη διαδικασία διευθέτησης των προσφύγων, θεμελιώδεις και ευπρόσδεκτες στάσεις απέναντι στους σπουδαστές των προσφύγων φαίνεται να είναι ουσιώδεις. Μια τέτοια αλλαγή στο σχολείο απαιτεί ηγεσία και, ιδανικά, θα διευκολυνθεί και θα υποστηριχθεί από τις εκπαιδευτικές αρχές.

Ο Rutter (2006) έχει εντοπίσει τρεις καλές πρακτικές στην εκπαίδευση παιδιών προσφύγων: τη σημασία ενός φιλόξενου περιβάλλοντος, απαλλαγμένου από ρατσισμό, την ανάγκη κάλυψης των ψυχοκοινωνικών αναγκών, ιδίως εάν υπάρχουν προηγούμενες εμπειρίες τραύματος, και τέλος, τις γλωσσικές ανάγκες. Αναφέρει ότι, σε όλο το Ηνωμένο Βασίλειο, οι τοπικές παρεμβάσεις προώθησαν την εκπαιδευτική πρόοδο και την ευημερία των παιδιών των προσφύγων. Τόνισε ο Rutter ότι οι επιτυχείς παρεμβάσεις απευθύνονταν σε συγκεκριμένες ομάδες, και όχι σε μαθητές προσφύγων γενικά, και θεωρούσαν τα παιδιά ολιστικά, που εργάζονται για την κάλυψη ψυχοκοινωνικών και μαθησιακών αναγκών.

Οι Arnot και Pinson (2005) εξέτασαν τις διαφορετικές προσεγγίσεις στην πολιτική και την παροχή της εκπαίδευσης των προσφύγων που λαμβάνουν στο Ηνωμένο Βασίλειο, καθώς και τις αξίες που διέπουν αυτά τα μοντέλα. Εντοπίστηκαν ένα ολιστικό πρότυπο που αναγνωρίζει

την πολυπλοκότητα των αναγκών των αιτούντων άσυλο και των προσφύγων (δηλαδή τη μάθηση και συναισθηματικές ανάγκες). Περιέγραψαν περιπτωσιολογικές μελέτες που υιοθέτησαν ολιστικά μοντέλα ως παραδείγματα «ορθής πρακτικής». Και οι τρεις θεωρούσαν πως οι μαθητές - πρόσφυγες ως έχοντες πολλαπλές ανάγκες, καθιέρωσαν συστήματα υποστήριξης για να καλύψουν όλες τις πτυχές αυτών των αναγκών. Ακόμη, οι περιπτωσιολογικές μελέτες ορθής πρακτικής του Ηνωμένου Βασιλείου υπογράμμισαν επίσης τη σημασία της συμμετοχής των γονέων, των κοινοτικών δεσμών και της συνεργασίας με άλλους οργανισμούς. Όσον αφορά το σχολικό ήθος, είχαν «ένα ήθος συμπερίληψης» και «εορτασμό της διαφορετικότητας», «ένα ήθος φροντίδας και την προσφορά ελπίδας ». Άλλα χαρακτηριστικά που εντοπίστηκαν είχαν προηγούμενη εμπειρία με πολιτιστικά διαφορετικούς μαθητές και προωθούσαν τις θετικές εικόνες των αιτούντων άσυλο και των προσφύγων. Για παράδειγμα, δημοσιεύτηκε από τη βρετανική κυβέρνηση για τα σχολεία του Ηνωμένου Βασιλείου ένας περιεκτικός οδηγός ορθών πρακτικών για την υποστήριξη της εκπαίδευσης των παιδιών που αναζητούν άσυλο και των προσφύγων. Ωστόσο, στην Αυστραλία, οι κοινοτικές οργανώσεις έχουν αναλάβει ηγετικό ρόλο στη δημοσίευση χρήσιμων οδηγιών για εκπαιδευτικούς και σχολεία με σπουδαστές προσφύγων

Για τους λόγους αυτούς, αυτό το θεματικό θέμα της Πολυπολιτισμικής Εκπαίδευσης επικεντρώνεται στον ρόλο που μπορούν να διαδραματίσουν οι εκπαιδευτικοί να συμμετάσχουν σε αμοιβαίες συνεργασίες με πολιτισμικά και γλωσσικά ποικίλες οικογένειες για να εξασφαλίσουν ότι τα παιδιά από αυτές τις οικογένειες είναι ακαδημαϊκά επιτυχημένα. Τα χειρόγραφα που περιλαμβάνονται εδώ παρέχουν πληροφορίες για το πώς αναπτύσσονται σχέσεις και εταιρικές σχέσεις με διάφορες κοινότητες, συμπεριλαμβανομένων των οικογενειών των μεταναστών γεωργών, των αφρικανικών οικογενειών, των Λατίνων, των κινεζικών μεταναστών, των Σουδανών και των Σομαλών οικογένειες προσφύγων και οικογένειες σπουδαστών με ειδικές ανάγκες. Όλα τα άρθρα μιλούν για την ανάγκη οικογενειακής σχολικής συμμετοχής και κοινοπραξιών.

ΜΕΡΟΣ Β': Ερευνητικό Μέρος

Περίληψη

Το ερευνητικό μέρος χωρίζεται σε τέσσερα κεφάλαια. Το πρώτο κεφάλαιο έχει στόχο να παρουσιάσει τη μεθοδολογία έρευνας. Στο δεύτερο κεφάλαιο, παρουσιάζονται τα ερευνητικά ευρήματα και αποτελέσματα καθώς επίσης και η μέθοδος ανάλυσης αυτών. Στο τρίτο κεφάλαιο γίνεται η συζήτηση και τέλος, στο τέταρτο διατυπώνονται προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.

Κεφάλαιο 1°

Μεθοδολογία Έρευνας

1.1 Σκοπός της έρευνας

Από το θεωρητικό μέρος είναι σαφές πως η αποτελεσματική ηγεσία αποτελεί βασικό προαπαιτούμενο στη λειτουργία προσφυγικών δομών για παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας και των προγραμμάτων που υλοποιούνται σε αυτές και μπορεί να εξετασθεί από διάφορες πτυχές.

Ο βασικός σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθούν οι απόψεις εκπαιδευτικών που εργάζονται σε πρόγραμμα μη τυπικής εκπαίδευσης παιδιών προσφύγων στην Ελλάδα αναφορικά με τον ρόλο της ηγεσίας στη λειτουργία προσφυγικών δομών για προσχολικής και σχολικής ηλικίας.

1.2 Ερευνητικά Ερωτήματα

Πιο συγκεκριμένα, με βάση τη βιβλιογραφία αλλά και προσωπικούς προβληματισμούς, η παρούσα έρευνα έχει ως στόχο να δώσει απάντηση στα παρακάτω ερωτήματα:

1. Πώς διοικούνται τα προγράμματα μη τυπικής εκπαίδευσης για παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας που πραγματοποιούνται στις δομές φιλοξενίας προσφύγων;
2. Ποιες εκπαιδευτικές μεθόδους χρησιμοποιούν εκπαιδευτικοί προσχολικής και σχολικής ηλικίας που πραγματοποιούνται στις δομές φιλοξενίας προσφύγων;
3. Πώς αξιολογούν τη ποιότητα δάσκαλοι και νηπιαγωγοί προγραμμάτων μη τυπικής εκπαίδευσης;
4. Ποιες δυσκολίες μάθησης εμφανίζουν οι μαθητές που φοιτούν σε προγράμματα προσχολικής και σχολικής ηλικίας που πραγματοποιούνται στις δομές φιλοξενίας προσφύγων;
5. Ποιες εκπαιδευτικά εμπόδια εμφανίζουν οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε προγράμματα προσχολικής και σχολικής ηλικίας που πραγματοποιούνται στις δομές φιλοξενίας προσφύγων;

1.3 Σημασία/αξία της έρευνας

Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, παρατηρήθηκε ότι το θέμα που προτίθεται να διερευνήσω είναι καθοριστικής σημασίας, αφού είναι επιτακτική η ανάγκη προσαρμογής

του εκπαιδευτικού στα σύγχρονα κοινωνικά δεδομένα με στόχο την αποτελεσματική λειτουργία μιας εκπαιδευτικής μονάδας, που αποτελεί τον πυλώνα της εκπαίδευσης.

Η αναγκαιότητα του θέματος, με βάση την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, θεμελιώνεται ακόμη και από το γεγονός ότι με παρόμοια θέματα έχουν πραγματοποιηθεί ελάχιστες αντίστοιχες έρευνες που παρουσιάζουν και ερμηνεύουν ποσοτικά δεδομένα και ποιοτικά χαρακτηριστικά. Επιπλέον, είναι σημαντικό να τονισθεί πως αντίστοιχες έρευνες έχουν πραγματοποιηθεί μόνο σε προγράμματα τυπικής εκπαίδευσης και όχι σε κάποιο μη τυπικής εκπαίδευσης αποκλειστικά για μαθητές – πρόσφυγες, αιτούντες/ούσες άσυλο. Επομένως, η διερεύνηση ενός τέτοιου ζητήματος σε πολύ πρόσφατα προγράμματα που φιλοξενούν ένα μεγάλο αριθμό προσφύγων μαθητών είναι καθοριστικής σημασίας, αφού οι ίδιοι/ες μαθητές/τριες θα κληθούν να ενταχθούν σε μεταγενέστερο χρόνο στο δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας.

Η συστηματική καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών αυτών, μπορεί να εξαχθούν χρήσιμα συμπεράσματα και προτάσεις που προάγουν τη βελτίωση των παρεχόμενων προγραμμάτων μη τυπικής εκπαίδευσης και να λειτουργήσουν καλύτερα ως προς την υποστήριξη της τυπικής. Ακόμη, οι απόψεις αυτών των εκπαιδευτικών μπορούν να κοινοποιηθούν αργότερα σε εκπαιδευτικούς τυπικής εκπαίδευσης υπό τη μορφή ενός ενημερωτικού οδηγού που θα διευκολύνει την υλοποίηση του έργου τους.

Οι απόψεις και οι προτάσεις που θα προκύψουν από τη συγκεκριμένη έρευνα θα λειτουργήσουν ως κριτήρια για τις εφαρμοζόμενες πρακτικές, στοχεύοντας στο να δώσουν μια νέα ώθηση στην προσέγγιση του θέματος ενώ ταυτόχρονα θα οδηγήσουν σε ουσιαστικές τροποποιήσεις με γνώμονα την αποτελεσματικότερη λειτουργία των εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

Τα προβλήματα και οι δυσκολίες που διερευνώνται στην παρούσα εργασία, τα συμπεράσματα που αναμένονται να εξαχθούν, οι προτάσεις που θα προκύψουν, όπως προαναφέρθηκε, μπορούν να φανούν χρήσιμα στους εκπαιδευτικούς οι οποίοι/ες θα αντιμετωπίσουν αργότερα αντίστοιχες προκλήσεις μέσα στη τάξη λόγω της πολυπολιτισμικότητας των σχολείων τους. Εκτός αυτού όμως, είναι δυνατόν να χρησιμοποιηθούν από μελλοντικούς ερευνητές και ερευνήτριες οι οποίοι/ες θα θελήσουν να ασχοληθούν με τη θεματική αυτή, η οποία ως αντικείμενο έρευνας παρουσιάζει σημαντικά κενά στην ελληνόγλωσση βιβλιογραφία αφού η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι ένα αρκετά σύγχρονο αλλά ταυτόχρονα εξελισσόμενο φαινόμενο και δείχνει να μην αντιμετωπίζεται με την δέουσα προσοχή από το σύνολο της ελληνικής εκπαιδευτικής κοινότητας

Η αξιοσημείωτη πρόσφατη κατάσταση των προσφύγων, η οποία ανάγκασε και εξακολουθεί να αναγκάζει τα σχολεία να αντιδρούν γρήγορα στις νέες προκλήσεις, μπορεί επίσης να αποκαλύψει πρόσθετες προοπτικές για περισσότερο ή λιγότερο επιτυχείς στρατηγικές και απαιτήσεις ενσωμάτωση.

Οι απόψεις και οι προτάσεις θα λειτουργήσουν ως κριτήρια για τις εφαρμοζόμενες πρακτικές, και θα οδηγήσουν σε ουσιαστικές τροποποιήσεις με γνώμονα την αποτελεσματική λειτουργία των εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

Τα προβλήματα και οι δυσκολίες που διερευνώνται στην παρούσα εργασία, τα συμπεράσματα που αναμένονται να εξαχθούν, οι προτάσεις που θα γίνουν, μπορούν να φανούν χρήσιμα στους/τις εκπαιδευτικούς οι οποίοι ενδιαφέρονται να διεκδικούν τις γνώσεις και δεξιότητες τους στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και ετοιμότητα ειδικότερα αλλά ταυτόχρονα και σε όσους/ες επιθυμούν να διεκδικούν τους επιστημονικούς τους ορίζοντες στο παρόν θέμα. Ακόμη, είναι δυνατόν να χρησιμοποιηθούν από μελλοντικούς/ες ερευνητές/τριες οι οποίοι/ες θα θελήσουν να ασχοληθούν με τη θεματική αυτή, η οποία ως αντικείμενο έρευνας παρουσιάζει σημαντικά κενά στην ελληνόγλωσση βιβλιογραφία, είναι σχετικά πολύ πρόσφατη και δείχνει να μην αντιμετωπίζεται με την δέουσα προσοχή από το σύνολο της ελληνικής εκπαιδευτικής κοινότητας.

Η σπουδαιότητα της έρευνας δικαιολογείται διότι:

3. Τα πορίσματά της εκτιμάται ότι θα συμβάλλουν στην βελτίωση της μεθόδου επιμόρφωσης, κατάρτισης και υλοποίησης εκπαιδευτικών προγραμμάτων ενός πολυπολιτισμικού περιβάλλοντος και προφανώς θα υπάρξει σημαντική προσφορά των πρακτικών αποτελεσμάτων στον επιστημονικό κλάδο της μη τυπικής εκπαίδευσης σε διαπολιτισμικά περιβάλλοντα μάθησης.
4. Με ορισμένες παραμέτρους του θέματος ασχολήθηκαν και άλλοι ερευνητές και αυτό δείχνει ένα ιδιαίτερο ερευνητικό ενδιαφέρον. Παρόλα αυτά, άλλοι επιστήμονες, δεν έχουν εστιάσει αρκετά στις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών (μέσα από την αυτό-αναφορά τους) για το επίπεδο διαπολιτισμικής τους ετοιμότητας και εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε διαπολιτισμικά περιβάλλοντα μάθησης, ενώ αντίστοιχες έρευνες δεν έχουν πραγματοποιηθεί στο ελληνικό πλαίσιο σε ικανοποιητικό βαθμό.

1.4. Πορεία διεξαγωγής της έρευνας

Ο σχεδιασμός της έρευνας έγινε με σεβασμό των ηθικών κανόνων και κανόνων δεοντολογίας περί προστασίας των προσωπικών δεδομένων (ελευθερία συμμετοχής,

ανωνυμία, πλήρης ενημέρωση πριν και μετά την έρευνα), μεταχείριση των υποκειμένων με δική τους συγκατάθεση (εθελοντικά και μετά από πλήρη και σαφή ενημέρωση για τις διαδικασίες, και να μπορούν να αποχωρήσουν όταν το επιθυμούν) και μεταχείρισής τους με τον ελάχιστο κίνδυνο της σωματικής και ψυχικής τους υγείας.

Η συγκεκριμένη έρευνα αποτελεί μελέτη περίπτωσης των εκπαιδευτικών μη τυπικής εκπαίδευσης που εργαζόταν σε αντίστοιχα προγράμματα. Όλοι οι εκπαιδευτικοί είχαν επιλεγεί από αντίστοιχες εθνικές ή διεθνείς Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις που υλοποιούσαν τα προγράμματα.

Η συλλογή των δεδομένων έγινε με συμπλήρωση του ημιδομημένου ερωτηματολογίου από τους εκπαιδευτικούς μη τυπικής εκπαίδευσης, το οποίο στάλθηκε μέσω μηνύματος ηλεκτρονικού ταχυδρομείου στους ενδιαφερόμενους, αφού προηγουμένως η ερευνήτρια είχε επικοινωνήσει τηλεφωνικά ώστε να περιγράψει τον σκοπό της έρευνας, να διαβεβαιώσει την ανωνυμία και εμπιστευτικότητα της μελέτης και τέλος, να παρέχει αντίστοιχες οδηγίες για τη συμπλήρωση αυτού.

Η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων, μετά την επικοινωνία με την ερευνήτρια, ανταποκρίθηκε άμεσα και ιδιαίτερα θετικά στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου και στη συμβολή στην υπάρχουσα έρευνα. Μάλιστα, αρκετά σημαντικό ποσοστό αυτών, ανέφερε πως θα επιθυμούσε να ενημερωθεί για τα αποτελέσματα της έρευνας.

1.5.Πληθυσμός-Δείγμα

Η ποιότητα της έρευνας δεν ενισχύεται ή αποδυναμώνεται μόνο από τη ακαταλληλότητα της μεθοδολογίας και των ερευνητικών εργαλείων αλλά και από τη ακαταλληλότητα της στρατηγικής δειγματοληψίας (Morrison, 1993. Cohen, κ.συν., 2008).

Κατά τη διαδικασία επιλογής της στρατηγικής δειγματοληψίας με βάση τους Cohen, κ.συν. (2008) λήφθηκαν υπόψη:

- i. Το είδος της δειγματοληψίας
- ii. Η πρόσβαση στο δείγμα
- iii. Η αντιπροσωπευτικότητα και οι διάφορες παράμετροι του δείγματος
- iv. Το μέγεθος του δείγματος

Τον πληθυσμό της έρευνας αποτελούσαν όλοι/ες οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν σε προγράμματα μη τυπικής εκπαίδευσης προσφύγων της Ελλάδας. Το δείγμα μας αποτέλεσαν 64 εκπαιδευτικοί που δίδασκαν πρόσφυγες μαθητές σε περιοχές της Ελλάδος οι οποίες επιλέχθηκαν λόγω προηγούμενης εργασιακής μου εμπειρίας μέσα από τρία διαφορετικά

προγράμματα μη τυπικής εκπαίδευσης παιδιών προσφύγων, αιτούντων/ουσών άσυλο. Η έρευνα διεξάχθηκε το 2019.

Το δείγμα περιλαμβάνει άτομα που βρίσκονται κοντά στην ερευνήτρια, συμμετέχουν και βοηθούν στη πραγματοποίηση της ερευνητικής διαδικασίας. Παρόλα αυτά, αξίζει να σημειωθεί πως επιλέγει ένα πολύ μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών που εργαζόταν σε προγράμματα μη τυπικής εκπαίδευσης προσφύγων και το δείγμα μας είναι αρκετά αντιπροσωπευτικό του γενικότερου πληθυσμού. Συνεπώς τα συμπεράσματά μας παρόλο που δεν είναι αντιπροσωπευτικά του γενικότερου εκπαιδευτικού πληθυσμού είναι αρκετά αντιπροσωπευτικά των εκπαιδευτικών μη τυπικής εκπαίδευσης που απασχολούνταν στις προεπιλεγμένες περιοχές.

1.6.Μέσο συλλογής δεδομένων

Οι βασικές στρατηγικές στις οποίες στηρίχθηκε η παρούσα μελέτη είναι: α) η ανασκόπηση της διεθνούς και της ελληνικής βιβλιογραφίας που παρουσιάστηκε στο πρώτο μέρος και β) η ποσοτική και ποιοτική αποτύπωση των αποτελεσμάτων της έρευνας (μέσα από τη χρήση ερωτηματολογίων).

Η συγκεκριμένη έρευνα σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε στα πλαίσια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, και συγκεκριμένα της κατεύθυνσης «Σχεδιασμός, Υλοποίηση και Αξιολόγηση Προγραμμάτων Προσχολικής και Πρωτοσχολικής Εκπαίδευσης».

Προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι, να διερευνηθούν και να ελεγχθούν οι ερευνητικές μας υποθέσεις, αποφασίστηκε να επιλεγεί η μέθοδος της επισκόπησης πεδίου. Για το σκοπό αυτό, χρησιμοποιήθηκαν ποσοτικές και ποιοτικές προσεγγίσεις. Συγκεκριμένα, η συλλογή των δεδομένων της έρευνας βασίστηκε αρχικά σε ένα ερωτηματολόγιο, το οποίο διαμορφώθηκε αφενός μέσα από τον συνδυασμό προηγούμενων ερευνών όμοιου γνωστικού αντικείμενου και αφετέρου με ερωτήσεις οι οποίες πήγαζαν από προσωπικά ερευνητικά ενδιαφέροντα.

Η δομή του ερωτηματολόγιο διαρθρώνεται στις ακόλουθες ενότητες:

- Η πρώτη ενότητα περιλαμβάνει ερωτήματα αναφορικά με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά. Πιο συγκεκριμένα υπάρχουν ερωτήσεις αναφορικά με το φύλο, την ηλικία, την ειδικότητα, την επαγγελματική εμπειρία σε προγράμματα μη τυπικής εκπαίδευσης, το μορφωτικό επίπεδο, τα διδασκόμενα μαθήματα, το εργασιακό τους καθεστώς, την δυνατότητα αποδοχής εθελοντών στο πρόγραμμα, και τέλος, την

εμπειρία του οργανισμού στον οποίο εργάζονταν ως προς τη παροχή εκπαιδευτικών δράσεων σε μαθητές πρόσφυγες – αιτούντες άσυλο τα προηγούμενα έτη.

- Η δεύτερη ενότητα περιλαμβάνει ερωτήματα αναφορικά με τη διοίκηση. Πιο συγκεκριμένα, για την ύπαρξη συντονιστή/υπεύθυνου στο πρόγραμμα που θα παρέχει υποστήριξη στο έργο τους, τη παροχή ψυχοκοινωνικής υποστήριξης στο προσωπικό για την επίλυση καθημερινών ζητημάτων, τη παροχή εκπαίδευσης – κατάρτισης στο εργασιακό τους αντικείμενο, και τέλος στην αξιολόγηση των ιδίων και του παρεχόμενου έργου τους.
- Η τρίτη ενότητα περιλαμβάνει ερωτήματα αναφορικά με τη διδασκαλία και τη μάθηση. Πιο συγκεκριμένα τις εγγραφές, παρουσιολόγια και την απόδοση των μαθητών.
- Η τέταρτη ενότητα περιλαμβάνει ερωτήματα αναφορικά με τις εκπαιδευτικές μεθόδους που χρησιμοποιούν κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Πιο συγκεκριμένα, τη χρήση συμμετοχικών μεθόδων διδασκαλίας, τη ποικιλία εκπαιδευτικών μεθόδων διδασκαλίας, τις διαθέσιμες δραστηριότητες και τέλος, την υποστήριξη των δραστηριοτήτων από άλλες ομάδες.
- Η πέμπτη ενότητα περιλαμβάνει ερωτήσεις κλειστού τύπου, διαβαθμισμένης κλίμακας τύπου Likert. Ως ερευνητικό εργαλείο χρησιμοποιήθηκαν ερωτήματα της κλίμακας ACEI (Association for Childhood Education International, 2006α, 2006β, όπ. αναφ. στο Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2010). Ειδικότερα, χρησιμοποιήθηκαν ερωτήματα από το Πεδίο 2 «Περιεχόμενο του Αναλυτικού Προγράμματος και Παιδαγωγική», το Πεδίο 3 «Παιδαγωγοί Προσχολικής Ηλικίας» και τέλος, το Πεδίο 4 «Συνεργασία με την οικογένεια και τη κοινότητα».
- Η έκτη ενότητα περιλαμβάνει ερωτήματα αναφορικά με τις δυσκολίες μάθησης παιδιών προσφύγων και αιτούντων άσυλο. Στόχος αυτής της ενότητας είναι να συμβάλει στην κατανόηση των αναγκών και των προκλήσεων που αντιμετωπίζουν οι πρόσφυγες, αιτούντες άσυλο για να εξασφαλίσουν το δικαίωμά τους στην εκπαίδευση σήμερα. Πιο συγκεκριμένα, οι ερωτήσεις ήταν ανοιχτού τύπου και περιλάμβαναν ζητήματα των εκπαιδευτικών αναγκών, εμποδίων, μέτρων που έχουν ληφθεί καθώς και περιορισμών.
- Η έβδομη ενότητα περιλαμβάνει ερωτήματα σχετικά με εκπαιδευτικά εμπόδια. Πιο συγκεκριμένα, η ενότητα αυτή επιδιώκει να συμβάλει στην κατανόηση του τρόπου με τον οποίο η παρουσία των προσφύγων και των αιτούντων άσυλο στη χώρα ασύλου επηρεάζει τις εκπαιδευτικές υπηρεσίες και πιο συγκεκριμένα την παροχή εκπαίδευσης

και ζήτησης. Ειδικότερα, περιλαμβάνει ερωτήματα σχετικά με την επιρροή του εθνικού συστήματος εκπαίδευσης από τη παρουσία μαθητών προσφύγων και αιτούντων άσυλο, τα προ απαιτούμενα για την εξασφάλιση πρόσβασης στην εκπαίδευση, τη διασφάλιση δικαιώματος στην εκπαίδευση, στην αξιολόγηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων και τέλος, στην παροχή εξειδικευμένων εκπαιδύσεων από τον οργανισμό που εργάζεται.

1.7. Ηθικά και δεοντολογικά ζητήματα της έρευνας

Στη σύγχρονη έρευνα τα ζητήματα ηθικής και δεοντολογίας απασχολούν κάθε ερευνητή και είναι ύψιστης σημασίας. Στη παρούσα έρευνα δόθηκε ιδιαίτερη προσοχή και μέριμνα σε ζητήματα της τήρησης αρχών που αφορούν τη δεοντολογία. Πιο συγκεκριμένα, η συμμετοχή ήταν ελεύθερη και συναινετική έπειτα από πληροφόρηση, διατήρηση ανωνυμίας για τη διατήρηση και αξιοποίηση των ερευνητικών αποτελεσμάτων. Η ερευνήτρια διενέργησε με απόλυτη επαγγελματική συνέπεια αναφορικά με την εμπιστευτικότητα και μυστικότητα συμμετοχής, ενημέρωσε λεπτομερώς τους συμμετέχοντες πριν τη συμμετοχή τους και ήταν σε θέση ν' απαντήσει πιθανά ερωτήματα. Για το λόγο αυτό το ερωτηματολόγιο της έρευνας συνοδευόταν από μια επιστολή που επεξηγούσε τον σκοπό της έρευνας, το πλαίσιο στο οποίο διενεργείται και τα στοιχεία της ερευνήτριας.

Η εγκυρότητα της έρευνας μπορεί να διασφαλιστεί μέσα από την ειλικρίνεια, το περιεχόμενο των δεδομένων που συλλέγουμε και τους συμμετέχοντες.

Ως προς την αξιοπιστία του εργαλείου, στην έρευνά μας υπάρχει αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας, αφού η χορήγηση του εργαλείου θα γίνει μια φορά, όπως επίσης και η εκδοχή του. Κάθε συμμετέχων στη μελέτη συμπληρώνει το εργαλείο μια φορά. Ο έλεγχος των απαντήσεων βασίζεται σε πληροφορίες από ολόκληρα τα ερωτήματα του εργαλείου. Αυτό είναι σημαντικό επειδή αυξάνει την αξιοπιστία του εργαλείου έτσι ώστε οι τιμές να μην διαφέρουν στη δυσκολία ή στις αλλαγές μέσα στο χρόνο (Creswell, 2011).

1.8. Περιορισμοί έρευνας

Πολλές προκλήσεις προέκυψαν κατά την αναγνώριση της βιβλιογραφίας που πρέπει να ενοποιηθεί σε αυτή τη μελέτη καθώς υπάρχει έλλειψη ερευνητών που ενσωματώνουν σαφώς τη μεθοδολογία της έρευνας στα ακαδημαϊκά τους άρθρα.

Μια βασική πρόκληση ήταν η ανάλυση της βιβλιογραφίας καθώς υπάρχει πολλή βιβλιογραφία που αναπτύχθηκε από Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις και διεθνείς οργανισμούς για σκοπούς εσωτερικού προγραμματισμού, παρακολούθησης και αξιολόγησης έργων και / ή υποστήριξης για χρηματοδοτικούς πόρους και αλλαγή πολιτικής. Αυτό μπορεί να οδηγήσει σε έγγραφα που δοξάζουν επιτυχίες του έργου χωρίς να παρέχουν ισορροπημένη ή αμερόληπτη ανάλυση των γνήσιων δυνατών και αδύνατων σημείων τους. Επιπλέον, επειδή μεγάλο μέρος της έρευνας είναι βασισμένο στην έρευνα συνηγορίας, όπου οι ερευνητές θέλουν να «αποδείξουν» τους ισχυρισμούς τους, υπάρχει μια ασθενέστερη έμφαση στις μεθόδους και στην ανάπτυξη υψηλής ποιότητας ερευνητικών σχεδίων (Jacobson & Landau, 2003).

Οι προκλήσεις αυτές ελήφθησαν υπόψη κατά τη διαδικασία αξιολόγησης των δεδομένων. Η βιβλιογραφία που επικεντρώθηκε στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων των μη κυβερνητικών οργάνωσεων και των διεθνών οργανισμών εξετάστηκε κριτικά και συμπεριλήφθηκε μόνο όταν η έρευνα είχε εξαιρετική μεθοδολογία και λεπτομερή εξέταση των επιτυχιών και των προκλήσεων.

Προκειμένου η εκπαίδευση σε καταστάσεις έκτακτης ανάγκης να καθιερωθεί ως αξιόπιστος και επαγγελματικός ερευνητικός τομέας, οι ακαδημαϊκοί και οι ερευνητές πρέπει να απομακρυνθούν από την εστίαση σε ταχείες και γρήγορα σχεδιασμένες μελέτες. Για να είναι σε θέση να αξιολογήσουν τα υποκειμενικά αίτια και τα πρότυπα που δεν είναι εμφανή σε βραχυπρόθεσμες μελέτες ή μεμονωμένες μελέτες περιπτώσεων, οι ερευνητές πρέπει να προχωρήσουν σε μακροπρόθεσμες μελέτες που μπορούν να προσδιορίσουν και να παρακολουθήσουν τα πρότυπα με την πάροδο του χρόνου

- Μέγεθος μελέτης: Ένα ευρύ φάσμα μεγεθών δείγματος έχει χρησιμοποιηθεί στο πεδίο της εκπαίδευσης έκτακτης ανάγκης για να κατανοήσει εκπαιδευτικές πρακτικές κατά τη διάρκεια και μετά από καταστάσεις έκτακτης ανάγκης. Τα μεγέθη δειγμάτων που εξετάστηκαν σε αυτή τη μελέτη κυμαίνονταν στους 64 συμμετέχοντες
- Διάρκεια έρευνας: Η πλειονότητα της βιβλιογραφίας που περιλαμβάνεται σε αυτή τη μελέτη βασίζεται σε βραχυπρόθεσμη έρευνα. Υπάρχουν αρκετοί λόγοι για τη χρήση βραχυπρόθεσμων μελετών, μεταξύ των οποίων η διεξαγωγή έρευνας σε χώρους έκτακτης ανάγκης, προσανατολισμένη προς την δράση σε αυτόν τον τομέα. Παρόλο που οι βραχυπρόθεσμες ερευνητικές μελέτες παρέχουν χρήσιμες πληροφορίες για άμεση ανταπόκριση, δημιουργούν επίσης αρκετούς περιορισμούς παρεμποδίζοντας την ανάπτυξη.

- Συλλογή Δεδομένων: Η συλλογή πρωτογενών δεδομένων πραγματοποιήθηκε μεταξύ στις Περιφερειακές Ενότητες Ιωαννίνων, Πρεβέζης, Θεσσαλονίκης και Αθηναίων. Οι τοποθεσίες επιλέχθηκαν με βάση την κλίμακα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και τον αριθμό των παιδιών που ζουν εκεί.

Κεφάλαιο 2°

Παρουσίαση και ερμηνεία αποτελεσμάτων της έρευνας

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης των ερωτημάτων των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών της έρευνας τονίζουν τη σπουδαιότητα του ρόλου της ηγεσίας σε δομές εκπαίδευσης προσφύγων.

2.1. Περιγραφή Δεδομένων

Στη μελέτη που διεξάχθηκε συμμετείχαν συνολικά 64 εκπαιδευτικοί των οποίων τα δημογραφικά χαρακτηριστικά φαίνονται στον πίνακα που ακολουθεί (Πίνακας 1). Συνολικά καταγράφηκαν τόσο άνδρες όσο και γυναίκες σε ποσοστά 40,6% και 59,4% αντίστοιχα. Παρατηρούμε πως το ποσοστό των συμμετεχόντων γυναικών είναι σχετικά μεγαλύτερο από αυτό των ανδρών.

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων ήταν ηλικίας 31-45 ετών σε ποσοστό 62,5%, ενώ κάτω των 30 ετών ήταν το 28,1% και άνω των 46 ετών μόνο το 9,4%.

Σε περίπου ανάλογα ποσοστά καταγράφηκαν δάσκαλοι αλλά και νηπιαγωγοί με ποσοστά 54,7% και 45,3% αντίστοιχα, ενώ παρατηρήθηκε και ένα αρκετά μεγάλο εύρος σχετικά με την επαγγελματική εμπειρία των συμμετεχόντων σε προγράμματα μη τυπικής εκπαίδευσης προσφύγων. Πιο συγκεκριμένα, το 32,8% είχε λιγότερους από 10 μήνες εμπειρίας, το 39,1% έχει από 11 έως 20 μήνες επαγγελματικής εμπειρίας, ενώ τέλος, το 28,1% έχει πάνω από 21 μήνες εμπειρίας.

Σημαντικό είναι το γεγονός ότι 41 από τους 65, δηλαδή το 64,1% των συμμετεχόντων, είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών (πίνακας 1).

		Πλήθος	%
Φύλο	Άνδρας	26	40,6%
	Γυναίκα	38	59,4%
Ηλικία	<30	18	28,1%
	31-45	40	62,5%
	46-60	6	9,4%
	60>	0	0,0%
Ειδικότητα	Δάσκαλος	35	54,7%
	Νηπιαγωγός	29	45,3%

Μήνες επαγγελματικής 10<	21	32,8%
εμπειρίας σε πρόγραμμα 11-20	25	39,1%
μη τυπικής εκπαίδευσης 21>	18	28,1%
προσφύγων		
Μορφωτικό Επίπεδο Τριτοβάθμια		
Εκπαίδευση (ΑΕΙ/ΤΕΙ)	23	35,9%
Μεταπτυχιακός Τίτλος	41	64,1%

Πίνακας 1

Στον πίνακα 2 φαίνονται τα χαρακτηριστικά των παροχών των οργανισμών στους οποίους συμμετείχαν οι εκπαιδευτικοί με σημαντική να είναι η συμμετοχή των εθελοντών. Πιο συγκεκριμένα, το 53,1% των συμμετεχόντων δήλωσε πως δεν υπάρχουν εθελοντές στον οργανισμό τους, ενώ αντίθετα, το 46,9% πως υπάρχουν εθελοντές. Επιπλέον, το 59,4% των συμμετεχόντων δήλωσε πως ο οργανισμός που εργάζονταν παρείχε εκπαιδευτικές δράσεις σε παιδιά πρόσφυγες και τα προηγούμενα έτη, γεγονός που αναδεικνύει τη προηγούμενη εμπειρία του οργανισμού. Αντίθετα, το 40,6% ανέφερε πως ο οργανισμός τους δεν είχε αντίστοιχη προηγούμενη δράση, αλλά ξεκίνησε λόγω της έκτακτης ανάγκης.

	Πλήθος	%
Υπάρχουν εθελοντές στον οργανισμό σας; Όχι	34	53,1%
Ναι	30	46,9%
Ο οργανισμός που εργάζεστε παρείχε Όχι	26	40,6%
εκπαιδευτικές δράσεις σε παιδιά πρόσφυγες τα Ναι	38	59,4%
προηγούμενα έτη ή ξεκίνησε λόγω της έκτακτης		
ανάγκης;		

Πίνακας 2

Σχετικά με τα χαρακτηριστικά της διοίκησης φαίνεται από τον πίνακα 3 ότι η παρουσία συντονιστή υπάρχει στο 90,6% ενώ σε σημαντικά υψηλά ποσοστά καταγράφονται πολλά χαρακτηριστικά «καλής και οργανωμένης» διοίκησης, με εξαίρεση την παροχή ψυχοκοινωνικής υποστήριξης προς τους εκπαιδευτικούς που καταγράφηκε σε μόλις 23 περιπτώσεις (Πίνακας 3). Αρκετά υψηλά είναι τα ποσοστά των συμμετεχόντων που δήλωσαν πως έχουν εκπαιδευτεί σε κάποιο θέμα αναφορικά με την εργασία τους τους τελευταίους τέσσερις μήνες (67,2%), έχει στο πρόγραμμά του ατομικές φόρμες αξιολόγησης προσωπικού (64,1%) και τέλος, παρέχει ανατροφοδότηση σε τακτά χρονικά διαστήματα στον/στην υπεύθυνό τους αναφορικά με τις δράσεις που παρέχουν (82,8%).

	Όχι		Ναι	
	Πλήθος	%	Πλήθος	%
Έχετε στο εκπαιδευτικό σας πρόγραμμα έναν υπεύθυνο/ συντονιστή ο οποίος θα είναι υπεύθυνος για τη παροχή εκπαιδευτική σας υποστήριξης;	6	9,4%	58	90,6%
Έχετε διαθέσιμη παροχή ψυχοκοινωνικής υποστήριξης για εκπαιδευτικούς;	41	64,1%	23	35,9%
Έχετε εκπαιδευτεί σε κάποιο θέμα αναφορικό με την εργασία σας τους τελευταίους 4 μήνες;	21	32,8%	43	67,2%
Έχετε στο πρόγραμμά σας ατομικές φόρμες αξιολόγησης προσωπικού;	23	35,9%	41	64,1%
Παρέχετε ανατροφοδότηση στον/στην υπεύθυνο των δράσεων σας σε τακτά χρονικά διαστήματα; (reports)	11	17,2%	53	82,8%

Πίνακας 3

Στη κατηγορία των ερωτήσεων με τίτλο διδασκαλία και μάθησης, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί τηρούν βιβλίο εγγραφής των μαθητών και χρησιμοποιούν παρουσιολόγιο σε καθημερινή βάση, ενώ αντίθετα, δε χρησιμοποιούν κάποια φόρμα που να καταγράφει την απόδοση των μαθητών τους (Πίνακας 4).

	Όχι		Ναι	
	Πλήθος	%	Πλήθος	%
Κατά την εγγραφή μαθητών τηρείται βιβλίο εγγραφών;	14	100,0%	50	100,0%
Χρησιμοποιείτε παρουσιολόγιο σε καθημερινή βάση;	17	100,0%	47	100,0%
Χρησιμοποιείτε κάποια φόρμα που να καταγράφετε την απόδοση των μαθητών σας;	39	100,0%	25	100,0%

Πίνακας 3

Σχετικά με τις εκπαιδευτικές μεθόδους (Πίνακας 5), στο μεγαλύτερο ποσοστό τους χρησιμοποιούνται από πολλές φορές έως και σχεδόν πάντα, σε ποσοστό 84,4%, ενώ επίσης το 75% των συμμετεχόντων χρησιμοποιεί συμμετοχικές μεθόδους διδασκαλίας. Πιο συγκεκριμένα, κατά την εκπαιδευτική διαδικασία χρησιμοποιούν τουλάχιστον τέσσερις από τις ακόλουθες μεθόδους:

- Ερωτήσεις – απαντήσεις
- Συζήτηση
- Εργασία σε ομάδες
- Χρήση πίνακα
- Δημιουργικές μέθοδοι (μουσική, παιχνίδια, ιστορίες κλπ.)
- Διαγωνισμό
- Παράδειγμα

		Πλήθος	%
Χρησιμοποιείτε συμμετοχικές μεθόδους διδασκαλίας;	Καμία φορά/ Σπάνια (0-25%)	1	1,6%
	Μερικές Φορές (26-50%)	15	23,4%
	Πολλές Φορές (51-75%)	23	35,9%
	Σχεδόν Πάντα/Πάντα (76-100%)	25	39,1%
Χρησιμοποιείτε ποικιλία εκπαιδευτικών μεθόδων διδασκαλίας;	Καμία φορά/ Σπάνια (0-25%)	1	1,6%
	Μερικές Φορές (26-50%)	9	14,1%
	Πολλές Φορές (51-75%)	27	42,2%
	Σχεδόν Πάντα/Πάντα (76-100%)	27	42,2%

Πίνακας 4

Από τον πίνακα 6 που ακολουθεί, φαίνεται ότι υπάρχει σημαντική ποικιλία στο είδος των δραστηριοτήτων που είναι διαθέσιμες στο εκπαιδευτικό τους κέντρο. Το 28,1% έκανε αναφορά σε γλωσσικές – αριθμητικές δραστηριότητες, το 6,3% δραστηριότητες δεξιοτήτων, το 9,4% ψυχαγωγικές και αθλητικές δραστηριότητες, το 20,3% διάφορες δράσεις τέχνης, μουσικής και θεάτρου, ενώ τέλος, το 35,9% δήλωσε πως έκανε όλες τις παραπάνω δράσεις.

Ως προς την ύπαρξη βοηθητικών ομάδων από την κοινότητα που υποστηρίζουν αυτές τις δράσεις, φαίνεται πως οι Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις είναι ο κύριος διάυλος επικοινωνίας.

	Πλήθος	%
Τι είδους δραστηριότητες μη Γλωσσικές – Αριθμητικές	18	28,1%
τυπικής εκπαίδευσης είναι Δραστηριότητες Δεξιοτήτων	4	6,3%
διαθέσιμες στο εκπαιδευτικό σας Ψυχαγωγικές – Αθλητικές	6	9,4%
κέντρο; Τέχνη, Μουσική, Θεατρικές	13	20,3%
δραστηριότητες		
Όλα τα παραπάνω	23	35,9%
Υπάρχουν αυτή τη στιγμή Κοινοτικές εκπαιδευτικές επιτροπές (SMS,	1	1,6%
βοηθητικές ομάδες από τη κλπ.)		
κοινότητα που υποστηρίζουν τις Εθνικές Εκπαιδευτικές Αρχές	6	9,4%
εκπαιδευτικές σας δράσεις; Τυπικές εθνικές Μη Κυβερνητικές	31	48,4%
Οργανώσεις		
Οργανισμοί Ηνωμένων Εθνών (Υπατη		
Αρμοστεία, Διεθνής Οργανισμός	13	20,3%
Μετανάστευσης κλπ.)		
Άλλο	1	1,6%
Όλα τα παραπάνω	12	18,8%

Πίνακας 5

Για την αξιολόγηση της ποιότητας των προγραμμάτων χρησιμοποιήθηκαν λήμματα από την κλίμακα ACEI, τα οποία είναι εφαρμόσιμα στην περίπτωση των οργανισμών που μελετώνται στο πλαίσιο της μελέτης. Αξιολογήθηκαν με τον τρόπο αυτό οι ακόλουθες διαστάσεις:

- Πολιτικές προγράμματος
- Ηθικές/ Δεοντολογικές ευθύνες και συμπεριφορές
- Η μετάβαση των παιδιών από το σπίτι στο πρόγραμμα
- Ευκαιρίες για συμμετοχή των οικογενειών και των κοινοτήτων

Να σημειωθεί πως από στους συμμετέχοντες της έρευνάς μας, η επιλογή «ανεπαρκής» δε καταγράφηκε.

Στους πίνακες 7-10 που ακολουθούν φαίνεται η κατανομή των απαντήσεων που καταγράφηκαν αναλυτικά σε κάθε μία από τις ερωτήσεις που αποτελούν την κάθε διάσταση.

	Εξαιρετικός	Καλός	Επαρκής	Κατώτατος
Οι πολιτικές του προγράμματος προωθούν τη συνεργασία με τις οικογένειες και τη κοινότητα Πλήθος %	17 26,6%	25 39,1%	18 28,1%	4 6,3%
Οι πολιτικές του προγράμματος παρέχουν υποστήριξη στις οικογένειες είτε άμεσα είτε με συνδέσμους με άλλες κοινοτικές πηγές Πλήθος %	13 20,3%	23 35,9%	22 34,4%	6 9,4%
Προσίζονται οδηγίες για τη συμμετοχή και εμπλοκή των γονέων στο πρόγραμμα Πλήθος %	7 10,9%	25 39,1%	22 34,4%	10 15,6%
Γίνονται συζητήσεις/συναντήσεις με την οικογένεια αναφορικά με τη πρόοδο των παιδιών και άλλα θέματα Πλήθος %	19 29,7%	12 18,8%	23 35,9%	10 15,6%

Πίνακας 6

	Εξαιρετικός	Καλός	Επαρκής	Κατώτατος
Το πρόγραμμα έχει πρωτόκολλα / διαδικασίες για τη προστασία των παιδιών από κινδύνους – κακοποίηση Πλήθος %	20 31,3%	18 28,1%	13 20,3%	13 20,3%
Οι εμπειρίες που παρέχονται στο πρόγραμμα καλλιεργούν την αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση των παιδιών Πλήθος %	18 28,1%	26 40,6%	14 21,9%	6 9,4%
Οι ηθικές/θρησκευτικές/δεοντολογικές εμπειρίες που παρέχονται από το πρόγραμμα (curriculum) αντανακλούν και προωθούν τις αξίες της κάθε οικογένειας Πλήθος %	13 20,3%	25 39,1%	17 26,6%	9 14,1%

Πίνακας 7

		Εξαιρετικός	Καλός	Επαρκής	Κατώτατος
Τα παιδιά και οι οικογένειες μπορούν να ξεκινήσουν να επισκέπτονται το πρόγραμμα πριν ξεκινήσουν να το παρακολουθούν	Πλήθος %	9 14,1%	24 37,5%	19 29,7%	12 18,8%
Διανέμονται στις οικογένειες πληροφορίες για τις προσδοκώμενες παιδικές συμπεριφορές και στα επιτεύγματα των παιδιών στο πρόγραμμα	Πλήθος %	11 17,2%	21 32,8%	19 29,7%	13 20,3%
Ενθαρρύνονται και διατηρούνται σχέσεις ανάμεσα στο σπίτι και στο πρόγραμμα	Πλήθος %	14 21,9%	15 23,4%	23 35,9%	12 18,8%

Πίνακας 8

		Εξαιρετικός	Καλός	Επαρκής	Κατώτατος
Δίνονται ευκαιρίες σε αντιπροσώπους οικογενειών & κοινοτήτων να επισκέπτονται & να παρακολουθούν δραστηριότητες του προγράμματος	Πλήθος %	6 9,4%	19 29,7%	27 42,2%	12 18,8%
Καθιερώνεται συνεργασία με αντιπροσώπους των οικογενειών & της κοινότητας για το σχεδιασμό, τη διοίκηση & την αξιολόγηση του προγράμματος	Πλήθος %	5 7,8%	19 29,7%	25 39,1%	15 23,4%
Οι αντιπρόσωποι των οικογενειών ή των κοινοτήτων συμμετέχουν στη διαδικασία λήψης αποφάσεων	Πλήθος %	6 9,4%	11 17,2%	24 37,5%	23 35,9%
Παρέχονται ευκαιρίες για εθελοντική συμμετοχή των γονέων/οικογενειών προκειμένου να βοηθήσουν στη τάξη και να συνεισφέρουν	Πλήθος %	8 12,5%	11 17,2%	26 40,6%	19 29,7%

Πίνακας 9

Για κάθε μία από τις τέσσερις διαστάσεις που περιγράφονται η απάντηση «εξαιρετικός» βαθμολογήθηκε με 1 ένα ενώ η απάντηση «κατώτατος» βαθμολογήθηκε με 4. Το αποτέλεσμα

της εκτίμησης του μέσου όρου στις απαντήσεις που συλλέχθηκαν είναι ότι όσο χαμηλότερη είναι η μέση τιμή τόσο καλύτερη είναι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού για το κάθε θέμα. Συνολικά όπως φαίνεται από τον πίνακα που ακολουθεί, οι μέσες τιμές κυμαίνονται μεταξύ του 2,25 και του 2,84 εκφράζοντας και για τα τέσσερα θέματα μεταξύ του «καλού» και του «επαρκούς».

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Πολιτικές προγράμματος	64	1,00	4,00	2,3477	,75280
Ηθικές/ Δεοντολογικές ευθύνες και συμπεριφορές	64	1,00	4,00	2,2552	,78958
Η μετάβαση των παιδιών από το σπίτι στο πρόγραμμα	64	1,00	4,00	2,5260	,86026
Ευκαιρίες για συμμετοχή των οικογενειών και των κοινοτήτων	64	1,00	4,00	2,8398	,81207
Valid N (listwise)	64				

Πίνακας 10

Ξεχωριστή σημασία έχει η διερεύνηση των παραγόντων που ενδεχομένως διαφοροποιούν τις τιμές των διαστάσεων του ερωτηματολογίου για την ποιότητα του προγράμματος και συγκεκριμένα ανάλογα με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά.

Από τον έλεγχο T- test για δύο ανεξάρτητα δείγματα φαίνεται ότι διαφορές εντοπίζονται ανάλογα με το φύλο σε 3 από τις τέσσερις μετρήσεις και συγκεκριμένα στις:

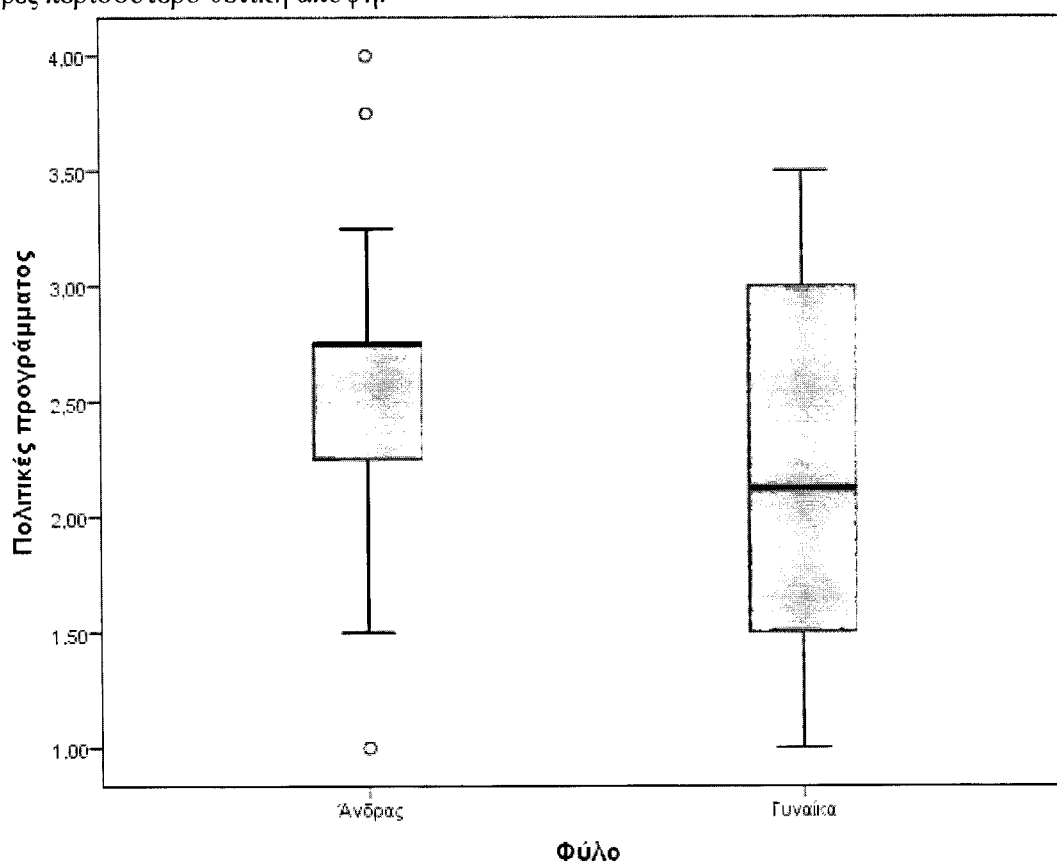
- Πολιτικές προγράμματος
- Η μετάβαση των παιδιών από το σπίτι στο πρόγραμμα
- Ευκαιρίες για συμμετοχή των οικογενειών και των κοινοτήτων

	Φύλο	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	p-value
Πολιτικές προγράμματος	Άνδρας	26	2,5769	,62358	,12229	,034
	Γυναίκα	38	2,1908	,79999	,12978	
	Άνδρας	26	2,4231	,73368	,14389	,161

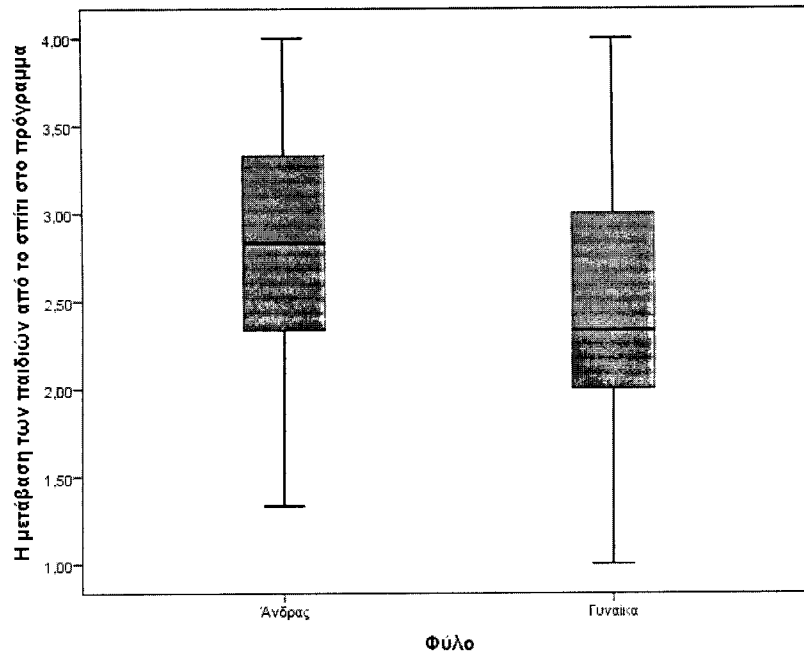
Ηθικές/ Δεοντολογικές ευθύνες και συμπεριφορές	Γυναίκα	38	2,1404	,81514	,13223	
Η μετάβαση των παιδιών από το σπίτι στο πρόγραμμα	Ανδρας	26	2,7949	,78924	,15478	,038
	Γυναίκα	38	2,3421	,86814	,14083	
Ευκαιρίες για συμμετοχή των οικογενειών και των κοινοτήτων	Ανδρας	26	3,1635	,55201	,10826	,004
	Γυναίκα	38	2,6184	,89052	,14446	

Πίνακας 11

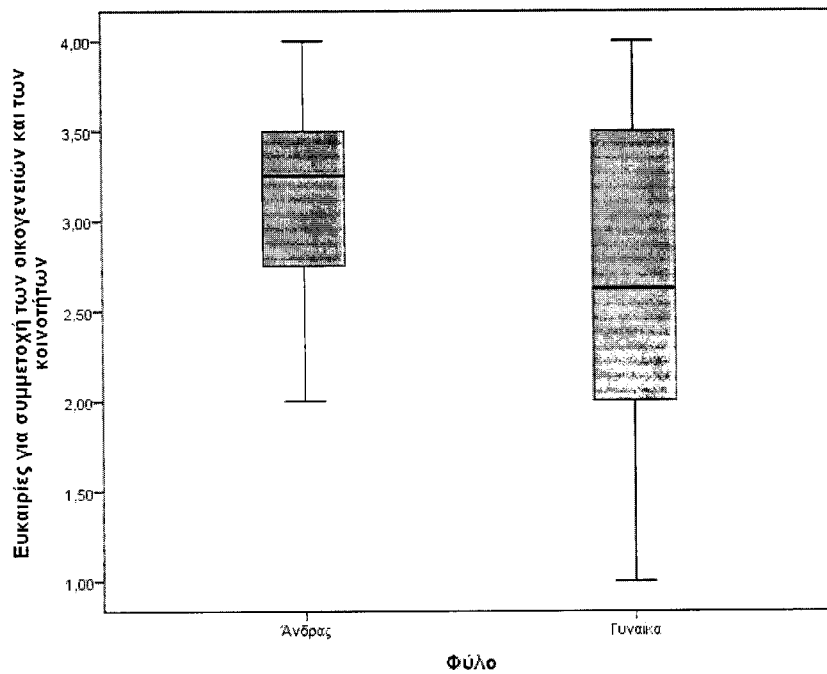
Όπως φαίνεται από τα συγκριτικά θηκογράμματα που ακολουθούν σε όλες τις περιπτώσεις χαμηλότερες τιμές έχουν οι γυναίκες που σημαίνει ότι έχουν συγκριτικά με τους άνδρες περισσότερο θετική άποψη.



Γράφημα 1



Γράφημα 2



Γράφημα 3

Από τον έλεγχο ανάλυσης διακύμανσης για τις τιμές των 4 διαστάσεων ανάλογα με την ηλικία, φαίνεται ότι σε καμία περίπτωση δε καταγράφονται στατιστικά σημαντικές διαφορές. Οι τιμές παρουσιάζονται αναλυτικά στον πίνακα 12.

		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean	
						Lower Bound	Upper Bound
Πολιτικές προγράμματος	<30	18	2,4583	,61983	,14610	2,1501	2,7666
	31-45	40	2,3000	,82470	,13040	2,0362	2,5638
	46-60	6	2,3333	,68313	,27889	1,6164	3,0502
	Total	64	2,3477	,75280	,09410	2,1596	2,5357
Ηθικές/ Δεοντολογικές ευθύνες και συμπεριφορές	<30	18	2,2407	,79874	,18826	1,8435	2,6379
	31-45	40	2,2167	,79367	,12549	1,9628	2,4705
	46-60	6	2,5556	,80737	,32961	1,7083	3,4028
	Total	64	2,2552	,78958	,09870	2,0580	2,4524
Μεταβαση των από το σπίτι στο πρόγραμμα	<30	18	2,4815	,79395	,18714	2,0867	2,8763
	31-45	40	2,5583	,89757	,14192	2,2713	2,8454
	46-60	6	2,4444	,93492	,38168	1,4633	3,4256
	Total	64	2,5260	,86026	,10753	2,3112	2,7409
Παράδειγμα για συμμετοχή των γονιμιών και των γονιμιών	<30	18	3,0556	,77912	,18364	2,6681	3,4430
	31-45	40	2,7125	,82925	,13112	2,4473	2,9777
	46-60	6	3,0417	,73172	,29872	2,2738	3,8096
	Total	64	2,8398	,81207	,10151	2,6370	3,0427

Πίνακας 112

Από τον έλεγχο t για δύο ανεξάρτητα δείγματα για τις τιμές των 4 διαστάσεων ανάλογα με την ειδικότητα, φαίνεται ότι σε καμία περίπτωση δε καταγράφονται στατιστικά σημαντικές διαφορές. Οι τιμές παρουσιάζονται αναλυτικά στον πίνακα 13

	Ειδικότητα	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Πολιτικές προγράμματος	Δάσκαλος	35	2,2643	,75718	,12799
	Νηπιαγωγός	29	2,4483	,74815	,13893
Ηθικές/ Δεοντολογικές ευθύνες και συμπεριφορές	Δάσκαλος	35	2,1143	,78359	,13245
	Νηπιαγωγός	29	2,4253	,77611	,14412
	Δάσκαλος	35	2,4476	,87799	,14841

Η μετάβαση των παιδιών από το σπίτι στο πρόγραμμα	Νηπιαγωγός	29	2,6207	,84386	,15670
Ευκαιρίες για συμμετοχή των οικογενειών και των κοινοτήτων	Δάσκαλος	35	2,7429	,81459	,13769
	Νηπιαγωγός	29	2,9569	,80752	,14995

Πίνακας 13

Από τον έλεγχο ανάλυσης διακύμανσης για τις τιμές των 4 διαστάσεων ανάλογα με τους μήνες προϋπηρεσίας, φαίνεται ότι σε καμία περίπτωση δε καταγράφονται στατιστικά σημαντικές διαφορές. Οι τιμές παρουσιάζονται αναλυτικά στον πίνακα 14

		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean	
						Lower Bound	Upper Bound
Επίπεδες προγράμματος	10<	21	2,5595	,61697	,13463	2,2787	2,8404
	11-20	25	2,1900	,76811	,15362	1,8729	2,5071
	21>	18	2,3194	,85236	,20090	1,8956	2,7433
	Total	64	2,3477	,75280	,09410	2,1596	2,5357
Επίπεδες/ Δεοντολογικές αθλήσεις και υπερπροσφορές	10<	21	2,3175	,78511	,17133	1,9601	2,6748
	11-20	25	2,2933	,90431	,18086	1,9201	2,6666
	21>	18	2,1296	,63800	,15038	1,8124	2,4469
	Total	64	2,2552	,78958	,09870	2,0580	2,4524
Η μετάβαση των παιδιών από το σπίτι στο πρόγραμμα	10<	21	2,5397	,87227	,19034	2,1426	2,9367
	11-20	25	2,5067	,84503	,16901	2,1579	2,8555
	21>	18	2,5370	,91565	,21582	2,0817	2,9924
	Total	64	2,5260	,86026	,10753	2,3112	2,7409
Ευκαιρίες για συμμετοχή των οικογενειών και των κοινοτήτων	10<	21	3,0357	,78774	,17190	2,6771	3,3943
	11-20	25	2,6700	,81879	,16376	2,3320	3,0080
	21>	18	2,8472	,82310	,19401	2,4379	3,2565
	Total	64	2,8398	,81207	,10151	2,6370	3,0427

Πίνακας 14

Από τον έλεγχο t για δύο ανεξάρτητα δείγματα για τις τιμές των 4 διαστάσεων ανάλογα με την εκπαίδευση, φαίνεται ότι περίπτωση καταγράφονται στατιστικά σημαντικές διαφορές για τις διαστάσεις:

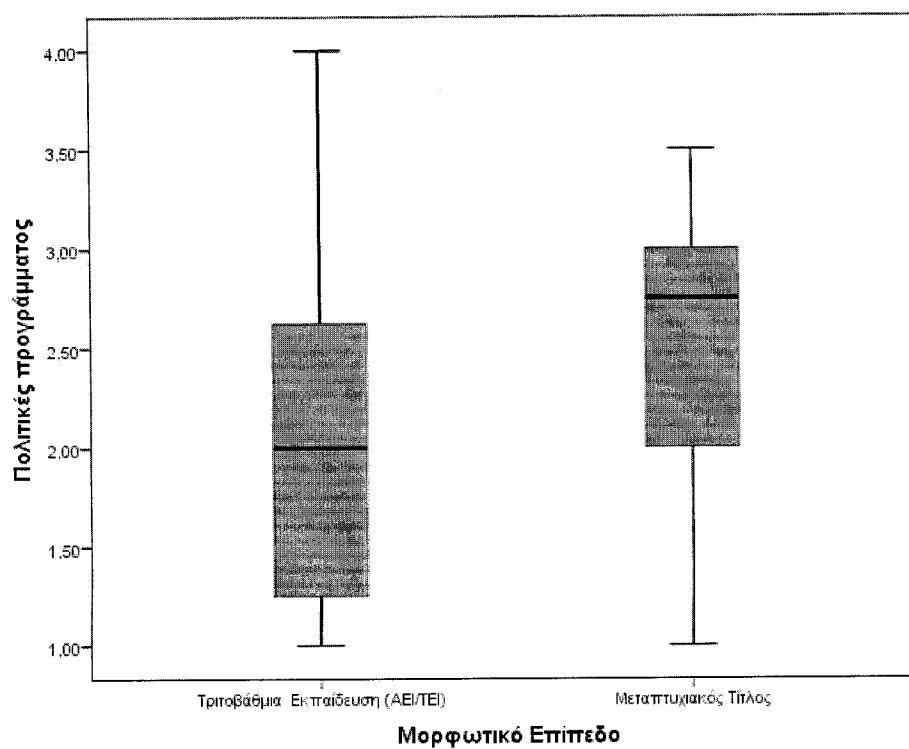
- Πολιτικές προγράμματος
- Ηθικές/ Δεοντολογικές ευθύνες και συμπεριφορές

Οι τιμές παρουσιάζονται αναλυτικά στον πίνακα 15

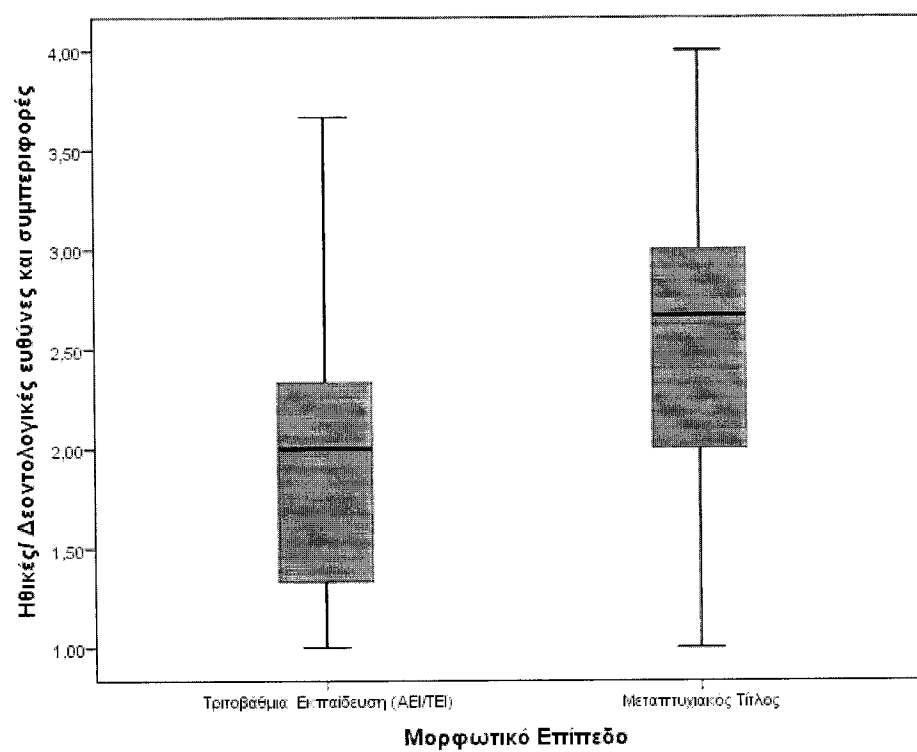
	Μορφωτικό Επίπεδο	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	P
Πολιτικές προγράμματος	Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (ΑΕΙ/ΤΕΙ)	23	2,0543	,85266	,17779	,018
	Μεταπτυχιακός Τίτλος	41	2,5122	,64457	,10067	
Ηθικές/ Δεοντολογικές ευθύνες και συμπεριφορές	Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (ΑΕΙ/ΤΕΙ)	23	1,9565	,75414	,15725	,022
	Μεταπτυχιακός Τίτλος	41	2,4228	,76748	,11986	
Μεταβαση των παιδιών από το σπίτι στο πρόγραμμα	Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (ΑΕΙ/ΤΕΙ)	23	2,3623	,97914	,20417	,257
	Μεταπτυχιακός Τίτλος	41	2,6179	,78373	,12240	
Ευκαιρίες για συμμετοχή των οικογενειών και των κοινότητων	Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (ΑΕΙ/ΤΕΙ)	23	2,5978	,94068	,19615	,102
	Μεταπτυχιακός Τίτλος	41	2,9756	,70668	,11036	

Πίνακας 15

Όπως φαίνεται από τα συγκριτικά θηκογράμματα που ακολουθούν χαμηλότερες τιμές έχουν οι μη έχοντες μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς που έχουν και οι οποίοι είναι λιγότερο θετικοί στις απόψεις τους



Γράφημα 4



Γράφημα 5

Ενδιαφέρον έχει και η διερεύνηση των παραγόντων που ενδεχομένως διαφοροποιούν τις απαντήσεις για τις μεθόδους διδασκαλίας ανάλογα με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά. Από τους πίνακες 16 έως και 35 που ακολουθούν φαίνεται από τον έλεγχο Pearson Chi square ότι δεν υπάρχει καμία στατιστικά σημαντική συσχέτιση των απαντήσεων ανάλογα με τα δημογραφικά με εξαίρεση τη χρήση των συμμετοχικών μεθόδων διδασκαλίας ανάλογα με την ηλικία, όπου φαίνεται ότι στις μεγαλύτερες ηλικίες επικρατεί η απάντηση «μερικές φορές» σε αντίθεση με τις ηλικίες έως και 45 όπου επικρατούν οι απαντήσεις «πολλές φορές» και «σχεδόν πάντα». Οι διαφορές αυτές αποτυπώνονται στο συγκριτικά ραβδόγραμμα που ακολουθεί τον πίνακα 18.

Crosstab

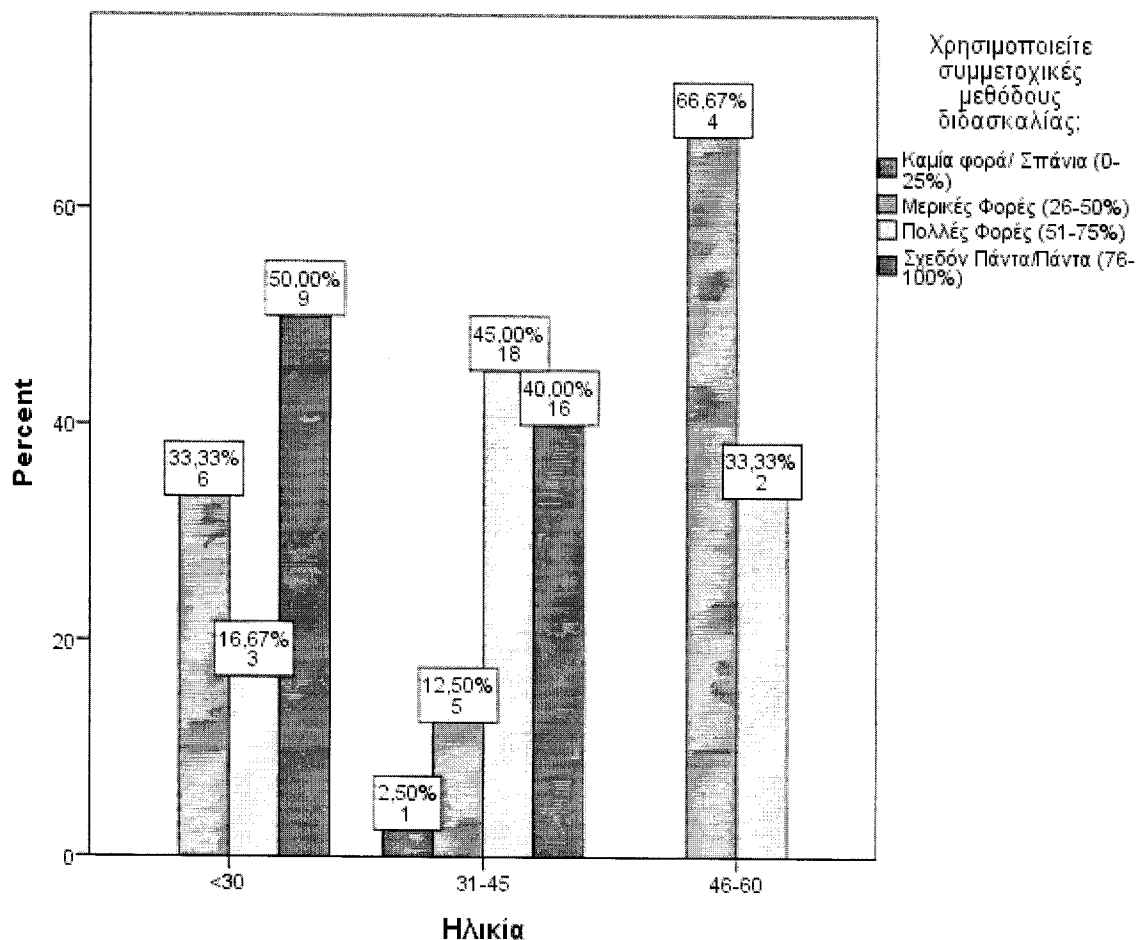
Count		Φύλο		Total
		Άνδρας	Γυναίκα	
Χρησιμοποιείτε συμμετοχικές μεθόδους διδασκαλίας;	Καμία φορά/ Σπάνια (0-25%)	0	1	1
	Μερικές Φορές (26-50%)	6	9	15
	Πολλές Φορές (51-75%)	12	11	23
	Σχεδόν Πάντα/Πάντα (76-100%)	8	17	25
Total		26	38	64

Πίνακας 16

Crosstab

Count		Ηλικία			Total
		<30	31-45	46-60	
Χρησιμοποιείτε συμμετοχικές μεθόδους διδασκαλίας;	Καμία φορά/ Σπάνια (0-25%)	0	1	0	1
	Μερικές Φορές (26-50%)	6	5	4	15
	Πολλές Φορές (51-75%)	3	18	2	23
	Σχεδόν Πάντα/Πάντα (76-100%)	9	16	0	25
Total		18	40	6	64

Πίνακας 17



Γράφημα 6

Crosstab

Count

		Ειδικότητα		Total
		Δάσκαλος	Νηπιαγωγός	
Χρησιμοποιείτε συμμετοχικές μεθόδους διδασκαλίας;	Καμία φορά/ Σπάνια (0-25%)	1	0	1
	Μερικές Φορές (26-50%)	9	6	15
	Πολλές Φορές (51-75%)	14	9	23
	Σχεδόν Πάντα/Πάντα (76-100%)	11	14	25
Total		35	29	64

Πίνακας 18

Crosstab

		Μήνες επαγγελματικής εμπειρίας σε πρόγραμμα μη τυπικής εκπαίδευσης προσφύγων			Total
		10<	11-20	21>	
Χρησιμοποιείτε συμμετοχικές μεθόδους διδασκαλίας;	Καμία φορά/ Σπάνια (0-25%)	0	1	0	1
	Μερικές Φορές (26-50%)	9	3	3	15
	Πολλές Φορές (51-75%)	7	12	4	23
	Σχεδόν Πάντα/Πάντα (76-100%)	5	9	11	25
Total		21	25	18	64

Πίνακας 19

Crosstab

		Μορφωτικό Επίπεδο		Total
		Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (ΑΕΙ/ΤΕΙ)	Μεταπτυχιακός Τίτλος	
Χρησιμοποιείτε συμμετοχικές μεθόδους διδασκαλίας;	Καμία φορά/ Σπάνια (0-25%)	0	1	1
	Μερικές Φορές (26-50%)	3	12	15
	Πολλές Φορές (51-75%)	10	13	23
	Σχεδόν Πάντα/Πάντα (76-100%)	10	15	25
Total		23	41	64

Πίνακας 20

Crosstab

Count		Φύλο		Total
		Ανδρας	Γυναίκα	
Χρησιμοποιείτε ποικιλία εκπαιδευτικών μεθόδων διδασκαλίας;	Καμία φορά/ Σπάνια (0-25%)	0	1	1
	Μερικές Φορές (26-50%)	3	6	9
	Πολλές Φορές (51-75%)	13	14	27
	Σχεδόν Πάντα/Πάντα (76-100%)	10	17	27
Total		26	38	64

Πίνακας 21

Crosstab

Count		Ηλικία			Total
		<30	31-45	46-60	
Χρησιμοποιείτε ποικιλία εκπαιδευτικών μεθόδων διδασκαλίας;	Καμία φορά/ Σπάνια (0-25%)	1	0	0	1
	Μερικές Φορές (26-50%)	2	5	2	9
	Πολλές Φορές (51-75%)	6	17	4	27
	Σχεδόν Πάντα/Πάντα (76-100%)	9	18	0	27
Total		18	40	6	64

Πίνακας 22

Crosstab

Count		Ειδικότητα		Total
		Δάσκαλος	Νηπιαγωγός	
Χρησιμοποιείτε ποικιλία εκπαιδευτικών μεθόδων διδασκαλίας;	Καμία φορά/ Σπάνια (0-25%)	0	1	1
	Μερικές Φορές (26-50%)	6	3	9
	Πολλές Φορές (51-75%)	15	12	27
	Σχεδόν Πάντα/Πάντα (76-100%)	14	13	27
Total		35	29	64

Πίνακας 23

Crosstab

Count

		Μήνες επαγγελματικής εμπειρίας σε πρόγραμμα μη τυπικής εκπαίδευσης προσφύγων			Total
		10<	11-20	21>	
Χρησιμοποιείτε ποικιλία εκπαιδευτικών μεθόδων διδασκαλίας;	Καμία φορά/ Σπάνια (0-25%)	0	1	0	1
	Μερικές Φορές (26-50%)	4	3	2	9
	Πολλές Φορές (51-75%)	9	13	5	27
	Σχεδόν Πάντα/Πάντα (76-100%)	8	8	11	27
Total		21	25	18	64

Πίνακας 24

Crosstab

Count

		Μορφωτικό Επίπεδο		Total
		Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (ΑΕΙ/ΤΕΙ)	Μεταπτυχιακός Τίτλος	
Χρησιμοποιείτε ποικιλία εκπαιδευτικών μεθόδων διδασκαλίας;	Καμία φορά/ Σπάνια (0-25%)	1	0	1
	Μερικές Φορές (26-50%)	2	7	9
	Πολλές Φορές (51-75%)	11	16	27
	Σχεδόν Πάντα/Πάντα (76-100%)	9	18	27
Total		23	41	64

Πίνακας 25

Crosstab

Count

		Φύλο		Total
		Άνδρας	Γυναίκα	
Τι είδους δραστηριότητες μη τυπικής εκπαίδευσης είναι διαθέσιμες στο εκπαιδευτικό σας κέντρο;	Γλωσσικές - Αριθμητικές	10	8	18
	Δραστηριότητες Δεξιοτήτων	1	3	4
	Ψυχαγωγικές - Αθλητικές	2	4	6
	Τέχνη, Μουσική, Θεατρικές δραστηριότητες	8	5	13
	όλα τα παραπάνω	5	18	23
Total		26	38	64

Πίνακας 26

Crosstab

Count

		Ηλικία			Total
		<30	31-45	46-60	
Τι είδους δραστηριότητες μη τυπικής εκπαίδευσης είναι διαθέσιμες στο εκπαιδευτικό σας κέντρο;	Γλωσσικές - Αριθμητικές	3	12	3	18
	Δραστηριότητες Δεξιοτήτων	1	3	0	4
	Ψυχαγωγικές - Αθλητικές	2	4	0	6
	Τέχνη, Μουσική, Θεατρικές δραστηριότητες	3	7	3	13
	όλα τα παραπάνω	9	14	0	23
Total		18	40	6	64

Πίνακας 27

Count

		Ειδικότητα		Total
		Δάσκαλος	Νηπιαγωγός	
Τι είδους δραστηριότητες	Γλωσσικές - Αριθμητικές	12	6	18
μη τυπικής εκπαίδευσης	Δραστηριότητες	2	2	4
είναι διαθέσιμες στο	Δεξιοτήτων	4	2	6
εκπαιδευτικό σας κέντρο;	Ψυχαγωγικές - Αθλητικές	7	6	13
	Τέχνη, Μουσική,	10	13	23
	Θεατρικές δραστηριότητες	35	29	64
	όλα τα παραπάνω			
Total				

Πίνακας 28

Count

		Μήνες επαγγελματικής εμπειρίας σε πρόγραμμα μη τυπικής εκπαίδευσης προσφύγων			Total
		10<	11-20	21>	
Τι είδους	Γλωσσικές - Αριθμητικές	5	5	8	18
δραστηριότητες μη	Δραστηριότητες	2	1	1	4
τυπικής εκπαίδευσης	Δεξιοτήτων	1	4	1	6
είναι διαθέσιμες στο	Ψυχαγωγικές - Αθλητικές	7	6	0	13
εκπαιδευτικό σας	Τέχνη, Μουσική,	6	9	8	23
κέντρο;	Θεατρικές δραστηριότητες	21	25	18	64
	όλα τα παραπάνω				
Total					

Πίνακας 29

Crosstab

Count

		Μορφωτικό Επίπεδο		Total
		Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (ΑΕΙ/ΤΕΙ)	Μεταπτυχιακός Τίτλος	
Τι είδους δραστηριότητες μη τυπικής εκπαίδευσης είναι διαθέσιμες στο εκπαιδευτικό σας κέντρο;	Γλωσσικές - Αριθμητικές	5	13	18
	Δραστηριότητες Δεξιοτήτων	1	3	4
	Ψυχαγωγικές - Αθλητικές	4	2	6
	Τέχνη, Μουσική, Θεατρικές δραστηριότητες	6	7	13
	όλα τα παραπάνω	7	16	23
Total		23	41	64

Πίνακας 30

Crosstab

Count

		Φύλο		Total
		Άνδρας	Γυναίκα	
Υπάρχουν αυτή τη στιγμή βοηθητικές ομάδες από τη κοινότητα που υποστηρίζουν τις εκπαιδευτικές σας δράσεις;	Κοινοτικές εκπαιδευτικές επιτροπές (SMS, κλπ.)	0	1	1
	Εθνικές Εκπαιδευτικές Αρχές	3	3	6
	Τυπικές εθνικές Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις	12	19	31
	Οργανισμοί Ηνωμένων Εθνών (Υπατη Αρμοστεία, Διεθνής Οργανισμός Μετανάστευσης κλπ.)	6	7	13
	Άλλο	0	1	1
	Όλα τα παραπάνω	5	7	12
Total		26	38	64

Πίνακας 12

Crosstab

Count

		Ηλικία			Total
		<30	31-45	46-60	
Υπάρχουν αυτή τη στιγμή Κοινοτικές εκπαιδευτικές	βοηθητικές ομάδες από τη επιτροπές (SMS, κλπ.)	0	1	0	1
κοινότητα που υποστηρίζουν τις	Εθνικές Εκπαιδευτικές	1	5	0	6
εκπαιδευτικές σας	Αρχές				
δράσεις;	Τυπικές εθνικές Μη				
	Κυβερνητικές	8	20	3	31
	Οργανώσεις				
	Οργανισμοί Ηνωμένων				
	Εθνών (Υπατη				
	Αρμοστεία, Διεθνής	5	6	2	13
	Οργανισμός				
	Μετανάστευσης κλπ.)				
	Άλλο	0	1	0	1
	Όλα τα παραπάνω	4	7	1	12
Total		18	40	6	64

Πίνακας 32

Crosstab

		Ειδικότητα		Total
		Δάσκαλος	Νηπιαγωγός	
Υπάρχουν αυτή τη στιγμή βοηθητικές ομάδες από τη κοινότητα που υποστηρίζουν τις εκπαιδευτικές σας δράσεις;	Κοινοτικές εκπαιδευτικές επιτροπές (SMS, κλπ.)	1	0	1
	Εθνικές Εκπαιδευτικές Αρχές	4	2	6
	Τυπικές εθνικές Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις	16	15	31
	Οργανισμοί Ηνωμένων Εθνών (Υπατη Αρμοστεία, Διεθνής Οργανισμός Μετανάστευσης κλπ.)	6	7	13
	Άλλο	1	0	1
	Όλα τα παραπάνω	7	5	12
Total		35	29	64

Πίνακας 33

Crosstab

		Μήνες επαγγελματικής εμπειρίας σε πρόγραμμα μη τυπικής εκπαίδευσης προσφύγων			Total
		10<	11-20	21>	
Υπάρχουν αυτή τη στιγμή βοηθητικές ομάδες από τη κοινότητα που υποστηρίζουν τις εκπαιδευτικές σας δράσεις;	Κοινοτικές εκπαιδευτικές επιτροπές (SMS, κλπ.)	0	1	0	1
	Εθνικές Εκπαιδευτικές Αρχές	2	3	1	6
	Τυπικές εθνικές Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις	10	13	8	31
	Οργανισμοί Ηνωμένων Εθνών (Υπατη Αρμοστεία, Διεθνής Οργανισμός Μετανάστευσης κλπ.)	4	4	5	13
	Άλλο	0	1	0	1
	Όλα τα παραπάνω	5	3	4	12
Total		21	25	18	64

Πίνακας 34

Crosstab

Count

		Μορφωτικό Επίπεδο		Total
		Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (ΑΕΙ/ΤΕΙ)	Μεταπτυχιακό ς Τίτλος	
Υπάρχουν αυτή τη στιγμή βοηθητικές ομάδες από τη κοινότητα που υποστηρίζουν τις εκπαιδευτικές σας δράσεις;	Κοινοτικές εκπαιδευτικές επιτροπές (SMS, κλπ.)	0	1	1
	Εθνικές Εκπαιδευτικές Αρχές	4	2	6
	Τυπικές εθνικές Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις	11	20	31
	Οργανισμοί Ηνωμένων Εθνών (Υπατη Αρμοστεία, Διεθνής Οργανισμός Μετανάστευσης κλπ.)	4	9	13
	Άλλο	1	0	1
	Όλα τα παραπάνω	3	9	12
Total		23	41	64

Πίνακας 35

Ενδιαφέρον έχει και η διερεύνηση των παραγόντων που ενδεχομένως διαφοροποιούν τις απαντήσεις για τη «διδασκαλία και τη μάθηση» ανάλογα με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά. Από τους πίνακες 36 έως και 50 που ακολουθούν φαίνεται από τον έλεγχο Pearson Chi square ότι δεν υπάρχει καμία στατιστικά σημαντική συσχέτιση των απαντήσεων ανάλογα με τα δημογραφικά.

Crosstab

Count

		Φύλο		Total
		Άνδρας	Γυναίκα	
Κατά την εγγραφή μαθητών τηρείται βιβλίο εγγραφών;	Όχι	8	6	14
	Ναι	18	32	50
Total		26	38	64

Πίνακας 36

Crosstab

Count

		Ηλικία			Total
		<30	31-45	46-60	
Κατά την εγγραφή	Όχι	5	8	1	14
μαθητών τηρείται	Ναι	13	32	5	50
βιβλίο εγγραφών;					
Total		18	40	6	64

Πίνακας 37

Crosstab

Count

		Ειδικότητα		Total
		Δάσκαλος	Νηπιαγωγός	
Κατά την εγγραφή	Όχι	5	9	14
μαθητών τηρείται βιβλίο	Ναι	30	20	50
εγγραφών;				
Total		35	29	64

Πίνακας 38

Crosstab

Count

		Μήνες επαγγελματικής εμπειρίας σε πρόγραμμα μη τυπικής εκπαίδευσης προσφύγων			Total
		10<	11-20	21>	
Κατά την εγγραφή	Όχι	4	7	3	14
μαθητών τηρείται	Ναι	17	18	15	50
βιβλίο εγγραφών;					
Total		21	25	18	64

Πίνακας 39

Crosstab

Count

		Μορφωτικό Επίπεδο		Total
		Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (ΑΕΙ/ΤΕΙ)	Μεταπτυχιακός Τίτλος	
Κατά την εγγραφή	Όχι	5	9	14
μαθητών τηρείται βιβλίο	Ναι	18	32	50
εγγραφών;				
Total		23	41	64

Πίνακας 40

Crosstab

Count

		Φύλο		Total
		Άνδρας	Γυναίκα	
Χρησιμοποιείτε	Όχι	6	11	17
παρουσιολόγιο σε	Ναι	20	27	47
καθημερινή βάση;				
Total		26	38	64

Πίνακας 41

Count

		Ηλικία			Total
		<30	31-45	46-60	
Χρησιμοποιείτε	Όχι	5	11	1	17
παρουσιολόγιο σε	Ναι	13	29	5	47
καθημερινή βάση;					
Total		18	40	6	64

Πίνακας 42

Crosstab

Count

		Ειδικότητα		Total
		Δάσκαλος	Νηπιαγωγός	
Χρησιμοποιείτε	Όχι	9	8	17
παρουσιολόγιο σε	Ναι	26	21	47
καθημερινή βάση;				
Total		35	29	64

Πίνακας 43

Crosstab

Count

		Μήνες επαγγελματικής εμπειρίας σε πρόγραμμα μη τυπικής εκπαίδευσης προσφύγων			Total
		10<	11-20	21>	
Χρησιμοποιείτε	Όχι	2	8	7	17
παρουσιολόγιο σε	Ναι	19	17	11	47
καθημερινή βάση;					
Total		21	25	18	64

Πίνακας 13

Crosstab

Count

		Μορφωτικό Επίπεδο		Total
		Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (ΑΕΙ/ΤΕΙ)	Μεταπτυχιακ ός Τίτλος	
Χρησιμοποιείτε	Όχι	6	11	17
παρουσιολόγιο σε	Ναι	17	30	47
καθημερινή βάση;				
Total		23	41	64

Πίνακας 45

Crosstab

Count

		Φύλο		Total
		Άνδρας	Γυναίκα	
Χρησιμοποιείτε κάποια	Όχι	17	22	39
φόρμα που να καταγράφετε	Ναι	9	16	25
την απόδοση των μαθητών				
σας;				
Total		26	38	64

Πίνακας 46

Crosstab

Count

		Ηλικία			Total
		<30	31-45	46-60	
Χρησιμοποιείτε κάποια	Όχι	11	26	2	39
φόρμα που να	Ναι	7	14	4	25
καταγράφετε την					
απόδοση των μαθητών					
σας;					
Total		18	40	6	64

Πίνακας 47

Crosstab

Count

		Ειδικότητα		Total
		Δάσκαλο ς	Νηπιαγωγό ς	
Χρησιμοποιείτε κάποια	Όχι	20	19	39
φόρμα που να	Ναι	15	10	25
καταγράφετε την				
απόδοση των μαθητών				
σας;				
Total		35	29	64

Πίνακας 48

Crosstab

Count

	Μήνες επαγγελματικής εμπειρίας σε πρόγραμμα μη τυπικής εκπαίδευσης προσφύγων			Total
	10<	11-20	21>	
Χρησιμοποιείτε κάποια Όχι φόρμα που να Ναι καταγράφετε την απόδοση των μαθητών σας;	9	19	11	39
	12	6	7	25
Total	21	25	18	64

Πίνακας 49

Crosstab

Count

	Μορφωτικό Επίπεδο		Total
	Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (AEI/TEI)	Μεταπτυχιακ ός Τίτλος	
Χρησιμοποιείτε κάποια φόρμα που να Όχι καταγράφετε την απόδοση των Ναι μαθητών σας;	13	26	39
	10	15	25
Total	23	41	64

Πίνακας 50

Ενδιαφέρον έχει επίσης η διερεύνηση των παραγόντων που ενδεχομένως διαφοροποιούν τις απαντήσεις για τις πολιτικές προγράμματος ανάλογα με τις εκπαιδευτικές μεθόδους. Από τους πίνακες 51 έως και 54 που ακολουθούν φαίνεται από τον έλεγχο της ανάλυσης διακύμανσης ότι δεν υπάρχει καμία στατιστικά σημαντική συσχέτιση των απαντήσεων με εξαίρεση αυτή που αφορά στα είδη της δραστηριότητας που είναι διαθέσιμες. Όπως φαίνεται και στο συγκριτικό θηκόγραμμα που ακολουθεί, σημαντικά θετικότερη άποψη έχουν όσοι κάνουν γλωσσικές και αριθμητικές δραστηριότητες σε σχέση με όσους κάνουν δραστηριότητες δεξιοτήτων.

Descriptives

Χρησιμοποιείτε συμμετοχικές μεθόδους διδασκαλίας;

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean	
					Lower Bound	Upper Bound
Καμία φορά/ Σπάνια (0-25%)	1	3,5000	.	.	.	.
Μερικές Φορές (26-50%)	15	2,5000	,51755	,13363	2,2134	2,7866
Πολλές Φορές (51-75%)	23	2,2609	,82047	,17108	1,9061	2,6157
Σχεδόν Πάντα/Πάντα (76-100%)	25	2,2900	,79608	,15922	1,9614	2,6186
Total	64	2,3477	,75280	,09410	2,1596	2,5357

Πίνακας 51

Descriptives

Χρησιμοποιείτε ποικιλία εκπαιδευτικών μεθόδων διδασκαλίας;

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean	
					Lower Bound	Upper Bound
Καμία φορά/ Σπάνια (0-25%)	1	1,7500	.	.	.	.
Μερικές Φορές (26-50%)	9	2,4444	,60953	,20318	1,9759	2,9130
Πολλές Φορές (51-75%)	27	2,3704	,86149	,16579	2,0296	2,7112
Σχεδόν Πάντα/Πάντα (76-100%)	27	2,3148	,70572	,13582	2,0356	2,5940
Total	64	2,3477	,75280	,09410	2,1596	2,5357

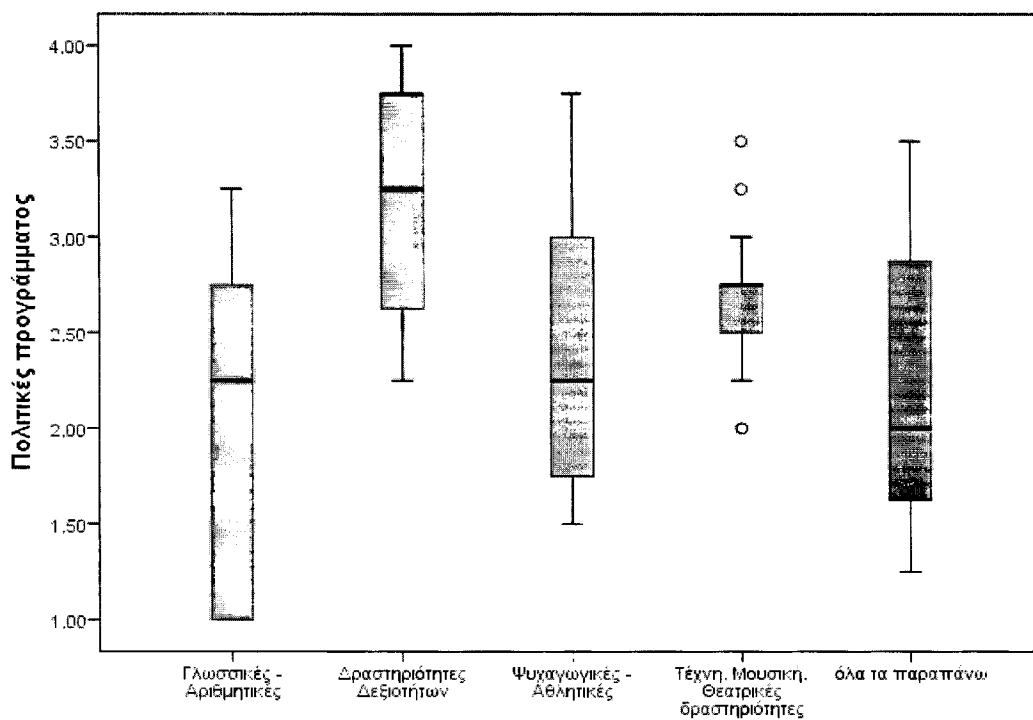
Πίνακας 52

Τι είδους δραστηριότητες μη τυπικής εκπαίδευσης είναι διαθέσιμες στο εκπαιδευτικό σας

κέντρο;

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		p- value
					Lower Bound	Upper Bound	
Γλωσσικές - Αριθμητικές δραστηριότητες	18	2,0694	,80351	,18939	1,6699	2,4690	0.,031
Δεξιοτήτων	4	3,1875	,74652	,37326	1,9996	4,3754	
Ψυχαγωγικές - Αθλητικές	6	2,4167	,83166	,33953	1,5439	3,2894	
Τέχνη, Μουσική, Θεατρικές δραστηριότητες	13	2,6538	,43944	,12188	2,3883	2,9194	
Όλα τα παραπάνω	23	2,2283	,72266	,15068	1,9158	2,5408	
Σύνολο	64	2,3477	,75280	,09410	2,1596	2,5357	

Πίνακας 14



Τι είδους δραστηριότητες μη τυπικής εκπαίδευσης είναι διαθέσιμες στο εκπαιδευτικό σας κέντρο;

Γράφημα 7

Υπάρχουν αυτή τη στιγμή βοηθητικές ομάδες από τη κοινότητα που υποστηρίζουν τις εκπαιδευτικές σας δράσεις;

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean	
					Lower Bound	Upper Bound
Κοινοτικές εκπαιδευτικές επιτροπές (SMS, κλπ.)	1	1,0000	.	.	.	.
Εθνικές Εκπαιδευτικές Αρχές	6	2,2083	,81266	,33177	1,3555	3,0612
Τυπικές εθνικές Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις	31	2,5242	,73698	,13237	2,2539	2,7945
Οργανισμοί Ηνωμένων Εθνών (Υπατη Αρμοστεία, Διεθνής Οργανισμός Μετανάστευσης κλπ.)	13	2,2308	,76008	,21081	1,7715	2,6901
Άλλο	1	1,2500	.	.	.	.
Όλα τα παραπάνω	12	2,2917	,66430	,19177	1,8696	2,7137
Total	64	2,3477	,75280	,09410	2,1596	2,5357

Πίνακας 54

Ενδιαφέρον έχει και η διερεύνηση των παραγόντων που ενδεχομένως διαφοροποιούν τις απαντήσεις για τις πολιτικές προγράμματος ανάλογα με τους τρόπους διοίκησης. Από τους πίνακες 55 έως και 59 που ακολουθούν φαίνεται από τον έλεγχο t για δύο ανεξάρτητα δείγματα ότι δεν υπάρχει καμία στατιστικά σημαντική συσχέτιση των απαντήσεων με εξαίρεση την ύπαρξη ατομικών φορμών αξιολόγησης και τη δυνατότητα ανατροφοδότησης σε τακτά χρονικά διαστήματα.. Όπως φαίνεται και στα συγκριτικά θηκογράμματα που ακολουθούν, σημαντικά θετικότερη άποψη έχουν όσοι ακολουθούν αυτούς τους δύο κανονισμούς στο πλαίσιο της διοίκησης συγκριτικά με όσους δεν τους ακολουθούν.

Group Statistics

	Έχετε στο εκπαιδευτικό σας πρόγραμμα έναν υπεύθυνο/ συντονιστή ο οποίος θα είναι υπεύθυνος για τη παροχή εκπαιδευτικής σας υποστήριξης;	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Πολιτικές	Όχι	6	2,9167	,64550	,26352
προγράμματος	Ναι	58	2,2888	,74310	,09757

Πίνακας 55

Group Statistics

	Έχετε διαθέσιμη παροχή ψυχοκοινωνικής υποστήριξης για εκπαιδευτικούς;	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Πολιτικές	Όχι	41	2,4085	,74531	,11640
προγράμματος	Ναι	23	2,2391	,77047	,16065

Πίνακας 56

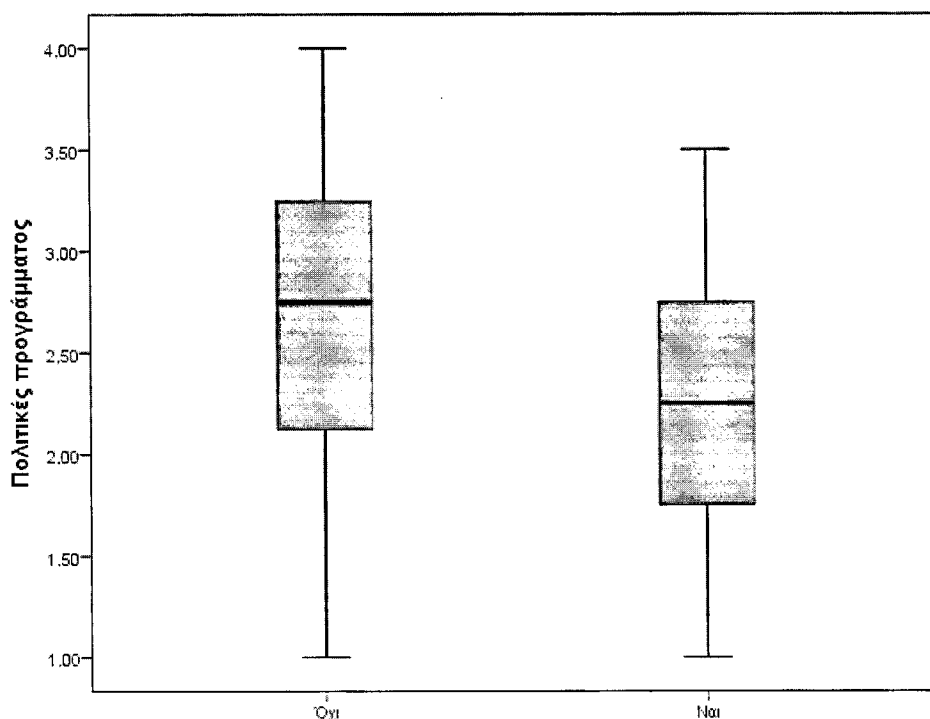
Group Statistics

	Έχετε εκπαιδευτεί σε κάποιο θέμα αναφορικό με την εργασία σας τους τελευταίους 4 μήνες;	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Πολιτικές	Όχι	21	2,2024	,65488	,14291
προγράμματος	Ναι	43	2,4186	,79380	,12105

Πίνακας 15

	Έχετε στο πρόγραμμά σας ατομικές φόρμες αξιολόγησης προσωπικού;	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	p-value
Πολιτικές	Όχι	23	2,6739	,79927	,16666	,008
Προγράμματος	Ναι	41	2,1646	,66757	,10426	

Πίνακας 58

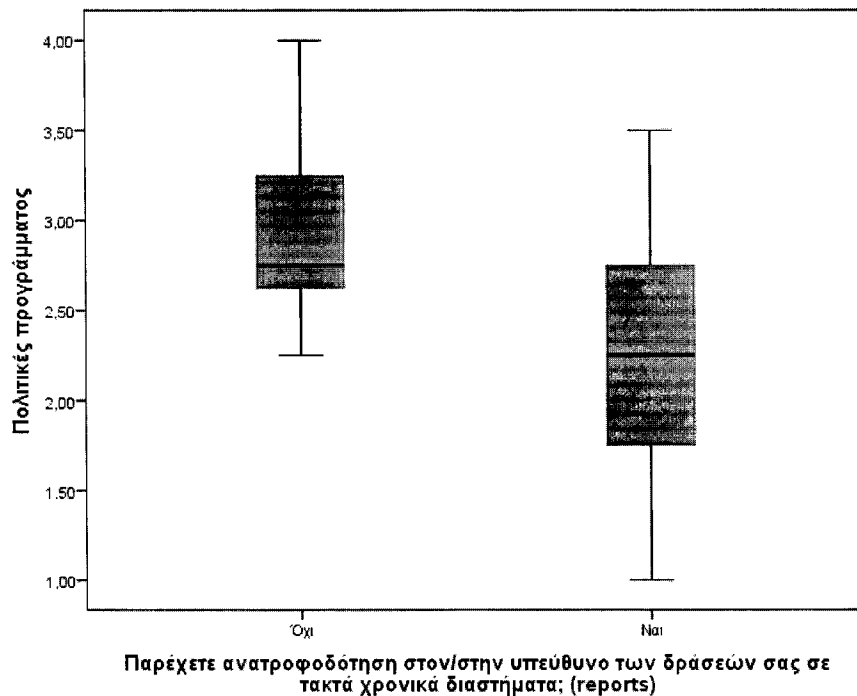


Έχετε στο πρόγραμμά σας ατομικές φόρμες αξιολόγησης προσωπικού;

Γράφημα 8

	Παρέχετε ανατροφοδότηση στον/στην υπεύθυνο των δράσεων σας σε τακτά χρονικά διαστήματα; (reports)	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	p-value
Πολιτικές	Όχι	11	2,9545	,57899	,17457	,003
Προγράμματος	Ναι	53	2,2217	,72666	,09981	

Πίνακας 16



Γράφημα 9

Ενδιαφέρον έχει τέλος και η διερεύνηση των παραγόντων που ενδεχομένως διαφοροποιούν τις απαντήσεις για τις «Ηθικές/ Δεοντολογικές ευθύνες και συμπεριφορές» ανάλογα με το αν «Υπάρχουν αυτή τη στιγμή βοηθητικές ομάδες από τη κοινότητα που υποστηρίζουν τις εκπαιδευτικές σας δράσεις» και με το αν «Έχετε εκπαιδευτεί σε κάποιο θέμα αναφορικό με την εργασία σας τους τελευταίους 4 μήνες». Από τους πίνακες 60 και 61 και την ανάλυση διακύμανσης και το t test που ακολουθούν αντίστοιχα φαίνεται ότι δεν υπάρχει καμία στατιστικά σημαντική συσχέτιση.

Descriptives

Ηθικές/ Δεοντολογικές ευθύνες και συμπεριφορές

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean	
					Lower Bound	Upper Bound
Κοινοτικές εκπαιδευτικές επιτροπές (SMS, κλπ.)	1	2,3333	.	.	.	.
Εθνικές Εκπαιδευτικές Αρχές	6	1,7778	,40369	,16480	1,3541	2,2014
Τυπικές εθνικές Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις	31	2,3226	,78638	,14124	2,0341	2,6110
Οργανισμοί Ηνωμένων Εθνών (Υπατη Αρμοστεία, Διεθνής Οργανισμός Μετανάστευσης κλπ.)	13	2,1026	,76236	,21144	1,6419	2,5633
Άλλο	1	1,0000	.	.	.	.
Όλα τα παραπάνω	12	2,5833	,86603	,25000	2,0331	3,1336
Total	64	2,2552	,78958	,09870	2,0580	2,4524

Πίνακας 60

Group Statistics

	Έχετε εκπαιδευτεί σε κάποιο θέμα αναφορικό με την εργασία σας τους τελευταίους 4 μήνες;	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Ηθικές/ Δεοντολογικές ευθύνες και συμπεριφορές	Όχι	21	2,1905	,79282	,17301
	Ναι	43	2,2868	,79543	,12130

Πίνακας 61

Αναφορικά με τις σημαντικότερες **ανάγκες** των πληθυσμών προσφύγων και αιτούντων άσυλο όσον αφορά την εκπαίδευση στην Ελλάδα, ως κύρια ανάγκη από τη συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων παρουσιάστηκε το ζήτημα της **γλωσσικής επικοινωνίας**. Πιο συγκεκριμένα αναφέρθηκαν:

«η γνώση και η δυσκολία κατανόησης της Ελληνικής γλώσσας αλλά και η διατήρηση της μητρικής γλώσσας και πολιτισμικής ποικιλομορφίας της χώρας προέλευσης»,

«κατάλληλα συγγράμματα και εκπαιδευτικό υλικό για την εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας»,

«Να υπάρχουν διερμηνείς αν είναι δυνατόν, ώστε να διευκολύνουν τη μαθησιακή διαδικασία και το να δίνονται οδηγίες - τουλάχιστον στα πρώτα στάδια»,

«να νιώσουν αποδεκτοί στο σχολείο και να το θεωρούν ένα ασφαλές περιβάλλον που να τους κάνει να το παρακολουθούν τακτικά»,

«να κατανοήσουν την αναγκαιότητα της εκπαίδευσης και να τους παρέχονται προγράμματα εκπαίδευσης που είναι σχεδιασμένα με βάση τις καθημερινές τους ανάγκες που θα τους βοηθήσουν στην ένταξη – ενσωμάτωση στη τοπική κοινωνία και θα τους δώσει προοπτικές για το μέλλον».

«πρόβλεψη για τη δημιουργία εξειδικευμένου προγράμματος για την εκμάθηση των μητρικών γλωσσών του»

«Δημιουργία τάξεων για πρόσφυγες και αιτούντες άσυλο, προκειμένου μάθουν γρηγορότερα την γλώσσα, ώστε να αφομοιωθούν στην συνέχεια πλήρως στις αντίστοιχες βαθμίδες της εκπαίδευσης»,

«Γνώση ελληνικής κουλτούρας, ηθών και εθίμων»,

«Δημιουργία κέντρων εκπαίδευση μέτριας ,ελάχιστης ή μηδενικής γνώσης Ελληνικών».

Επίσης, έγινε αναφορά στην αναγκαιότητα για **ψυχοκοινωνική υποστήριξη** τόσο των μαθητών όσο και των οικογενειών τους. Συγκεκριμένα, αναφέρθηκαν:

«Υπάρχει ανάγκη κοινωνικοποίησης στο εκπαιδευτικό περιβάλλον και κατανόησης ψυχοσυναισθηματικών αναγκών τόσο των μαθητών όσο και των γονέων»,

«Ψυχολογική υποστήριξη: Χρειάζεται να ληφθεί υπόψη όχι μόνο η προσωπική στάση των παιδιών απέναντι στο προσωπικό πένθος, αλλά και στο πολιτισμικό. Ο «ξεριζωμός» διαταράσσει το άτομο, ιδιαίτερα όταν έχει πιο διαμορφωμένη αντίληψη της πολιτισμικής του ταυτότητας»,

«η ειδική ψυχολογική υποστήριξη τόσο παιδιών όσο και γονέων είναι βασική ανάγκη του μεγαλύτερου μέρους του πληθυσμού»,

«Η ύπαρξη κοινωνικής-ψυχολογικής υπηρεσίας σε συνδυασμό με τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες που υπάρχουν σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο».

Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε επίσης στην ανάγκη για **διατήρηση πολιτισμικής ταυτότητας και κοινωνικοποίησης** μέσα από:

« Σεβασμό στην διαφορετικότητα και το πολιτισμικό τους υπόβαθρο αλλά και κατανόηση του πολιτισμού της χώρας υποδοχής»,

«εξοικείωση με την ελληνική πραγματικότητα και η γεφύρωση των ενδεχόμενων πολιτισμικών διαφορών»

Επισημάνθηκε η αναγκαιότητα **εξειδικευμένου – κατάρτισμένου προσωπικού** που θα παρέχει μαθήματα σε παιδιά αιτούντες άσυλο – πρόσφυγες και θα τα υποστηρίζει σε όλα τα επίπεδα μάθησης. Συγκεκριμένα:

«Στελέχωση προγραμμάτων με άτομα που έχουν υπόβαθρο στη διδασκαλία μιας γλώσσας ως δεύτερης/ξένης»

«κατάρτισμένοι εκπαιδευτικοί που θα μπορούν να ανταπεξέλθουν στη σωστή διαχείριση ευάλωτου πληθυσμού»

Η **συνεργασία του με την οικογένεια** ήταν μια βασική ανάγκη που τονίσθηκε ιδιαίτερα, καθώς επίσης και ορισμένες πρακτικές δυσκολίες επίτευξης αυτής.

«η συμμετοχή των γονέων στο ελληνικό σχολείο»,

«διαδικασίες ενσωμάτωσης στο ελληνικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα μέσω ταχύρρυθμων μαθημάτων ελληνικών (γλώσσας και κουλτούρας – σημαντικό ρόλο παίζει η ανάμειξη δύο φύλλων και η σωστή αντιμετώπιση/ενημέρωση των γονέων που αδυνατούν να κατανοήσουν τη καινούρια για αυτούς διαδικασία)»,

*«Η δυνατότητα παρακολούθησης εκπαιδευτικών προγραμμάτων και από ενήλικες»,
«Καλύτερη συνεργασία σχολείου- οικογένειας»,*

*«Η πρόνοια για συμμετοχή των παιδιών και των γονιών σε όλες τις δραστηριότητες του
σχολείου (γιορτές, εκδρομές)»*

Τέλος, επισημάνθηκαν, διάφορες πτυχές που θα πρέπει να ληφθούν υπόψη από κρατικό ή/και επίπεδο αναφορικά με τα υλοποιούμενα προγράμματα και τις **χρηματοδοτήσεις** αυτών.

*«Απουσία σαφούς εκπαιδευτικού προσανατολισμού (τα προγράμματα συνήθως
επεκτείνονται μέχρι το Α2 επίπεδο, χωρίς ωστόσο αυτό να τους εξασφαλίζει ούτε
σημαντικές ευκαιρίες για τη χώρα υποδοχής)»*

*« οι χρηματοδοτήσεις εκπαιδευτικών προγραμμάτων είναι για περιορισμένο διάστημα
γεγονός που δεν επιτρέπουν σε μεγάλο ποσοστό την εκμάθηση μιας γλώσσας σε
ικανοποιητικό βαθμό»*

«σωστή οργάνωση σε κυβερνητικό επίπεδο και συνεργασία μεταξύ των αρχών»

Ως σημαντική ανάγκη επίσης καταγράφηκε η **πρόσβαση στην εκπαίδευση** και η εξασφάλιση του δικαιώματος σε αυτή. Συγκεκριμένα καταγράφηκαν:

*«Η πρόσβαση τους στην εκπαίδευση πρέπει να είναι ισότιμη με την εκπαίδευση των
παιδιών της χώρας»,*

*«πρόσβαση για όλα τα παιδιά ανεξαιρέτως και ειδική μέριμνα για όσα αντιμετωπίζουν
κινητικά ή άλλα προβλήματα αναπηρίας»,*

*«ισότιμη συμμετοχή και των δύο φύλων στη μαθησιακή διαδικασία»
«διαγενεακή εκπαιδευτική ενσωμάτωση (κι όχι μόνο των ηλικιακών ομάδων 3-18 χ.)»,*

*«Να ενταχθούν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δηλαδή σε τμήματα όπου πηγαίνει ο
«ντόπιος» πληθυσμός»,*

«Οργάνωση του σχεδιαγράμματος πρόσβασής τους στην εκπαίδευση»

Στο ερώτημα αναφορικά με τα σημαντικότερα **εμπόδια** που αντιμετωπίζουν πρόσφυγες και αιτούντες άσυλο μαθητές στην πρόσβασή τους στην εκπαίδευση στην Ελλάδα, ως σημαντικότερο αναφέρθηκε **η επικοινωνία καθώς και το εκπαιδευτικό υλικό** που θα την ενισχύσει:

«Τις μεγάλες δυσκολίες των εκπαιδευτικών να λειτουργούν κάτω από τις συγκεκριμένες συνθήκες των δομών εκπαίδευσης και να χειριστούν τόσο το θέμα της επικοινωνίας με τα παιδιά όσο και τις ιδιαιτερότητες του ανοιχτού προγράμματος σπουδών»,

«Έλλειψη βιβλίων προσαρμοσμένων στις ανάγκες των προσφύγων και αιτούντων άσυλο και η μη δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού στην μητρική τους γλώσσα»,

«δυσκολίες κατανόησης της ελληνικής γλώσσας και μη ευκαιρίες εκμάθησης μητρικών γλωσσών»,

«Οι γονείς συχνά δεν μπορούν να επικοινωνήσουν γλωσσικά με τους εκπαιδευτικούς και να εκφράσουν τυχόν προβλήματα και ανησυχίες»,

«Το γλωσσικό επίπεδο στις τάξεις είναι όπου εντάσσονται οι μαθητές συχνά είναι πολύ υψηλό με αποτέλεσμα συχνά να μην μπορούν να ανταποκριθούν στο ίδιο φόρτο εργασίας με τους συμμαθητές τους. Οι μαθητές/μαθήτριες χρειάζονται γλωσσική υποστήριξη και απλοποίηση της γλώσσας κατά την ένταξη τους στην ίδια τάξη με τους ελληνόφωνους συμμαθητές τους».

Επίσης, η διαφορετική **κουλτούρα** αναφέρθηκε πως δημιουργεί εμπόδια τόσο σε συνεργασία με την οικογένεια, όσο και με τους εκπαιδευτικούς όσο και με τη τοπική κοινότητα αλλά και η δια τομεακή συνεργασία μεταξύ φορέων εκπαίδευσης. Χαρακτηριστικά αναφέρθηκαν:

«διαφορές κουλτούρας κυρίως από τους γονείς εμποδίζουν ορισμένα παιδιά να συμμετέχουν στην εκπαίδευση (π.χ. κορίτσι από χωριό του Αφγανιστάν που οι γονείς του έχουν μάθει ότι θα πρέπει να παντρευτεί μικρή και να κάθεται σπίτι να φροντίζει τα παιδιά και το σπίτι, άρα δεν χρειάζεται να πάει σχολείο)»

«δυσκολία της τοπικής κοινωνίας να υποδεχτεί στο ίδιο σχολείο των παιδιών της τα παιδιά μεταναστών και προσφύγων (και κακή ενημέρωση της τοπικής κοινωνίας

σχετικά με τις ανάγκες και τα δικαιώματα αυτών των παιδιών αλλά και για τις ενέργειες που έχουν γίνει για την υγειονομική τους κάλυψη)»,

«Αναποτελεσματική συνεργασία μεταξύ δομών τυπικής και μη τυπικής εκπαίδευσης και δυσκολία επικοινωνίας των γονέων με αυτούς αντίστοιχα που οδηγούν σε προβλήματα ένταξης στο εκπαιδευτικό σύστημα αλλά και δυσκολίες ένταξης σε ομάδες συνομηλίκων»,

«Αδιαφορία οικογένειας ή έλλειψη υποστηρικτικές σχέσης με τους εκπαιδευτικούς»,

«Έλλειψη αποδοχής και υποστήριξης από τις αρχές τοπικής αυτοδιοίκησης αλλά και ρατσισμός που οδηγεί σε κοινωνικό αποκλεισμό από τις τοπικές κοινωνίες που διαμένουν»

Έγινε αναφορά στη δυσκολία εύρεσης **καταρτισμένου προσωπικού** που να παρέχει ένα υψηλό επίπεδο υπηρεσιών:

Οι δάσκαλοι ή νηπιαγωγοί που τοποθετούνται συχνά δεν έχουν εξειδικευτεί στη διαπολιτισμική εκπαίδευση ή έχουν μικρή εμπειρία με αυτή, επομένως, μπορεί να μην μπορούν συχνά να χειριστούν κατάλληλα μαθητές με προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο ή/και μικτές τάξεις.

Ακόμη, οι συνεχείς **μετακινήσεις του πληθυσμού** τόσο από τη νησιωτική Ελλάδα στην ενδοχώρα, όσο και στην ενδοχώρα γενικότερα δημιουργούν αρκετές δυσκολίες στη πρόσβαση στην εκπαίδευση.

«Η αλλαγή στον τόπο διαμονής των προσφύγων ή η μη δυνατότητα παρακολούθησης σχολικού προγράμματος ανάλογα με τον τόπο διαμονής (π.χ. νησιά)»,

«κακή ενημέρωση και δυσκολία να ανιχνευθούν όλα τα παιδιά που υπάρχουν σε διάσπαρτα μέρη στην Ελλάδα και να τους παρασχεθεί η ενημέρωση και η εκπαίδευση»,

Τέλος, έγινε αναφορά σε διάφορα **γραφειοκρατικά ζητήματα** και **δυσκολίες κρατικών υπηρεσιών** και χρονικές καθυστερήσεις που επηρεάζουν αρνητικά το διάστημα αναμονής και εγγραφών παιδιών σε εκπαιδευτικά προγράμματα. Συγκεκριμένα αναφέρθηκαν:

«ειδικά τον πρώτο καιρό εφαρμογής των δράσεων παρατηρήθηκε σε σημαντικό βαθμό έλλειψη συντονισμού σε επίπεδο Υπουργείου Παιδείας που οδήγησε σε καθυστερήσεις έναρξης εκπαιδευτικών προγραμμάτων αλλά και ελλιπή καθοδήγηση των συντονιστών

εκπαίδευσης που οδήγησε στη καθυστέρηση δημιουργίας τμημάτων υποδοχής. Επίσης, ακόμη υπάρχουν ελλείψεις σε δομές που οδηγούν στη μη εξυπηρέτηση του συνόλου του πληθυσμού »,

«δυσκολίες εγγραφών στο δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα λόγω ελλιπής ενημέρωσης για τις προθεσμίες εγγραφών, καθυστέρηση των απαραίτητων εμβολιασμών από δημόσιες υπηρεσίες υγείας, μη ύπαρξη κενών θέσεων σε νηπιαγωγεία που βρίσκονται στον αστικό ιστό με σκοπό πολλά παιδιά να αποκλείονται από την εκπαίδευση»,

«Έλλειψη ενημέρωσης από τη πλευρά Μη Κυβερνητικών Οργανώσεων»

Για μαθητές μεγαλύτερων ηλικιών αναφέρθηκαν οι **δυσκολίες πρόσβασης στη Τριτοβάθμια Εκπαίδευση:**

«έλλειψη αποδεικτικών στοιχείων κατοχής σχολικού διπλώματος και οι τρόποι αντιστοίχισης των ξένων διπλωμάτων γυμνασίου με τα ελληνικά»,

«Η πρόσβαση στο Πανεπιστήμιο (χρειάζονται πολλά χαρτιά επικυρωμένα από τη χώρα τους)»

Αναφορικά με τα μέτρα που έχουν ληφθεί για την αντιμετώπιση των εμποδίων που αναφέρονται για τους πρόσφυγες, αιτούντες άσυλο μαθητές αναφέρθηκε ο βασικός παράγοντας που αφορά το βασικό **δικαίωμα κάθε παιδιού** που είναι πρόσβαση στην εκπαίδευση. Στην Ελλάδα υπάρχει το νομοθετικό πλαίσιο που το διασφαλίζει παρόλο που κατά τη διάρκεια της κρίσης των τελευταίων ετών η πολιτεία δεν είχε όλα τα διαθέσιμα μέσα για να καλύψει τις ανάγκες του συνολικού πληθυσμού. Έτσι λοιπόν, επισημάνθηκε ο υποστηρικτικός ρόλος των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που υλοποιούν **Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις** αναφορικά με την υποστηρικτική διδασκαλία των σχολικών μαθημάτων, την προσφορά αυτόνομων μαθημάτων – μη τυπικής εκπαίδευσης, την ενίσχυση – υποστήριξη των μαθητών στα δημόσια σχολεία.

«Οι νομικές και κοινωνικές παροχές: η εισαγωγή των παιδιών στην εκπαίδευση, η δωρεάν ιατροφαρμακευτική περίθαλψη»,

«Τα μαθήματα που κάνουν οι ΜΚΟ στα κέντρα φιλοξενίας και αλλού

βοηθούν τα παιδιά και τους γονείς τους (οι οποίοι δεν έχουν ακόμα πρόσβαση σε σχολεία) να πάρουν τα πρώτα μαθήματα και να άρουν πολλά γλωσσολογικά εμπόδια, οπότε και γίνεται ομαλότερη η πρόσβαση στα σχολεία»,

«Η πλαισίωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης από συντονισμένη πολιτική εκχώρησης εκπαιδευτικών και ενταξιακών προγραμμάτων σε μη κυβερνητικούς φορείς»

Στα θετικά μέτρα που έχουν ληφθεί για την αντιμετώπιση των εμποδίων αναφέρθηκαν ακόμη η **ίδρυση – λειτουργία δομών εκπαίδευσης προσφύγων** αλλά και αύξηση των εκπαιδευτικών δομών και **τμημάτων υποδοχής** στην επικράτεια:

«Δημιουργία τάξεων αποκλειστικά για πρόσφυγες και αιτούντες άσυλο, προκειμένου να μάθουν τάχιστα την γλώσσα, για να μπορέσουν στην συνέχεια να αφομοιωθούν πλήρως και στο πλαίσιο της εκπαίδευσης (τοποθέτηση σε σχολείο ανάλογα με την ηλικία και τις γνώσεις π.χ. δημοτικό, γυμνάσιο, λύκειο) αλλά και στην κοινωνία γενικότερα»

Ακόμη, αν και σε πολύ περιορισμένη κλίμακα, έχει δημιουργηθεί αξιόλογο **εκπαιδευτικό υλικό** για τη γρήγορη εκμάθηση της Ελληνικής γλώσσας για πρόσφυγες μαθητές:

«Έμφαση στη διαθεματικότητα της μαθησιακής διαδικασίας μέσω εμπλοκής των επωφελομένων σε διαπολιτισμικές, πολιτιστικές και ψυχαγωγικές δραστηριότητες»

«Έχουν δημιουργηθεί πολύγλωσσοι οδηγοί με πληροφορίες για την εγγραφή στα δημόσια σχολεία»

Επίσης, αναφέρθηκε η **δια τομεακή συνεργασία** των φορέων εκπαίδευσης, συμπεριλαμβανομένων Υπουργείου Παιδείας, Διευθύνσεων Εκπαίδευσης, Πανεπιστημίων, Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας, κλπ. για την επίτευξη βέλτιστων αποτελεσμάτων, είτε μέσω απόκτησης τεχνογνωσίας, παροχής εκπαιδύσεων προσωπικού κλπ. είτε μέσω κατευθυντήριων αρχών συντονισμού.

«Γίνεται πλέον προσπάθεια στελέχωσης των εκπαιδευτικών προγραμμάτων με καταρτισμένο και έμπειρο προσωπικό μέσα από παρακολούθηση σεμιναρίων έτσι ώστε να υπάρχει η δέουσα κατάρτιση ως προς την εκμάθηση της γλώσσας, αρχικά, και την

αφομοίωση των προσφύγων και των αιτούντων άσυλο, στην συνέχεια, εντός της τάξης».

Παρά τις δυσκολίες, αναφέρθηκαν ορισμένα θετικά παραδείγματα **εμπλοκής των γονέων – οικογενειών** σε εκπαιδευτικές δράσεις, συμμετοχής της **τοπικής κοινωνίας** αλλά και συμμετοχή **δημόσιων παροχών εκπαίδευσης** σε εκπαιδευτικά προγράμματα που παρέχονται από μη κυβερνητικές οργανώσεις σε δομές φιλοξενίας.

«Παρά το εμπόδιο της γλωσσικής επικοινωνίας και την έλλειψη διερμηνέων, έχει σημειωθεί συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία με διάφορους τρόπους (συνοδεία, επισκέψεις, επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς κλπ.) αλλά και συμμετοχή των εκπαιδευτικών δημοσίων σχολείων σε δράσεις στα κέντρα φιλοξενίας (γιορτές, δραστηριότητες κλπ.). Τέλος, ανάπτυξη σχέσεων με την τοπική κοινωνία (διοργάνωση εορτών, καλλιτεχνικών εκθέσεων, φεστιβάλ κλπ.)».

Παρόλο τις προσπάθειες που έχουν γίνει στην Ελληνική κοινωνία, εξακολουθούν να υφίστανται **περιορισμοί ως προς την παροχή εκπαιδευτικών ευκαιριών** σε παιδιά πρόσφυγες τόσο εντός των δομών φιλοξενίας όσο και εκτός. Οι συμμετέχοντες της έρευνάς έκαναν ιδιαίτερο λόγο για ακόμη μια φορά στο **επικοινωνιακό χάσμα**, αφού ακόμη δεν είναι έτοιμα ν' ανταπεξέλθουν στις σύγχρονες σχολικές απαιτήσεις.

«οι μαθητές τοποθετούνται σε σχολεία χωρίς ουσιαστικά να γνωρίζουν την γλώσσα ενώ ταυτόχρονα υπάρχει έλλειψη βιβλίων προσαρμοσμένων στις ανάγκες των προσφύγων»

Ακόμη, έγινε αναφορά σε **ψυχοκοινωνικούς παράγοντες** των ιδίων, όπως πολλοί μαθητές δεν έχουν προσωπικό ενδιαφέρον να συμμετέχουν σε οποιοδήποτε εκπαιδευτικό πρόγραμμα λόγω της αβεβαιότητας που επικρατεί αναφορικά με το νομικό τους καθεστώς ή την αναμονή αποχώρησης από τη χώρα μας ή ακόμη και λόγω των **συχνών μετακινήσεων** στην ίδια τη χώρα που οδηγεί σε διακοπτόμενη - ασυνεχή παρακολούθηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων:

«πρέπει να συνεκτιμηθεί η παγιωμένη αντίληψη της πλειονότητας των προσφύγων και των αιτούντων ασύλου πως σύντομα θα μετεγκατασταθούν σε άλλη χώρα της Ε.Ε., γεγονός που δυσχεραίνει την ένταξή τους τόσο στην ελληνική κοινωνία όσο και στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα».

Η έλλειψη συντονισμού των παρόχων εκπαίδευσης από επίπεδο Υπουργείου σημειώθηκε επίσης πως χρήζει βελτίωσης.

«Έχω παρατηρήσει έλλειψη συντονισμένων δράσεων του Υπουργείου Παιδείας και μια μη ολοκληρωμένη πολιτική ενταξιακής εκπαίδευσης. Υπάρχει αδυναμία οργάνωσης και συντονισμού του εκπαιδευτικού συστήματος ώστε όλα τα σχολεία να παρέχουν τάξεις διαπολιτισμικές τάξεις και ταυτόχρονα έλλειψη συντονισμού και συνεργασίας μεταξύ σχολείων και εκπαιδευτικών προγραμμάτων μη τυπικής εκπαίδευσης»

Τέλος, αναφέρθηκαν πως θα πρέπει να γίνουν ακόμη πιο συντονισμένες προσπάθειες ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης της τοπικής κοινωνίας αφού ακόμη και σήμερα παρατηρούνται φαινόμενα ρατσισμού, ξενοφοβίας και μισαλλοδοξίας τόσο από εκπαιδευτικούς όσο και από γονείς και μαθητές, αλλά ταυτόχρονα και δράσεις ενίσχυσης των ιδίων των μαθητών και των οικογενειών τους. Επίσης, πολλοί συμμετέχοντες ανέφεραν και τη παροχή αντίστοιχης εκπαίδευσης – κατάρτισης σε εκπαιδευτικό προσωπικό δημοσίων φορέων εκπαίδευσης:

«υπάρχουν ακόμα άνθρωποι που δυσκολεύονται να αποδεχθούν διαφορετικά παιδιά να πηγαίνουν στο σχολείο των παιδιών τους και χρειάζεται διαρκής ενημέρωσή τους, όπως και κοινές δραστηριότητες των παιδιών ξένων και Ελλήνων»,

«Δεν υπάρχει σωστή οργάνωση του πλάνου ένταξης όλων των ηλικιακών βαθμίδων στην εκπαίδευση, αφού υπάρχει έλλειψη υποδομών για την ουσιαστική ένταξη των μαθητών στο «κανονικό» σχολείο, έλλειψη εκπαιδευτικών με εμπειρία στην εκπαίδευση προσφύγων και Δεν έχουν τοποθετηθεί δάσκαλοι διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στα σχολεία, που είναι πιο έμπειροι στην διαχείριση μικτών τάξεων. Έτσι, επαφίεται στη διάθεση και ετοιμότητα του κάθε δασκάλου η ένταξη των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία»,

«Υπάρχει έλλειψη τεχνογνωσίας που οδηγεί στη μη κατάρτιση εκπαιδευτικών ώστε να ανταποκρίνονται στις μαθησιακές και κοινωνικοσυναισθηματικές ανάγκες των προσφύγων αλλά και στη διαπολιτισμική εκπαίδευση γενικότερα».

Αναφορικά με τα πιθανά εμπόδια που αντιμετωπίζουν μαθητές πρόσφυγες για την επίτευξη μαθησιακών αποτελεσμάτων ίσων με αυτών των Ελλήνων μαθητών, αναφέρθηκαν

πως έχουν παρατηρηθεί **χαμηλότερες επιδόσεις** των μαθητών αυτών σε μαθήματα τυπικής εκπαίδευσης διότι υπάρχει σημαντική δυσκολία κατανόησης της Ελληνικής γλώσσας και οι μαθητές τοποθετούνται σε δημόσια σχολεία χωρίς να έχουν λάβει επαρκή προετοιμασία ώστε να ανταποκριθούν. Ορισμένα μάλιστα, δεν έχουν καμία προηγούμενη εκπαιδευτική εμπειρία. Ακόμη, η ανεπάρκεια χρήσης της γλώσσας οδηγεί σε περαιτέρω δυσκολίες προσαρμογής αφού συχνά οδηγεί σε απομόνωση από τη παρέα των συνομηλίκων και ψυχοσυναισθηματικές δυσκολίες ή/και άγχος απόδοσης:

«οι μαθητές τοποθετούνται σε τάξεις ανάλογα με την ηλικία και όχι ανάλογα με το γνωστικό τους επίπεδο (στη γλώσσα). Η έλλειψη κατανόησης της ελληνικής γλώσσας οδηγεί σε δυσκολία προσαρμογής στο εκπαιδευτικό σύστημα αλλά και σε ψυχοσυναισθηματικές (π.χ. χαμηλή αυτοπεποίθηση, άγχος, κ.λπ.) ή κοινωνικές δυσκολίες (π.χ. αδυναμία ένταξης σε παρέες, κ.λπ.)»

«η έλλειψη καλής επικοινωνίας με τους συνομηλίκους αλλά και η έλλειψη υποστηρικτικών δομών για την αντιμετώπιση μαθησιακών δυσκολιών και ομαλής ένταξης προσφύγων μαθητών, οδηγεί σε έλλειψη κινήτρων για να μείνουν στο εκπαιδευτικό περιβάλλον με σκοπό πολλοί μαθητές να διακόπτουν τη μάθηση»

Επίσης, διάφορες δυσκολίες που αντιμετωπίζει ο κάθε μαθητής στην **οικογένειά** του λόγω συχνών μετακινήσεων, ψυχικού τραυματισμού γονέων, δύσκολων συνθηκών διαβίωσης, χαμηλού οικονομικού επιπέδου έχει παρατηρηθεί πως οδηγούν τους μαθητές σε χαμηλότερες επιδόσεις:

«υπάρχουν εσωτερικά οικογενειακά προβλήματα λόγω και της «προσφυγικής» κατάστασης της οικογένειας και ψυχολογικών τραυμάτων από τις χώρες τους ή τις συνθήκες διαμονής στην Ελλάδα και αυτά δυσκολεύουν το παιδί να βρει ψυχολογική ηρεμία και/ή να μελετήσει με ηρεμία στο σπίτι»

Τέλος, γίνεται αναφορά στο **πρόγραμμα σπουδών** που χρησιμοποιείται και στην ίδια τη κατάρτιση των εκπαιδευτικών ν' ανταπεξέλθουν σε διαπολιτισμικά περιβάλλοντα μάθησης.

«το πρόγραμμα σπουδών δεν είναι σωστά οργανωμένο και οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν επαρκείς γνώσεις για κατάλληλο εκπαιδευτικό για παιδιά πρόσφυγες»,

«Η μη προσπάθεια των δασκάλων να απλοποιήσουν τη γλώσσα ή να δώσουν διαφοροποιημένο υλικό στους μαθητές που δεν γνωρίζουν ακόμη τη γλώσσα τόσο καλά».

Η ενότητα αυτή επιδιώκει να συμβάλει στην κατανόηση του τρόπου με τον οποίο η παρουσία των προσφύγων και των αιτούντων άσυλο στη χώρα ασύλου **επηρεάζει τις εκπαιδευτικές υπηρεσίες** και πιο συγκεκριμένα την παροχή εκπαίδευσης και ζήτησης. Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων που απάντησε στην ερώτηση αυτή κάνει λόγο για θετική επιρροή του εκπαιδευτικού συστήματος:

«Θεωρώ ότι η παρουσία προσφύγων και αιτούντων άσυλο επηρεάζει σημαντικά στο εκπαιδευτικό σύστημα καθώς έχει δημιουργήσει νέες προκλήσεις και υπάρχει πλέον μεγάλη ποικιλομορφία στις σχολικές τάξεις, με παιδιά που έχουν διαφορετικό πολιτισμικό και γλωσσικό υπόβαθρο μεταξύ τους, και που τους λείπουν βασικές δεξιότητες καθώς δεν έχουν παρακολουθήσει το σχολείο στην χώρα προέλευσής τους. Θεωρώ ότι η οργάνωση για την οποία δουλεύω συμβάλει θετικά στην προετοιμασία των παιδιών για το δημόσιο σχολείο»,

«Το επηρεάζει θετικά. Η διδασκαλία του εκάστοτε γνωστικού περιεχομένου με διαπολιτισμικό και διαθεματικό τρόπο ώστε να επιτευχθεί και η συμπερίληψη ομάδων με διαφορετικές εθνικές και γλωσσικές καταβολές, λειτουργεί ενισχυτικά στην ανάπτυξη των γνωστικών, των κοινωνικών και των ψυχοσυναισθηματικών ικανοτήτων όλων των μαθητών. Ακόμη, Η πολυπολιτισμικότητα -και ειδικά μέσα από την εκπαίδευση- έχει αποδειχθεί ότι αποτελεί σημαντικό παράγοντα σε αυτό που ονομάζουμε πολιτισμική συνείδηση των μαθητών».

«Φυσικά και το επηρεάζει αλλά δεν είναι η μοναδική παράμετρος που το επηρεάζει. Το να βελτιωθεί και να αλλάξει προς το καλύτερο το εκπαιδευτικό σύστημα δεν πρέπει να πυροδοτείται μόνο από την παρουσία παιδιών με προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο. Η παρουσία παιδιών από άλλες χώρες δεν είναι καινούριο φαινόμενο ούτε για την Ελλάδα ούτε για άλλες χώρες του κόσμου. Επομένως, η χώρα και το εκπαιδευτικό της σύστημα γνωρίζει την παρουσία των παιδιών αυτών εδώ και καιρό και οφείλει να είναι προετοιμασμένη για την ένταξή τους στο εκπαιδευτικό σύστημα από κάθε άποψη»,

«Η παρουσία προσφυγικών πληθυσμών στο σχολικό περιβάλλον έχει δημιουργήσει ανάγκη αναμόρφωσης του εκπαιδευτικού συστήματος έτσι ώστε να ανταποκρίνεται σε ένα διαπολιτισμικό πλαίσιο. Η επιτακτική ανάγκη κατάρτισης των εκπαιδευτικών και η δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού κατάλληλου για πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα δίνει μία νέα διάσταση

και προοπτική στο εκπαιδευτικό σύστημα το οποίο καλείται να οργανωθεί κατάλληλα ώστε να ανταποκριθεί στις ανάγκες της κοινωνίας».

Οι γραφειοκρατικές διαδικασίες που οδηγούν σε καθυστερήσεις έναρξης τμημάτων υποδοχής αναφέρθηκε πως επηρεάζει αρνητικά το εθνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

«Τα τμήματα υποδοχής ξεκινούν λίγο πριν ή μετά τα Χριστούγεννα δηλαδή αφού έχει οριστικοποιηθεί το πρόγραμμα με αποτέλεσμα να υπάρχει αναστάτωση και δυσκολία στη δημιουργία νέου προγράμματος. Ακόμη, η παρουσία μεγάλου αριθμού προσφύγων και αιτούντων ασύλου σε συνδυασμό με την ελλιπή οργάνωση του εθνικού εκπαιδευτικού συστήματος οδηγεί στην ανατάραξη του ήδη υπάρχοντος συστήματος με σοβαρές δυσκολίες ανασυγκρότησης».

Αναφορικά με τις συγκεκριμένες τυπικές απαιτήσεις πρέπει να πληρούν οι πρόσφυγες ή / και οι αιτούντες άσυλο για να εξασφαλίσουν την **πρόσβασή στην εκπαίδευση** στην Ελλάδα, όπως προβλέπει το νομικό πλαίσιο, όλοι οι εκπαιδευτικοί γνώριζαν πως προ απαιτούμενα εγγραφής είναι:

- 1. Το δελτίο αιτούντος διεθνή προστασία ή άδεια διαμονής*
- 2. Βιβλιάριο υγείας -εμβολίων .*
- 3. Έγγραφο που να αποδεικνύει το τόπο διαμονής, δίνεται από τα κέντρα υποδοχής*

Εκτός βέβαια των τυπικών απαιτήσεων, έγινε αναφορά σε γνώση **υποχρεώσεων – δικαιωμάτων** σε μια χώρα υποδοχής αλλά ταυτόχρονα και εκπαιδευτικών κινήτρων:

«Η σημαντικότερη ίσως απαίτηση είναι το κίνητρο που πρέπει να έχουν οι μαθητές για να μάθουν, αλλά και η διάθεσή τους να καταρρίψουν τα δικά τους – σε πολλές περιπτώσεις – στερεότυπα, προκειμένου να ενσωματωθούν τόσο στην εκπαίδευση όσο και στην κοινωνία γενικότερα».

Αναφορικά με τις οργανώσεις/ ιδρύματα που είναι υπεύθυνα για τη διασφάλιση του **δικαιώματος στην εκπαίδευση**, όλοι οι συμμετέχοντες έθεσαν ως επικεφαλής το Ελληνικό κράτος με τα αντίστοιχα υπουργεία Παιδείας και Μεταναστευτικής πολιτικής, τα οποία λαμβάνουν υποστήριξης διάφορων παγκόσμιων ή μη κυβερνητικών οργανισμών:

«Το Ελληνικό κράτος. Οι υπόλοιπες οργανώσεις, όπως η UNICEF, η Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ ή ο Διεθνής Οργανισμός Μετανάστευσης επικουρούν και

συνδράμουν. Η πραγματικότητα είναι ότι λόγω της μη παροχής από πλευράς κράτους όλων των υπηρεσιών που νομίζουμε ότι θα έπρεπε να παρέχονται για την ομαλή ενσωμάτωση των ανθρώπων αυτών στην ελληνική κοινωνία αναπόφευκτα ο ρόλος των διαφόρων οργανώσεων έχει καταλήξει να είναι βαρύνων»

Αναφορικά με τη **κατάρτιση** και την ειδική εκπαίδευση για την αντιμετώπιση των αναγκών συγκεκριμένων εκπαιδευομένων, όσοι συμμετέχοντες απάντησαν την ερώτηση σημείωσαν τη συνεχόμενη παροχή προγραμμάτων κατάρτισης από τους φορείς στους οποίους εργάζονταν:

«Ναι, το εκπαιδευτικό προσωπικό αλλά και οι λοιπές ειδικότητες που απαρτίζουν το ανθρώπινο δυναμικό της οργάνωσης (ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί, πολιτισμικοί διαμεσολαβητές κλπ.) λάμβαναν συμμετοχή σε διάφορα σεμινάρια όπως εκπαίδευση για την υγεία, τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, τον κώδικα δεοντολογίας, ανθρώπινα δικαιώματα και δεξιότητες ζωής, εκπαίδευση σε καταστάσεις έκτακτης ανάγκης, εκπαίδευση σε περιστατικά βίας και κακοποίησης σεξουαλική εκπαίδευση κλπ. Σε αρκετά τακτά χρονικά διαστήματα υπάρχουν σεμινάρια/trainings/workshops που έχουν προσφερθεί από το συγκεκριμένο πλαίσιο κυρίως πάνω σε εκπαιδευτικές μεθόδους και πρακτικές αλλά για την πρόσληψη του προσωπικού προϋποτίθεται ότι υπάρχει ήδη πρότερη γνώση του αντικειμένου. Το πλαίσιο, επίσης, ενημερώνει για δραστηριότητες ή σεμινάρια που λαμβάνουν χώρα γενικότερα.

Αναφορικά με το **σύστημα παρακολούθησης** που αποσκοπεί στην **αξιολόγηση της προόδου** των μαθητών και την παρακολούθηση της προόδου του, όσον αφορά τα εκπαιδευτικά προγράμματα μη τυπικής εκπαίδευσης στα οποία συμμετείχαν οι ερωτηθέντες, όσοι από αυτούς απάντησαν θετικά σε προηγούμενα ερωτήματα, ανέφεραν διάφορες μεθόδους που χρησιμοποιεί ο κάθε οργανισμός:

«Ναι, υπάρχει ένα τεστ γλωσσικής αξιολόγησης που λαμβάνει χώρα περίπου ανά τρεις μήνες μέσα στο σχολικό έτος και που μετρά αν και ποια είναι η πρόοδος που συντελείται μέσω των μαθημάτων στη συγκεκριμένη οργάνωση. Το τεστ είναι διαφορετικό ανά επίπεδο και ηλικιακό γκρουπ. Υπεύθυνος για την διεξαγωγή του είναι ο δάσκαλος/ η δασκάλα της κάθε τάξης. Τα αποτελέσματα αξιολογούνται από τους γενικούς υπευθύνους εκπαίδευσης του οργανισμού».

«Όχι, δεν υπάρχει κάποιο συγκεκριμένο σύστημα. Ο έλεγχος της προόδου γίνεται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς μέσα από ενδεδειγμένα τεστ αξιολόγησης, αλλά και μέσα από τις

επίσημες εξετάσεις ελληνομάθειας, στις οποίες συμμετέχει η πλειοψηφία των μαθητών της οργάνωσης στην οποία εργάζομαι».

«Στον οργανισμό που δουλεύω υπάρχει ένας πίνακας αξιολόγησης μαθησιακού και συμπεριφορικού προφίλ μαθητή, τον οποίο ο εκπαιδευτικός κάθε τάξης συμπληρώνει κάθε μέρα ώστε στο τέλος του μήνα να κάνει μία αποτίμηση. Υπεύθυνος είναι ο εκπαιδευτικός ο οποίος με την καθοδήγηση του συντονιστή συζητά και έχει επαφή με τους γονείς του παιδιού».

«Υπάρχει ένα σύστημα που παρακολουθείται από τη συντονίστρια της οργάνωσης και με το οποίο ο εκπαιδευτικός ενημερώνει καθημερινά μέσω εφαρμογής σε τάμπλετ ή υπολογιστή για το παρουσιολόγιο αλλά και εβδομαδιαίως ενημερώνει το πρόγραμμα που έκανε την εβδομάδα και το πρόγραμμα που έχει σχεδιάσει για την επόμενη εβδομάδα, τις δυσκολίες που προέκυψαν, τις δραστηριότητες που γίνανε, τις συμμετοχές, τα προβλήματα και τις μαθησιακές δυσκολίες».

«Στον οργανισμό που εργάζομαι υπάρχει αξιολόγηση προφορική, γραπτή και ακουστική ώστε οι ωφελούμενοι να βαθμολογηθούν για την απόδοσή τους στα μαθήματα με όρους όπως «Εξαιρετικά, Πολύ Καλά, Επαρκώς» κτλ».

«Γίνεται αξιολόγηση κάθε τρεις μήνες των μαθητών, από τον εκπαιδευτικό και συζήτηση με τους γονείς για την εξέλιξη των παιδιών».

«Τήρηση παρουσιολογίου, καταγραφή της επίδοσης σε κάθε δραστηριότητα και στη συνέχεια εβδομαδιαίος έλεγχος της προόδου μέσω σύγκρισης από όλα τα μέλη της ομάδας εκπαιδευτικών με επικεφαλής το συντονιστή πεδίου».

Έγινε επίσης αναφορά στην **υποστήριξη που προσφέρουν στους εκπαιδευτικούς τυπικής εκπαίδευσης** για να τους διευκολύνουν στον τομέα αυτό αλλά και «τεχνικές» που χρησιμοποιούνται.

«Πηγαίνουμε στο σχολείο μαζί με τους γονείς και έναν διερμηνέα έτσι ώστε να ενημερωθούν οι γονείς για την πρόοδο των παιδιών τους»,

«Μετά από ένα έτος φοίτησης στις ΔΥΕΠ (Δομές Υποστήριξης Εκπαίδευσης Προσφύγων) στις Τάξεις Υποδοχής υπάρχει σύστημα αξιολόγησης των τεσσάρων δεξιοτήτων (παραγωγής και κατανόησης προφορικού και γραπτού λόγου) ανά επίπεδο γλωσσομάθειας (διαγνωστική αξιολόγηση, A0, A05, A1 κλπ.), με τεστ που χορηγούνται ανά τακτά χρονικά διαστήματα (τρεις

φορές το χρόνο) στους μαθητές, ώστε να καταγράφεται η πρόοδός τους και να οργανώνεται η μετάβασή τους σε επόμενα επίπεδα και άλλες τάξεις».

2.2. Ερμηνεία Αποτελεσμάτων

Με βάση την στατιστική επεξεργασία των απαντήσεων της έρευνάς μας παρατηρούμε πως η πλειοψηφία των συμμετεχόντων ήταν γυναίκες, ηλικίας 31 έως 45 ετών, κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος σπουδών με πάνω από ένα χρόνο εμπειρίας σε προγράμματα μη τυπικής εκπαίδευσης προσφύγων στην Ελλάδα οι οποίοι εργάζονταν σε εθνικές ή διεθνείς μη κυβερνητικές οργανώσεις στην Ελλάδα, καθώς η παροχή εκπαίδευσης σε καταστάσεις έκτακτης ανάγκης προωθείται κυρίως από διεθνείς οργανισμούς (Smith, 2009). Ο αριθμός των δασκάλων ήταν περίπου ίσος με αυτόν των νηπιαγωγών.

Λόγω των διάφορων μορφών μη τυπικής εκπαίδευσης, η παρούσα έρευνα στόχευε αποκλειστικά σε προγράμματα εκπαίδευσης που αναφέρονταν σε παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας και υλοποιούνταν σε δομές φιλοξενίας προσφύγων.

Αναφορικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, ως προς το πώς διοικούνται τα προγράμματα μη τυπικής εκπαίδευσης για παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας που πραγματοποιούνται στις δομές φιλοξενίας προσφύγων στην Ελλάδα, λόγω της ευελιξίας που παρέχεται και της μη αυστηρής οργάνωσης, στη μη τυπική εκπαίδευση, παρατηρούμε πως τα περισσότερα προγράμματα είχαν κάποιον συντονιστή, ο οποίος άλλοτε μπορεί να είναι κάποιο άτομο με περισσότερη εμπειρία ή να διευθύνεται από εξειδικευμένο εκπαιδευτικό. Επομένως διαπιστώνεται πως ο εκάστοτε εκπαιδευτικός λαμβάνει τον ρόλο του ηγέτη στην εκπαιδευτική του ομάδα, αφού η ηγεσία είναι ιδιωτική όταν εμφανίζεται σε μια μικρή ομάδα με ένα κοινό στόχο (Χουάνγκ, 2016). Ακόμη, μπορεί να συμβεί είτε μέσα είτε έξω από αίθουσες διδασκαλίας (Beachum κ. συν., 2004), καθώς επίσης μπορεί να εφαρμοστεί από οποιονδήποτε εκπαιδευτικό, ανά πάσα στιγμή και σε οποιοδήποτε μέρος (Smulyan, 2016). Κάθε εκπαιδευτικός προσπαθούσε να δημιουργήσει τις επιθυμητές γι' αυτόν καταστάσεις έχοντας όραμα, το οποίο είναι το κύριο συστατικό της ηγεσίας (Bennis, 1989), που περιλαμβάνει ένα πλήθος ικανοτήτων, συνεργασιών και επικοινωνίας που στοχεύει στην υλοποίηση αυτού (Zaleznik, 2004).

Στο σημείο αυτό ενισχύεται ακόμη περισσότερο η σημαντικότητα της κατάρτισης των εκπαιδευτικών που εργάζονται με πρόσφυγες μαθητές, αφού έχει αποδειχθεί με βάση την έρευνα των Poekert κ.συν., (2016) πως οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν σε πανεπιστημιακές

δράσεις εξελίχθηκαν ως ηγέτες και ερευνητές. Είναι ιδιαίτερα ενθαρρυντικό πως η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που συμμετείχε στην έρευνά μας είχε παρακολουθήσει κάποια μορφή επιμόρφωσης το τελευταίο τετράμηνο εργασίας τους, ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά ενός αποτελεσματικού ηγέτη, ο οποίος καλείται να διαθέτει άμεση και εκτενή γνώση των μαθησιακών αντικειμένων καθώς και εξειδίκευση που τους οδηγεί σε βελτίωση των ικανοτήτων διδασκαλίας.

Αναφορικά με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα ως προς τις εκπαιδευτικές μεθόδους που χρησιμοποιούν εκπαιδευτικοί προσχολικής και σχολικής ηλικίας σε προγράμματα μη τυπικής εκπαίδευσης, παρατηρείται εφαρμογή μιας ποικιλίας συμμετοχικών μεθόδων διδασκαλίας, εφαρμόζοντας κάθε φορά τουλάχιστον τέσσερις από τις ακόλουθες μορφές κατά την εκπαιδευτική διαδικασία: ερωτήσεις – απαντήσεις, συζήτηση, εργασία σε ομάδες, δημιουργικές μέθοδοι, παραδείγματα, διαγωνισμοί και χρήση πίνακα. Οι νεότεροι μάλιστα ηλικιακά εκπαιδευτικοί φαίνεται πως προτιμούν σε μεγαλύτερο βαθμό τη χρήση συμμετοχικών μεθόδων διδασκαλίας. Ο ηγετικός ρόλος των εκπαιδευτικών είναι καθοριστικός ως προς την άσκηση αποτελεσματικής ηγεσίας. Είναι ιδιαίτερα σημαντικό να τονίσουμε πως οι συμμετέχοντες της έρευνάς μας, διαθέτουν ορισμένα βασικά χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού ηγέτη, αφού η βιβλιογραφία είναι σύμφωνη με τα ευρήματα της έρευνάς μας. Πιο συγκεκριμένα, φαίνεται πως εκπαιδευτικοί υιοθετούν σύγχρονες μεθόδους για την επίτευξη των επιδιωκόμενων μαθησιακών στόχων που έχουν θέσει. Ένας από τους ποικίλους ρόλους που διαθέτει ο εκπαιδευτικός είναι να βοηθήσει τους μαθητές να ανακαλύψουν τη γνώση μέσα από μια ποικιλία εκπαιδευτικών μεθόδων και μέσων. Ο εκπαιδευτικός που αναλαμβάνει να διεκπεραιώσει αποτελεσματικά αυτόν τον ρόλο μετατρέπεται σε ηγέτη (Κουτούζης, 1999).

Η ποικιλία προσφερόμενων δράσεων (γλωσσικών, θεατρικών, δεξιοτήτων ζωής, καλλιτεχνικών κλπ.) όπως αναφέρθηκαν στα αποτελέσματα της έρευνάς μας, είναι κύριο χαρακτηριστικό της ευελιξίας των προγραμμάτων σπουδών που παρέχονται σε αυτό το πλαίσιο και τη διαφοροποίηση των δραστηριοτήτων από ένα τυπικό εκπαιδευτικό πλαίσιο που εφαρμόζει ένα κοινό πρόγραμμα σπουδών. Κύριο χαρακτηριστικό της αποτελεσματικής ηγεσίας, όπως αναφέρθηκε στο θεωρητικό πλαίσιο, είναι η ευελιξία στην εκπαιδευτική διαδικασία, μέσω μιας σειράς σχεδιασμένων και αποτελεσματικών διδακτικών ενοτήτων που καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα καθώς και ο εμπλουτισμός των εφαρμοζόμενων τεχνικών και μέσω που διαθέτουν.

Ως προς το τρίτο ερευνητικό ερώτημα που εστιάζει στην αξιολόγηση της ποιότητας των παρεχόμενων προγραμμάτων, αρχικά να αναφερθεί πως η φοίτηση σε αυτά τα

προγράμματα είναι εθελοντική και υποστηρικτική, και παρόλα αυτά, φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνά μας τηρούσαν παρουσιολόγια σε καθημερινή βάση καθώς επίσης και αρχείο εγγραφών. Η μη συνεχή παρακολούθηση ενός προγράμματος σαφώς καθιστά σημαντικές δυσκολίες ως προς την αξιολόγηση της επίδοσης των συμμετεχόντων του. Με βάση τα ευρήματα της έρευνάς μας, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δεν αξιολογεί την επίδοση των μαθητών, το οποίο είναι κύριο χαρακτηριστικό της μη τυπικής εκπαίδευσης, το οποίο θέτει αρκετά ερωτήματα αναφορικά με το παρεχόμενο έργο και τη ποιότητα των προσφερόμενων προγραμμάτων. Τα ευρήματα της έρευνάς συμφωνούν με εκείνα του Graham κ.συν., (2016), που τονίζεται η πολυπλοκότητα της εξέτασης των επιδόσεων των μαθητών προσφύγων αλλά και τα σημαντικά βιβλιογραφικά κενά που εντοπίζονται. Η εκπαίδευση έκτακτης ανάγκης είναι ιδιαίτερα νέο πεδίο που εστιάζουν το ενδιαφέρον τους σύγχρονοι μελετητές και χρήζει περαιτέρω διερεύνησης (Talbot, 2005).

Είναι σημαντικό να τονίσουμε πως η κάλυψη αναγκών μειονεκτικών ομάδων πληθυσμού, εστιάζει σε ένα καθορισμένο σκοπό και διαθέτει ευελιξία. Η μη τυπική μάθηση δεν ακολουθεί πάντοτε ένα επίσημο πρόγραμμα σπουδών (Council of Europe, 2018), και στοχεύει στην αξιοποίηση και βελτίωση των ικανοτήτων ενός ατόμου. Για το λόγο αυτό, το προσωπικό ενδιαφέρον κάθε μαθητή είναι η κινητήρια δύναμη για τη συμμετοχή του. Ακόμη, καλύπτει επείγουσες ανάγκες με μεθοδολογία προσαρμοσμένη σε αυτές και πολλές φορές πραγματοποιείται σε εθελοντική βάση. Με βάση τα ευρήματα της έρευνάς μας, οι μισοί σχεδόν οργανισμοί έχουν εθελοντές στα προγράμματά τους που τους υποστηρίζουν στη κάλυψη των αναγκών.

Η ηγεσία των εκπαιδευτικών είναι μια προσέγγιση με εμπειρικά στοιχεία αποδεικνύοντας τη βιωσιμότητά τους ως λύση για τη διατήρηση της ποιότητας των παρεχόμενων προγραμμάτων και προσπάθειών βελτίωσης αυτών (Poekert κ.συν., 2016). Με βάση τις απαντήσεις που δόθηκαν ως προς την αξιολόγηση της ποιότητας με βάση τη κλίμακα ACEI, και στις τέσσερις διαστάσεις παρατηρούμε πως κυμαίνονταν μεταξύ καλού και επαρκούς. Πιο συγκεκριμένα, έγινε αξιολόγηση με βάση τις ακόλουθες διαστάσεις:

- Πολιτικές προγράμματος αναφορικά με τη προώθηση της συνεργασίας με την οικογένεια, τη κοινότητα και άλλες κοινοτικές πηγές, τη συμμετοχή – εμπλοκή των γονέων στο πρόγραμμα, και τέλος, τη πρόοδο των μαθητών.
- Ηθικές δεοντολογικές ευθύνες και συμπεριφορές αναφορικά με πρωτόκολλα ή διαδικασίες προστασίας των παιδιών από κινδύνους, τη καλλιέργεια της

αυτοεκτίμησης – αυτοπεποίθησης των μαθητών, και την προώθηση της αξίας της οικογένειας.

- Μετάβαση των παιδιών από το σπίτι στο πρόγραμμα αναφορικά με τη παροχή πληροφόρησης πριν την έναρξη του προγράμματος, την επίσκεψη σε αυτό και την ενθάρρυνση της διατήρησης σχέσεων μεταξύ προγράμματος και οικογένειας.
- Ευκαιρίες για συμμετοχή των οικογενειών και των κοινοτήτων αναφορικά με επισκέψεις – παρακολουθήσεις δράσεων που πραγματοποιούνται στο πρόγραμμα από την οικογένεια, τη καθιέρωση συνεργασίας με αντιπροσώπους της οικογένειας ή της κοινότητας καθώς και τη παροχή ευκαιριών για εθελοντική συμμετοχή σε κάποιο πρόγραμμα. Πιο συγκεκριμένα, κάθε εκπαιδευτικός, ως ηγέτης ενός αποτελεσματικού εκπαιδευτικού πλαισίου, οφείλει να έχει όραμα και να εμπλέκει ενεργά όλους τους φορείς, καθώς επίσης και να δημιουργεί δεσμούς και περιβάλλον αποδοχής της διαφορετικότητας, αλλά ταυτόχρονα να προωθεί την ομαδικότητα και τη συνεργασία. Με βάση τα ευρήματα της έρευνάς μας, η επίτευξη αυτού του στόχου αυτού ικανοποιείται σε μέτριο βαθμό, αφού οι απαντήσεις κυμαίνονται μεταξύ καλού και επαρκούς.

Η αδυναμία εξασφάλισης παροχών εκπαίδευσης έχει αρνητικές επιπτώσεις στο μέλλον και την ευημερία των προσφύγων. Ωστόσο, οι προκλήσεις που καλούνται να διαχειριστούν οι εκπαιδευτικοί είναι πολύπλοκες και διατομεακές. Ως προς το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα σχετικά με δυσκολίες μάθησης που εμφανίζουν πρόσφυγες μαθητές προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας μέσω προγραμμάτων μη τυπικής εκπαίδευσης που παρέχονται σε δομές φιλοξενίας στην Ελλάδα, παρατηρούμε ένα πλήθος δυσκολιών οι οποίες διαπιστώσαμε πως είναι πολυδιάστατες. Ως κύρια ανάγκη από τη συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων παρουσιάστηκε το ζήτημα της γλωσσικής επικοινωνίας που συμφωνεί με ευρήματα προηγούμενων ερευνών όπως των Janta και Harte (2016) και OECD (2010) που τονίζουν τη σημαντικότητα του ζητήματος του γλωσσικού φραγμού και την επιτακτική ανάγκη ξεπερασμού του. Η περιορισμένη ή καμία γνώση της γλώσσας της κοινωνίας υποδοχής είναι το πιο συχνό εμπόδιο που σαφώς επηρεάζει την εκπαιδευτική επιτυχία των μαθητών αυτών (Cruel κ.συν., 2009) αλλά και τη διασφάλιση της γονικής εμπλοκής και της εμπλοκής της κοινότητας με το εκπαιδευτικό πλαίσιο. Επίσης, άμεση επιρροή αυτού είναι με βάση τα ευρήματα της έρευνάς μας η αδυναμία συνεργασίας με την οικογένεια, αφού εμποδίζει την

ενεργή εμπλοκή των γονέων, εύρημα που συμφωνεί με τη μελέτη των Dumciues κ. συν., (2013).

Επίσης, τονίστηκε η ανάγκη παροχής ψυχοκοινωνικής υποστήριξης αφού τα παιδιά αυτά είναι ευάλωτα και η ψυχική τους ευημερία επηρεάζεται βαθύτατα (UNHCR, 1994). Όπως τονίστηκε στο θεωρητικό μέρος, είναι σημαντικό να παρέχονται ευκαιρίες ψυχοκοινωνικής υποστήριξης σε μαθητές και τους γονείς τους ώστε να επουλωθούν τα τραύματά τους, να αποκτήσουν δεξιότητες και ικανότητες που απαιτούνται για ένα πιο ειρηνικό μέλλον (UNHCR, 1994). Τα ευρήματα της έρευνάς μας συμφωνούν με εκείνα της έκθεσης της Eurodiaconia (2014) που επισημαίνει πως οι ψυχολογικοί παράγοντες δύναται να επηρεάσουν έλλειψη κινήτρων και δυσκολίες μάθησης.

Ακόμη, τονίστηκε η ανάγκη συνεχούς κατάρτισης του εκπαιδευτικού προσωπικού που διδάσκει σε πρόσφυγες μαθητές και τη δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού προσαρμοσμένο στις ανάγκες των μαθητών, καθώς η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης θα πρέπει να διασφαλίζει ορισμένες ελάχιστες προδιαγραφές (INEE, 2010).

Επιπροσθέτως, είναι σημαντική η επίλυση σημαντικών γραφειοκρατικών ζητημάτων που επιφέρουν καθυστερήσεις στη σχολική φοίτηση, ώστε να εξασφαλισθεί το δικαίωμα των παιδιών στην εκπαίδευση.

Τέλος, αναφέρεται ο καλύτερος συντονισμός των δράσεων και συνέχισης υλοποίησης αυτών μέσω εύρεσης συνεχών πόρων. Επιστημονικά επίσης έχει αποδειχθεί με βάση τη μελέτη του Graham κ. συν., (2016) πως τα παιδιά προσφύγων χρειάζονται μεγαλύτερη υποστήριξη ως προς τη παροχή εκπαιδευτικών προγραμμάτων για να επιτύχουν αντίστοιχα αποτελέσματα. Στη βιβλιογραφία εντοπίζονται σημαντικά στοιχεία αναφορικά με τους διαθέσιμους πόρους για παιδιά πρόσφυγες, τονίζοντας αφενός τη σημαντικότητα εύρεσης πόρων για τη κάλυψη αναγκών αλλά ταυτόχρονα, τις περιορισμένες δυνατότητες χρηματοδότησης για παροχή υποστήριξης (Janta και Harτε, 2016). Τέλος, αναφορικά με τον οικονομικό παράγοντα, αναφέρθηκαν δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οικογένειες προσφύγων με χαμηλά εισοδήματα που οδηγούν σε περιορισμένες δυνατότητες ως προς την κάλυψη επιπρόσθετων αναγκών – υποστηρικτικών δραστηριοτήτων στα παιδιά τους. Οι χαμηλές επιδόσεις που εμφανίζονται ορισμένες φορές επηρεάζουν τη φοίτηση καθώς οδηγούν σε έλλειψη κινήτρων συνεχούς παρακολούθησης των προσφερόμενων μαθημάτων (Heath κ. συν., 2008).

Ως προς το τελευταίο ερευνητικό ερώτημα, αναφορικά με τα εμπόδια που εμφανίζουν οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε αντίστοιχα προγράμματα διαπιστώσαμε ότι συνδέονται άμεσα με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, τονίζοντας ως πρωταρχικό εκείνο της γλωσσικής επικοινωνίας και στις δυσκολίες που επιφέρει σε διάφορα επίπεδα. Πιο συγκεκριμένα, στη

δυσκολία επικοινωνίας με τους συμμαθητές, τους εκπαιδευτικούς αλλά και τη κοινότητα υποδοχής γενικότερα. Ακόμη, οδηγεί σε μειωμένη αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων που επηρεάζει σημαντικά τη μάθηση των παιδιών τους.

Επίσης, γίνεται αναφορά στο πρόγραμμα σπουδών που χρησιμοποιούν ώστε ν' ανταπεξέλθουν αποτελεσματικά σε διαπολιτισμικά περιβάλλοντα μάθησης καθώς επίσης και στην αντιμετώπιση ορισμένων εκπαιδευτικών αναγκών αφού τονίζεται η αναγκαιότητα της συνεχούς κατάρτισης και επιμόρφωσης (Council of Europe, 2018).

Τέλος, γίνεται αναφορά στις δυσκολίες παρακολούθησης των εκπαιδευτικών προγραμμάτων μη τυπική εκπαίδευσης αφού δεν υπάρχει ένα σύστημα συνεχούς αξιολόγησης αυτής, αλλά γίνεται επιλεκτικά από τον κάθε εκπαιδευτικά, εφόσον το επιθυμεί με ή χωρίς την υποστήριξη του συντονιστή του προγράμματος.

Κεφάλαιο 3^ο

Συμπεράσματα – Συζήτηση

Ο ρόλος της ηγεσίας σε προγράμματα μη τυπικής εκπαίδευσης παιδιών προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας που υλοποιούνται σε δομές φιλοξενίας προσφύγων είναι ένα θέμα που δεν έχει διερευνηθεί επαρκώς, κυρίως στον Ελλαδικό χώρο που η υλοποίηση αυτών είναι πολύ πρόσφατη. Ωστόσο, έχει αναδειχθεί η σπουδαιότητα ο κάθε εκπαιδευτικός να αποτελεί τον ηγέτη της ομάδας των μαθητών που διδάσκει και να λειτουργεί τόσο ατομικά όσο και συλλογικά για την επίτευξη βέλτιστων δυνατών αποτελεσμάτων.

Στην Ελλάδα υπάρχουν οι νομοθετικές ρυθμίσεις που διασφαλίζουν το δικαίωμα εγγραφής μαθητών προσφύγων – αιτούντων άσυλο στο δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας. Ωστόσο, μια σειρά παραγόντων που βασίζονται στα ευρήματα της έρευνάς μας και συμφωνούν με τη βιβλιογραφία που έχει αναλυθεί, φαίνεται να επηρεάζουν αφενός τη φοίτηση των μαθητών αυτών. Σαφώς, προτεραιότητα θα πρέπει να δοθεί στην εξασφάλιση πρόσβασης όλων των μαθητών που διαμένουν στη χώρα στην εκπαίδευση με ύπαρξη επιπρόσθετων υποδομών και εξειδικευμένου επιστημονικού προσωπικού, το οποίο είναι αναγκαίο στη διαχείριση ευάλωτων μαθητών με βάση τα ευρήματα των Vega κ.συν.,(2016).

Για το λόγο αυτό, παρέχονται με τη σύμφωνη έγκριση του Υπουργείου Παιδείας, προγράμματα μη τυπικής εκπαίδευσης τα οποία είτε καλύπτουν εκπαιδευτικά κενά σε περιοχές που οι μαθητές δεν έχουν πρόσβαση στη δημόσια εκπαίδευση είτε παρέχουν υποστηρικτική δράση στους μαθητές που φοιτούν στη δημόσια εκπαίδευση και είναι δύσκολο ν' ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις αυτής. Όπως αναφέρθηκε στο θεωρητικό πλαίσιο, απαιτείται συνέργεια τυπικής με τη μη τυπική εκπαίδευση και οι δύο αυτές μορφές θα πρέπει να αλληλένδετες και προσανατολισμένες στα βέλτιστα δυνατά αποτελέσματα. Οι δομές φιλοξενίας προσφύγων είναι προσωρινές, για το λόγο αυτό στη πλειοψηφία αυτών παρέχονται προγράμματα μη τυπικής εκπαίδευσης, για να καλύψουν τρέχουσες ανάγκες.

Η εκπαίδευση – κατάρτιση αλλά και αξιολόγηση των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε προγράμματα μη τυπικής εκπαίδευσης φαίνεται πως υλοποιείται σε όλους τους φορείς στη πλειονότητα των οποίων έχουμε παρουσία συντονιστή. Ακόμη, παρατηρείται πως κάθε εκπαιδευτικός παρέχει ανατροφοδότηση των δράσεων του σε τακτά χρονικά διαστήματα, γεγονός που υποδεικνύει πως σχεδιάζουν και αξιολογούν το παρεχόμενο πρόγραμμα σπουδών

που παρέχουν μέσα από μια ποικιλία δραστηριοτήτων (συμπεριλαμβανομένων γλωσσικών – αριθμητικών, δεξιοτήτων ζωής, ψυχολογικών, αθλητικών, καλλιτεχνικών κλπ.).

Οι μετακινήσεις των πληθυσμών τόσο στην ίδια τη χώρα, όσο και σε άλλες χώρες με βάση το νομικό τους καθεστώς επηρεάζει σαφώς τη φοίτηση των μαθητών αυτών. Είναι σημαντική επομένως η παροχή μη τυπικής εκπαίδευσης ώστε να διασφαλίσει εν μέρει τη παροχή εκπαίδευσης σε αυτούς τους μαθητές ώστε να αποκτήσουν ένα σταθερό περιβάλλον και να τους παρέχεται τυπική εκπαίδευση με βάση το σύστημα κάθε χώρας. Σε αυτό το σημείο σημασία πρέπει να δοθεί στην επίλυση γραφειοκρατικών ζητημάτων αλλά και δυσκολιών που εμφανίζονται στους πρόσφυγες και αιτούντες άσυλο που διαμένουν στη χώρα μας, και συνέπεια έχουν την υποβολή τους σε χρονικές καθυστερήσεις που επηρεάζουν αρνητικά το διάστημα παραμονής αυτών σε δομές φιλοξενίας και σαφώς την εγγραφή – παρακολούθηση προγραμμάτων μη τυπικής εκπαίδευσης. Η τυπική φοίτηση των παιδιών προσχολικής ηλικίας επηρεάστηκε διαφορετικά καθώς σε αρκετές δομές λειτούργησαν δημόσια νηπιαγωγεία εντός αυτών, χωρίς το χρονικό διάστημα λειτουργία τους να είναι το ίδιο με αυτό εκτός δομών, αφού υπήρξε σημαντική καθυστέρηση έναρξης, περίπου 3-4 μηνών μετά την έναρξη των υπολοίπων.

Αφού ληφθούν υπόψη οι ανάγκες των προσφύγων μαθητών, ιδιαίτερη βαρύτητα θα πρέπει να δοθεί στον στόχο να γεφυρωθεί το χάσμα της γλωσσικής επικοινωνίας. Η γνώση της γλώσσας της κοινότητας υποδοχής βελτιώνει τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών αφού έχει προηγηθεί επίτευξη των βασικών αρχών συνεργασίας σχολείου, οικογένειας και τοπικής κοινωνίας προς όφελος των μαθητών. Ακόμη, η παροχή ψυχοκοινωνική υποστήριξη εφόσον χρειαστεί δεδομένου των καταστάσεων που έχουν βιώσει και ενδεχομένως έχουν επηρεαστεί.

Λόγω της ευελιξίας που παρέχει η εφαρμογή προγραμμάτων μη τυπικής εκπαίδευσης, είναι σημαντικό, ο κάθε εκπαιδευτικός να αποτελεί ταυτόχρονα τον ηγέτη της εκπαιδευτικής του ομάδας. Οι σχέσεις ηγεσίας διαφοροποιούνται από τις συνηθισμένες που υπάρχουν στη τυπική εκπαίδευση και δίνουν το δικαίωμα σε κάθε εκπαιδευτικό να συνεργάζεται ιδιωτικά για ένα κοινό όραμα. Η ηγεσία που ασκείται είναι ιδιωτική και διαμορφώνεται από τον/τους εκπαιδευτικό/ους που εργάζονται στη παροχή αντίστοιχων προγραμμάτων.

Κεφάλαιο 4^ο

Περιορισμοί έρευνας – Προτάσεις

Η παρούσα έρευνα κατέληξε σε ορισμένα αξιόλογα ευρήματα τα οποία δε θα μπορούσαν να γενικευτούν στον γενικότερο πληθυσμό των εκπαιδευτικών, και αυτό γιατί παρά τις καταβαλλόμενες προσπάθειες για την όσο το δυνατό ορθότερη ολοκλήρωση της ερευνητικής μας απόπειρας, ορισμένοι περιορισμοί που προέκυψαν κατά τη διάρκεια της διεξαγωγής της καθώς και κάποιες λογικές δυσκολίες θέτουν σε κίνδυνο την πλήρη υιοθέτηση και αποδοχή των ευρημάτων της.

Πρώτα απ' όλα, ο σχετικά περιορισμένος αριθμός του δείγματος σε συνδυασμό με το γεγονός ότι το δείγμα των εκπαιδευτικών δε συλλέχθηκε με τους κανόνες τυχαίας δειγματοληψίας, αφήνουν λίγα περιθώρια για αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος. Η ευκαιριακή δειγματοληψία παρέχει μικρότερη αντιπροσωπευτικότητα απ' αυτή που παρέχει η τυχαία και οι διάφορες παραλλαγές της, και επομένως μικρότερη δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων. Το δείγμα μας ενδέχεται να αυξήσει το λεγόμενο σφάλμα μεροληψίας και να μειώσει την εξωτερική εγκυρότητα της έρευνας.

Το ερωτηματολόγιο αποτελεί ένα ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς και έτσι η έρευνα δε βασίζεται σε κάποιους αντικειμενικούς δείκτες, ή δευτερεύουσες μετρήσεις των ίδιων μεταβλητών από απλούς παρατηρητές. Εντωμεταξύ δεν παρέχει στον εκάστοτε ερευνητή τη δυνατότητα ελέγχου της σωστής και ενσυνείδητης συμπλήρωσής του από τα υποκείμενα του δείγματος, μιας και δε διαθέτει κάποιο ανιχνευτή για τον έλεγχο του ψεύδους ή κάποια ανάλογη κλίμακα κοινωνικής αρέσκειας. Δεν αποκλείεται να υποκείμενα της έρευνας να έχουν επιλέξει να απαντήσουν σε ορισμένες ερωτήσεις όχι με βάση αυτό τους αντιπροσωπεύει αλλά με βάση το κοινωνικά επιθυμητό, ή με αυτό που θα ήθελαν να τα αντιπροσωπεύει.

Έτσι, τα μεθοδολογικά και όλα τα συναφή προβλήματα, αλλά και οι περιορισμοί της παρούσας έρευνας που προαναφέρθηκαν, καταδεικνύουν την ανάγκη της διεξαγωγής και άλλων ερευνητικών προσπαθειών στο συγκεκριμένο θέμα, με την πληρέστερη στήριξη των αποτελεσμάτων και ευρημάτων της έρευνας με τη βοήθεια περισσότερων αξιόπιστων ερευνητικών μέσων, και ίσως με την αξιοποίηση του διασκευασμένου ερωτηματολογίου της έρευνάς μας μεταξύ αυτών αλλά με τη συνδρομή περισσότερων επαγγελματικών στοιχείων.

Ενδιαφέρον θα ήταν να συντελεστούν ανάλογες έρευνες με μεγαλύτερα δείγματα και με διαφορετικά ερευνητικά μέσα αλλά και να γίνουν συγκρίσεις των ευρημάτων των

διαφορετικών μέσων στον ίδιο τον πληθυσμό. Προτείνεται επίσης, η χρήση και αξιοποίηση περισσότερων εργαλείων παράλληλα στην ίδια έρευνα για την αξιολόγηση της διαπολιτισμικής τους ετοιμότητας, όπως για παράδειγμα σταθμισμένες κλίμακες

Οι μελλοντικοί ερευνητές θα μπορούσαν να ερευνήσουν την διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών σε σχέση με άλλους συγκεκριμένους παράγοντες. Αλλά και σε σχέση με την επίδραση του φαινομένου στις αντιλήψεις των τελευταίων για τη δουλειά τους, στην αυτεπάρκειά τους και την αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου γενικότερα.

Τέλος, οι δυσκολίες που έχουν καταγραφεί από εκπαιδευτικούς προγραμμάτων μη τυπικής εκπαίδευσης, είναι σημαντικό να ληφθούν υπόψη για αντίστοιχο σχεδιασμό προγραμμάτων σπουδών τυπικής εκπαίδευσης και ενίσχυσης μάθησης παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Ακόμη, θα μπορούσε να γίνει μια εκτενέστερη και εις βάθος έρευνα στη τυπική εκπαίδευση μέσω συμμετοχής των συντονιστών εκπαίδευσης προσφύγων αλλά και εκπαιδευτικών που εργάζονταν σε δομές υποδοχής και εκπαίδευσης προσφύγων ή τάξεις υποδοχής. Είναι ιδιαίτερα σημαντική και ταυτόχρονα επιτακτική η ανάγκη εναρμόνισης και προώθησης της συνεργασίας όλων των φορέων εκπαίδευσης από το Υπουργείο Παιδείας της χώρας μας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

Angelle, P. S., & DeHart, C. A. (2011). Teacher perceptions of teacher leadership: Examining differences by experience, degree, and position. *Nassp Bulletin*, 95(2), 141-160.

Angelle, P. S., & Schmid, J. B. (2007). School structure and the identity of teacher leaders: Perspectives of principals and teachers. *Journal of School Leadership*, 17(6), 771-799.

Arnot, M., & Pinson, H. (2005). *The education of asylum-seeker and refugee children: A study of LEA and school values, policies and practices*. Cambridge: University of Cambridge.

Baroutsis, A., & Lingard, B. (2017). Counting and comparing school performance: an analysis of media coverage of PISA in Australia, 2000–2014. *Journal of Education Policy*, 32(4), 432-449.

Beachum, F., & Dentith, A. M. (2004, September). Teacher leaders creating cultures of school renewal and transformation. In *The Educational Forum* (Vol. 68, No. 3, pp. 276-286). Taylor & Francis Group.

Bennis, W. G. (1989). Managing the dream: Leadership in the 21st century. *Journal of organizational change management*, 2(1), 6-10.

Blunch, N. H., & Hammer, J. S. (2018). *The Last of the Lost Generations? Formal and Non-Formal Education in Ghana during Times of Economic Decline and Recovery*.

Cassity, E., & Gow, G. (2005). Making up for lost time: The experiences of Southern Sudanese young refugees in high schools. *Youth Studies Australia*, 24(3), 51.

Centraal Orgaan opvang Asielzoekers. (2017). *Onderwijssituatie leerplichtige asielzoekers*. Retrieved from <https://www.onderwijsincijfers.nl/themas/asielzoekerskinderen-in-het-onderwijs/onderwijssituatie-leerplichtige-asielzoekers>

- Cheung, C. S. S., & Pomerantz, E. M. (2012). Why does parents' involvement enhance children's achievement? The role of parent-oriented motivation. *Journal of educational Psychology*, 104(3), 820.
- Coll, C. G., & Marks, A. K. (Eds.). (2009). *Immigrant stories: Ethnicity and academics in middle childhood*. Oxford University Press.
- Collier, P. (2007). Bottom billion. *The Blackwell Encyclopedia of Sociology*, 1-3.
- Collinson, D. (2012). Prozac leadership and the limits of positive thinking. *Leadership*, 8(2), 87-107.
- Cooper, K. S., Stanulis, R. N., Brondyk, S. K., Hamilton, E. R., Macaluso, M., & Meier, J. A. (2016). The teacher leadership process: Attempting change within embedded systems. *Journal of Educational Change*, 17(1), 85-113.
- Council of Europe. (2018). Formal, non-formal and informal learning. Retrieved from <https://www.coe.int/en/web/lang-migrants/formal-non-formal-and-informal-learning>
- Coureau S., (2000). Τα βασικά εργαλεία του εκπαιδευτή ενηλίκων. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Crul, Maurice & Jens Schneider. (2009). *The Second Generation in Europe: Education and the Transition to the Labor Market*. Migration Policy Institute. Retrieved from: <http://www.migrationpolicy.org/research/second-generation-europe-education-and-transition-labor-market>
- Dantas, L. M., & Manyak, C. P. (2010). *Homeschool connections in a multicultural society: Learning from and with culturally and linguistically diverse families*. New York: Routledge
- Dumčius, Rimantas, Hanna Siarova, Ides Nicaise, Jana Huttova & Indré Balčaitė. (2013). *Study on educational support for newly arrived migrant children*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Epstein, J. L. (2013). Ready or not? Preparing future educators for school, family, and community partnerships. *Teaching Education*, 24(2), 115-118.
- Eshach, H. (2007). Bridging in-school and out-of-school learning: Formal, non-formal, and informal education. *Journal of science education and technology*, 16(2), 171-190.

Esquivel, G. B., & Keitel, M. A. (1990). Counseling immigrant children in the schools. *Elementary School Guidance & Counseling*, 24(3), 213-221.

Essomba, M. À., Tarrés, A., & Guillén, N. F. (2017). Research for CULT Committee - Migrant education: Monitoring and assessment. European Parliament. Retrieved from [http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2017/585903/IPOL_STU\(2017\)585903_EN.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2017/585903/IPOL_STU(2017)585903_EN.pdf)

Eurodiaconia. (2014). 'The integration of children and families with a migration background. An overview of projects among Eurodiaconia members.' Eurodiaconia. Retrieved from <http://eurodiaconia.org/wordpress/wp-content/uploads/2015/08/mapping-document-on-child-and-familyintegration1.pdf>

European Union Agency for Fundamental Rights. (2017). Current migration situation in the EU: Education. Retrieved from <http://fra.europa.eu/en/publication/2017/current-migration-situation-eu-education>

Eurostat (2017a). Asylum and first time asylum applicants - annual aggregated data (rounded). Retrieved from <http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&pcode=tps00191&plugin=1>

Eurostat (2017b). Asylum applicants considered to be unaccompanied minors by citizenship, age and sex Annual data (rounded). Retrieved from http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=migr_asyunaa&lang=en

Everard, K. & Morris, G. (1999). Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση. Πάτρα: ΕΑΠ.

Fairman, J.C. and Mackenzie, S.V., (2012). Spheres of teacher leadership action for learning. *Professional development in education*, 38 (2), 229–246.

Fullan, M. (1994). Teacher leadership: A failure to conceptualize. *Teachers as leaders: Perspectives on the professional development of teachers*, 241-253.

Furtado, L., & Anderson, D. (2012). The reflective teacher leader: An action research model. *Journal of School Leadership*, 22(3), 531-568.

Georgis, R., Gokierto, R. J., Ford, D. M., & Ali, M. (2014). Creating inclusive parent engagement practices: Lessons learned from a school community collaborative supporting newcomer refugee families. *Multicultural Education*, 21(3/4), 23.

Goleman, D. (2000) Leadership that gets results. *Harvard Business Review*, March/April, 78-90

Graham, H. R., Minhas, R. S., & Paxton, G. (2016). Learning problems in children of refugee background: A systematic review. *Pediatrics*, 137(6), e20153994.

Greek Council for Refugees. (2017). Asylum Information Database (AIDA), Country report: Greece, Fifth update. European Council on Refugees and Exiles.

Heath, Anthony F., Catherine Rethon & Elina Kilpi. (2008). The second generation in Western Europe: education, unemployment, and occupational attainment. *Annual Review of Sociology* 34: 211–235.

Human Rights Watch. (2017). Greece: Lone Migrant Children Left Unprotected.

Hunzicker, J. (2017). From Teacher to Teacher Leader: A Conceptual Model. *International Journal of Teacher Leadership*, 8(2), 1-27.

INEE. (2010). Minimum Standards for Education: Preparedness, Response, Recovery.

International Organisation for Migration. (2017). 2,500 Refugee and Migrant Children Now Attending Greek Schools. Retrieved from [https:// greece.iom.int/en/news/2500-refugee-and-migrant-children-now-attendinggreek-schools](https://greece.iom.int/en/news/2500-refugee-and-migrant-children-now-attendinggreek-schools)

Jacobs, J., Beck, B., & Crowell, L. (2014). Teacher leaders as equity-centered change agents: Exploring the conditions that influence navigating change to promote educational equity. *Professional development in education*, 40(4), 576-596.

Jacobsen, E., & Landau, L. (2003). The dual imperative in refugee research: Some methodological and ethical considerations in social science research on forced migration. *Disasters*, 27(3), 185–206

Janta, B., & Harte, E. (2016). Education of migrant children: Education policy responses for the inclusion of migrant children in Europe. RAND.

Jarvis P.(2005). *Adult and Continuing Education, Theory and Practice*, London: Routledge

- Jeynes, W. H. (2019). A meta-analysis on the relationship between character education and student achievement and behavioral outcomes. *Education and Urban Society*, 51(1), 33-71.
- Kagawa, F. (2010). Learning in emergencies. Defense of humanity for a livable world. In F. Kagawa & D. Selby (Eds.), *Education and climate change: Living and learning in interesting times* (pp. 106-124). UK: Taylor and Francis.
- Kirk, J., & Cassity, E. (2007). Minimum standards for quality education for refugee youth. *Youth Studies Australia*, 26(1), 50.
- Lieberman, A. F., Van Horn, P., & Ippen, C. G. (2005). Toward evidence-based treatment: Child-parent psychotherapy with preschoolers exposed to marital violence. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 44(12), 1241-1248.
- Lieberman, A., & Miller, L. (2005). Teachers as Leaders. *The Educational Forum*, 69(2), 151–162.
- Lightfoot, D. (2004). “Some Parents Just Don’t Care” Decoding the Meanings of Parental Involvement in Urban Schools. *Urban Education*, 39(1), 91-107.
- Lingard, B., & Mills, M. (2007). Pedagogies making a difference: Issues of social justice and inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 11(3), 233-244.
- Lingard, B., Mills, M., & Hayes, D. (2000). Teachers, school reform and social justice: Challenging research and practice. *Australian Educational Researcher*, 27(3), 99–115
- Melnic, A. S., & Botez, N. (2014). Formal, non-formal and informal interdependence in education. *Economy Transdisciplinarity Cognition*, 17(1), 113-118.
- Midttun, E. (2000a). Education in emergencies and transition phases: still a right and more of a need. Oslo: Norwegian Refugee Council
- Miller, J. (2009). Teaching refugee learners with interrupted education in science: Vocabulary, literacy and pedagogy. *International Journal of Science Education*, 31(4), 571-592.
- Miller, J., Mitchell, J., & Brown, J. (2005). African refugees with interrupted schooling in the high school mainstream: Dilemmas for teachers.

Miller-Grandvaux, Y. (2009). Education and Fragility: A New Framework. *Journal of Education for International Development* 4 (1): 1–17

Ministry of Education, Research and Religious Affairs. (2016). Educational actions for refugee children. Scientific Committee to assist the work of the Committee of Support of Refugee Children, Athens. Retrieved from: https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2016/Epistimoniki_Epitropi_Prosfygon_YPPETH_Full_Report_June__2016_-_translated.pdf

Noye D., Piveteau J. (1999). Πρακτικός οδηγός του εκπαιδευτή. Αθήνα: Μεταίχμιο.

OECD Publishing. (2010). Equal opportunities?: the labour market integration of the children of immigrants. OECD Pub..

Pigozzi, M. J. (1999). Education in emergencies and for reconstruction: A developmental approach. New York: UNICEF.

Poekert, P., Alexandrou, A., & Shannon, D. (2016). How teachers become leaders: An internationally validated theoretical model of teacher leadership development. *Research in Post-Compulsory Education*, 21(4), 307-329.

Pugh, K., Every, D., & Hattam, R. (2012). Inclusive education for students with refugee experience: Whole school reform in a South Australian primary school. *The Australian Educational Researcher*, 39(2), 125-141.

Quezada, R. L. (2014). Family, school, & community partnerships: Working with culturally diverse families. *Multicultural Education*, 21(3/4), 2.

Quezada, R. L. (2014). Working with culturally diverse families. *Multicultural Education*, 21(2-3), 2-2.

Rah, Y., Choi, S., & Nguyễn, T. S. T. (2009). Building bridges between refugee parents and schools. *International Journal of Leadership in Education*, 12(4), 347-365.

Rauch Jr, C. F., & Behling, O. (1984). Functionalism: Basis for an alternate approach to the study of leadership. In *Leaders and managers* (pp. 45-62). Pergamon.

Reid, A. (2002). Public education and democracy: A changing relationship in a globalizing world. *Journal of Education Policy*, 17(5), 571–585.

- Rogers A., (1999). Η εκπαίδευση ενηλίκων. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Rutter, J. (2006). Refugee children in the UK. Maidenhead: Open University Press.
- Schleicher, A. (2006). The economics of knowledge: Why education is key for Europe's success.
- Schleicher, A. (2016). Teaching excellence through professional learning and policy reform
- Sergiovanni, T. J. (2007). Rethinking leadership: A collection of articles. Corwin Press.
- Sidhu, R., & Taylor, S. (2007). Educational provision for refugee youth in Australia: left to chance?. *Journal of Sociology*, 43(3), 283-300.
- Sinclair, M. (2001). Education in emergencies. In J. Crisp, C. Talbot & D. Cipollone (Eds.), *Learning for a future: Refugee education in developing countries* (pp. 1-83). Geneva: UNHCR
- Smith, A. (2005). Education in the twenty-first century: Conflict, reconstruction and reconciliation. *Compare*, 35 (4), 373–391.
- Smulyan, L. (2016). Symposium introduction: Stepping into their power: The development of a teacher leadership stance. *Schools*, 13(1), 8-28.
- Sutcher, L., Darling-Hammond, L., & Carver-Thomas, D. (2016). A coming crisis in teaching. Teacher supply, demand, and shortages in the US
- Talbot, C. (2005). Recent research and current research gaps. *Forced Migration Review*, 22, 5-6.
- Taylor, S. (2008). Schooling and the settlement of refugee young people in Queensland: ‘...The challenges are massive’. *Social Alternatives* 27(3), 58-65.
- Taylor, S., & Sidhu, R. K. (2012). Supporting refugee students in schools: What constitutes inclusive education?. *International Journal of Inclusive Education*, 16(1), 39-56.
- Torney-Purta, J. (2000). Comparative perspectives on political socialization and civic education. *Comparative Education Review* 44 (1): 88–95.

Turney, K., & Kao, G. (2009). Barriers to school involvement: Are immigrant parents disadvantaged?. *The Journal of Educational Research*, 102(4), 257-271.

Turney, K., & Kao, G. (2009). Pre-kindergarten child care and behavioral outcomes among children of immigrants. *Early Childhood Research Quarterly*, 24(4), 432-444.

UNESCO (1999). *The right to education: an emergency strategy*. UNESCO, Paris

UNESCO. (2011). *The quantitative impact of conflict and education*. Quebec: UNESCO

UNHCR (1994). *Refugee children: guidelines on protection and care*. UNHCR, Geneva

UNHCR (1999a). *Handbook for emergencies*, 2nd ed. UNHCR, Geneva

UNHCR (2006). *Master Glossary of Terms*.

UNICEF (2019). Κατάσταση στην Ελλάδα. Όπως ανακτήθηκε από :
<https://www.unicef.org/eca/sites/unicef.org.eca/files/2019-02/Refugee%20and%20migrant%20children%20in%20Greece%2031%20Jan%202019.pdf>

UNICEF. (2017). Greece goes back-to-school with more refugee and migrant children getting into the Greek education system than ever. Retrieved from <https://reliefweb.int/report/greece/greece-goes-backschool-more-refugee-and-migrant-children-getting-greek-education>

United Nations High Commissioner for Refugees. (2017). Factsheet: Greece, 1-31 October 2017. Retrieved from <https://data2.unhcr.org/en/documents/download/60726>

Vega, L., & Bajaj, M. (2016). The right to education in protracted conflict: Teachers' experiences in non-formal education in Colombia. *Globalisation, Societies and Education*, 14(3), 358-373.

Watkins, K., & Zyck, S. A. (2014). *Living on hope, hoping for education. The Failed Response to the Syrian Refugee Crisis*. London: ODI.

Whiteman, R. (2005). Welcoming the stranger: a qualitative analysis of teachers' views regarding the integration of refugee pupils into schools in Newcastle upon Tyne. *Educational Studies*, 31(4), 375-391.

Winthrop, R. (2009). Education, conflict, and fragility: Past developments and future challenges. Think piece commissioned for the EFA Global Monitoring Report 2011. UNESCO.

Xu, J., Kochanek, K. D., Murphy, S. L., & Tejada-Vera, B. (2010). Deaths: final data for 2007. National vital statistics reports: from the Centers for Disease Control and Prevention, National Center for Health Statistics, National Vital Statistics System, 58(19), 1-19.

York-Barr, J., & Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. Review of educational research, 74(3), 255-316.

Zaleznik, A. (2004). Managers and leaders: are they different?. Clinical leadership & management review: the journal of CLMA, 18(3), 171-177.

2. ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

Αθανασούλα-Ρέππα. Α., Ανθοπούλου Σ., Κατσουλάκης Σ., Μαυρογιώργος Γ., (1999). Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού, Τόμος Β', Πάτρα: Ε.Α.Π.

Κάρμα, Σ. Ε., Πολύζου, Δ. (2019). Ο εκπαιδευτικός ως ηγέτης ενός αποτελεσματικού και ανοιχτού σχολείου. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 1, 373-380

Κατσαρός, Ι. (2008). Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Κόκκος Α, (1999). Εκπαίδευση ενηλίκων, το πεδίο, οι αρχές μάθησης, οι συντελεστές. Α' τομ. Πάτρα: Ε.Α.Π.

Κουτούζης, Μ. (1999). Ο σχεδιασμός-προγραμματισμός στις εκπαιδευτικές μονάδες & Διοίκηση εκπαιδευτικών Μονάδων. τ. Α', Πάτρα: Ε.Α.Π.

Μαυρογιώργος Γ. (1993) Εκπαιδευτικοί και αξιολόγηση. Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση. Μπουραντάς, Δ. «Ηγεσία». Αθήνα 2005: Κριτική.

Πασιαρδής, Π. (2004). Εκπαιδευτική ηγεσία: στη σύγχρονη εποχή, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Πασιαρδής, Π. (2012). Επιτυχημένοι Διευθυντές Σχολείων: Διεθνείς ερευνητικές τάσεις και η ελληνική πραγματικότητα. *Ιων, Αθήνα*.

Φλώρος, Β. (2014). Τα σχολεία ως κοινωνικά συστήματα, η οργάνωση και η αποτελεσματική διαχείρισή τους. C.V.P. Παιδαγωγικής & Εκπαίδευσης.

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2004). Η Διοίκηση του Σχολείου και η Συμμετοχή των Εκπαιδευτικών στη Διαδικασία Λήψης Αποφάσεων, Θεσσαλονίκη, Αδελφοί Κυριακίδη.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΣΥΝΟΔΕΥΤΙΚΗ ΕΠΙΣΤΟΛΗ

Αγαπητέ/η συνάδελφε,

Η μεταπτυχιακή φοιτήτρια Χασιώτη Ελένη με ακαδημαϊκή υπεύθυνη τη κ. Σακελλαρίου Μαρία, διεξάγει έρευνα σχετική με τον ρόλο της ηγεσίας στη λειτουργία προσφυγικών δομών για παιδιά προσχολικής και πρωτοσχολικής εκπαίδευσης και θα θέλαμε να σας ευχαριστήσουμε προκαταβολικά για τη συμμετοχή σας στην έρευνά μας.

Η έρευνα αυτή χωρίς τη δική σας συμβολή μέσω της συμπλήρωσης αυτού του ερωτηματολογίου δεν είναι δυνατή. Για το λόγο αυτό παρακαλούμε να αφιερώστε λίγο από τον πολύτιμο χρόνο σας προκειμένου να συμπληρώσετε το ακόλουθο ερωτηματολόγιο

Το ερωτηματολόγιο είναι ατομικό, ανώνυμο και περιορίζεται αποκλειστικά και μόνο για ερευνητική χρήση. Σας ενημερώνουμε για την εχεμύθειά μας καθώς και για τη προστασία των δεδομένων της έρευνας. Τέλος, εάν επιθυμείτε μπορείτε να έχετε πρόσβαση στα αποτελέσματα της έρευνας μετά την ολοκλήρωση και κατάθεση της εργασίας στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Σας ευχαριστούμε θερμά εκ των προτέρων

Με Τιμή

Χασιώτη Ελένη

elhasioti@gmail.com

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

ι) Δημογραφικά στοιχεία

1.Φύλο

- A) Άνδρας
- B) Γυναίκα

2.Ηλικία

- A) 30<
- B) 30-45
- Γ) 45-60
- Δ) 60>

3.Ειδικότητα

- A) Δάσκαλος
- B) Νηπιαγωγός

4.Μήνες επαγγελματικής εμπειρίας σε πρόγραμμα μη τυπικής εκπαίδευσης προσφύγων

- A) 10<
- B) 11 - 20
- Γ) 21>

5.Μορφωτικό Επίπεδο

- A) Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (ΑΕΙ/ΤΕΙ)
- B) Μεταπτυχιακός Τίτλος
- Γ) Διδακτορικός Τίτλος
- Δ) Άλλο

6. Μαθήματα που διδάσκετε:

- A) Ελληνικά

- B) Αγγλικά
- Γ) Μαθηματικά
- Δ) Πληροφορική
- Ε) Φυσικές Επιστήμες
- ΣΤ). (άλλο)

7.Στον οργανισμό σας είστε:

- A) εργαζόμενος
- B) εθελοντής

8.Υπάρχουν εθελοντές στον οργανισμό σας;

- A) ναι
- B) όχι

9.Ο οργανισμός που εργάζεστε παρείχε εκπαιδευτικές δράσεις σε παιδιά πρόσφυγες και τα προηγούμενα έτη ή ξεκίνησε ως αποτέλεσμα της κατάστασης έκτακτης ανάγκης;

- A) ναι
- B) όχι

ii) Διοίκηση

10. Έχετε στο εκπαιδευτικό σας πρόγραμμα έναν υπεύθυνο/ συντονιστή ο οποίος θα είναι υπεύθυνος για τη παροχή εκπαιδευτική σας υποστήριξης;

- A) ναι
- B) όχι

11. Έχετε διαθέσιμη παροχή ψυχοκοινωνικής υποστήριξης για εκπαιδευτικούς (ώστε να τους βοηθούν στην επίλυση καθημερινών ζητημάτων όπως το στρες)

- A) ναι

B) όχι

12. Έχετε εκπαιδευτεί σε κάποιο θέμα αναφορικό με την εργασία σας τους τελευταίους 4 μήνες;

A) ναι

B) όχι

13. Έχετε στο πρόγραμμά σας ατομικές φόρμες αξιολόγησης προσωπικού;

A) ναι

B) όχι

14. Παρέχετε ανατροφοδότηση στον/στην υπεύθυνο των δράσεων σας σε τακτά χρονικά διαστήματα; (reports)

A) ναι

B) όχι

iii) Διδασκαλία και Μάθηση

15. Κατά την εγγραφή μαθητών τηρείται βιβλίο εγγραφών;

A) ναι

B) όχι

16. Χρησιμοποιείτε παρουσιολόγιο σε καθημερινή βάση;

A) ναι

B) όχι

17. Χρησιμοποιείτε κάποια φόρμα που να καταγράφετε την απόδοση των μαθητών σας;

A) ναι

B) όχι

iv) Εκπαιδευτικές μέθοδοι

18. Χρησιμοποιείτε συμμετοχικές μεθόδους διδασκαλίας;

(Αυτό σημαίνει πως τα παιδιά συμμετέχουν ενεργά και οι εκπαιδευτικοί δε χρησιμοποιούν μόνο τις διαλέξεις ως μέθοδο διδασκαλίας).

- A) Καμία φορά / Σπάνια (0-25%)
- B) Μερικές φορές (26-50%)
- Γ) Πολλές φορές (27 -75%)
- Δ) Σχεδόν Πάντα/ Πάντα (76 -100%)

19.Χρησιμοποιείτε ποικιλία εκπαιδευτικών μεθόδων διδασκαλίας;

(Για τη συγκεκριμένη ερώτηση, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να περιλαμβάνουν τουλάχιστον 4 από τις ακόλουθες μεθόδους:

- Ερωτήσεις – απαντήσεις
- Συζήτηση
- Εργασία σε ομάδες
- Χρήση πίνακα
- Δημιουργικές μέθοδοι (μουσική, παιχνίδια, ιστορίες κλπ.)
- Διαγωνισμό
- Παράδειγμα

- A) Καμία φορά / Σπάνια (0-25%)
- B) Μερικές φορές (26-50%)
- Γ) Πολλές φορές (27 -75%)
- Δ) Σχεδόν Πάντα/ Πάντα (76 -100%)

20. Τι είδους δραστηριότητες μη τυπικής εκπαίδευσης είναι διαθέσιμες στο εκπαιδευτικό σας κέντρο;

- A) Γλώσσας – Αριθμητικής
- B) Δραστηριότητες δεξιοτήτων
- Γ) Ψυχαγωγικές – Αθλητικές
- Δ) Τέχνη, Μουσική, Θεατρικές δραστηριότητες

21.Υπάρχουν αυτή τη στιγμή βοηθητικές ομάδες από τη κοινότητα που υποστηρίζουν τις εκπαιδευτικές σας δράσεις;

- A) κοινοτικές εκπαιδευτικές επιτροπές (π.χ. SMSs κλπ.)

Β) Εθνικές εκπαιδευτικές αρχές

Γ) Τοπικές/ Εθνικές Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις

Δ) Οργανισμοί Ηνωμένων Εθνών (Υπατη Αρμοστεία, Διεθνής Οργανισμός Μετανάστευσης κλπ.)

Ε) άλλο

ν) Ποιότητα Προγράμματος (ACEI)

22. Παρακαλώ τσεκάρετε το αντίστοιχο κουτί με βάση το πρόγραμμα στο οποίο εργάζεσθε:

	εξαιρετικός	καλός	Επαρκής	κατώτατος	ανεπαρκής
Πολιτικές προγράμματος					
Οι πολιτικές του προγράμματος προωθούν τη συνεργασία με τις οικογένειες και τη κοινότητα					
Οι πολιτικές του προγράμματος παρέχουν υποστήριξη στις οικογένειες είτε άμεσα είτε με συνδέσμους με άλλες κοινοτικές πηγές					
Θεσπίζονται οδηγίες για τη συμμετοχή και εμπλοκή των γονέων στο πρόγραμμα					
Γίνονται συζητήσεις/συναντήσεις με την οικογένεια αναφορικά με τη πρόοδο των παιδιών και άλλα θέματα					
Ηθικές/ Δεοντολογικές ευθύνες και συμπεριφορές					
Το πρόγραμμα έχει πρωτόκολλα / διαδικασίες για τη προστασία των παιδιών από κινδύνους – κακοποίηση					
Οι εμπειρίες που παρέχονται στο πρόγραμμα καλλιεργούν την αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση των παιδιών					
Οι ηθικές/θρησκευτικές/δεοντολογικές εμπειρίες που παρέχονται από το πρόγραμμα (curriculum) αντανακλούν και προωθούν τις αξίες της κάθε οικογένειας					

Η μετάβαση των παιδιών από το σπίτι στο πρόγραμμα					
Τα παιδιά και οι οικογένειες μπορούν να ξεκινήσουν να επισκέπτονται το πρόγραμμα πριν ξεκινήσουν να το παρακολουθούν					
Διανέμονται στις οικογένειες πληροφορίες για τις προσδοκώμενες παιδικές συμπεριφορές στο πρόγραμμα και στα επιτεύγματα των παιδιών στο πρόγραμμα					
Ενθαρρύνονται και διατηρούνται σχέσεις ανάμεσα στο σπίτι και στο πρόγραμμα					
Ευκαιρίες για συμμετοχή των οικογενειών και των κοινοτήτων					
Δίνονται ευκαιρίες σε αντιπροσώπους οικογενειών και κοινοτήτων να επισκέπτονται και να παρακολουθούν δραστηριότητες στα πλαίσια του προγράμματος					
Καθιερώνεται συνεργασία με αντιπροσώπους των οικογενειών και της κοινότητας για το σχεδιασμό, τη διοίκηση και την αξιολόγηση του προγράμματος					
Οι αντιπρόσωποι των οικογενειών ή των κοινοτήτων συμμετέχουν στη διαδικασία λήψης αποφάσεων					
Παρέχονται ευκαιρίες για εθελοντική συμμετοχή των γονέων/οικογενειών προκειμένου να βοηθήσουν στη τάξη και να συνεισφέρουν					

vi) Δυσκολίες Μαθητή

Στόχος αυτής της ενότητας είναι να συμβάλει στην κατανόηση των αναγκών και των προκλήσεων που αντιμετωπίζουν οι πρόσφυγες, αιτούντες άσυλο για να εξασφαλίσουν το δικαίωμά τους στην εκπαίδευση σήμερα.

Όταν απαντάτε στις ακόλουθες ερωτήσεις, εξετάστε θέματα όπως το φύλο, η ισότητα των φύλων, η ηλικιακή ομάδα (Παιδιά, έφηβοι, ενήλικες), το πολιτισμικό υπόβαθρο και η ποικιλομορφία, η κοινωνικό-οικονομική κατάσταση, τα άτομα με αναπηρίες φυσικής και ψυχικής υγείας, αναγνώριση διπλωμάτων, έλλειψη τεκμηρίωσης, οικονομικοί πόροι, γλωσσικά εμπόδια, πιστοποίηση μαθησιακών αποτελεσμάτων κλπ.

23. Ποιες θεωρείτε ότι είναι οι σημαντικότερες ανάγκες (τουλάχιστον 3) των πληθυσμών των προσφύγων και αιτούντων άσυλο όσον αφορά την εκπαίδευση στην Ελλάδα;

- 1.....
- 2.....
- 3.....

24. Προσδιορίστε συγκεκριμένα εμπόδια (τουλάχιστον 3) που αντιμετωπίζουν οι πρόσφυγες, αιτούντες άσυλο στην Ελλάδα αναφορικά με τη πρόσβαση στην εκπαίδευση. Όπου είναι δυνατόν, παραθέστε παραδείγματα

- 1.....
- 2.....
- 3.....

25. Κατά τη γνώμη σας, ποια μέτρα (τουλάχιστον 3) έχουν ληφθεί για την αντιμετώπιση των εμποδίων που αναφέρονται για τους πρόσφυγες ή / και τους αιτούντες άσυλο; Παρακαλείσθε να παράσχετε λεπτομέρειες σχετικά με οποιαδήποτε τέτοια μέτρα που είχαν ιδιαίτερα θετικό αντίκτυπο από ομάδα των πληθυσμών αυτών

- 1.....
- 2.....
- 3.....

26. Κατά την άποψή σας, ποιοι περιορισμοί (τουλάχιστον 3) εξακολουθούν να υφίστανται οι ενδιαφερόμενοι για την αντιμετώπιση των δυσκολιών που αναφέρονται;

- 1.....
- 2.....
- 3.....

27. Ποια, αν υπάρχουν, εμπόδια (τουλάχιστον 3) που αντιμετωπίζουν οι πρόσφυγες και οι αιτούντες άσυλο για την επίτευξη μαθησιακών αποτελεσμάτων ίσων με αυτούς τους υπηκόους στην Ελλάδα; Όπου είναι δυνατόν, παραθέστε παραδείγματα

- 1.....
- 2.....
- 3.....

vii) Εκπαιδευτικά Εμπόδια

Η ενότητα αυτή επιδιώκει να συμβάλει στην κατανόηση του τρόπου με τον οποίο η παρουσία των προσφύγων και των αιτούντων άσυλο στη χώρα ασύλου επηρεάζει τις εκπαιδευτικές υπηρεσίες και πιο συγκεκριμένα την παροχή εκπαίδευσης και ζήτησης.

Για να απαντήσετε στις ερωτήσεις σε αυτό το τμήμα, παρακαλούμε να δώσετε ιδιαίτερη προσοχή στα εκπαιδευτικά προγράμματα από την πρώιμη παιδική ηλικία έως την νεότερη ενηλικίωση. Όπου είναι δυνατόν, προσδιορίστε ποια εκπαιδευτικά επίπεδα (προσχολική,

σχολική, κ.λπ.) και το είδος των προγραμμάτων (επίσημη και ανεπίσημη εκπαίδευση) σχετίζονται με την απάντησή σας.

28. Θεωρείτε ότι η παρουσία πληθυσμών προσφύγων και αιτούντων άσυλο στην Ελλάδα ή η οργάνωσή σας επηρεάζει το εθνικό (δημόσιο και ιδιωτικό) εκπαιδευτικό σύστημα; (Εάν ναι, ρωτήστε πώς επηρεάζεται το σύστημα)

.....
.....
.....
.....

29. Ποιες συγκεκριμένες τυπικές απαιτήσεις πρέπει να πληρούν οι πρόσφυγες ή / και οι αιτούντες άσυλο για να εξασφαλίσουν την πρόσβασή τους σε σχολεία της Ελλάδας; (Παρακαλείσθε να αναφέρετε για ποιο επίπεδο εκπαίδευσης αυτές οι παράγοντες και οι όροι σχετίζονται)

.....
.....
.....
.....

30. Στην Ελλάδα, ποιες οργανώσεις ή / και ιδρύματα είναι υπεύθυνα για τη διασφάλιση του δικαιώματος στην εκπαίδευση των προσφύγων και των αιτούντων άσυλο

.....
.....
.....
.....

31. Στην Ελλάδα ή στον οργανισμό σας υπάρχει ένα σύστημα παρακολούθησης που αποσκοπεί στην αξιολόγηση της προόδου όσον αφορά την παρακολούθηση και τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών προσφύγων και αιτούντων άσυλο; (Εάν ναι, παρακαλούμε να αναφέρετε τον τρόπο λειτουργίας του συστήματος και ποιος είναι υπεύθυνος για το σύστημα).

.....
.....
.....
.....

32. Στην οργάνωσή σας, οι εκπαιδευτικοί και το λοιπό εκπαιδευτικό προσωπικό λαμβάνουν ειδική εκπαίδευση για την αντιμετώπιση των αναγκών συγκεκριμένων εκπαιδευομένων, όπως η εκπαίδευση για την υγεία με βάση τις δεξιότητες, τα

ανθρώπινα δικαιώματα, την ειρήνη) κ.λπ.; (εάν ναι, παραθέστε κάποια παραδείγματα).

.....

.....

.....

.....