



Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών  
ΜΠΣ (ΑΔΕ) «Σύγχρονες τάσεις στη γλωσσολογία για  
εκπαιδευτικούς»

Διπλωματική εργασία  
«Γλωσσική εκπαίδευση για Ασυνόδευτα Ανήλικα κορίτσια-  
πρόσφυγες: Πρακτικές και προκλήσεις σε δομή της Δυτικής  
Μακεδονίας»

Μπόντας Γεώργιος (Α.Μ 524176)

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Βασιλική Κάντζου

Φεβρουάριος 2025

Η παρούσα εργασία αποτελεί πνευματική ιδιοκτησία του φοιτητή («συγγραφέας/δημιουργός») που την εκπόνησε. Στο πλαίσιο της πολιτικής ανοικτής πρόσβασης ο συγγραφέας/δημιουργός εκχωρεί στο ΕΑΠ, μη αποκλειστική άδεια χρήσης του δικαιώματος αναπαραγωγής, προσαρμογής, δημόσιου δανεισμού, παρουσίασης στο κοινό και ψηφιακής διάχυσής τους διεθνώς, σε ηλεκτρονική μορφή και σε οποιοδήποτε μέσο, για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, άνευ ανταλλάγματος και για όλο το χρόνο διάρκειας των δικαιωμάτων πνευματικής ιδιοκτησίας. Η ανοικτή πρόσβαση στο πλήρες κείμενο για μελέτη και ανάγνωση δεν σημαίνει καθ' οιονδήποτε τρόπο παραχώρηση δικαιωμάτων διανοητικής ιδιοκτησίας του συγγραφέα/δημιουργού ούτε επιτρέπει την αναπαραγωγή, αναδημοσίευση, αντιγραφή, αποθήκευση, πώληση, εμπορική χρήση, μετάδοση, διανομή, έκδοση, εκτέλεση, «μεταφόρτωση» (downloading), «ανάρτηση» (uploading), μετάφραση, τροποποίηση με οποιονδήποτε τρόπο, τμηματικά ή περιληπτικά της εργασίας, χωρίς τη ρητή προηγούμενη έγγραφη συναίνεση του συγγραφέα/δημιουργού. Ο συγγραφέας/δημιουργός διατηρεί το σύνολο των ηθικών και περιουσιακών του δικαιωμάτων.



«Γλωσσική εκπαίδευση για Ασυνόδευτα Ανήλικα κορίτσια-  
πρόσφυγες: Πρακτικές και προκλήσεις σε δομή της Δυτικής  
Μακεδονίας»

Μπόντας Γεώργιος

Επιτροπή Επίβλεψης Διπλωματικής Εργασίας

Α' Επιβλέπουσα Καθηγήτρια

Κάντζου Βασιλική

Καθηγήτρια - Σύμβουλος ΕΑΠ

Β' Επιβλέπουσα Καθηγήτρια

Ζάγκα Ελευθερία

Καθηγήτρια - Σύμβουλος ΕΑΠ

Ιανουάριος 2025

### **Ευχαριστίες**

Με την ολοκλήρωση της παρούσας διπλωματικής εργασίας, αισθάνομαι την ανάγκη να εκφράσω την ειλικρινή μου ευγνωμοσύνη σε όλους όσοι συνέβαλαν στην επιτυχή ολοκλήρωσή της.

Πρώτα και κύρια, θα ήθελα να ευχαριστήσω την καθηγήτριά μου κα. Κάντζου Βασιλική, για την πολύτιμη καθοδήγηση, τις γνώσεις που μου μετέδωσε και τη διαρκή υποστήριξή της καθ' όλη τη διάρκεια της ερευνητικής μου πορείας. Ευχαριστώ ακόμη τη συνεπιβλέπουσά μου κα. Ζάγκα Ελευθερία, για τις επισημάνσεις της στις εργασίες μου στο πλαίσιο της Θ.Ε. ΑΔΕ 70, οι οποίες αποτέλεσαν ουσιαστική βοήθεια κατά την εκπόνηση της παρούσας εργασίας μου.

Επιπλέον, ευχαριστώ θερμά όλους όσοι συμμετείχαν στην έρευνά μου, τους εκπαιδευτικούς του σχολείου, τους συναδέλφους μου, τόσο εκείνους που συμμετείχαν στην ερευνητική διαδικασία, όσο και τους υπόλοιπους που με υποστήριξαν με κάθε τρόπο. Η συμβολή τους ήταν καθοριστική και συνέβαλε ουσιαστικά στην ολοκλήρωση της μελέτης μου. Από καρδιάς ευχαριστώ και τα ασυνόδευτα κορίτσια του Κέντρου Φιλοξενίας στο οποίο εργάζομαι, που με εμπιστεύτηκαν και δέχτηκαν με προθυμία να συμμετέχουν στην έρευνά μου. Η βοήθειά τους δεν ήταν απλώς σημαντική - ήταν ανεκτίμητη.

Ιδιαίτερες ευχαριστίες οφείλω στην οικογένειά μου, στους φίλους μου και στο ευρύτερο οικογενειακό μου περιβάλλον, οι οποίοι στάθηκαν δίπλα μου με κατανόηση, υπομονή και ενθάρρυνση. Η υποστήριξή τους, τόσο συναισθηματική όσο και πρακτική, ήταν καθοριστική στην ολοκλήρωση αυτής της προσπάθειας.

Σε όλους όσοι συνέβαλαν άμεσα ή έμμεσα στην επίτευξη αυτού του στόχου, εκφράζω την ειλικρινή μου ευγνωμοσύνη.

## Περίληψη

Η γλωσσική εκπαίδευση των ασυνόδευτων ανήλικων κοριτσιών-προσφύγων αποτελεί ένα πολυδιάστατο ζήτημα, καθώς αφορά μια ιδιαίτερη ομάδα του προσφυγικού πληθυσμού, με την οποία η παγκόσμια κοινότητα βρίσκεται αντιμέτωπη τα τελευταία χρόνια. Ως εκ τούτου, τα ερευνητικά δεδομένα στον τομέα αυτό είναι περιορισμένα. Η ιδιαιτερότητα του φαινομένου και η προσωπική μου εμπειρία σε Κέντρο Φιλοξενίας Ασυνόδευτων Ανηλίκων (Κ.Φ.Α.Α.) αποτέλεσαν το κίνητρο για την εκπόνηση της παρούσας έρευνας, η οποία διερευνά τη γλωσσική εκπαίδευση των ασυνόδευτων ανήλικων κοριτσιών προσφύγων, εστιάζοντας στις πρακτικές και τις προκλήσεις που εντοπίζονται σε δομή της Δυτικής Μακεδονίας καθώς και στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών που εμπλέκονται στη διαδικασία. Στόχος είναι η εξέταση της τυπικής και μη τυπικής εκπαίδευσης που παρέχεται, η κατανόηση των στάσεων των μαθητριών απέναντι στη μάθηση και η ανάδειξη των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι φορείς και οι εκπαιδευτικοί. Παράλληλα, η έρευνα αναζητά τρόπους και κίνητρα που θα ενισχύσουν τη συμμετοχή των κοριτσιών στην εκπαίδευση, με έμφαση στην κατάκτηση της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας.

Για τη μελέτη του θέματος εφαρμόστηκε η ποιοτική μέθοδος έρευνας και το δείγμα αποτελείται από τρεις ομάδες: τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν στα ανήλικα ασυνόδευτα κορίτσια, τους εργαζόμενους στο Κ.Φ.Α.Α. όπου φιλοξενούνται τα κορίτσια και τα ίδια τα ασυνόδευτα κορίτσια.

Στο πλαίσιο της έρευνας διενεργήθηκαν ημιδομημένες συνεντεύξεις με τους/ τις συμμετέχοντες/ συμμετέχουσες της κάθε ομάδας. Από τη θεματική ανάλυση των συνεντεύξεων, αναδείχθηκαν οι προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί, οι εργαζόμενοι και τα ίδια τα κορίτσια κατά τη διαδικασία της γλωσσικής εκπαίδευσης, καθώς και γενικότερα στην εκπαιδευτική διαδικασία. Επιπλέον, αναδείχθηκαν οι πρακτικές που εφαρμόζονται από όλες τις ομάδες. Τα ευρήματα της έρευνας γενικά και ειδικά τα ευρήματα που αφορούν τις πρακτικές που εφαρμόζονται και τις προκλήσεις που αντιμετωπίζει η κάθε ομάδα, παρουσιάζονται αναλυτικά στα επόμενα κεφάλαια. Κρίνεται απαραίτητη η επέκταση της έρευνας σε εθνικό επίπεδο προκειμένου να σχεδιαστούν προγράμματα και να υιοθετηθούν μέθοδοι διδασκαλίας που θα είναι πιο αποτελεσματικές για τη γλωσσική εκπαίδευση των ασυνόδευτων ανήλικων κοριτσιών, καθώς και για τον προσφυγικό πληθυσμό γενικότερα.

**Λέξεις - Κλειδιά:** Γλωσσική εκπαίδευση, Ασυνόδευτα Ανήλικα κορίτσια, Κέντρο Φιλοξενίας Ασυνόδευτων Ανηλίκων, Εκπαίδευση προσφύγων, Διγλωσσία, Διαγλωσσικότητα, Τάξεις Υποδοχής

## **Abstract**

The language education of unaccompanied minor refugee girls is a multidimensional issue, as it concerns a specific subgroup within the refugee population—a group that the global community has increasingly encountered in recent years. However, research in this field remains limited. The unique characteristics of this phenomenon, combined with my personal experience in an Accommodation Center for Unaccompanied Minors, served as the motivation for conducting this study, which examines the practices and challenges observed in a facility in Western Macedonia, as well as the perceptions of the educators involved in the process. The aim is to examine both formal and non-formal education provided, understand the students' attitudes towards learning, and highlight the difficulties faced by the institutions and educators. Additionally, the study seeks ways and motivations that would enhance the girls' participation in education, with a focus on acquiring Greek as a second language.

For the study of this issue, a qualitative research method was applied, and the sample consists of three groups: educators teaching the unaccompanied minor girls, employees at the SUMR where the girls are hosted, and the girls themselves.

In the context of the research, semi-structured interviews were conducted with participants from each group. The thematic analysis of the interviews revealed the challenges faced by the educators, the staff, and the girls themselves during the language education process, as well as more generally in the educational process. Moreover, the practices implemented by all groups were identified. The findings of the research, both general and specific—particularly regarding the practices applied and the challenges faced by each group—are presented in detail in the following chapters. It is deemed essential to expand the research at a national level in order to design programs and adopt teaching methods that will be more effective for the language education of unaccompanied minor girls, as well as for the refugee population in general.

**Keywords:** Language Education, Unaccompanied Minor Girls, Accommodation Center for Unaccompanied Minors, Refugee Education, Bilingualism, Interlingualism, Reception Classes.

## Περιεχόμενα

Περίληψη .....	4
Abstract .....	5
Περιεχόμενα .....	6
Συνομογραφίες .....	8
1. Εισαγωγή .....	9
2. Το μεταναστευτικό και προσφυγικό φαινόμενο .....	11
2.1 Βασική ορολογία και λόγοι μεταναστευτικού/προσφυγικού φαινομένου ...	11
3. Η Εκπαίδευση των μεταναστών: Προβλήματα και προκλήσεις .....	17
3.1 Συμβάσεις .....	17
3.2 Η Εκπαίδευση των Προσφύγων παγκοσμίως .....	18
3.2.1 Εκπαίδευση Προσφύγων στην περιοχή Ασίας-Ειρηνικού .....	19
3.2.2 Εκπαίδευση Προσφύγων σε Αυστραλία και Νέα Ζηλανδία .....	21
3.2.3 Εκπαίδευση προσφύγων στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής .....	22
3.2.4 Εκπαίδευση προσφύγων στην Ευρώπη .....	23
3.2.4.1 Γενικά .....	23
3.2.4.2 Παραδείγματα πολυγραμματισμού σε διάφορες ευρωπαϊκές χώρες ...	25
3.2.4.3 Πόλεμος στην Ουκρανία: Δυσκολίες και προκλήσεις στην εκπαίδευση	26
4. Το προσφυγικό και μεταναστευτικό φαινόμενο στην Ελλάδα .....	28
4.1 Τα πρώτα μεταναστευτικά κύματα και οι αιτίες εμφάνισής τους .....	28
4.2 Οι δομές Φιλοξενίας Ασυνόδευτων Ανηλίκων .....	28
4.3 Οι προσπάθειες της ελληνικής πολιτείας για την εκπαιδευτική ένταξη των μαθητών/ μαθητριών με μεταναστευτικό/προσφυγικό υπόβαθρο .....	30
4.4 Επιστημονικά και εκπαιδευτικά προγράμματα για τη γλωσσική εκπαίδευση των μεταναστών .....	31
4.5 Οι προκλήσεις των τελευταίων ετών και η αντιμετώπισή τους .....	33
5. Σκοπός της έρευνας .....	38
6. Μέθοδος .....	41
6.1 Σχεδιασμός έρευνας και ερευνητικά εργαλεία .....	41
6.2 Συμμετέχοντες .....	41
6.3 Διαδικασία συλλογής των δεδομένων .....	45
6.4 Ανάλυση των δεδομένων .....	47
7. Αποτελέσματα της έρευνας .....	50
7.1 Εκπαιδευτικοί διαπολιτισμικού σχολείου .....	50
7.1.1 Γλώσσα Επικοινωνίας .....	50
7.1.2 Διατήρηση και Ενίσχυση της Μητρικής Γλώσσας .....	51

7.1.3 Πληροφορίες για το Εκπαιδευτικό Υπόβαθρο .....	52
7.1.4 Προγράμματα που προάγουν την πολυγλωσσία-Άλλα προγράμματα ..	53
7.1.5 Προκλήσεις στην Εκπαιδευτική Διαδικασία .....	53
7.1.6 Κατάρτιση του εκπαιδευτικού δυναμικού .....	55
7.2 Εργαζόμενοι σε Κέντρο Φιλοξενίας Ασυνόδευτων Ανηλίκων .....	55
7.2.1 Τεχνολογία ως μέσο επικοινωνίας .....	56
7.2.2 Συνεργασίες με ελληνικούς και διεθνείς φορείς .....	56
7.2.3 Προγράμματα Επιτάχυνσης Εκπαιδευτικής Διαδικασίας - Άλλα προγράμματα .....	56
7.2.4 Διατήρηση και Ενίσχυση της Μητρικής Γλώσσας .....	57
7.2.5 Κατάρτιση του προσωπικού των Κ.Φ.Α.Α. ....	58
7.3 Ασυνόδευτα ανήλικα κορίτσια .....	58
7.3.1 Απόψεις, Οφέλη και Στρατηγικές για την Εκμάθηση της Ελληνικής Γλώσσας .....	59
7.3.2 Διατήρηση και Ενίσχυση της Μητρικής Γλώσσας .....	59
8. Συζήτηση - Συμπεράσματα .....	61
8.1 Εκπαιδευτικοί και διδασκαλία σε διαπολιτισμικά σχολεία .....	61
8.2 Εργαζόμενοι στο Κ.Φ.Α.Α. ....	64
8.3 Ασυνόδευτα ανήλικα κορίτσια .....	65
9. Περιορισμοί .....	69
Βιβλιογραφικές αναφορές .....	71
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α: ΔΟΜΗ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ .....	80
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β: ΚΩΔΙΚΟΠΟΙΗΣΗ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΩΝ ΚΑΙ ΕΞΑΓΩΓΗ ΘΕΜΑΤΩΝ .....	83



## Συντομογραφίες

ACE: All Children in Education

Γ2: Δεύτερη γλώσσα

ΔΥΕΠ: Δομές Υποδοχής Εκπαίδευσης Προσφύγων

Ε.Ε.: Ευρωπαϊκή Ένωση

ΕΠΕΑΕΚ: Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης

Ε.ΠΑ.ΔΙ.Π.Ε.: Ελληνικό Παρατηρητήριο για τη Διαπολιτισμική Παιδεία και Εκπαίδευση

Ζ.Ε.Π.: Ζώνη Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας

κ.α.: και άλλα

κ.λπ.: και λοιπά

ΚΕΔ: Κλειστή Ελεγχόμενη Δομή

ΚΥΤ: Κέντρο Υποδοχής και Ταυτοποίησης

Κ.Φ.Α.Α.: Κέντρο Φιλοξενίας Ασυνόδευτων Ανηλίκων

Μ.Κ.Ο.: Μη Κυβερνητικός Οργανισμός

ΟΗΕ: Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών

Π.Δ.: Προεδρικό Διάταγμα

π.χ.: παραδείγματος χάριν

σ.: σελίδα

ΣΕΠ: Συντονιστής Εκπαίδευσης Προσφύγων

Τ.Π.Α.: Τομεακό Πρόγραμμα Ανάπτυξης

Τ.Υ.: Τάξεις Υποδοχής

ΥΠΑΙΘΑ: Υπουργείο Παιδείας Θρησκευμάτων και Αθλητισμού

CLIL: Content and Language Integrated Learning

MaMLiSE: Majority and Minority Languages in School Environment

MTB - MLE: Mother Tongue - Based Multilingual Education

ρ.: page

PRESS: Provision of Refugee Education and Support Scheme

TOY: Together Old and Young

## 1. Εισαγωγή

Η εκπαίδευση αποτελεί θεμελιώδες δικαίωμα κάθε παιδιού, ανεξαρτήτως της εθνικής ή κοινωνικής του προέλευσης, και διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην ενσωμάτωσή του στο κοινωνικό σύνολο (UNESCO Bangkok, 2020, σ. 3). Ωστόσο, η πρόσβαση στην εκπαίδευση δεν είναι εύκολη για όλους. Τα ασυνόδευτα ανήλικα προσφυγόπουλα, τα οποία αναγκάζονται να εγκαταλείψουν τις χώρες τους λόγω πολέμου, διώξεων ή άλλων δυσμενών συνθηκών, αντιμετωπίζουν σημαντικά εμπόδια στην εκπαιδευτική τους πορεία (United Nations General Assembly, 1989). Τα κορίτσια αντιμετωπίζουν επιπλέον εμπόδια τόσο στη χώρα προέλευσης όσο και στη χώρα εγκατάστασής τους ως πρόσφυγες λόγω στερεοτύπων και κοινωνικών προκαταλήψεων. Η εκπαίδευση και κυρίως η γλωσσική εκπαίδευση αυτών των παιδιών αποτελεί κεντρικό ζήτημα, καθώς η γλώσσα δεν είναι απλώς ένα εργαλείο επικοινωνίας, αλλά είναι και βασικός μηχανισμός ένταξης στο νέο κοινωνικό και εκπαιδευτικό περιβάλλον (Taylor & Sidhu, 2012, σ. 42) και αποτελεί μια μεγάλη πρόκληση για τους εμπλεκόμενους.

Στην παρούσα μελέτη εξετάζονται εκπαιδευτικές πολιτικές που εφαρμόζονται από διάφορους φορείς για την εκπαίδευση των προσφύγων και ειδικά των ασυνόδευτων ανήλικων κοριτσιών, η διαθεσιμότητα κατάλληλων εκπαιδευτικών προγραμμάτων και οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν κατά τη μαθησιακή διαδικασία τόσο οι μαθητές όσο και οι εκπαιδευτικοί (Krompák & Marina, 2023). Επίσης, αναλύεται ο ρόλος της μητρικής γλώσσας στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Η έρευνα στο πλαίσιο της μελέτης αυτής επιδιώκει να συμβάλει στην επιστημονική γνώση και στη χάραξη εκπαιδευτικών πολιτικών που θα προάγουν τη συμπεριληπτική εκπαίδευση των ασυνόδευτων ανήλικων προσφυγόπουλων στην Ελλάδα και θα ενθαρρύνουν τα ανήλικα κορίτσια να συμμετάσχουν ισότιμα στην εκπαιδευτική διαδικασία. Μέσα από τη συστηματική ανάλυση των εκπαιδευτικών πρακτικών, η μελέτη προσδοκά να προτείνει στρατηγικές που θα ενισχύσουν την εκπαιδευτική ένταξη αυτών των παιδιών, εξασφαλίζοντας την πρόσβασή τους σε ποιοτική εκπαίδευση, σύμφωνα με τις διεθνείς και εθνικές κατευθυντήριες γραμμές (European Commission, 2022).

Η εργασία αυτή είναι δομημένη σε εννέα κεφάλαια, ως εξής: Αμέσως μετά το εισαγωγικό κείμενο που αποτελεί το πρώτο κεφάλαιο της εργασίας, ακολουθεί το δεύτερο κεφάλαιο, στο οποίο παρουσιάζεται η βασική ορολογία για το μεταναστευτικό και προσφυγικό φαινόμενο και αναλύεται το φαινόμενο αυτό. Το τρίτο κεφάλαιο εστιάζει στην εκπαίδευση των μεταναστών και προσφύγων παγκοσμίως, αναλύοντας τις προκλήσεις και τις υπάρχουσες πρακτικές σε διάφορες χώρες. Το τέταρτο κεφάλαιο εξετάζει το προσφυγικό και μεταναστευτικό φαινόμενο στην Ελλάδα. Κάνοντας στην αρχή μια σύντομη

ιστορική αναδρομή, ακολούθως εστιάζει στις δομές φιλοξενίας ασυνόδευτων ανηλίκων, στην άτυπη εκπαίδευση που προσφέρουν και τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν. Επίσης εξετάζει τις προσπάθειες της ελληνικής πολιτείας για την εκπαιδευτική ένταξη των μαθητών/-τριών με μεταναστευτικό/ προσφυγικό υπόβαθρο στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, τα επιστημονικά και εκπαιδευτικά προγράμματα που εκπονήθηκαν και εφαρμόστηκαν και τις προκλήσεις με τις οποίες έρχονται αντιμέτωπα όλα τα εμπλεκόμενα άτομα και φορείς. Τα τέσσερα αυτά κεφάλαια αποτελούν και το θεωρητικό μέρος της εργασίας, το οποίο προέκυψε από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση.

Ακολουθεί το ερευνητικό μέρος. Στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζεται ο σκοπός της έρευνας και τα ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία απευθύνονται σε τρεις διαφορετικές ομάδες: στους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν στα ασυνόδευτα κορίτσια, στους εργαζόμενους της δομής φιλοξενίας των ανηλίκων και στα ίδια τα κορίτσια. Στο έκτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η μεθοδολογία της έρευνας, το προφίλ των συμμετεχόντων, η διαδικασία συλλογής των δεδομένων και η ανάλυσή τους σε κωδικούς από τους οποίους προέκυψαν τελικά οκτώ θέματα. Στο έβδομο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας, σύμφωνα με τις απαντήσεις που έδωσε η κάθε ομάδα των συμμετεχόντων. Στο όγδοο κεφάλαιο παρουσιάζεται η συζήτηση σχετικά με τις απαντήσεις των ερωτωμένων, και εκτίθενται τα συμπεράσματα όπου συνοψίζονται τα ευρήματα της συγκεκριμένης έρευνας και διατυπώνονται προτάσεις για την ενίσχυση της γλωσσικής εκπαίδευσης των ασυνόδευτων ανηλίκων προσφύγων στη χώρα μας και τέλος στο ένατο κεφάλαιο παρουσιάζονται οι περιορισμοί της παρούσας έρευνας.

## 2. Το μεταναστευτικό και προσφυγικό φαινόμενο

### 2.1 Βασική ορολογία και λόγοι μεταναστευτικού/προσφυγικού φαινομένου

Η μεταναστευτική και προσφυγική κινητικότητα αποτελεί ένα διαρκές και πολύπλοκο φαινόμενο, το οποίο διαμορφώνει τη σύγχρονη πολυπολιτισμική και πολυγλωσσική κοινωνία, επιφέροντας σημαντικές μεταβολές σε κοινωνικό, οικονομικό και πολιτισμικό επίπεδο. Η ανάλυση αυτού του πολυδιάστατου φαινομένου προϋποθέτει τη χρήση κατάλληλων όρων, οι οποίοι συνήθως καθορίζονται μέσα από διεθνείς συμβάσεις και πρωτόκολλα που υιοθετούνται από διάφορα κράτη.

Σύμφωνα με το άρθρο 1 της Σύμβασης της Γενεύης του 1951, ως πρόσφυγας ορίζεται κάθε άτομο που, εξαιτίας γεγονότων που έλαβαν χώρα πριν από την 1η Ιανουαρίου 1951 και λόγω τεκμηριωμένου φόβου δίωξης για λόγους φυλής, θρησκείας, εθνικότητας, κοινωνικής τάξης ή πολιτικών πεποιθήσεων, βρίσκεται εκτός της χώρας της οποίας έχει την υπηκοότητα και δεν δύναται ή, εξαιτίας του φόβου αυτού, δεν επιθυμεί να απολαμβάνει την προστασία της εν λόγω χώρας. Επιπλέον, ο ορισμός αυτός περιλαμβάνει και κάθε άτομο που δεν διαθέτει υπηκοότητα και, ως αποτέλεσμα των προαναφερθέντων γεγονότων, βρίσκεται εκτός της χώρας προηγούμενης συνήθους διαμονής του και δεν μπορεί ή δεν επιθυμεί, λόγω του φόβου αυτού, να επιστρέψει σε αυτήν (UNHCR, 2018· UNHCR, 2016).

Αρχικά, η Σύμβαση της Γενεύης είχε περιορισμένη γεωγραφική και χρονική ισχύ, καθώς αφορούσε άτομα που είχαν εκτοπιστεί λόγω γεγονότων που έλαβαν χώρα στην Ευρώπη πριν από την 1η Ιανουαρίου 1951. Ωστόσο, στα τέλη της δεκαετίας του 1950 και στις αρχές της δεκαετίας του 1960, η λήξη της αποικιοκρατικής περιόδου οδήγησε στην εκδήλωση νέων συγκρούσεων, ιδιαίτερα στην αφρικανική ήπειρο, προκαλώντας νέες προσφυγικές κρίσεις. Σε αυτό το πλαίσιο, το Πρωτόκολλο της Νέας Υόρκης του 1967 ήρθε να συμπληρώσει και να επεκτείνει τη Σύμβαση της Γενεύης, διευρύνοντας την τοπική και χρονική της εφαρμογή (UNHCR, 2018· UNHCR, 2016).

Σε αντίθεση με τον όρο "πρόσφυγας", ο όρος "μετανάστης" δεν διαθέτει έναν καθολικά αποδεκτό νομικό ορισμό σε διεθνές επίπεδο. Ο όρος αυτός περιγράφει τα άτομα και τις οικογένειές τους που μετακινούνται σε άλλη χώρα ή περιοχή με σκοπό τη βελτίωση των υλικών και κοινωνικών τους συνθηκών, καθώς και την αύξηση του προσδόκιμου ζωής τους (International Organization for Migration [IOM], 2020, σ. 49). Σύμφωνα με τον Διεθνή Οργανισμό Μετανάστευσης, ως μετανάστης ορίζεται κάθε άτομο που μετακινείται ή έχει μετακινηθεί πέρα από ένα διεθνές σύνορο ή εντός ενός κράτους, μακριά από τον τόπο της συνήθους διαμονής του, ανεξάρτητα από τους εξής παράγοντες (UNICEF, 2020):

- το νομικό του καθεστώς,
- αν η μετακίνηση πραγματοποιείται εθελοντικά ή καταναγκαστικά,
- τα αίτια της μετακίνησης, και
- τη διάρκεια της διαμονής του.

Σύμφωνα με τη Σύμβαση της Γενεύης του 1951, ένα άτομο που εγκαταλείπει τη χώρα καταγωγής του και διακατέχεται από φόβο δίωξης για λόγους που προσδιορίζονται στη Σύμβαση, έχει το δικαίωμα να αιτηθεί άσυλο στη χώρα υποδοχής, ζητώντας ειδική προστασία (UNHCR, 2018). Κατά τη διάρκεια της εξέτασης της αίτησής του, το άτομο αυτό χαρακτηρίζεται ως αιτών άσυλο. Η διαδικασία χορήγησης ασύλου προϋποθέτει την υποβολή αίτησης στην αρμόδια αρχή του κράτους υποδοχής, ενώ η τελική απόφαση βασίζεται στην αξιολόγηση της συνάφειας της περίπτωσης του αιτούντος με τα εθνικά και διεθνή νομικά κριτήρια. Σε περίπτωση απόρριψης της αίτησης, το άτομο οφείλει να αποχωρήσει από τη χώρα με δική του πρωτοβουλία, διαφορετικά, ενδέχεται να υπόκειται σε διαδικασία απέλασης (UNICEF, 2020).

Η Σύμβαση της Γενεύης θεμελιώθηκε πάνω σε μια συγκεκριμένη αντίληψη για την έννοια του πρόσφυγα, υιοθετώντας έναν σχετικά περιορισμένο ορισμό. Όταν υπογράφηκε, ο όρος «πρόσφυγας» αναφερόταν κυρίως σε άτομα που κατέφευγαν στη Δύση λόγω διώξεων από τα κομμουνιστικά καθεστώτα της Ανατολικής Ευρώπης. Η έννοια αυτή βασιζόταν σε μια διπολική θεώρηση του κόσμου, γεγονός που καθιστά τον όρο «πρόσφυγας» ιστορικά προσδιορισμένο, καθώς συνδέεται με τη γεωπολιτική διαμόρφωση της εξουσίας κατά τη διάρκεια του Ψυχρού Πολέμου (Taylor & Sidhu, 2012, σ. 41· Ροντιέ, 2016, σ. 18). Στη συλλογική φαντασία των πολιτικών της εποχής, ο πρόσφυγας παρουσιαζόταν ως ένας γενναίος Ευρωπαίος αγωνιστής της ελευθερίας, ο οποίος θα μπορούσε εύκολα να ενσωματωθεί στις δυτικές κοινωνίες. Ωστόσο, με τη λήξη του Ψυχρού Πολέμου και τη διάλυση της Σοβιετικής Ένωσης, ο θετικός αυτός συμβολισμός μεταβλήθηκε, οδηγώντας στην επικράτηση αρνητικών αντιλήψεων. Ειδικότερα, γεγονότα όπως οι τρομοκρατικές επιθέσεις της 11ης Σεπτεμβρίου 2001 συνέβαλαν στην ενίσχυση των αρνητικών στερεοτύπων σχετικά με τους μετανάστες και τους πρόσφυγες (Taylor & Sidhu, 2012, σ. 41).

Στη σύγχρονη εποχή, ο “αιτών άσυλο” δεν διαθέτει πλέον το προφίλ του διανοούμενου και, στις περισσότερες περιπτώσεις, δεν προέρχεται από την Ευρώπη. Οι λόγοι που οδηγούν ένα άτομο στην αναζήτηση ασύλου έχουν γίνει πιο πολύπλοκοι, γεγονός που συχνά οδηγεί στη δυσπιστία και στη ρατσιστική αντιμετώπισή του. Παράλληλα, αρκετές ευρωπαϊκές χώρες έχουν πάψει να υποδέχονται μετανάστες ως εργατικό δυναμικό,

καθώς οι οικονομικές τους ανάγκες δεν απαιτούν πλέον πρόσθετα εργατικά χέρια. Σε αυτό το πλαίσιο, οι πρόσφυγες από τον αναπτυσσόμενο κόσμο συχνά παρουσιάζονται ως υποκείμενα υπανάπτυξης, που θα πρέπει να ενθαρρυνθούν και να υποστηριχθούν ώστε να παραμείνουν στις χώρες πρώτης υποδοχής ή να επιστρέψουν στην πατρίδα τους, αποφεύγοντας περαιτέρω μετακινήσεις προς άλλες χώρες (Taylor & Sidhu, 2002, σ. 41· Ροντιέ, 2016, σ. 19). Χαρακτηριστικό παράδειγμα αυτής της πολιτικής προσέγγισης είναι οι Κανονισμοί του Δουβλίνου, οι οποίοι αποσκοπούν στον περιορισμό της δευτερογενούς μετακίνησης των αιτούντων άσυλο, αναθέτοντας την ευθύνη εξέτασης των αιτήσεων τους στο κράτος-μέλος της Ευρωπαϊκής Ένωσης όπου εισήλθαν αρχικά.

Η διαχείριση των ασυνόδευτων ανηλίκων και των παιδιών που έχουν απομακρυνθεί από τις οικογένειές τους συνιστά μια ιδιαίτερη πρόκληση για τις αρχές ελέγχου των συνόρων και τις υπηρεσίες ασύλου. Σύμφωνα με τον Διεθνή Οργανισμό Μετανάστευσης (International Organization for Migration [IOM], 2020, σ. 79), ως «ασυνόδευτοι ανήλικοι» ή «ασυνόδευτα παιδιά» ορίζονται οι ανήλικοι που δεν συνοδεύονται από τους γονείς τους ή από άλλους συγγενείς και δεν τελούν υπό την προστασία ενήλικα που, βάσει νόμου ή εθίμου, είναι υπεύθυνος για την επιμέλειά τους. Παράλληλα, ως «χωρισμένα από την οικογένειά τους παιδιά» χαρακτηρίζονται εκείνα που, αν και έχουν απομακρυνθεί από τους γονείς τους ή από τον ενήλικα που ήταν υπεύθυνος για την επιμέλειά τους, ενδέχεται να διατηρούν δεσμούς με άλλους συγγενείς. Η ιδιαίτερη ευαλωτότητα αυτών των ανηλίκων απαιτεί εξειδικευμένες προσεγγίσεις, καθώς οι διαδικασίες που εφαρμόζονται σε ενήλικες μετανάστες χωρίς νομιμοποιητικά έγγραφα δεν είναι απαραίτητα κατάλληλες για την περίπτωση τους (International Organization for Migration [IOM], 2020).

Σύμφωνα με την Επιτροπή των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα του Παιδιού (United Nations General Assembly, 1989), υπάρχουν πολλαπλοί λόγοι για τους οποίους ένα παιδί μπορεί να βρεθεί ασυνόδευτο ή διαχωρισμένο από την οικογένειά του. Μεταξύ αυτών περιλαμβάνονται η δίωξη είτε του ίδιου του παιδιού είτε των γονέων του στη χώρα καταγωγής τους, η ύπαρξη διεθνών συγκρούσεων και εμφυλίων πολέμων, η αναζήτηση καλύτερων οικονομικών προοπτικών, καθώς και διάφορες μορφές εμπορίας ανθρώπων, όπως η πώληση παιδιών ακόμη και από τους ίδιους τους γονείς τους.

Τα ασυνόδευτα ανήλικα διατρέχουν αυξημένους κινδύνους, όπως η σεξουαλική εκμετάλλευση και κακοποίηση, η στρατολόγηση σε ένοπλες ομάδες, η παιδική εργασία και η κράτηση υπό δυσμενείς συνθήκες. Επιπλέον, αντιμετωπίζουν διακρίσεις και δυσκολεύονται στην πρόσβαση σε βασικά αγαθά και υπηρεσίες, όπως η τροφή, η στέγαση,

η υγειονομική περίθαλψη και η εκπαίδευση. Ιδιαίτερα τα κορίτσια είναι πιο ευάλωτα σε μορφές έμφυλης βίας, συμπεριλαμβανομένης της ενδοοικογενειακής κακοποίησης (United Nations General Assembly, 1989).

Σε πολλές χώρες, τα ασυνόδευτα παιδιά και οι νεαροί αιτούντες άσυλο υφίστανται κράτηση, συχνά με περιορισμένη ή ανύπαρκτη πρόσβαση στην εκπαίδευση. Για παράδειγμα, χώρες όπως η Αυστραλία, η Ινδονησία, η Μαλαισία, το Μεξικό και η Ταϊλάνδη εφαρμόζουν τέτοιες πρακτικές. Στην Ουγγαρία, κατά τη διάρκεια της εξέτασης των αιτήσεων ασύλου, οι οικογένειες των αιτούντων και τα ασυνόδευτα παιδιά ηλικίας άνω των 14 ετών διαμένουν σε ειδικές ζώνες διέλευσης, όπου η πρόσβαση στην εκπαίδευση είναι ελάχιστη και εξαρτάται από τις πρωτοβουλίες οργανώσεων της κοινωνίας των πολιτών (UNESCO, 2018, σ. 9).

Η διαδικασία χορήγησης προσφυγικού καθεστώτος έχει καταστεί ολοένα και πιο αυστηρή, με αποτέλεσμα την αυξημένη απόρριψη αιτήσεων ασύλου. Παράλληλα, η ανθρώπινη κινητικότητα παρουσιάζει διαρκή άνοδο. Ενδεικτικά, το 1960 ο αριθμός των μεταναστών και προσφύγων σε παγκόσμιο επίπεδο ανερχόταν σε 77 εκατομμύρια, ενώ τις επόμενες δεκαετίες σημειώθηκε σημαντική αύξηση, με τον αριθμό αυτό να ξεπερνά τα 310 εκατομμύρια το 2015. Σύμφωνα με την Ύπατη Αρμοστεία των Ηνωμένων Εθνών για τους Πρόσφυγες (UNHCR), έως το τέλος του 2018, περίπου 75 εκατομμύρια άνθρωποι χαρακτηρίζονταν ως «άτομα που αποτελούν πηγή ανησυχίας». Σε αυτήν την κατηγορία περιλαμβάνονται τόσο εκείνοι που διέσχισαν διεθνώς αναγνωρισμένα σύνορα και υπέβαλαν αίτηση ασύλου ή απέκτησαν προσφυγικό καθεστώς, όσο και όσοι εκτοπίστηκαν εντός της χώρας τους και θεωρούνται εσωτερικά εκτοπισμένοι. Επιπλέον, περιλαμβάνονται οι ανιθαγενείς, καθώς και τα άτομα που επέστρεψαν στη χώρα καταγωγής τους, αλλά αντιμετωπίζουν δυσκολίες πλήρους επανένταξης.

Η πλειονότητα αυτών των πληθυσμών (95%) εκτοπίστηκε είτε εντός της χώρας καταγωγής είτε σε άλλες χώρες, λόγω ένοπλων συγκρούσεων, διώξεων, βίας και σοβαρών παραβιάσεων των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Πάνω από 40 εκατομμύρια άνθρωποι αναγκάστηκαν να εγκαταλείψουν τις εστίες και τις κοινότητές τους, παραμένοντας ωστόσο εντός των εθνικών τους συνόρων, μετακινούμενοι σε ασφαλέστερες περιοχές. Από αυτούς, περίπου 13,6 εκατομμύρια θεωρούνται «πρόσφατα εκτοπισμένοι», αν και τα διαθέσιμα δεδομένα δεν επιτρέπουν τον ακριβή προσδιορισμό του αριθμού αυτού (UNESCO Bangkok, 2020, p. 3).

Πέρα από τους κοινωνικοπολιτικούς παράγοντες, όπως οι εθνικές, θρησκευτικές και πολιτικές διώξεις, οι ένοπλες συγκρούσεις και η απειλή πολέμων, που συχνά εξωθούν

άτομα στη μετανάστευση προς χώρες που υποδέχονται αιτούντες άσυλο (Μάνεσης, 2020, σ. 11), η μετανάστευση επηρεάζεται επίσης από δημογραφικές, οικονομικές και περιβαλλοντικές συνθήκες. Οι δημογραφικές μεταβολές, τόσο στις χώρες προέλευσης όσο και στις χώρες υποδοχής, διαμορφώνουν τις τάσεις και τα χαρακτηριστικά της μετακίνησης των πληθυσμών. Η αύξηση ή μείωση του πληθυσμού, καθώς και οι μεταβολές στη δημογραφική σύνθεση, όπως η γήρανση ή η ανανέωση του πληθυσμού, επηρεάζουν την οικονομική ανάπτυξη και τις ευκαιρίες απασχόλησης (Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, 2020).

Οι οικονομικοί παράγοντες αποτελούν καθοριστικό κίνητρο μετανάστευσης. Η έλλειψη ευκαιριών απασχόλησης, τα χαμηλά εισοδήματα και η γενικότερη οικονομική κατάσταση στις χώρες προέλευσης συχνά ωθούν τους κατοίκους τους να αναζητήσουν εργασία στο εξωτερικό. Αντιθέτως, χώρες με υψηλότερους μισθούς, ευνοϊκότερες συνθήκες διαβίωσης, αυξημένες προοπτικές επαγγελματικής αποκατάστασης και ευκαιρίες εκπαίδευσης προσελκύουν σημαντικό αριθμό μεταναστών. Σύμφωνα με στοιχεία του Διεθνούς Οργανισμού Εργασίας (International Labour Organization [ILO], 2021, p. 11–12), το 2019 ο αριθμός των μεταναστών που εργάζονταν παγκοσμίως ανερχόταν σε περίπου 169 εκατομμύρια, εκ των οποίων 99 εκατομμύρια ήταν άνδρες και 70 εκατομμύρια γυναίκες, αντιπροσωπεύοντας πάνω από τα δύο τρίτα των διεθνών μεταναστών.

Παρότι πολλοί άνθρωποι μετακινούνται με την ελπίδα ενός καλύτερου βιοτικού επιπέδου και αξιοπρεπών συνθηκών εργασίας, οι προσδοκίες τους δεν επιβεβαιώνονται πάντα. Σε πολλές περιπτώσεις, οι μετανάστες αναγκάζονται να εργαστούν υπό επισφαλείς συνθήκες, οι οποίες θέτουν σε κίνδυνο τη ζωή και την αξιοπρέπειά τους. Παρ' όλα αυτά, παραμένουν σε αυτές τις θέσεις εργασίας προκειμένου να υποστηρίξουν οικονομικά τις οικογένειές τους, τις οποίες συχνά αφήνουν πίσω, με την ελπίδα βελτίωσης των οικονομικών τους στο μέλλον (UNESCO Bangkok, 2020, σ. 3).

Η κλιματική αλλαγή αποτελεί μία από τις βασικές αιτίες μετανάστευσης, καθώς αναγκάζει πληθυσμούς να εγκαταλείψουν τις χώρες καταγωγής τους αναζητώντας ευνοϊκότερες περιβαλλοντικές συνθήκες διαβίωσης. Οι απότομες ή σταδιακές μεταβολές στο φυσικό περιβάλλον, καθώς και η εκδήλωση φυσικών καταστροφών, επιφέρουν σημαντική υποβάθμιση της ποιότητας ζωής, επηρεάζοντας αρνητικά την υγεία και την απασχόληση των ατόμων. Ως αποτέλεσμα, οι πληθυσμοί αυτοί οδηγούνται στη μετεγκατάσταση, είτε εντός των συνόρων των χωρών τους είτε προς άλλες χώρες (International Organization for Migration, 2007, p. 1-2).

Τα τελευταία χρόνια, το φαινόμενο της κλιματικής αλλαγής έχει ενταθεί, συμβάλλοντας στην αύξηση του αριθμού των περιβαλλοντικών μεταναστών. Ωστόσο, η



ακριβής αποτύπωση του μεγέθους των περιβαλλοντικών μεταναστών παραμένει αβέβαιη. Σύμφωνα με εκτιμήσεις, μέχρι το 2050, ο αριθμός των ατόμων που θα αναγκαστούν να μεταναστεύσουν λόγω περιβαλλοντικών παραγόντων αναμένεται να υπερβεί τα 25 εκατομμύρια, με ορισμένες προβλέψεις να κάνουν λόγο ακόμη και για ένα δισεκατομμύριο μετακινούμενους πληθυσμούς (Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, 2020).

### 3. Η Εκπαίδευση των μεταναστών: Προβλήματα και προκλήσεις

#### 3.1 Συμβάσεις

Το Άρθρο 22 της Σύμβασης της Γενεύης (1951) ορίζει ότι τα Συμβαλλόμενα Κράτη υποχρεούνται να παρέχουν στους πρόσφυγες ίση μεταχείριση με τους υπηκόους τους όσον αφορά την πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Επιπλέον, σε ό,τι αφορά τη μεταδευτεροβάθμια εκπαίδευση και την πρόσβαση σε εκπαιδευτικά ιδρύματα, τα κράτη δεσμεύονται να εξασφαλίζουν ευνοϊκούς όρους για τους πρόσφυγες, διευκολύνοντας την ένταξή τους στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Μια ακόμα σημαντική εξέλιξη στον τομέα των δικαιωμάτων των παιδιών συντελέστηκε με την υπογραφή της Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού το 1989. Η Σύμβαση, η οποία υιοθετήθηκε από τη Γενική Συνέλευση του ΟΗΕ και έχει επικυρωθεί από σχεδόν όλα τα κράτη παγκοσμίως – με μοναδική εξαίρεση τις Ηνωμένες Πολιτείες –, αποτελεί την πιο ευρέως αποδεκτή διεθνή συνθήκη για τα ανθρώπινα δικαιώματα. Μέσω της Σύμβασης, αναγνωρίζεται η ανάγκη για μια διαφορετική προσέγγιση στην αντιμετώπιση των παιδιών, καθώς αυτά δεν θεωρούνται πλέον παθητικοί αποδέκτες φιλανθρωπικής βοήθειας, αλλά αυτοτελή υποκείμενα δικαιωμάτων. Η ισχύς της εκτείνεται σε όλα τα άτομα κάτω των 18 ετών, ανεξαρτήτως φύλου, εθνοτικής ή θρησκευτικής προέλευσης, καθώς και ύπαρξης αναπηρίας (Λούστα, χ.χ., σσ. 9-10).

Σύμφωνα με το άρθρο 3.1 της Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού, το βέλτιστο συμφέρον του παιδιού αποτελεί πρωταρχικό κριτήριο σε κάθε απόφαση που το αφορά, ανεξαρτήτως της αρχής που τη λαμβάνει. Ωστόσο, σε αρκετές χώρες, η είσοδος ασυνόδευτων ανηλίκων ή παιδιών που έχουν διαχωριστεί από τις οικογένειές τους δεν γίνεται αποδεκτή από τις αρχές μετανάστευσης ή τους συνοριοφύλακες. Ακόμη και στις περιπτώσεις όπου επιτρέπεται η είσοδος, οι ανήλικοι συχνά στερούνται της δυνατότητας πρόσβασης στις διαδικασίες ασύλου, ενώ οι αιτήσεις τους δεν αξιολογούνται με την απαιτούμενη ευαισθησία ως προς την ηλικία και το φύλο τους. Επιπλέον, ορισμένα κράτη δεν επιτρέπουν στα ανήλικα προσφυγόπουλα να υποβάλουν αίτηση για οικογενειακή επανένωση, ενώ άλλα επιβάλλουν τόσο αυστηρούς περιορισμούς που καθιστούν τη διαδικασία σχεδόν ανέφικτη. Σε αρκετές περιπτώσεις, τα παιδιά αυτά λαμβάνουν μόνο προσωρινό καθεστώς προστασίας, το οποίο παύει να ισχύει με την ενηλικίωσή τους, ενώ τα διαθέσιμα προγράμματα επιστροφής είναι περιορισμένα και αναποτελεσματικά (United Nations General Assembly, 1989). Οι πολιτικές αυτές όχι μόνο δεν διασφαλίζουν το βέλτιστο συμφέρον των παιδιών, αλλά αντίκεινται στις διατάξεις του άρθρου 3.1 της Σύμβασης.

Το άρθρο 28 της Σύμβασης προβλέπει ότι η πρωτοβάθμια εκπαίδευση πρέπει να είναι υποχρεωτική και να παρέχεται δωρεάν σε όλους, ενώ παράλληλα υπογραμμίζεται η ανάγκη προώθησης και διαφοροποίησης των μορφών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ώστε να είναι προσιτές σε ευρύτερο πληθυσμό. Επιπλέον, το ίδιο άρθρο θέτει ως προτεραιότητα τη λήψη μέτρων για την ενίσχυση της τακτικής φοίτησης των μαθητών και τη μείωση των ποσοστών εγκατάλειψης του σχολείου. Τα συμβαλλόμενα κράτη υποχρεούνται, επίσης, να ενισχύσουν τη διεθνή συνεργασία σε ζητήματα εκπαίδευσης, δίνοντας έμφαση στην εξάλειψη του αναλφαριθμητισμού και τη διεύρυνση της πρόσβασης στη σύγχρονη επιστημονική και τεχνική γνώση, καθώς και στις καινοτόμες διδακτικές μεθόδους.

Το 1990, περίπου 1.500 εκπρόσωποι από 155 χώρες, μαζί με αντιπροσώπους από σχεδόν 150 κυβερνητικούς, μη κυβερνητικούς και διακυβερνητικούς οργανισμούς, συναντήθηκαν στο Τζομτιέν της Ταϊλάνδης για την Παγκόσμια Διάσκεψη σχετικά με την Εκπαίδευση για Όλους. Στη διάσκεψη αυτή, απηύθυναν έκκληση προς όλα τα κράτη να διασφαλίσουν την καθολική πρόσβαση στη βασική εκπαίδευση, επικυρώνοντας την «Παγκόσμια Διακήρυξη για την Εκπαίδευση για Όλους» και ένα σχετικό Πλαίσιο Δράσης. Τα άρθρα 8, 9 και 10 της διακήρυξης καθορίζουν τις προϋποθέσεις για την επίτευξη αυτού του στόχου, επισημαίνοντας ότι οι μετακινήσεις πληθυσμών και οι συγκρούσεις αποτελούν σημαντικά εμπόδια. Ειδικότερα, το άρθρο 10 υπογραμμίζει την ανάγκη ενίσχυσης της διεθνούς αλληλεγγύης (UNESCO, 1990).

Το 2015, οι παγκόσμιοι ηγέτες συμφώνησαν ομόφωνα στην υιοθέτηση της «Ατζέντας 2030 για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη», η οποία περιλαμβάνει 17 στόχους που αποσκοπούν στη δημιουργία ενός πιο δίκαιου, ειρηνικού και ευημερούντος κόσμου, καθώς και στην προστασία του πλανήτη (UNRIC, χ.χ.). Ο στόχος 4 αυτής της Ατζέντας επικεντρώνεται στην παροχή ισότιμης και ποιοτικής εκπαίδευσης για όλους, ανεξαρτήτως ηλικίας και χωρίς διακρίσεις, με στόχο την επίτευξη αυτού του σκοπού μέχρι το 2030. Η εκπαίδευση αναγνωρίζεται ως θεμελιώδες δικαίωμα και αποτελεί κρίσιμο παράγοντα για την προώθηση της βιώσιμης ανάπτυξης και της ειρήνης. Ωστόσο, πολλές φορές αυτό το δικαίωμα περιορίζεται για πρόσφυγες, μετανάστες και αιτούντες άσυλο, οι οποίοι αντιμετωπίζουν πληθώρα δυσκολιών στην πρόσβαση σε ποιοτική εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς στις χώρες που τους φιλοξενούν (UNESCO Bangkok, 2020, σ. 3)

### 3.2 Η Εκπαίδευση των Προσφύγων παγκοσμίως

Η εκπαίδευση αποτελεί θεμελιώδες δικαίωμα για όλα τα παιδιά, όπως αναγνωρίζεται σε διεθνείς συμβάσεις, όπως η Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού (1989) και η Ατζέντα 2030 για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη, οι οποίες προαναφέρθηκαν. Οι συμφωνίες αυτές

υπογραμμίζουν τη σημασία της ποιοτικής εκπαίδευσης χωρίς διακρίσεις, λαμβάνοντας υπόψη τις πολιτισμικές και γλωσσικές ανάγκες των μαθητών (Taylor & Sidhu, 2012, σ. 42). Ωστόσο, η εφαρμογή τους παραμένει προβληματική. Για παράδειγμα, στη Νότια Αφρική, αν και το Σύνταγμα εγγυάται την εκπαίδευση για όλα τα παιδιά, ο νόμος περί μετανάστευσης εμποδίζει την εγγραφή παιδιών χωρίς έγγραφα στα σχολεία (UNESCO, 2018, σ. 17).

Ο αποκλεισμός των προσφύγων και μεταναστών από την εκπαίδευση αποκαλύπτει ελλείψεις στη διαχείριση του ζητήματος σε παγκόσμιο επίπεδο. Αν και οι στόχοι της Ατζέντας 2030 επιδιώκουν την ισότιμη πρόσβαση στην εκπαίδευση, δεν αναγνωρίζουν επαρκώς τη σημασία της γλώσσας ως κρίσιμου παράγοντα ένταξης (UNESCO Bangkok, 2020, σ. 6). Η γλωσσική πολυμορφία επηρεάζει την πρόσβαση στην εκπαίδευση, την κοινωνική κινητικότητα και την επαγγελματική αποκατάσταση. Ιστορικά, τα παιδιά από μη κυρίαρχες γλωσσικές ομάδες αντιμετωπίζουν εμπόδια στην εκπαιδευτική τους πορεία, γεγονός που ενισχύει την περιθωριοποίησή τους (Γιανναράς, 2001, σ. 50).

Η διατήρηση της μητρικής γλώσσας των προσφύγων, σε συνδυασμό με την εκμάθηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής, μπορεί να συμβάλει στη μείωση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων. Μελέτες δείχνουν ότι όταν η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας υποστηρίζεται παράλληλα με τη δεύτερη γλώσσα, τα μαθησιακά αποτελέσματα είναι βελτιωμένα. Σε αυτό το πλαίσιο, εκπαιδευτικές πρωτοβουλίες όπως το πρόγραμμα CLIL (Content and Language Integrated Learning) εφαρμόζονται σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες (Krompák & Marina, 2023, σ. 3).

Η ασυνέχεια στη σχολική φοίτηση λόγω της μεταναστευτικής διαδρομής επιβαρύνει την εκπαιδευτική εξέλιξη των παιδιών. Στις χώρες υποδοχής, οι εκπαιδευτικοί συχνά δεν διαθέτουν την κατάλληλη κατάρτιση για να ανταποκριθούν στις ανάγκες αυτών των μαθητών. Η έλλειψη εξοικείωσης με το πολιτισμικό και γλωσσικό τους υπόβαθρο, καθώς και με τις τραυματικές εμπειρίες που έχουν βιώσει, δυσχεραίνει τη διδακτική διαδικασία. Συνεπώς, η ενίσχυση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και η ανάπτυξη συμπεριληπτικών εκπαιδευτικών πολιτικών είναι καίριας σημασίας για την υποστήριξη των παιδιών προσφύγων και μεταναστών (UNESCO Bangkok, 2020, σ. 6-7, 10).

### *3.2.1 Εκπαίδευση Προσφύγων στην περιοχή Ασίας-Ειρηνικού*

Από το 2019, η περιοχή Ασίας-Ειρηνικού καταγράφει τον μεγαλύτερο αριθμό προσφύγων και εκτοπισμένων ατόμων παγκοσμίως. Η αναγκαστική μετακίνηση των πληθυσμών αυτών μπορεί να έχει βραχύβια ή μακροχρόνια διάρκεια. Παράγοντες εκτοπισμού, όπως οι ένοπλες συγκρούσεις, οι πολιτικές αναταραχές, οι διώξεις λόγω φυλετικών ή θρησκευτικών διαφορών και οι κίνδυνοι σωματικής ή ψυχολογικής βλάβης, συνεχίζουν να επηρεάζουν τη ζωή εκατομμυρίων ατόμων, ενώ ταυτόχρονα, οι περιβαλλοντικοί παράγοντες, όπως η

κλιματική αλλαγή, οι φυσικές καταστροφές και η υποβάθμιση του περιβάλλοντος, αποκτούν ολοένα μεγαλύτερη σημασία ως αιτίες εκτοπισμού. Ειδικότερα, τα τελευταία χρόνια, 13 εκατομμύρια άνθρωποι στις χώρες της Κίνας, των Φιλιππίνων, της Ινδίας και του Μπαγκλαντές έχουν εκτοπιστεί λόγω φυσικών καταστροφών, όπως σεισμοί, κυκλώνες και πλημμύρες. Ιδιαίτερη ανησυχία προκαλούν τα εκτοπισμένα παιδιά που είτε είναι ασυνόδευτα είτε ορφανά, ως αποτέλεσμα συγκρούσεων ή φυσικών καταστροφών που προαναφέρθηκαν (UNESCO Bangkok, 2020, σ. 1-4· UNESCO, 2018).

Ορισμένες χώρες της περιοχής Ασίας-Ειρηνικού δέχονται σημαντικά περισσότερους πρόσφυγες από άλλες χώρες της ίδιας γεωγραφικής περιοχής. Ιδιαίτερα σε χώρες χαμηλού εισοδήματος, παρατηρείται η συγκέντρωση ενός μεγάλου ποσοστού του συνολικού αριθμού των προσφύγων, καθώς περίπου το ένα τρίτο των προσφύγων σε παγκόσμιο επίπεδο φιλοξενούνται σε αυτές τις χώρες. Πολλά από τα εκπαιδευτικά συστήματα των εν λόγω χωρών ήδη αντιμετωπίζουν δυσκολίες και η αύξηση του αριθμού των προσφύγων μπορεί να έχει αρνητικές συνέπειες για την ποιότητα της εκπαίδευσης, επηρεάζοντας τόσο τους μετανάστες όσο και τον ντόπιο πληθυσμό (UNESCO Bangkok, 2020, p. 4). Οι πρόσφυγες μαθητές/-τριες που έχουν τη δυνατότητα να συμμετάσχουν σε εκπαιδευτικά προγράμματα στις χώρες υποδοχής συχνά αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην επιστροφή στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας καταγωγής τους, καθώς η εκπαίδευση που παρέχεται στους πρόσφυγες δεν αναγνωρίζεται από τις αρχές της χώρας όταν αυτοί επαναπατρίζονται (UNESCO Bangkok, 2020, p. 9).

Η UNESCO στην Μπανγκόκ, σε συνεργασία με την Ομάδα Εργασίας για την Πολύγλωσση Εκπαίδευση στην περιοχή Ασίας-Ειρηνικού (AP MLE-WG), έχει αφιερώσει πολυετή προσπάθεια στην εκπαίδευση παιδιών που προέρχονται από εθνογλωσσικές μειονότητες και περιθωριοποιημένες κοινότητες. Ειδικότερα, η συγκεκριμένη ομάδα έχει αναλάβει πρωταγωνιστικό ρόλο στην ανάπτυξη και προώθηση πολιτικών και πρακτικών που στηρίζουν την πολυγλωσσική εκπαίδευση με βάση τη μητρική γλώσσα (MTB-MLE). Στο πλαίσιο αυτών των δράσεων, η UNESCO της Μπανγκόκ, με χρηματοδότηση από το Περιφερειακό Γραφείο Ανατολικής Ασίας-Ειρηνικού της UNICEF (EAPRO) και το Περιφερειακό Γραφείο για τη Νότια Ασία (ROSA), ανέθεσε σε ειδική ομάδα τη μελέτη στρατηγικών για την κάλυψη των εκπαιδευτικών αναγκών των παιδιών προσφύγων, μεταναστών και εσωτερικά εκτοπισμένων στην ευρύτερη περιοχή της Ασίας-Ειρηνικού (UNESCO Bangkok, 2020, σ. 1). Τα βασικά πορίσματα της έρευνας αυτής παρουσιάζονται στη συνέχεια.

Στην περιοχή Ασίας-Ειρηνικού, ελάχιστες χώρες διαθέτουν συστηματικές πολιτικές για τη γλωσσική εκπαίδευση των τοπικών μειονοτικών πληθυσμών τους. Ακόμα και στις χώρες που διαθέτουν τέτοιες πολιτικές, αυτές συχνά χαρακτηρίζονται από αποσπασματικότητα και περιορισμένη ανταπόκριση στις ανάγκες των μειονοτικών πληθυσμών. Ως εκ τούτου, δεν είναι αναπάντεχο το γεγονός ότι πολλές χώρες στην εν λόγω περιοχή στερούνται καθορισμένων πολιτικών για τη γλωσσική εκπαίδευση των προσφύγων και μεταναστών, για όλες τις ηλικίες προσφύγων (UNESCO Bangkok, 2020, σ. 7).

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικές πολιτικές που αφορούν τη γλώσσα, προκειμένου να ανταποκριθούν στις ανάγκες των περιθωριοποιημένων κοινοτήτων, απαιτείται να συνδέονται άμεσα με την πρακτική εφαρμογή τους. Παρά ταύτα, οι πολιτικές MTB-MLE, οι οποίες αναπτύσσονται για τις εγχώριες μειονοτικές κοινότητες, συχνά αντιμετωπίζουν εμπόδια στην υλοποίησή τους, όπως η έλλειψη ουσιαστικής και διαρκούς δέσμευσης, ο ανεπαρκής σχεδιασμός και η ασαφής καθοδήγηση από το κεντρικό προς το τοπικό επίπεδο. Για τους παραπάνω λόγους, δεν προκαλεί έκπληξη το γεγονός ότι, ακόμα και όταν υπάρχουν πολιτικές για τη γλωσσική εκπαίδευση προσφύγων και μεταναστών, η εφαρμογή τους παραμένει περιορισμένη (UNESCO Bangkok, 2020, σ. 8).

Παρά τα σημαντικά εμπόδια που εξακολουθούν να υφίστανται στην περιοχή, τα τελευταία δέκα χρόνια έχουν σημειωθεί σημαντικές εξελίξεις. Σημαντική πρόοδος αποτελεί η προώθηση της αντίληψης ότι η γλώσσα θα πρέπει να θεωρείται πόρος και όχι εμπόδιο, ενώ ταυτόχρονα έχουν αναπτυχθεί υποστηρικτικά νομικά πλαίσια, κυρίως μέσω πρωτοβουλιών της Γενικής Συνέλευσης των Ηνωμένων Εθνών και άλλων ανθρωπιστικών οργανώσεων. Αυτά τα πλαίσια επιδιώκουν να εξασφαλίσουν την παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς για τα εκτοπισμένα παιδιά, προάγοντας παράλληλα την ενεργό συμμετοχή και συνεργασία των μεταναστών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και την ανάπτυξη εκπαιδευτικών πολιτικών. Αυτές οι πρωτοβουλίες αποτελούν ελπιδοφόρα βήματα προς την κατεύθυνση της διασφάλισης μιας καλύτερης εκπαίδευσης για όλα τα παιδιά (UNESCO Bangkok, 2020, σ. 10-11).

### *3.2.2 Εκπαίδευση Προσφύγων σε Αυστραλία και Νέα Ζηλανδία*

Η Αυστραλία και η Νέα Ζηλανδία ανήκουν στις χώρες της περιοχής Ειρηνικού που εφαρμόζουν συστηματικές πολιτικές γλωσσικής εκπαίδευσης για μετανάστες, χωρίς διάκριση μεταξύ προσφύγων και άλλων μεταναστών. Στην Αυστραλία, τα παιδιά πρόσφυγες φοιτούν δωρεάν σε δημόσια σχολεία, ενώ υπάρχουν και περιπτώσεις περιορισμένης πρόσβασης στην εκπαίδευση σε κέντρα υποδοχής προσφύγων (UNESCO, 2018, σ. 23). Στην πολιτεία της Βικτώριας, στη Μελβούρνη και σε άλλες περιοχές, υποστηρίζεται η εκμάθηση πολλών γλωσσών δια ζώσης και εξ αποστάσεως. Στη Νότια

Αυστραλία κάθε πολιτεία, εφαρμόζει δικό της πρόγραμμα για τα παιδιά με προσφυγικό και μεταναστευτικό υπόβαθρο (UNESCO Bangkok, 2020, σ. 14). Ωστόσο, η εκπαίδευση των προσφύγων στην Αυστραλία κρίνεται συχνά αποσπασματική και επικεντρώνεται υπερβολικά σε ψυχολογικές προσεγγίσεις που δεν αντιμετωπίζουν τις ευρύτερες κοινωνικές ανισότητες (Taylor & Sidhu, 2012, σ. 44).

Η Νέα Ζηλανδία, με σημαντικό αριθμό μεταναστών, εφαρμόζει πρόγραμμα ποσόσωσης για πρόσφυγες, δεχόμενη περίπου 750 άτομα ετησίως (UNESCO, 2018, σ. 19). Οι νεοεισερχόμενοι πρόσφυγες παρακολουθούν το πρόγραμμα στο Κέντρο Επανεγκατάστασης Mangere, το οποίο περιλαμβάνει ενημερωτικά προγράμματα και προετοιμασία για το σχολείο ή την αγορά εργασίας. Ωστόσο, το πρόγραμμα δεν είναι αποδεκτό από όλους τους πρόσφυγες, καθώς αυτοί που γνωρίζουν ήδη αγγλικά το θεωρούν περιττό, ενώ οι άλλοι νιώθουν απροετοίμαστοι για εργασία (UNESCO Bangkok, 2020, σ. 14).

### *3.2.3 Εκπαίδευση προσφύγων στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής*

Οι προηγούμενες εμπειρίες των παιδιών προσφύγων ασκούν σημαντική επίδραση στον τρόπο με τον οποίο αυτά αντιλαμβάνονται το σχολείο, στις σχέσεις που αναπτύσσουν με τους συνομηλίκους τους και στις επιπτώσεις που έχει η εκπαίδευση τους μετά την εγκατάσταση στις Ηνωμένες Πολιτείες (Dryden-Peterson, 2015, σ. 1).

Τα παιδιά που αιτούνται άσυλο κρατούνται σε χώρες πρώτης υποδοχής, όπου η πρόσβασή τους στην εκπαίδευση είναι περιορισμένη ή ανύπαρκτη. Η ένταξή τους στο εκπαιδευτικό σύστημα των ΗΠΑ εξαρτάται από διάφορους παράγοντες, όπως η διάρκεια και οι συνθήκες κράτησής τους, ο τύπος της εκπαίδευσης που έλαβαν (τυπική ή μη τυπική), ο φορέας που την παρείχε, οι διαθέσιμοι πόροι και άλλες σχετικές μεταβλητές (UNESCO, 2018, σ. 9). Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί και το σχολικό προσωπικό συχνά δεν γνωρίζουν το εκπαιδευτικό υπόβαθρο αυτών των παιδιών, καθώς εκείνα συχνά αποφεύγουν να το μοιραστούν λόγω γλωσσικών δυσκολιών, ανησυχιών για την προστασία της ιδιωτικής τους ζωής, πολιτισμικών διαφορών ή στερεοτύπων (Dryden-Peterson, 2015, σ. 3).

Η έρευνα για την εκπαίδευση των παιδιών προσφύγων δεν θα πρέπει να περιορίζεται μόνο στις εμπειρίες τους μετά την άφιξή τους στις Ηνωμένες Πολιτείες, χωρίς να λαμβάνει υπόψη τις εκπαιδευτικές τους εμπειρίες στις χώρες καταγωγής ή τις χώρες πρώτης υποδοχής. Αντίθετα, είναι σημαντικό να επεκταθεί η εστίαση για να συμπεριληφθούν τα εκπαιδευτικά υπόβαθρα που αποκτούν στις χώρες καταγωγής. Αυτή η διευρυμένη προσέγγιση επισημαίνει τη σημασία της κατανόησης των πρώιμων μαθησιακών εμπειριών και των δυνατοτήτων των παιδιών πριν την αναγκαστική τους

μετανάστευση, προσφέροντας ένα πιο ολοκληρωμένο πλαίσιο για την ανάλυση των εκπαιδευτικών τους αναγκών (Dryden-Peterson, 2015, σ. 8).

Τα επίπεδα στην αγγλική των προσφύγων στις Ηνωμένες Πολιτείες διαφέρουν, με το 30% των ανηλίκων προσφύγων να παρουσιάζουν περιορισμένη επάρκεια. Το ποσοστό αυτό εξαρτάται από την ομάδα προέλευσης και τις εμπειρίες τους πριν από την άφιξή τους στις χώρες πρώτου ασύλου. Η γλωσσική ανεπάρκεια αποτελεί σημαντικό εμπόδιο για την πρόσβαση των παιδιών προσφύγων στην εκπαίδευση (Dryden-Peterson, 2015, σ. 8). Επίσης, οι περιορισμένες μελέτες δείχνουν χαμηλά μαθησιακά αποτελέσματα, στον αλφαριθμητισμό, καθώς και υψηλά ποσοστά εγκατάλειψης ή απουσιών (Dryden-Peterson, 2015, σ. 10-11).

Ένα επιπλέον εμπόδιο στην εκπαίδευση των προσφύγων είναι η ανεπαρκής ποιότητα διδασκαλίας που έχουν λάβει στο παρελθόν, με αποτέλεσμα τα παιδιά που είχαν πρόσβαση στην εκπαίδευση στις χώρες πρώτου ασύλου να μην διαθέτουν τις απαιτούμενες γνώσεις και δεξιότητες. Οι περιορισμένοι πόροι, η δασκαλοκεντρική παιδαγωγική και η έλλειψη εκπαιδευτικών πόρων, όπως η υψηλή αναλογία μαθητών προς δασκάλους και η ανεπαρκής κατάρτιση των δασκάλων, συνιστούν βασικές διαστάσεις της εκπαιδευτικής ποιότητας. Οι εκπαιδευτικοί ενδέχεται να μην είναι εξοικειωμένοι με τις πολιτικές και πολιτισμικές διαφορές των μαθητών τους (UNESCO Bangkok, 2020, σ. 9).

Η Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ τονίζει την ανάγκη για ενισχυμένη κατάρτιση των δασκάλων και για εξειδικευμένα επαγγελματικά προσόντα για την εκπαίδευση των παιδιών προσφύγων (Dryden-Peterson, 2015, σ. 10). Για τα παιδιά που έχουν εμπειρίες από δασκαλοκεντρικές μεθόδους, απαιτείται ειδική διδασκαλία, ώστε να μάθουν να κάνουν ερωτήσεις και να συμμετέχουν ενεργά στο πλαίσιο της τάξης στις ΗΠΑ, προκειμένου να ενσωματωθούν σε αυτές ομαλά (Dryden-Peterson, 2015, σ. 10-11).

#### *3.2.4 Εκπαίδευση προσφύγων στην Ευρώπη*

##### *3.2.4.1 Γενικά*

Σύμφωνα με πρόσφατα στοιχεία της Ευρωπαϊκής Ένωσης, ο πληθυσμός της ΕΕ ανέρχεται σε 446,7 εκατομμύρια, εκ των οποίων 23,7 εκατομμύρια (5,3%) είναι πολίτες τρίτων χωρών και 38,0 εκατομμύρια (8,5%) έχουν γεννηθεί εκτός ΕΕ. Το 1,5% του συνολικού πληθυσμού της ΕΕ είναι πρόσφυγες, προερχόμενοι κυρίως από χώρες όπως η Ουκρανία, η Συρία και το Αφγανιστάν, με αιτίες μετανάστευσης όπως η εύρεση εργασίας, η αναζήτηση ασύλου και οι οικογενειακοί λόγοι. Παρά τη συχνότητα της παράτυπης μετανάστευσης, το ποσοστό της στην ΕΕ παραμένει σχετικά χαμηλό.

Η στρατιωτική επίθεση της Ρωσίας στην Ουκρανία (Φεβρουάριος 2022) προκάλεσε αύξηση του αριθμού των προσφύγων στην ΕΕ, με το ποσοστό τους να ξεπερνά το 20% το 2022. Από το σύνολο των αιτούντων άσυλο το 2022, 237.600 ήταν κάτω των 18 ετών, εκ των



οποίων περίπου το 16% (39.500) ήταν ασυνόδευτα παιδιά, κυρίως από το Αφγανιστάν, τη Συρία και τη Σομαλία (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, χ.χ.).

Οι εθνικές κυβερνήσεις είναι κατά κύριο λόγο αρμόδιες για την ανάπτυξη και εφαρμογή κοινωνικών πολιτικών, ενώ η Ευρωπαϊκή Ένωση (ΕΕ) διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην υποστήριξη των κρατών μελών, παρέχοντας χρηματοδότηση, αναπτύσσοντας κατευθυντήριες γραμμές και ενισχύοντας τις σχετικές συνεργασίες. Κεντρική αρμοδιότητα της ΕΕ είναι η εκπαίδευση και κατάρτιση των προσφύγων, καλύπτοντας το φάσμα από την προσχολική έως την τριτοβάθμια εκπαίδευση, με ιδιαίτερη έμφαση στην αναγνώριση επαγγελματικών προσόντων και την εκμάθηση γλωσσών. Από το 2016, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή υποστηρίζει τα κράτη μέλη στην ενσωμάτωση των μεταναστών στα εθνικά εκπαιδευτικά και επαγγελματικά συστήματα, περιλαμβάνοντας όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, χ.χ.).

Όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή τονίζει τη σημασία της γλώσσας διδασκαλίας για την ένταξη των παιδιών προσφύγων στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας υποδοχής. Λόγω της αυξανόμενης ροής μεταναστών τα τελευταία χρόνια, οι ευρωπαϊκές χώρες έχουν αναπτύξει και εφαρμόζουν διάφορα εκπαιδευτικά προγράμματα για την ενίσχυση της γλωσσικής κατάρτισης των προσφύγων και μεταναστών. Αυτά τα προγράμματα επικεντρώνονται κυρίως στην απόκτηση της γλώσσας διδασκαλίας της χώρας υποδοχής. Παράλληλα, τα εκπαιδευτικά προγράμματα των τελευταίων ετών ενσωματώνουν τη μητρική γλώσσα και την πολυγλωσσία ως βασικά στοιχεία της εκπαίδευσης. Η επαρκής γνώση της γλώσσας διδασκαλίας αποτελεί θεμελιώδες στοιχείο για τη μάθηση και την πρόοδο σε ανώτερα επίπεδα εκπαίδευσης, ενώ διευκολύνει την κοινωνική ένταξη των μεταναστών και προσφύγων, ενισχύοντας τη συμμετοχή τους στην κοινωνία και την επαγγελματική τους αποκατάσταση. Υπάρχουν ενδείξεις ότι παιδιά που δεν κατέχουν τη γλώσσα διδασκαλίας μπορεί να καταταγούν σε ομάδες με ειδικές μαθησιακές ανάγκες και να τοποθετηθούν σε «ειδική εκπαίδευση» (Krompák & Marina, 2023, σ. 1).

Στις ευρωπαϊκές χώρες, εφαρμόζονται κυρίως δύο μοντέλα για τη σχολική και γλωσσική ένταξη των μαθητών με προσφυγικό και μεταναστευτικό υπόβαθρο: α) οι ξεχωριστές τάξεις υποδοχής (T.Y.) και β) το μοντέλο της άμεσης ένταξης στην τάξη με μαθητές της ίδιας ηλικίας. Κάθε ένα από τα παραπάνω μοντέλα φαίνεται να συντελεί στη γλωσσική ανάπτυξη των μαθητών, ανάλογα με τις συνθήκες του εκάστοτε εκπαιδευτικού συστήματος. Ωστόσο, υπάρχουν ενδείξεις που υποστηρίζουν ότι η άμεση ένταξη των παιδιών στις κοινές τάξεις με τους συνομηλίκους τους έχει πιο θετική επίδραση στα παιδιά

με προσφυγικό και μεταναστευτικό υπόβαθρο, καθώς δεν τα απομονώνει κοινωνικά. Παράλληλα, τα βέλτιστα αποτελέσματα φαίνεται να προκύπτουν όταν οι μαθητές φοιτούν στις κανονικές τάξεις, με την παράλληλη υποστήριξη από ενισχυτικά μαθήματα και “εντατική γλωσσική υποστήριξη” (Krompák & Marina, 2023, σ. 1).

Το Ευρωπαϊκό Κέντρο Σύγχρονων Γλωσσών του Συμβουλίου της Ευρώπης υποστηρίζει την εφαρμογή προγραμμάτων κατάρτισης για εκπαιδευτικούς. Στο πλαίσιο αυτής της πρωτοβουλίας, δύο προγράμματα εφαρμόζονται με επιτυχία σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες. Το πρώτο, το πρόγραμμα “MALEDIVE - Διδασκαλία της γλώσσας της σχολικής εκπαίδευσης στο πλαίσιο της διαφορετικότητας”, έχει σχεδιαστεί για να ανταποκριθεί στις ανάγκες των σημερινών πολυγλωσσικών και πολυπολιτισμικών τάξεων. Το πρόγραμμα προωθεί την πολυγλωσσικότητα και εστιάζει στο άτομο, το σχολείο και την κοινωνία, προσφέροντας υποστήριξη στους εκπαιδευτικούς της σχολικής γλώσσας για τη διδασκαλία μαθητών με διαφορετικά πολιτιστικά και γλωσσικά υπόβαθρα. Επίσης, παρέχει υποστήριξη στους εκπαιδευτές των εκπαιδευτικών και στους σχεδιαστές σχολικών προγραμμάτων μέσω των δράσεων και του υλικού που διατίθεται. Εκτός από την ενίσχυση της ένταξης μαθητών με μεταναστευτικό και προσφυγικό υπόβαθρο, το πρόγραμμα αποσκοπεί στον γλωσσικό και πολιτιστικό εμπλουτισμό όλων των μαθητών, επιδιώκοντας να δημιουργήσει συνδέσεις μεταξύ του πολιτιστικού υπόβαθρου των προσφύγων και μεταναστών μαθητών ή των γονέων τους και της σχολικής γλώσσας.

Το δεύτερο πρόγραμμα, που εφαρμόζεται επίσης σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες, είναι το πρόγραμμα “CLIL (Content and Language Integrated Learning) - Ολοκληρωμένη εκμάθηση περιεχομένου και γλώσσας”. Στο πλαίσιο αυτού του προγράμματος, επιλέγονται συγκεκριμένες ενότητες (οι οποίες μπορεί να καλύπτουν έως και το 50% ενός διδακτικού αντικειμένου, όπως η ιστορία ή η βιολογία) και διδάσκονται μαζί με τη δεύτερη γλώσσα που μαθαίνουν οι μαθητές. Το πρόγραμμα απευθύνεται σε εκπαιδευτές εκπαιδευτικών, δασκάλους και σχεδιαστές προγραμμάτων σπουδών, προσφέροντάς τους πόρους, υποστήριξη και δυνατότητες ανταλλαγής γνώσεων (Krompák & Marina, 2023, σ. 3).

#### 3.2.4.2 Παραδείγματα πολυγλωσσισμού σε διάφορες ευρωπαϊκές χώρες

Ο πολυγλωσσισμός αποτελεί βασικό στοιχείο της εκπαίδευσης σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες, οι οποίες αναγνωρίζουν τη σημασία της πολύγλωσσης διδασκαλίας και της ένταξης των παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο στο σχολικό περιβάλλον. Στη Φινλανδία, για παράδειγμα, η εθνική πολιτική υποστηρίζει τη διδασκαλία των παιδιών μεταναστών στη μητρική τους γλώσσα μέχρι το τέλος της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αναγνωρίζοντας ότι η γλωσσική ποικιλία είναι ουσιώδης για τη μαθησιακή διαδικασία. Η Φινλανδική Εθνική Υπηρεσία για την Εκπαίδευση παρέχει εκπαιδευτικά εργαλεία και κατευθυντήριες γραμμές

για την υποστήριξη των δίγλωσσων μαθητών στην προσχολική και πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Krompák & Marina, 2023, σ. 3).

Αντίστοιχα, στην Ελβετία εφαρμόζονται εκπαιδευτικά προγράμματα που ενσωματώνουν τη γλωσσική και πολιτιστική ποικιλία, προσφέροντας ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες για όλους τους μαθητές, ανεξαρτήτως κοινωνικής τάξης ή εθνοτικής προέλευσης. Τα παιδιά διδάσκονται εντατικά τη γερμανική ως δεύτερη γλώσσα, ενώ παρακολουθούν και μαθήματα πολιτιστικής κληρονομιάς, προκειμένου να ενταχθούν ομαλά στο σχολικό σύστημα (Krompák & Marina, 2023, σ. 3).

Στην Πορτογαλία, η εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς διασφαλίζει την υποστήριξη όλων των μαθητών, συμπεριλαμβανομένων των παιδιών προσφύγων και μεταναστών, με την παροχή ειδικής υποστήριξης από διεπιστημονικές ομάδες. Η διδασκαλία των Πορτογαλικών ως δεύτερης γλώσσας είναι κοινή για τους μαθητές αυτούς, και μετά την ολοκλήρωση των πρώτων γλωσσικών μαθημάτων, ακολουθούν εξετάσεις για την τοποθέτησή τους στα κατάλληλα γλωσσικά συστήματα για την συνέχιση των σπουδών τους (Ministry of Education, n.d. p. 31).

Στην Κύπρο, από το 2011, λειτουργεί διατμηματική επιτροπή για την ένταξη των παιδιών μεταναστευτικού υπόβαθρου στο εκπαιδευτικό σύστημα. Η χώρα εφαρμόζει προγράμματα γλωσσικής ενίσχυσης, όπως μαθήματα ταχύρρυθμης εκμάθησης της Ελληνικής, με στόχο την ομαλή ενσωμάτωσή τους. Η Κύπρος συμμετέχει στο Ευρωπαϊκό Δίκτυο SIRIUS, το οποίο προάγει την ποιοτική εκπαίδευση των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο μέσω πολιτικών ένταξης και υποστήριξης (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, χ.χ.).

Αυτές οι πρακτικές αναδεικνύουν την κοινή προσέγγιση των ευρωπαϊκών χωρών για την ενίσχυση των γλωσσικών δεξιοτήτων των παιδιών μεταναστών και προσφύγων, προωθώντας την πολυγλωσσία και τη γλωσσική ποικιλία ως εργαλεία για την κοινωνική και εκπαιδευτική τους ένταξη.

#### 3.2.4.3 Πόλεμος στην Ουκρανία: Δυσκολίες και προκλήσεις στην εκπαίδευση

Ο πόλεμος στην Ουκρανία έχει δημιουργήσει νέες προκλήσεις και εμπόδια στις ευρωπαϊκές χώρες που έχουν φιλοξενήσει πρόσφυγες, ιδιαίτερα όσον αφορά στην εκπαίδευση των παιδιών. Αν και οι χώρες αυτές έχουν ήδη αναπτύξει μέτρα για τη γλωσσική ένταξη παιδιών προσφύγων και μεταναστών, το ζήτημα της γλώσσας παραμένει πρόκληση για την ένταξη των παιδιών από την Ουκρανία στα εκπαιδευτικά συστήματα. Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αντιμετωπίσουν τα τραυματικά βιώματα των παιδιών, πολλά από τα οποία είναι ασυνόδευτα ή χωρισμένα από τις οικογένειές τους (Krompák & Marina, 2023).

Οι χώρες της Ευρώπης που δέχτηκαν πρόσφυγες από την Ουκρανία, όπως η Ουγγαρία, η Πολωνία, η Γερμανία, η Ελλάδα, η Ιρλανδία και η Τσεχία, έχουν εφαρμόσει

διάφορα εκπαιδευτικά προγράμματα για την ενσωμάτωσή τους. Η Ουγγαρία, για παράδειγμα, υλοποιεί το πρόγραμμα «Ενωμένοι για την Ουκρανία», το οποίο προσφέρει ολοκληρωμένη εκπαίδευση στους πρόσφυγες, υποστηρίζοντας την ένταξή τους στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας (Krompák & Marina, 2023, σ. 4).

Στην Πολωνία, τη Γερμανία, την Ελλάδα και την Ιρλανδία, αναπτύχθηκε το πρόγραμμα «Γλώσσες πλειοψηφίας και μειονοτήτων στο σχολικό περιβάλλον: βοηθώντας τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τους γονείς» (MaMLiSE), το οποίο στοχεύει στη δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού που ενισχύει τη διδασκαλία σε ετερογενείς τάξεις με παιδιά μεταναστών (MAMLIS, n.d.). Εν τω μεταξύ, η Τσεχία εφαρμόζει το πρόγραμμα CLIL (Content and Language Integrated Learning), παρέχοντας εκπαιδευτικό και πολιτιστικό υλικό για τη γλωσσική υποστήριξη των παιδιών προσφύγων, ενώ στην Σλοβακία το project TOY (Together Old and Young) προάγει τη γλωσσική και κοινωνική ένταξη μέσω διαδικτυακών μαθημάτων και αλληλεπίδρασης με ενήλικες. Παιδιά και ενήλικες επικοινωνούν, ανταλλάσσουν βιώματα, υποστηρίζονται στην εκμάθηση γλωσσών και κοινωνικοποιούνται (Krompák & Marina, 2023, σ. 4).

Η έρευνα της ομάδας εκπαίδευσης της UNICEF (ECARO) υποδεικνύει ότι, παρά την εφαρμογή αυτών των προγραμμάτων, υπάρχει έλλειψη συντονισμένου πλαισίου που να καθοδηγεί τους εκπαιδευτικούς για την αποτελεσματική διδασκαλία προσφύγων. Επίσης, παραμένει πρόκληση η ανάπτυξη μακροχρόνιας πολιτικής για την πολυγλωσσία και την πολυπολιτισμικότητα, καθώς και η στελέχωση των σχολείων με εκπαιδευτικό προσωπικό που θα είναι εξειδικευμένο στη διδασκαλία δεύτερης γλώσσας και στην ψυχολογική υποστήριξη των παιδιών που έχουν βιώσει τραυματικά γεγονότα (Krompák & Marina, 2023 σ. 4-5).

## 4. Το προσφυγικό και μεταναστευτικό φαινόμενο στην Ελλάδα

### 4.1 Τα πρώτα μεταναστευτικά κύματα και οι αιτίες εμφάνισής τους

Στην Ελλάδα, τα πρώτα μεταναστευτικά κύματα εμφανίστηκαν στα τέλη της δεκαετίας του 1970, εξαιτίας οικονομικών κυρίως λόγων. Μετανάστες από χώρες όπως η Πολωνία, το Μπαγκλαντές, η Αίγυπτος και οι Φιλιππίνες εισήλθαν στη χώρα για να καλύψουν εργασιακές ανάγκες σε διάφορους τομείς της οικονομίας. Στις αρχές της δεκαετίας του 1980, παρατηρείται η επιστροφή σημαντικού αριθμού ομογενών από την πρώην Σοβιετική Ένωση και τη Νότια Αλβανία. Οι μεταναστευτικές ροές συνεχώς αυξάνονται, ενσωματώνοντας νέες εθνοτικές ομάδες και συμβάλλοντας στην αλλαγή του δημογραφικού προφίλ της χώρας (Μαυρομμάτης, 2022, σ. 191).

Η κατάρρευση του κομμουνισμού στην Κεντρική και Ανατολική Ευρώπη, καθώς και η αποδιάρθρωση του κομμουνιστικού καθεστώτος στα Βαλκάνια, υπήρξαν καθοριστικά γεγονότα για τη μεταναστευτική ροή προς την Ελλάδα. Η χώρα γίνεται σημείο υποδοχής για πλήθος μεταναστευτικών ομάδων, που περιλαμβάνουν τόσο οικονομικούς μετανάστες όσο και πρόσφυγες και αιτούντες άσυλο. Ορισμένοι από αυτούς επιδίωκαν τη μετάβαση σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες (Μαυρομμάτης, 2022, σ. 191).

Η αναδιάρθρωση της ελληνικής οικονομίας και η μετακίνηση των γηγενών εργαζομένων προς τον τριτογενή τομέα δημιούργησαν κενά στην αγορά εργασίας, ιδιαίτερα στον πρωτογενή και δευτερογενή τομέα. Αυτά τα κενά καλύφθηκαν κυρίως από μετανάστες, οι οποίοι βρήκαν εργασία σε αγροτικούς και τεχνικούς τομείς. Επιπλέον, η αύξηση της συμμετοχής των γυναικών στην εργασία δημιούργησε την ανάγκη για οικιακή εργασία, την οποία καλύψαν κυρίως οι γυναίκες που εισήχθησαν στη χώρα (Μαυρομμάτης, 2022, σ. 192).

### 4.2 Οι δομές Φιλοξενίας Ασυνόδευτων Ανηλίκων

Ανάμεσα στις παραπάνω ροές μεταναστών και προσφύγων, ένας σημαντικός αριθμός αφορά ασυνόδευτους ανήλικους και ανηλίκους χωρισμένους από τις οικογένειές τους, οι οποίοι φτάνουν στην Ελλάδα από τρίτες χώρες. Σύμφωνα με το άρθρο 7 του Π.Δ. 266/1999 (ΦΕΚ 217 τ. Α'), οι ασυνόδευτοι ανήλικοι, ιδιαίτερα αυτοί της μικρής ηλικίας, παραπέμπονταν για προστασία σε δομές παιδικής μέριμνας (Ελληνική κυβέρνηση, 1999). Ωστόσο, οι εν λόγω δομές δεν ήταν επαρκώς εξοπλισμένες και στελεχωμένες για να καλύψουν τις ιδιαίτερες ανάγκες των ασυνόδευτων ανηλίκων προσφύγων. Συχνά, δεν υπήρχαν ούτε διερμηνείς για να επικοινωνήσουν τα παιδιά στη δική τους γλώσσα. Αυτή η έλλειψη στήριξης οδήγησε σε απομόνωση των ήδη ταλαιπωρημένων ανηλίκων, οι οποίοι

συνήθως εγκατέλειπαν τις δομές ή, σε πολλές περιπτώσεις, εξαφανίζονταν, παραμένοντας εκτεθειμένοι σε εκμετάλλευση. Ιδιαίτερα για τα ασυνόδευτα κορίτσια, οι κρατικές δομές παιδικής μέριμνας δεν παρείχαν τη δυνατότητα φιλοξενίας τους μέχρι το 1999. Στις λίγες περιπτώσεις ασυνόδευτων κοριτσιών, αυτά μεταφέρονταν σε άλλες δομές, κυρίως υπό την διοίκηση Μη Κυβερνητικών Οργανώσεων (ΜΚΟ), όπως η οργάνωση "Χαμόγελο του Παιδιού" (Dimitropoulou & Parageorgiou, 2008, σ. 31).

Η αυξανόμενη ροή ασυνόδευτων ανηλίκων και οι ιδιαίτερες ανάγκες τους κατέστησαν αναγκαία τη δημιουργία εξειδικευμένων δομών φιλοξενίας. Το 2008, υπήρχαν τέσσερις δομές φιλοξενίας για ασυνόδευτους ανήλικους αιτούντες άσυλο, που λειτουργούσαν σε Ανώγεια, Μακρινίτσα, Θεσσαλονίκη και Αθήνα, και ήταν κυρίως διοικούμενες από ιδιωτικούς φορείς, με χρηματοδότηση από το Υπουργείο Υγείας και Κοινωνικής Αλληλεγγύης μέσω του Ευρωπαϊκού Ταμείου Προσφύγων. Οι δομές αυτές είχαν τη δυνατότητα φιλοξενίας 90-95 ανηλίκων σε πλήρη λειτουργία (Dimitropoulou & Parageorgiou, 2008, σ. 8). Ακολούθως, δημιουργήθηκαν νέες δομές σε διάφορες γεωγραφικές περιοχές, οι οποίες ήταν σε θέση να φιλοξενούν τόσο αγόρια όσο και κορίτσια.

Σήμερα, λειτουργεί ένα εκτεταμένο δίκτυο Κέντρων Φιλοξενίας Ασυνόδευτων Ανηλίκων, το οποίο περιλαμβάνει Κέντρα Υποδοχής και Ταυτοποίησης (Κ.Υ.Τ.), Κλειστές Ελεγχόμενες Δομές (Κ.Ε.Δ.), ελεγχόμενες δομές προσωρινής φιλοξενίας και δομές μακροχρόνιας φιλοξενίας. Οι φορείς που διαχειρίζονται αυτές τις δομές περιλαμβάνουν διεθνείς οργανισμούς, τον Ελληνικό Ερυθρό Σταυρό, Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις (ΜΚΟ), νομικά πρόσωπα δημοσίου και ιδιωτικού δικαίου, καθώς και φορείς Τοπικής Αυτοδιοίκησης (Υπουργείο Μετανάστευσης και Ασύλου, 2022, σ. 8).

Σύμφωνα με τα διαθέσιμα στοιχεία του Μαΐου 2024, ο αριθμός των ασυνόδευτων ανηλίκων στην Ελλάδα εκτιμάται σε 1.988. Από αυτούς, η πλειονότητα (87%) είναι αγόρια, ενώ τα κορίτσια αποτελούν μόλις το 13%. Η ηλικιακή κατανομή δείχνει ότι το 93% των ανηλίκων ανήκει στην ηλικιακή ομάδα 14-18 ετών, ενώ ένα μικρότερο ποσοστό (7%) είναι κάτω των 14 ετών.

Από το σύνολο των ασυνόδευτων ανηλίκων, 1.540 διαμένουν σε Κέντρα Φιλοξενίας, 195 σε Διαμερίσματα Ημιαυτόνομης Διαβίωσης, 132 σε Δομές Επείγουσας Φιλοξενίας, 114 σε Κέντρα Υποδοχής και Ταυτοποίησης, και 7 σε Δομές Φιλοξενίας Αιτούντων Άσυλο. Η συνολική δυναμικότητα των διαθέσιμων θέσεων φιλοξενίας είναι ελαφρώς αυξημένη, φτάνοντας τις 2.199, εκ των οποίων 2.044 αφορούν Κέντρα Φιλοξενίας και Διαμερίσματα Ημιαυτόνομης Διαβίωσης, ενώ 155 προορίζονται για Δομές Επείγουσας Φιλοξενίας.

Ο αριθμός των ασυνόδευτων ανηλίκων μεταβάλλεται διαρκώς, ακόμα και χωρίς νέες ροές, καθώς ορισμένα παιδιά που αρχικά καταγράφηκαν ως ασυνόδευτα μπορεί να υπαχθούν στην κατηγορία των ανηλίκων χωρισμένων από τις οικογένειές τους ή να ενηλικιωθούν (Υπουργείο Μετανάστευσης και Ασύλου, 2024).

Η λειτουργία των δομών φιλοξενίας ασυνόδευτων ανηλίκων βασίζεται στην αρχή του βέλτιστου συμφέροντος του παιδιού, παρέχοντας υπηρεσίες που εκτείνονται πέρα από τη στέγαση και τη σίτιση. Συγκεκριμένα, περιλαμβάνουν προγράμματα ψυχοκοινωνικής υποστήριξης, τόσο σε ατομικό όσο και σε ομαδικό επίπεδο, εκπαιδευτικές δραστηριότητες και ενισχυτική διδασκαλία, δημιουργική απασχόληση, νομική συνδρομή και υπηρεσίες συντήρησης των χώρων διαβίωσης (UNHCR, 2021).

Για την αποτελεσματική λειτουργία των δομών αυτών, απαιτείται εξειδικευμένο προσωπικό, το οποίο περιλαμβάνει κοινωνικούς λειτουργούς, ψυχολόγους, διερμηνείς, εκπαιδευτικούς, νομικούς συμβούλους ή δικηγόρους, καθώς και υποστηρικτικό προσωπικό, όπως διοικητικούς υπεύθυνους, προσωπικό καθαριότητας, μάγειρες και φροντιστές καθημερινής διαβίωσης (European Commission, 2022).

Η χρηματοδότηση των υφιστάμενων δομών πραγματοποιείται μέσω του Τομεακού Προγράμματος Ανάπτυξης (Τ.Π.Α.) του Υπουργείου Μετανάστευσης και Ασύλου για την περίοδο 2021-2025 (Υπουργείο Μετανάστευσης και Ασύλου, 2021). Ωστόσο, η αβεβαιότητα που χαρακτηρίζει τη χρηματοδότηση και τις πολιτικές για τη διαχείριση του προσφυγικού και μεταναστευτικού ζητήματος δυσχεραίνει τον σχεδιασμό και την υλοποίηση μακροπρόθεσμων προγραμμάτων υποστήριξης (IOM, 2023).

#### 4.3 Οι προσπάθειες της ελληνικής πολιτείας για την εκπαιδευτική ένταξη των μαθητών/ μαθητριών με μεταναστευτικό/προσφυγικό υπόβαθρο

Η ένταξη μαθητών με μεταναστευτικό και προσφυγικό υπόβαθρο στην ελληνική εκπαίδευση αποτέλεσε αντικείμενο πολιτικών πρωτοβουλιών από τη δεκαετία του 1980. Σύμφωνα με το ΦΕΚ 1105 (τ.Β'/4.11.1980), θεσπίστηκαν οι Τάξεις Υποδοχής (Τ.Υ.) στα σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αρχικά με στόχο την υποστήριξη των παλιννοστούντων Ελλήνων μαθητών κατά την προσαρμογή τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό και κοινωνικό περιβάλλον. Οι Τ.Υ. λειτούργησαν πιλοτικά το σχολικό έτος 1980-81 και απευθύνονταν σε μαθητές που προέρχονταν από ελληνικά ή ξένα σχολεία, παρέχοντάς τους επιπλέον γλωσσική υποστήριξη (Υπουργείο Παιδείας, 1980).

Με την πάροδο του χρόνου, το θεσμικό πλαίσιο των Τ.Υ. προσαρμόστηκε στις αυξανόμενες ανάγκες που προέκυψαν λόγω των μεταναστευτικών και προσφυγικών ροών. Ενώ αρχικά απευθύνονταν αποκλειστικά σε παλιννοστούντες μαθητές, σταδιακά

διευρύνθηκε η πρόσβαση και σε αλλοδαπούς μαθητές ή σε όσους δεν είχαν την ελληνική ως μητρική γλώσσα, με στόχο τη διευκόλυνση της εκπαιδευτικής τους ένταξης. Επιπλέον, οι Τ.Υ. εξελίχθηκαν από ανεξάρτητες τάξεις σε παράλληλες υποστηρικτικές τάξεις εντός του σχολικού προγράμματος. Οι μαθητές που φοιτούν σε αυτές παρακολουθούν τα υπόλοιπα μαθήματα της τάξης τους, ενώ για δύο έως τρεις ώρες ημερησίως λαμβάνουν εξειδικευμένη γλωσσική διδασκαλία, με έμφαση στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας και, σε ορισμένες περιπτώσεις, στην υποστήριξη άλλων μαθημάτων του αναλυτικού προγράμματος. Η φοίτηση στις Τ.Υ. μπορεί να διαρκέσει έως δύο έτη, μετά τα οποία οι μαθητές εντάσσονται πλήρως στις κανονικές τους τάξεις (Ζάγκα, Κεσίδου & Ματθαίουδάκη, 2014, σ. 174).

Κατά την περίοδο 2011-2013, με τη δημοσίευση τριών υπουργικών αποφάσεων, ιδρύθηκαν οι «Τάξεις Υποδοχής Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (Ζ.Ε.Π.)», οι οποίες είχαν στόχο την περαιτέρω ενίσχυση της εκπαιδευτικής ένταξης μαθητών από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες (Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, 2011). Ωστόσο, παρά τις θεσμικές πρωτοβουλίες, η διδασκαλία στις Τ.Υ. ανατίθεται κυρίως σε αναπληρωτές εκπαιδευτικούς νεαρής ηλικίας, οι οποίοι συχνά στερούνται εξειδικευμένης κατάρτισης στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, γεγονός που αναδεικνύει την ανάγκη για περαιτέρω επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στο συγκεκριμένο πεδίο (Ζάγκα, Κεσίδου & Ματθαίουδάκη, 2014, σ. 174).

Η Διεθνής Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού (ΔΣΔΠ) του Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών, που κυρώθηκε στην Ελλάδα με τον νόμο 2101/1992 (ΦΕΚ 192Α'), αποτελεί το πλέον θεμελιώδες κείμενο για τα δικαιώματα των παιδιών σε διεθνές επίπεδο. Σύμφωνα με το Σύνταγμα, η Σύμβαση αυτή ενσωματώθηκε στο ελληνικό δίκαιο με υπερνομοθετική ισχύ (Αρώνη, χ.χ.: UNICEF, 2023, σ. 120). Όσον αφορά τα παιδιά από τρίτες χώρες που διαμένουν στην Ελλάδα, ανεξάρτητα από το καθεστώς παραμονής τους, ο νόμος 4251/2014 (ΦΕΚ 80Α, άρθρο 21) διασφαλίζει το δικαίωμά τους στην εκπαίδευση. Ειδικότερα, τόσο τα συνοδευόμενα όσο και τα ασυνόδευτα παιδιά μπορούν να εγγραφούν σε σχολικές μονάδες, ακόμη και αν δεν διαθέτουν πλήρη δικαιολογητικά, ενώ προβλέπονται επιπλέον μέτρα υποστήριξής τους (Αρώνη, χ.χ.).

#### 4.4 Επιστημονικά και εκπαιδευτικά προγράμματα για τη γλωσσική εκπαίδευση των μεταναστών

Το ζήτημα της μετανάστευσης και, ειδικότερα, η γλωσσική εκπαίδευση των ατόμων με μεταναστευτικό υπόβαθρο αποτελεί αντικείμενο εκτεταμένης μελέτης τόσο στον επιστημονικό χώρο όσο και στο πεδίο της εκπαίδευσης σε όλες τις βαθμίδες. Η σημασία της γλώσσας της



χώρας υποδοχής, καθώς και της μητρικής γλώσσας των παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο, αναγνωρίζεται διεθνώς ως κρίσιμος παράγοντας για την εκπαιδευτική και κοινωνική τους ένταξη. Σύμφωνα με τη Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού (1989), τα Συμβαλλόμενα Κράτη δεσμεύονται να διασφαλίζουν ότι η εκπαίδευση των παιδιών στοχεύει, μεταξύ άλλων, στην καλλιέργεια του σεβασμού τόσο προς τη γλώσσα της χώρας διαμονής τους όσο και προς τη γλώσσα της χώρας καταγωγής τους (UNICEF, 1989).

Στο πλαίσιο της γλωσσικής εκπαίδευσης των ασυνόδευτων ανηλίκων, η διαγλωσσικότητα αναδεικνύεται ως ένα χρήσιμο εργαλείο για την ενίσχυση της μαθησιακής διαδικασίας και της ένταξης των μαθητών/τριών με μεταναστευτικό ή προσφυγικό υπόβαθρο. Η διαγλωσσικότητα, δεν περιορίζεται στην απλή εναλλαγή κωδίκων, αλλά αποτελεί μια δυναμική γλωσσική πρακτική που επιτρέπει στους δίγλωσσους μαθητές να αξιοποιούν ολόκληρο το γλωσσικό τους ρεπερτόριο. Μέσα από αυτήν την προσέγγιση, οι μαθητές χρησιμοποιούν όλες τις γλώσσες που γνωρίζουν, προκειμένου να κατανοήσουν και να εκφραστούν καλύτερα στη νέα τους γλωσσική πραγματικότητα (Τσοκαλίδου, 2018).

Στην εκπαιδευτική διαδικασία, η διαγλωσσικότητα μπορεί να εφαρμοστεί μέσα από πρακτικές όπως η μετάφραση, η εναλλαγή γλωσσών κατά τη διάρκεια της μάθησης, η χρήση γλωσσικών πόρων από τη μητρική γλώσσα, καθώς και η δημιουργική γραφή σε περισσότερες από μία γλώσσες. Οι πρακτικές αυτές επιτρέπουν στους μαθητές να διατηρούν τη σύνδεσή τους με τη γλώσσα καταγωγής τους, να ενισχύουν την αυτοεκτίμησή τους και να συμμετέχουν ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία (Τσοκαλίδου, 2018).

Η αξιοποίηση της διαγλωσσικότητας ως παιδαγωγικού εργαλείου εντάσσεται σε μια γενικότερη προσπάθεια δημιουργίας ενός συμπεριληπτικού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, όπου οι μαθητές μπορούν να αναπτύξουν τις γλωσσικές τους δεξιότητες με τρόπο που σέβεται και ενισχύει την ταυτότητά τους (Τσοκαλίδου, 2018).

Στην προσπάθεια των Συμβαλλόμενων Κρατών για διασφάλιση της εκπαίδευσης που θα στοχεύει, μεταξύ άλλων, στον σεβασμό της μητρικής γλώσσας των μαθητών, εντάσσονται και τα προγράμματα υποστήριξης αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών/-τριων, τα οποία υλοποιήθηκαν από το 1997 έως το 2008 και χρηματοδοτήθηκαν μέσω των προγραμμάτων ΕΠΕΑΕΚ Ι και ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ. Την ευθύνη για την εφαρμογή αυτών των προγραμμάτων είχαν, μεταξύ άλλων, το Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών καθώς και το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Το 2008, με πρωτοβουλία ερευνητικής ομάδας του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, ιδρύθηκε το Ελληνικό Παρατηρητήριο για τη Διαπολιτισμική Παιδεία και Εκπαίδευση (Ε.ΠΑ.ΔΙ.Π.Ε.). Ο συγκεκριμένος επιστημονικός φορέας, που τελεί υπό την αιγίδα της Φιλοσοφικής Σχολής του ΑΠΘ, συγκεντρώνει ερευνητές, εκπαιδευτικούς και

στελέχη της εκπαίδευσης από όλη την Ελλάδα, προωθώντας τον διαπολιτισμικό διάλογο και την έρευνα στον τομέα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Οι κύριες δράσεις του Παρατηρητηρίου περιλαμβάνουν την επιμόρφωση εκπαιδευτικών σε ζητήματα διαπολιτισμικής αγωγής, την προώθηση καινοτόμων εκπαιδευτικών πρακτικών, καθώς και την υποστήριξη της διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας. Παράλληλα, μέσω συνεργασιών με άλλους φορείς, το Παρατηρητήριο διοργανώνει εκδηλώσεις και επιστημονικές ημερίδες που διερευνούν τις εκπαιδευτικές πολιτικές στον τομέα αυτό (EdWeek, 2024).

Το 2010 τέθηκε σε εφαρμογή το πρόγραμμα “Διάπολις: Εκπαίδευση αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών/-τριών”, το οποίο χρηματοδοτήθηκε από εθνικούς και κοινοτικούς πόρους στο πλαίσιο του ΕΣΠΑ 2007-2013. Την επιστημονική ευθύνη του προγράμματος ανέλαβε η καθηγήτρια του Τμήματος Φιλολογίας του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, Άννα Αναστασιάδη-Συμεωνίδη.

Σκοπός του προγράμματος ήταν η ενίσχυση της εκπαιδευτικής ένταξης των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών/-τριών μέσω μιας σειράς στοχευμένων δράσεων. Συγκεκριμένα, το πρόγραμμα περιλάμβανε την υποστήριξη της λειτουργίας Τ.Υ., την προώθηση της ελληνομάθειας, καθώς και την καλλιέργεια ενός περιβάλλοντος διαπολιτισμικής επικοινωνίας εντός του σχολείου. Παράλληλα, δόθηκε έμφαση στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας, στην ενίσχυση της μητρικής γλώσσας των μαθητών, καθώς και στην υλοποίηση προγραμμάτων ψυχολογικής υποστήριξης. Επιπλέον, αναπτύχθηκαν δράσεις που αποσκοπούσαν στη σύνδεση του σχολείου με την ευρύτερη κοινωνία, στη δικτύωση μεταξύ σχολικών μονάδων και σε άλλες υποστηρικτικές πρωτοβουλίες. Στο πλαίσιο του προγράμματος, δημιουργήθηκε πλούσιο εκπαιδευτικό και επιμορφωτικό υλικό, το οποίο διατίθεται στην αντίστοιχη διαδικτυακή πλατφόρμα (Διάπολις, χ.χ.).

#### 4.5 Οι προκλήσεις των τελευταίων ετών και η αντιμετώπισή τους

Τα τελευταία χρόνια, η Ελλάδα κλήθηκε να αντιμετωπίσει νέες προκλήσεις, καθώς αναδείχθηκε σε κεντρική πύλη εισόδου προσφυγικών πληθυσμών προς την Ευρώπη, κυρίως από τη Συρία και άλλες χώρες της Μέσης Ανατολής. Μεταξύ των αιτούντων άσυλο που εισήλθαν στη χώρα, περιλαμβάνονταν και ασυνόδευτοι ανήλικοι, οι οποίοι έφτασαν από τα τουρκικά παράλια στα ελληνικά νησιά. Τα νησιά αυτά αποτέλεσαν τον αρχικό σταθμό της προσφυγικής διαδρομής μέσω των Δυτικών Βαλκανίων προς τις χώρες της Βόρειας και Δυτικής Ευρώπης.

Η Συμφωνία ΕΕ-Τουρκίας της 18ης Μαρτίου 2016 διαμόρφωσε νέα δεδομένα όσον αφορά τη διαχείριση των συνόρων στις ευρωπαϊκές χώρες της Βαλκανικής, επιφέροντας σημαντικές επιπτώσεις τόσο για την Ελλάδα όσο και για τους ίδιους τους προσφυγικούς πληθυσμούς. Ως αποτέλεσμα, πολλοί αιτούντες άσυλο βρέθηκαν εγκλωβισμένοι εντός της ελληνικής επικράτειας, ενώ η χώρα, από σημείο διέλευσης, μετατράπηκε σε χώρα υποδοχής. Ένας σημαντικός αριθμός προσφύγων και αιτούντων άσυλο μεταφέρθηκε από τα νησιά του Αιγαίου στην ηπειρωτική Ελλάδα, όπου ανέμεναν την έγκριση για οικογενειακή επανένωση με συγγενείς τους σε άλλα κράτη-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης (European Commission, 2022).

Μία από τις βασικές προκλήσεις που κλήθηκε να διαχειριστεί η Ελλάδα στο πλαίσιο αυτό ήταν η εκπαίδευση των προσφύγων, τόσο των ενηλίκων όσο και των ανηλίκων, οι οποίοι διέμεναν στη χώρα είτε προσωρινά, σε δομές φιλοξενίας, είτε για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα. Ανταποκρινόμενο στις αυξημένες ανάγκες, το Υπουργείο Παιδείας, σε συνεργασία με μη κυβερνητικές οργανώσεις, προχώρησε στην ανάπτυξη εκπαιδευτικού προγράμματος για παιδιά προσφύγων ηλικίας 4 έως 15 ετών (Kantzou, Manoli, Mouti, & Papadopoulou, 2017, p. 21).

Με την Υπουργική Απόφαση Φ1/63691/Δ1/2017 (ΦΕΚ 1403/Β/25-4-2017) θεσπίστηκαν ρυθμίσεις αναφορικά με τις Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ) και την ίδρυση Τάξεων Υποδοχής ΖΕΠ σε σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, η συγκεκριμένη απόφαση εισήγαγε ένα ευέλικτο μοντέλο θεσμικής και διδακτικής παρέμβασης, το οποίο παρέχει στις σχολικές μονάδες τη δυνατότητα να προσαρμόζουν την εκπαιδευτική υποστήριξη στις ανάγκες των μαθητών/-τριών τους. Η επιλογή του κατάλληλου υποστηρικτικού σχήματος γίνεται με γνώμονα τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών/-τριών και τις δυνατότητες του εκάστοτε σχολείου, με στόχο τη διευκόλυνση της προσαρμογής και της πλήρους ένταξής τους στις κανονικές τάξεις, σύμφωνα με την ισχύουσα νομοθεσία (Αρώνη, χ.χ.).

Με το Προεδρικό Διάταγμα 18/2018 (ΦΕΚ 31/Α/2018), στις 23 Φεβρουαρίου 2018 ιδρύθηκε το Αυτοτελές Τμήμα Συντονισμού και Παρακολούθησης της Εκπαίδευσης Προσφύγων. Η συγκεκριμένη δομή υπάγεται απευθείας στον Γενικό/Διοικητικό Γραμματέα του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων και έχει ως βασική αποστολή τον συντονισμό του σχεδιασμού, του προγραμματισμού και της αξιολόγησης της εκπαίδευσης των ανήλικων προσφύγων στη χώρα. Η λειτουργία του πραγματοποιείται σε συνεργασία με τις αρμόδιες Διευθύνσεις του Υπουργείου, άλλα συναρμόδια υπουργεία και σχετικούς φορείς. Επιπλέον, με τον Νόμο 4547/2018 (ΦΕΚ Α 102/12.06.2018), ο οποίος αφορά την

αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, θεσμοθετήθηκε και ο ρόλος των Συντονιστών Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΣΕΠ) (Αρώνη, χ.χ.).

Σύμφωνα με πρόσφατα στατιστικά δεδομένα που δημοσιοποίησε το Αυτοτελές Τμήμα Συντονισμού και Παρακολούθησης της Εκπαίδευσης Προσφύγων, στα ελληνικά σχολεία φοιτούν μαθητές και μαθήτριες προερχόμενοι/ες από 70 διαφορετικές χώρες. Ο συνολικός αριθμός των εγγεγραμμένων προσφύγων μαθητών ανέρχεται σε 12.136, εκ των οποίων 5.519 φοιτούν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, 6.076 στη δευτεροβάθμια και 541 σε Δομές Υποδοχής Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΔΥΕΠ). Από αυτούς, οι ενεργοί μαθητές και μαθήτριες ανέρχονται σε 512 (316 αγόρια και 225 κορίτσια), με 83 μαθητές να φοιτούν στο γυμνάσιο και 458 στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Η πρόσφατη πολεμική σύγκρουση στην Ουκρανία οδήγησε σε αύξηση των μεταναστευτικών ροών προς την Ελλάδα, μεταξύ των οποίων συγκαταλέγονται και μεγάλος αριθμός ανηλίκων, τόσο συνοδευόμενων όσο και ασυνόδευτων. Τα παιδιά αυτά εγγράφονται στα σχολεία ανεξάρτητα από το νομικό καθεστώς παραμονής τους και συχνά χωρίς την προσκόμιση πλήρους συνόλου δικαιολογητικών εγγραφής. Σύμφωνα με τα τελευταία διαθέσιμα στοιχεία, ο αριθμός των εγγεγραμμένων Ουκρανών μαθητών και μαθητριών ανέρχεται σε 1.259, εκ των οποίων ενεργοί είναι οι 1.234 (51% αγόρια και 49% κορίτσια) (Αρώνη, χ.χ.).

Βασικός στρατηγικός στόχος του Υπουργείου Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού (ΥΠΑΙΘΑ) είναι η πλήρης ένταξη των ανήλικων προσφύγων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Η διαμόρφωση μακροπρόθεσμων στρατηγικών ενσωμάτωσης βασίζεται στην αρχή της ισότητας των ευκαιριών και στη διασφάλιση της πρόσβασης στην εκπαίδευση. Παράλληλα, επιδιώκεται η ασφαλής κοινωνική ενσωμάτωση των ανήλικων προσφύγων και των οικογενειών τους, με σκοπό την καλλιέργεια του αισθήματος του «ανήκειν» στην ελληνική κοινωνία (Αρώνη, χ.χ.).

Σύμφωνα με τα πιο πρόσφατα στατιστικά δεδομένα (έρευνα Ιούλιος 2023), η στελέχωση των Τάξεων Υποδοχής (Τ.Υ.), των Δομών Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΔΥΕΠ) καθώς και οι Συντονιστές Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΣΕΠ) διαμορφώνεται ως εξής: Συνολικά, 100 αποσπασμένοι εκπαιδευτικοί έχουν αναλάβει καθήκοντα ΣΕΠ, 951 εκπαιδευτικοί διδάσκουν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση εντός Τ.Υ., ενώ 72 εκπαιδευτικοί στελεχώνουν τις ΔΥΕΠ.

Αναφορικά με την εργασιακή κατάσταση των εκπαιδευτικών, ένας στους τρεις είναι αναπληρωτής μειωμένου ωραρίου, ενώ μόλις το 1,9% διαθέτει μόνιμη θέση. Η εμπειρία

των εκπαιδευτικών στη διδασκαλία μαθητών με μεταναστευτικό ή προσφυγικό υπόβαθρο σε δημόσια σχολεία φαίνεται να είναι περιορισμένη, καθώς το 89,9% διαθέτει προϋπηρεσία έως δύο έτη. Επιπλέον, το 45% των εκπαιδευτικών δεν έχει λάβει εξειδικευμένη εκπαίδευση, επιμόρφωση ή διαθέτει σχετική εμπειρογνωμοσύνη σε συναφή ζητήματα, ενώ το 57,6% εκφράζει την ανάγκη για περαιτέρω επιμόρφωση (Αρώνη, χ.χ.).

Αναφορικά με τους/τις διευθυντές/-ντριες των σχολικών μονάδων που φιλοξενούν μαθητές με προσφυγικό ή μεταναστευτικό υπόβαθρο, η ίδια έρευνα καταγράφει ότι το 54% διαθέτει περισσότερα από 30 έτη προϋπηρεσίας. Ωστόσο, η μέση εμπειρία τους στη διαχείριση και εκπαίδευση μαθητών με μεταναστευτική ή προσφυγική προέλευση υπολογίζεται σε 8,5 έτη. Παρά τη μακρόχρονη προϋπηρεσία, το 49% των διευθυντών/ντριών δεν έχει παρακολουθήσει εξειδικευμένη επιμόρφωση ή εκπαίδευση σε συναφή θέματα. Επιπλέον, το 61,2% των συμμετεχόντων θεωρεί ότι οι εκπαιδευτικοί των Τ.Υ. θα πρέπει να διαθέτουν εξειδικευμένη γνώση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση (Αρώνη, χ.χ.).

Τα προαναφερθέντα δεδομένα καταδεικνύουν ότι, παρά τις δράσεις που έχουν υλοποιηθεί από το αρμόδιο Υπουργείο και διάφορους επιστημονικούς φορείς, εξακολουθεί να παρατηρείται έλλειψη μακροχρόνιας εμπειρίας και συστηματικής επιμόρφωσης στους εκπαιδευτικούς και τα στελέχη που δραστηριοποιούνται στην εκπαίδευση μεταναστών και προσφύγων. Το φαινόμενο αυτό είναι αναμενόμενο, δεδομένου ότι η Ελλάδα αντιμετωπίζει το μεταναστευτικό ζήτημα ως μια πρόκληση των τελευταίων δεκαετιών (Αρώνη, χ.χ.).

Τα τελευταία χρόνια, τα ελληνικά πανεπιστήμια έχουν εμπλουτίσει τις επιμορφωτικές τους δράσεις, παρέχοντας, πέρα από σεμινάρια, μεταπτυχιακά προγράμματα που αποσκοπούν στην εξειδίκευση των εκπαιδευτικών στον τομέα της γλωσσικής εκπαίδευσης. Χαρακτηριστικά παραδείγματα τέτοιων προγραμμάτων αποτελούν το μεταπτυχιακό πρόγραμμα του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου (ΕΑΠ) με τίτλο «Γλωσσική Εκπαίδευση για Πρόσφυγες και Μετανάστες» καθώς και το πρόγραμμα του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας «Διαπολιτισμικές Σπουδές – Η ελληνική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα», μεταξύ άλλων.

Πέρα από τη θεσμοθετημένη εκπαίδευση, στους μετανάστες και πρόσφυγες προσφέρεται η δυνατότητα συμμετοχής σε προγράμματα μη τυπικής εκπαίδευσης, τα οποία περιλαμβάνουν δωρεάν γλωσσικά μαθήματα. Ιδιαίτερα για τα ανήλικα παιδιά που διαβιούν σε δομές φιλοξενίας, τα μαθήματα γλώσσας παρέχονται στο πλαίσιο της άτυπης εκπαίδευσης, από εκπαιδευτικούς που εργάζονται στις εν λόγω δομές, καθώς και από εθελοντικές οργανώσεις. Στην έρευνά τους, οι Παθιάκη και Σιμόπουλος διερεύνουν τις

απόψεις και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών που προσφέρουν εθελοντικά γλωσσική διδασκαλία και διαπίστωσαν ότι, παρά το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί αυτοί δεν διαθέτουν πάντοτε εξειδικευμένη κατάρτιση στη διδασκαλία γλωσσών και συχνά ακολουθούν παραδοσιακές μεθόδους, επικεντρωμένες στη διδασκαλία μορφών, καταφέρνουν να δημιουργήσουν ένα υποστηρικτικό μαθησιακό περιβάλλον, να επικοινωνούν αποτελεσματικά και να ενδυναμώνουν τους μαθητές τους, οι οποίοι εκδηλώνουν μεγάλο ενθουσιασμό για την παρακολούθηση των μαθημάτων (Kantzou et al., 2017, p. 21).

Παρόμοια συμπεράσματα προέκυψαν και από τη μελέτη των Κάντζου, Μανώλη, Μούτη και Παπαδοπούλου, η οποία διεξήχθη στο πλαίσιο του Μεταπτυχιακού Προγράμματος “Γλωσσική Εκπαίδευση για Πρόσφυγες και Μετανάστες” του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου (Kantzou et al., 2017, p. 30). Η συγκεκριμένη έρευνα αφορούσε ένα ευρύ ηλικιακό φάσμα εκπαιδευομένων, από 15 έως 63 ετών, οι οποίοι ανήκουν στον προσφυγικό και μεταναστευτικό πληθυσμό (Kantzou et al., 2017, p. 19). Ωστόσο, προκειμένου να αναδειχθεί το είδος της γλωσσικής εκπαίδευσης που παρέχεται στον ευάλωτο προσφυγικό πληθυσμό, απαιτείται περαιτέρω έρευνα (Kantzou et al., 2017, p. 31). Στο πλαίσιο αυτής της κατεύθυνσης, το ερευνητικό πρόγραμμα Πρωτοβουλία Παροχής Εκπαίδευσης και Υποστήριξης στους Πρόσφυγες/ Provision of Refugee Education and Support Scheme (PRESS), το οποίο χρηματοδοτήθηκε αποκλειστικά από το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, υλοποιήθηκε την περίοδο 2016-17 από τον Καθηγητή Γεώργιο Ανδρουλάκη, ως ακαδημαϊκό διευθυντή του έργου, και τις ερευνήτριες Άννα Αποστολίδου, Ήβη Δασκαλάκη και Σοφία Τσιώλη. Στόχος του προγράμματος ήταν η χαρτογράφηση των αναγκών γλωσσικής εκπαίδευσης των προσφύγων μέσω μιας προσέγγισης «από τα κάτω», η οποία εστίασε στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι πρόσφυγες στον τομέα της εκπαίδευσης. Στο πλαίσιο του έργου αναπτύχθηκαν εκπαιδευτικά και υποστηρικτικά εργαλεία και δημιουργήθηκε ΨΗΦΙΑΚΟ ΕΡΓΑΛΕΙΟ, το οποίο παρέχει δωρεάν πρόσβαση σε εκπαιδευτικό υλικό που σχεδιάστηκε ειδικά για τις ανάγκες των προσφύγων (Ανδρουλάκης, Αποστολίδου, Δούβλη, Ουασίτσα, Τσιώλη, 2017, p. 36).

## 5. Σκοπός της έρευνας

Από το θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας εργασίας διαφαίνεται πως η γλωσσική εκπαίδευση των προσφύγων και των μεταναστών αποτελεί κρίσιμο πεδίο μελέτης, διότι επηρεάζει άμεσα την ικανότητα ένταξής τους στη χώρα υποδοχής τους και την απόκτηση πρόσβασης σε εκπαιδευτικές και επαγγελματικές ευκαιρίες. Επιπλέον, η διατήρηση της μητρικής τους γλώσσας συνδέεται στενά με την ενίσχυση της ταυτότητας και της ψυχικής τους ευημερίας. Επίσης, από το θεωρητικό πλαίσιο διαφαίνεται πως η παγκόσμια κοινότητα τα τελευταία χρόνια είναι αντιμέτωπη με συνεχώς αυξανόμενες ροές ασυνόδευτων ανήλικων παιδιών. Πρόκειται για ένα σχετικά πρόσφατο φαινόμενο για το οποίο η παγκόσμια κοινότητα ήταν απροετοίμαστη και από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση προκύπτει πως τα ερευνητικά δεδομένα που αφορούν στο φαινόμενο της μετακίνησης του ιδιαίτερα ευάλωτου αυτού πληθυσμού και στη γλωσσική του εκπαίδευση, παγκοσμίως είναι ελάχιστα. Τα ασυνόδευτα κορίτσια ειδικά, στα οποία εστιάζει η έρευνά μας αποτελούν ένα πιο ευάλωτο πληθυσμό, καθώς, εκτός των άλλων, έχουν να αντιμετωπίσουν και έμφυλες διακρίσεις, τόσο στη χώρα καταγωγής τους, όπου συχνά λόγω στερεοτύπων που επικρατούν σε αυτές εμποδίζονται να έχουν πρόσβαση σε ποιοτική εκπαίδευση, όσο και στις χώρες εγκατάστασής τους ως πρόσφυγες. Αυτή η ιδιαιτερότητα του φαινομένου κέντρισε το ενδιαφέρον μου και αποτέλεσε ένα από τα βασικά κίνητρα για την περαιτέρω ερευνητική του διερεύνηση (Ισαρη & Πουρκός, 2015, σ. 40).

Η παρούσα έρευνα εστιάζει στη γλωσσική εκπαίδευση ασυνόδευτων ανηλίκων, κυρίως κοριτσιών, και στις προκλήσεις που αναδύονται από τη συγκεκριμένη διαδικασία, με έμφαση στις εμπειρίες και αντιλήψεις που διαμορφώνονται εντός του Κέντρου Φιλοξενίας Ασυνόδευτων Ανηλίκων (Κ.Φ.Α.Α.) όπου εργάζομαι ως εκπαιδευτικός, αλλά και στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της εκπαιδευτικής μονάδας στην οποία φοιτούν τα ασυνόδευτα. Αιτία για την επιλογή του πεδίου αποτέλεσε η προσωπική μου επαγγελματική εμπειρία, η οποία μου προσφέρει μια βαθύτερη κατανόηση των επιμέρους πτυχών του φαινομένου αλλά και των σύνθετων αναγκών αυτής της ομάδας (Ισαρη & Πουρκός, 2015, σ. 40). Επιπλέον, η στενή επαφή με τα ασυνόδευτα ανήλικα εντός του Κ.Φ.Α.Α. παρέχει μια μοναδική ευκαιρία συλλογής δεδομένων μέσω άμεσης παρατήρησης, συνεντεύξεων και ανατροφοδότησης από τους συμμετέχοντες, συμβάλλοντας στην παραγωγή αυθεντικών και χρήσιμων συμπερασμάτων. Καθώς τα Κ.Φ.Α.Α. διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην υποστήριξη αυτών των παιδιών, είναι απαραίτητο να εξεταστεί τόσο η συμβολή αυτών των κέντρων όσο και οι πρακτικές και οι στάσεις των ανθρώπων που εργάζονται σε αυτά. Το ίδιο καθοριστικός όμως είναι και ο ρόλος των δομών της τυπικής εκπαίδευσης στη

γλωσσική εκπαίδευση των ασυνόδευτων παιδιών και για τον λόγο αυτό η έρευνα επεκτείνεται και στους/ στις εκπαιδευτικούς που διδάσκουν σε αυτές.

Η παρούσα έρευνα διεξήχθη με σκοπό να διερευνηθεί η τυπική και μη τυπική εκπαίδευση που παρέχεται σε ασυνόδευτα ανήλικα κορίτσια πρόσφυγες και οι στάσεις των κοριτσιών στην εκπαίδευσή τους αυτή. Επίσης σκοπός της έρευνας είναι μια βαθύτερη μελέτη των προκλήσεων που αντιμετωπίζουν οι φορείς και τα άτομα που εμπλέκονται στην εκπαίδευση και ιδιαίτερα στη γλωσσική εκπαίδευση των ανηλίκων ασυνόδευτων προσφύγων κοριτσιών. Παράλληλα, στην έρευνα αυτή αναζητούνται οι διαδικασίες και τα κίνητρα που θα ενισχύσουν το ενδιαφέρον των παραπάνω κοριτσιών για συμμετοχή σε προγράμματα τυπικής και μη τυπικής εκπαίδευσης με στόχο την κατάκτηση της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας.

Για τις ανάγκες της έρευνας, αξιοποιήθηκε δείγμα ευκολίας. Οι λόγοι που επιλέχτηκε η συγκεκριμένη δειγματοληπτική στρατηγική είναι ο περιορισμένος χρόνος διεξαγωγής της έρευνας και το γεγονός πως το συγκεκριμένο δείγμα ήταν άμεσα διαθέσιμο στον ερευνητή, ως εργαζόμενο σε Κ.Φ.Α.Α. (Ισαρη & Πουρκός, 2015, σ. 83). Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, αν και δεν μπορούν να οδηγήσουν σε γενικεύσεις, μπορούν να αποτελέσουν τη βάση για επιπλέον ερευνητική αναζήτηση (Bryman 2017, σ. 219).

Για τη διεξαγωγή της έρευνας συντάχθηκαν ερευνητικά ερωτήματα που απευθύνονται σε τρεις διαφορετικές ομάδες. Η πρώτη ομάδα αφορά το σχολείο και τους/ τις εκπαιδευτικούς που διδάσκουν σε ασυνόδευτους/-τες ανήλικους/-ες πρόσφυγες. Η δεύτερη ομάδα, αφορά τα κέντρα φιλοξενίας και πιο συγκεκριμένα το προσωπικό που εργάζεται στα κέντρα φιλοξενίας που διαμένουν οι πρόσφυγες, και η τρίτη ομάδα αφορά τα ίδια τα ασυνόδευτα ανήλικα. Για την κάθε μια από τις παραπάνω ομάδες συντάχθηκε αντίστοιχα ανάλογο ερευνητικό ερώτημα ως εξής:

Α. Ποιες είναι οι γνώσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το υπόβαθρο και τις γλωσσικές και εκπαιδευτικές ανάγκες των ασυνόδευτων ανηλίκων προσφύγων, καθώς και οι προκλήσεις που αντιμετωπίζουν κατά την εκπαιδευτική διαδικασία; Έχουν λάβει οι ίδιοι εξειδικευμένη εκπαίδευση, ώστε να μπορούν να ανταπεξέλθουν στις προκλήσεις που παρουσιάζει η εκπαίδευση ενός τέτοιου πληθυσμού;

Β. Συμβάλλουν τα κέντρα φιλοξενίας ασυνόδευτων ανηλίκων στη (γλωσσική) εκπαίδευση αυτού του πληθυσμού, και αν ναι με ποιον τρόπο συμβαίνει αυτό;

Γ. Ποιες είναι οι απόψεις των ίδιων των ασυνόδευτων ανηλίκων σχετικά με τη γλωσσική εκπαίδευση που τους παρέχεται όσον αφορά τα ελληνικά ή/και τις άλλες/δεύτερες ξένες



γλώσσες; Ποια είναι η στάση τους απέναντι στη συνέχιση της καλλιέργειας του γραμματισμού στην πρώτη τους γλώσσα;

## 6. Μέθοδος

### 6.1 Σχεδιασμός έρευνας και ερευνητικά εργαλεία

Με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα σχεδιάστηκαν ερωτήσεις για την κάθε ομάδα, που θα απευθύνονταν προς τα άτομα που επιλέχτηκαν και δέχτηκαν να παραχωρήσουν συνέντευξη. Στον αρχικό βέβαια σχεδιασμό των ερωτήσεων της έρευνας υπήρξαν τροποποιήσεις και ανέκυψαν θέματα που δεν είχαν προκαθοριστεί (Ισαρη & Πουρκός, 2015, σ. 99).

Για τη διερεύνηση των ερευνητικών ερωτημάτων, υιοθετήθηκε η ποιοτική μεθοδολογία έρευνας, η οποία επιτρέπει την εις βάθος κατανόηση των κοινωνικών φαινομένων μέσα από τη μελέτη εμπειριών και αντιλήψεων. Συγκεκριμένα, η έρευνα επικεντρώθηκε στη διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη γλωσσική εκπαίδευση των ανηλίκων, των στάσεων των εργαζομένων στα Κέντρα Φιλοξενίας Ασυνόδευτων Ανηλίκων απέναντι στη γλωσσική εκπαίδευση αυτών των πληθυσμών, καθώς και των απόψεων και συμπεριφορών των ίδιων των ανηλίκων.

Η μέθοδος της ποιοτικής συνέντευξης επιλέχθηκε ως εργαλείο συλλογής δεδομένων, διότι ευνοεί την εμβάθυνση στα υπό εξέταση ζητήματα. Σε αντίθεση με τις τυποποιημένες ερωτήσεις, η ποιοτική συνέντευξη παρέχει ευελιξία, επιτρέποντας την ανάπτυξη ενός διαλόγου που ενισχύει την αποσαφήνιση και την ανάλυση των εμπειριών και των απόψεων των συμμετεχόντων. Με αυτόν τον τρόπο, καθίσταται δυνατή η ανάδειξη πολύπλευρων πτυχών των ερευνητικών ζητημάτων και η άντληση εμπειρικών δεδομένων που συμβάλλουν στην εξαγωγή έγκυρων και ουσιαστικών συμπερασμάτων (Babbie, 2011, σ. 494).

### 6.2 Συμμετέχοντες

Όπως αναφέραμε και παραπάνω μεθοδολογικό εργαλείο για τον σχεδιασμό της παρούσας μελέτης, αποτέλεσε η ποιοτική συνέντευξη. Στη διεξαγωγή της έρευνας και πιο συγκεκριμένα στη λήψη συνεντεύξεων συμμετείχαν συνολικά 9 άτομα. Από αυτούς, τρεις εργάζονται ως εκπαιδευτικοί σε διαπολιτισμικό σχολείο, άλλοι τρεις είναι εργαζόμενοι σε Κέντρο Φιλοξενίας Ασυνόδευτων Ανηλίκων, ενώ οι υπόλοιποι τρεις είναι ασυνόδευτα ανήλικα κορίτσια που διαμένουν σε κέντρο φιλοξενίας ασυνόδευτων ανηλίκων στην Ελλάδα και φοιτούν σε ελληνικό διαπολιτισμικό σχολείο.

Τα προφίλ των εκπαιδευτικών οι οποίοι παραχώρησαν συνέντευξη για τη διεξαγωγή της έρευνας ποικίλουν. Ο πρώτος εκπαιδευτικός (Σ.1.1), είναι ταυτόχρονα και διευθυντής του διαπολιτισμικού σχολείου τα τελευταία 9 χρόνια, και διδάσκει το μάθημα της Πληροφορικής. Είναι πτυχιούχος Μαθηματικός, με δεύτερο πτυχίο στην Πληροφορική

και μεταπτυχιακό στη διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων, με πολυετή προϋπηρεσία στη διεύθυνση σχολικών μονάδων, λυκείων ημερησίων και εσπερινών, ενώ έχει μετεκπαιδευτεί στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και στη διδασκαλία παιδιών με προσφυγικό υπόβαθρο. Για αρκετά χρόνια, έζησε στην Ολλανδία με αποτέλεσμα να γνωρίζει την ολλανδική γλώσσα στο ανώτατο επίπεδο, ενώ γνωρίζει αρκετά καλά και την αγγλική η οποία αποτελεί και το μέσο επικοινωνίας με τις ασυνόδευτες ανήλικες μαθήτριες στο πλαίσιο της τάξης.

Η δεύτερη εκπαιδευτικός (Σ.1.2) που δέχτηκε να παραχωρήσει συνέντευξη, είναι γυναίκα με προϋπηρεσία τριάντα χρόνια στην εκπαίδευση γενικά, ενώ τα τελευταία έξι χρόνια διδάσκει στο σχολείο αυτό. Πτυχιούχος των Φυσικών επιστημών, με εξειδίκευση στις μαθησιακές δυσκολίες, διδάσκει στο συγκεκριμένο σχολείο τα μαθήματα του κλάδου ΠΕ04 και κατά συνέπεια στο φάσμα των μαθητών/-τριων της ανήκουν και τα ασυνόδευτα ανήλικα κορίτσια που λόγω της ηλικίας τους εγγράφονται σε λυκειακές τάξεις του σχολείου αυτού. Για αρκετά χρόνια έζησε και δίδασκε σε σχολείο στη Γερμανία, γνωρίζοντας πολύ καλά τη γερμανική γλώσσα, ενώ γνωρίζει καλά και την αγγλική μέσω της οποίας μπορεί να επικοινωνεί και με τις ασυνόδευτες ανήλικες μαθήτριες που δεν μιλάνε την ελληνική γλώσσα.

Η τρίτη εκπαιδευτικός (Σ.1.3) είναι πτυχιούχος ιστορικού αρχαιολογικού τμήματος Φιλοσοφικής σχολής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, ασχολήθηκε ως αρχαιολόγος και διδάσκει πρώτη φορά σε δημόσιο σχολείο ως αναπληρώτρια. Έχει μεταπτυχιακό στη Διοίκηση Πολιτισμικών Μονάδων και επιμορφώνεται τώρα στη διγλωσσία, την εκπαίδευση των προσφύγων και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Γνωρίζει αγγλικά και γερμανικά σε άριστο επίπεδο.

Ένας από τους στόχους της έρευνας ήταν να φανεί αν τα κέντρα φιλοξενίας ασυνόδευτων ανηλίκων συμβάλλουν στη γλωσσική εκπαίδευση αυτού του πληθυσμού και με ποιον τρόπο γίνεται αυτό. Συνεντεύξεις επομένως παραχώρησαν και εργαζόμενοι σε κέντρο φιλοξενίας ασυνόδευτων ανηλίκων, οι οποίοι μεταξύ άλλων αναφέρθηκαν στις ιδιαίτερες προκλήσεις τις οποίες καλούνται να αντιμετωπίσουν τόσο οι ίδιοι οι πρόσφυγες, όσο και οι εργαζόμενοι στον κλάδο του προσφυγικού. Πρόκειται για εργαζόμενους με διαφορετική μεταξύ τους σχέση εργασίας και διαφορετικές αρμοδιότητες. Εξαιτίας της συνεργασίας μας στο Κ.Φ.Α.Α. τα τελευταία χρόνια, δέχτηκαν με προθυμία να παραχωρήσουν συνέντευξη και να απαντήσουν σε οποιαδήποτε ερώτηση.

Η πρώτη συνέντευξη λήφθηκε από γυναίκα εργαζόμενη του Κ.Φ.Α.Α. (Σ.2.1), η οποία εργάζεται εκεί τα τελευταία 5 χρόνια, ουσιαστικά από την έναρξη λειτουργίας του Κ.Φ.Α.Α. Πρόκειται για μια από τους υπεύθυνους καθημερινής φροντίδας των ανηλίκων, η

οποία μεταξύ άλλων μεριμνά, για το ημερήσιο πρόγραμμα των φιλοξενούμενων, φροντίζει για την τήρηση των κανόνων προσωπικής υγιεινής, καθαριότητας και οικιακής οικονομίας, ενώ αναλαμβάνει και την πρωινή προετοιμασία των ανηλίκων και τη συνοδεία τους, σε περίπτωση που κρίνεται απαραίτητο στο σχολείο. Αν και δεν έχει ακαδημαϊκές σπουδές για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και για θέματα προσφύγων έχει παρακολουθήσει όπως αναφέρει επιμορφωτικό σεμινάριο σχετικά με το παραπάνω αντικείμενο.

Η επόμενη εργαζόμενη που συμμετείχε στην έρευνα και παραχώρησε συνέντευξη ήταν η ψυχολόγος του Κ.Φ.Α.Α. (Σ.2.2), η οποία εργάζεται στο συγκεκριμένο κέντρο 9 μήνες. Πριν την πρόσληψή της, στο συγκεκριμένο κέντρο εργαζόταν για ένα χρόνο και πάλι ως ψυχολόγος σε Μ.Κ.Ο. στο τμήμα των συνοδίων, μεταφέροντας τα ανήλικα από κάποιο κέντρο υποδοχής/φιλοξενίας σε κάποιο άλλο. Οι μεταπτυχιακές της σπουδές αφορούν την ψυχολογία, ενώ έχει παρακολουθήσει επιμόρφωση που αφορούσε το διαπολιτισμικό πλαίσιο και ιδιαίτερα τη διαχείριση των ανηλίκων, με έμφαση στη διγλωσσία και την αξιοποίησή της στην επαγγελματική διαδικασία.

Η τρίτη συνέντευξη που αφορούσε τους εργαζόμενους του Κ.Φ.Α.Α., προέρχεται από τη συντονίστρια και επιστημονικά υπεύθυνη αυτού (Σ.2.3). Πρόκειται για μία γυναίκα με σπουδές στις κοινωνικές επιστήμες, την κοινωνιολογία και την κοινωνική ανθρωπολογία, με δύο μεταπτυχιακά και διδακτορικό που αφορούν τις ανισότητες είτε έμφυλες, είτε διαπολιτισμικές. Η ενασχόλησή της με το προσφυγικό είναι πολυετής, αφού προτού προσληφθεί στο συγκεκριμένο κέντρο που είναι υπεύθυνη τα τελευταία δύο χρόνια, εργαζόταν και πάλι ως συντονίστρια κέντρων και προσφυγικών μονάδων. Όπως αναφέρει και στη συνέντευξη, στα πρώτα χρόνια εργασίας της είχε λάβει υποχρεωτική επιμόρφωση που μεταξύ άλλων αφορούσε και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, αλλά και τη διγλωσσία και την αξιοποίησή της.

Για τη διεξαγωγή της έρευνας κρίθηκε σκόπιμο να εξεταστούν και οι αντιλήψεις των ίδιων των ασυνόδευτων ανηλίκων σχετικά με τη γλωσσική εκπαίδευση που τους παρέχεται όσον αφορά τα ελληνικά ή/και τις άλλες/δεύτερες ξένες γλώσσες, αλλά, και να διερευνηθεί η στάση τους απέναντι στην καλλιέργεια του γραμματισμού της μητρικής τους γλώσσας. Για τον σκοπό αυτό, τα ασυνόδευτα ανήλικα του Κ.Φ.Α.Α. αφού ενημερώθηκαν από τον ερευνητή για τους στόχους της έρευνας και το τι αυτή εξετάζει, αλλά και για την εχεμύθεια και την ανωνυμία των συνεντεύξεων, δέχτηκαν να απαντήσουν σε μία σειρά από ερωτήσεις που αφορούσαν τη γλωσσική τους εκπαίδευση και την καλλιέργεια του γραμματισμού της πρώτης τους γλώσσας. Πρόκειται για τρεις ασυνόδευτες κοπέλες που κατάγονται από χώρα της Αφρικής και διαμένουν το τελευταίο χρονικό διάστημα στο Κέντρο Φιλοξενίας που

εργάζομαι. Συγκεκριμένα είναι κορίτσια 16-18 ετών που τη φετινή σχολική χρονιά φοιτούν σε ελληνικό διαπολιτισμικό σχολείο, τόσο στα τμήματα υποδοχής, όσο και στις κανονικές τάξεις, μαθαίνουν την ελληνική και αλληλεπιδρούν με τους υπόλοιπους μαθητές/-τριες του σχολείου.

Και οι τρεις ομάδες (εκπαιδευτικοί, εργαζόμενοι, ασυνόδευτα ανήλικα) ενημερώθηκαν εκ των προτέρων για τη διαφύλαξη της ανωνυμίας τους, και ότι δεν θα κρατηθούν αντίγραφα των συνεντεύξεων, τα οποία θα φέρουν το όνομά τους. Επιπλέον ενημερώθηκαν ότι ο κύριος στόχος της έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεών τους και όχι η άσκηση κριτικής σε αυτές ή στους/στις ίδιους/-ες. Οι συνεντεύξεις τους αποτέλεσαν πηγή ποιοτικών δεδομένων και μετά την ολοκλήρωση αυτών πραγματοποιήθηκε η απομαγνητοφώνηση, με απώτερο σκοπό την εξαγωγή συμπερασμάτων. Αφού και οι εννέα συνεντευξιζόμενοι/-ες συμφώνησαν να συμμετάσχουν στην έρευνα παραχωρώντας συνέντευξη, ακολούθησαν οι ερωτήσεις στις οποίες κλήθηκαν να απαντήσουν.

Το προφίλ των συμμετεχόντων στη διεξαγωγή της έρευνας συνοψίζεται στους τρεις παρακάτω πίνακες. Ο πρώτος πίνακας αφορά την ομάδα των εκπαιδευτικών, ο δεύτερος την ομάδα των εργαζομένων και ο τρίτος την ομάδα των ασυνόδευτων ανηλίκων.

<b>ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΠΟΥ ΔΙΔΑΣΚΟΥΝ ΣΕ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ</b>						
	<b>Φύλο</b>	<b>Ειδικότητα/ Σχέση εργασίας</b>	<b>Χρόνια Υπηρεσίας (συνολικά)/(σε διαπολιτισμικό σχολείο)</b>	<b>Ξένες Γλώσσες/ Επίπεδο</b>	<b>Μεταπτυχιακές Σπουδές</b>	<b>Μετεκπαίδευση σε διαπολιτισμικό επίπεδο</b>
1.	Άνδρας	(Σ.1.1.) Διευθυντής διαπολιτισμικού σχολείου (μόνιμος)	9 (σε διαπολιτισμικό)	Ολλανδικά, Γ 1 Αγγλικά, B2	Ναι	Ναι
2.	Γυναίκα	(Σ.1.2) Καθηγήτρια μαθημάτων του κλάδου ΠΕ4 (μόνιμη)	30 (συνολικά) 6 (σε διαπολιτισμικό)	Αγγλικά, B2 Γερμανικά, B2 Γαλλικά	Όχι	Ναι
3.	Γυναίκα	(Σ.2.3) Υπεύθυνη έργου, Επιστ. Υπεύθυνη Κ.Φ.Α.Α.	1 (σε διαπολιτισμικό)	Αγγλικά Γερμανικά	Ναι	Ναι

<b>ΕΡΓΑΖΟΜΕΝΟΙ ΣΕ Κ.Φ.Α.Α.</b>						
	<b>Φύλο</b>	<b>Ειδικότητα/ Σχέση εργασίας</b>	<b>Χρόνια Υπηρεσίας (γενικά)/ σε Κ.Φ.Α.Α.</b>	<b>Ξένες Γλώσσες/ Επίπεδο</b>	<b>Μεταπτυχιακές Σπουδές</b>	<b>Μετεκπαίδευση σε διαπολιτισμικό επίπεδο</b>
1.	Γυναίκα	(Σ.2.1) Υπεύθυνη καθημερινής φροντίδας	6 (γενικά) 5 (στο Κ.Φ.Α.Α.)	Αγγλικά, Β2	Όχι	Όχι
2.	Γυναίκα	(Σ.2.2) Ψυχολόγος	2 (γενικά) 9 μήνες (στο Κ.Φ.Α.Α.)	Αγγλικά, Γ2	Ναι	Ναι
3.	Γυναίκα	(Σ.2.3) Υπεύθυνη έργου, Επιστ. Υπεύθυνη Κ.Φ.Α.Α.	12 (γενικά) 2 (στο Κ.Φ.Α.Α.)	Αγγλικά, Γ2 Γαλλικά, Β2	Ναι	Ναι

<b>ΑΣΥΝΟΔΕΥΤΑ ΑΝΗΛΙΚΑ ΠΟΥ ΔΙΑΜΕΝΟΥ ΣΤΟ Κ.Φ.Α.Α.</b>						
	<b>Φύλο</b>	<b>Ηλικία</b>	<b>Χρόνια Φοίτησης στη χώρα καταγωγής</b>	<b>Άλλη γλώσσα εκτός της μητρικής</b>	<b>Χρόνια διαμονής στην Ελλάδα</b>	<b>Τάξη φοίτησης στην Ελλάδα</b>
1.	Κορίτσι (Σ.3.1)	17	0	Πολύ λίγα αγγλικά	5 μήνες	Α' Λυκείου
2.	Κορίτσι (Σ.3.2)	17	9	Όχι	6 μήνες	Α' Λυκείου
3.	Κορίτσι (Σ.3.3)	17	8	Όχι	7 μήνες	Α' Λυκείου

### 6.3 Διαδικασία συλλογής των δεδομένων

Στο πλαίσιο της ποιοτικής μεθοδολογίας που χρησιμοποιήθηκε για την έρευνα, διεξήχθησαν ημιδομημένες προσωπικές συνεντεύξεις με συμμετέχοντες, όπως προαναφέρθηκε, από τρεις διαφορετικές ομάδες. Έγινε προσπάθεια να δημιουργηθεί κλίμα εμπιστοσύνης μεταξύ του ερευνητή και των συνεντευξιαζόμενων, ώστε να καταγραφούν αυθεντικά οι απόψεις των εκπαιδευτικών, του προσωπικού των Κ.Φ.Α.Α., καθώς και των ίδιων των ανηλίκων, σχετικά με τις εμπειρίες και τις αντιλήψεις τους για τη γλωσσική

εκπαίδευση. Οι ερωτήσεις, όπως προαναφέρθηκε, σχεδιάστηκαν με στόχο την εξαγωγή πληροφοριών σχετικά με τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν στα ανήλικα κορίτσια, και το προσωπικό που εργάζεται στη δομή που τα φιλοξενεί, καθώς και για το επίπεδο της επαγγελματικής τους κατάρτισης. Παράλληλα εξετάζεται η στάση των ασυνόδευτων ανηλίκων απέναντι στη δεύτερη γλώσσα, τη μητρική τους γλώσσα και τη γλωσσική ενίσχυση σε αυτή, καθώς και οι πρακτικές που υιοθετούνται από όλες τις ομάδες.

Στις δύο πρώτες ομάδες, οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν στην ελληνική γλώσσα. Αντίθετα, στην περίπτωση της ομάδας των ασυνόδευτων ανηλίκων, η διεξαγωγή των συνεντεύξεων απαιτούσε τη συνδρομή διερμηνέα, καθώς το επίπεδο γλωσσομάθειας των συμμετεχόντων στην ελληνική ήταν χαμηλό, καθιστώντας αδύνατη την αυτόνομη απάντηση στις ερωτήσεις. Παρόμοια δυσκολία διαπιστώθηκε και στην αγγλική γλώσσα, καθώς οι γνώσεις των συμμετεχόντων δεν επαρκούσαν για την ανταπόκρισή τους στις απαιτήσεις της συνέντευξης. Άλλωστε, σύμφωνα με τους ίδιους τους συμμετέχοντες, η μητρική γλώσσα της πλειονότητας των ανηλίκων που διαμένουν στο Κ.Φ.Α.Α. και φοιτούν στο σχολείο δεν χρησιμοποιείται ευρέως στην Ελλάδα, γεγονός που περιορίζει τη διαθεσιμότητα διερμηνέων, σε σύγκριση με άλλες γλώσσες. Για την κάλυψη των αναγκών της έρευνας, οι συνεντεύξεις διενεργήθηκαν τηλεφωνικά, με τη συμβολή διερμηνέα που παρείχε γνωστή Μ.Κ.Ο., και καταβλήθηκε το ανάλογο χρηματικό ποσό για την εργασία του διερμηνέα ανά ώρα, δεδομένου ότι το Κ.Φ.Α.Α. δεν διαθέτει διερμηνέα στη μητρική γλώσσα των ωφελούμενων.

Μία από τις δυσκολίες που αναδείχθηκαν κατά τη διάρκεια της έρευνας αφορούσε τη διαδικασία λήψης συνεντεύξεων από το προσωπικό του Κέντρου Φιλοξενίας. Ενώ αρχικά είχε προγραμματιστεί όλες οι συνεντεύξεις να πραγματοποιηθούν με φυσική παρουσία, προέκυψε ένα απρόοπτο ζήτημα. Συγκεκριμένα, η συντονίστρια του Κ.Φ.Α.Α., για λόγους υγείας, χρειάστηκε να λάβει αναρρωτική άδεια διάρκειας δύο εβδομάδων. Ως αποτέλεσμα, και λόγω των χρονικών περιορισμών της έρευνας, η προγραμματισμένη συνέντευξη με τη συντονίστρια πραγματοποιήθηκε μέσω τηλεφώνου. Παρόλο που η αλλαγή αυτή δεν επηρέασε την ποιότητα των πληροφοριών που συλλέχθηκαν, διαφοροποίησε τη μεθοδολογική προσέγγιση της έρευνας, καθώς η απουσία φυσικής επαφής ενδέχεται να περιορίσει την αμεσότητα και τη δυναμική της επικοινωνίας.

Παρά τις αρχικές δυσκολίες, η αξιοποίηση της τεχνολογίας διαδραμάτισε καθοριστικό ρόλο στη διευκόλυνση της επικοινωνίας τόσο με τις ανήλικες, όσο και με την

υπεύθυνη του Κ.Φ.Α.Α προσφέροντας μια αποτελεσματική λύση στο πρόβλημα και διασφαλίζοντας την ομαλή διεξαγωγή της έρευνας.

Οι συνεντεύξεις ξεκινούσαν με την παροχή πληροφόρησης στους συμμετέχοντες σχετικά με τον σκοπό και το αντικείμενο της έρευνας. Επίσης, διασφαλιζόταν από την αρχή η ανωνυμία τους, καθώς και ότι οι απαντήσεις τους θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς. Μετά την εξασφάλιση της συγκατάθεσής τους για ηχογράφηση των συνεντεύξεων και αξιοποίησή τους στην ανάλυση, πραγματοποιήθηκε η συλλογή των δεδομένων.

Και στις τρεις ομάδες, η συνέντευξη ξεκινούσε με εισαγωγικές ερωτήσεις πριν τη μετάβαση στις κύριες. Για τις δύο πρώτες ομάδες (εκπαιδευτικοί και προσωπικό Κ.Φ.Α.Α.), οι αρχικές ερωτήσεις επικεντρώνονταν σε δημογραφικά στοιχεία, όπως ο ρόλος εργασιακής σχέσης στο Κ.Φ.Α.Α. ή το σχολείο, τα έτη προϋπηρεσίας, οι προπτυχιακές και μεταπτυχιακές τους σπουδές, καθώς και το επίπεδο γνώσης ξένων γλωσσών. Στη συνέχεια, τέθηκαν οι κύριες ερωτήσεις, οι οποίες είχαν καθοριστεί με βάση τους στόχους της έρευνας. Η τρίτη ομάδα περιλάμβανε ασυνόδευτα ανήλικα κορίτσια, για τα οποία τηρήθηκε πλήρης ανωνυμία, ενώ αποφεύχθηκε η αναφορά στη χώρα προέλευσής τους. Οι συνεντεύξεις επικεντρώθηκαν άμεσα στα κύρια ζητήματα της γλωσσικής εκπαίδευσης, όπως η εκμάθηση ελληνικών και αγγλικών, αλλά και η ενίσχυση της μητρικής τους γλώσσας.

Με την ολοκλήρωση των ερωτήσεων, δόθηκε στους συμμετέχοντες η ευκαιρία να θέσουν απορίες ή να εκφράσουν σχόλια. Οι συνεντεύξεις ολοκληρώθηκαν με την έκφραση ευχαριστιών από τον ερευνητή για τη συμμετοχή τους. Ακολούθησε η απομαγνητοφώνηση των ηχογραφημένων δεδομένων, σύμφωνα με τους κανόνες της σημειογραφίας η επεξεργασία και η ανάλυση αυτών μέσω της μεθόδου θεματικής ανάλυσης (Τσιώλης, 2018, σ. 99-100).

#### 6.4 Ανάλυση των δεδομένων

Μετά τη διαδικασία της μεταγραφής των συνεντεύξεων τα απομαγνητοφωνημένα κείμενα εξετάστηκαν για σημεία που συνδέονται με τους στόχους της έρευνας και απαντούν στα ερευνητικά ερωτήματα (Τσιώλης, 2018, σ. 100). Αυτά τα αποσπάσματα κωδικοποιήθηκαν, και οι κωδικοί, μετά από συνένωση όμοιων θεμάτων, αποτέλεσαν τη βάση για τη δημιουργία θεματικών κατηγοριών που απαντούν στις ερωτήσεις της μελέτης (Τσιώλης, 2018, σ. 103, 109, 110).

Η θεματική ανάλυση των δεδομένων που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις της πρώτης ομάδας, των εκπαιδευτικών δηλαδή που διδάσκουν σε διαπολιτισμικό σχολείο, οδήγησε στη δημιουργία 45 κωδικών, από τους οποίους προέκυψαν 6 θεματικές



κατηγορίες. Τα δεδομένα που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις της δεύτερης ομάδας, των εργαζομένων δηλαδή του Κ.Φ.Α.Α., αφού αναλύθηκαν οδήγησαν στη δημιουργία 24 κωδικών, από τους οποίους αναδύθηκαν 5 θεματικές κατηγορίες. Τέλος, τα δεδομένα που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις της τρίτης ομάδας, της ομάδας δηλαδή των ασυνόδευτων ανηλίκων, οδήγησαν στη δημιουργία 10 κωδικών, από τους οποίους προέκυψαν 4 θεματικές κατηγορίες.

Οι απαντήσεις των συνεντεύξεων που απομονώθηκαν με σκοπό να ερευνηθούν, η κωδικοποίηση των βασικών εννοιών τους και οι θεματικές κατηγορίες που προέκυψαν από την κωδικοποίηση αυτή, παρουσιάζονται στο παράρτημα της παρούσα εργασίας.

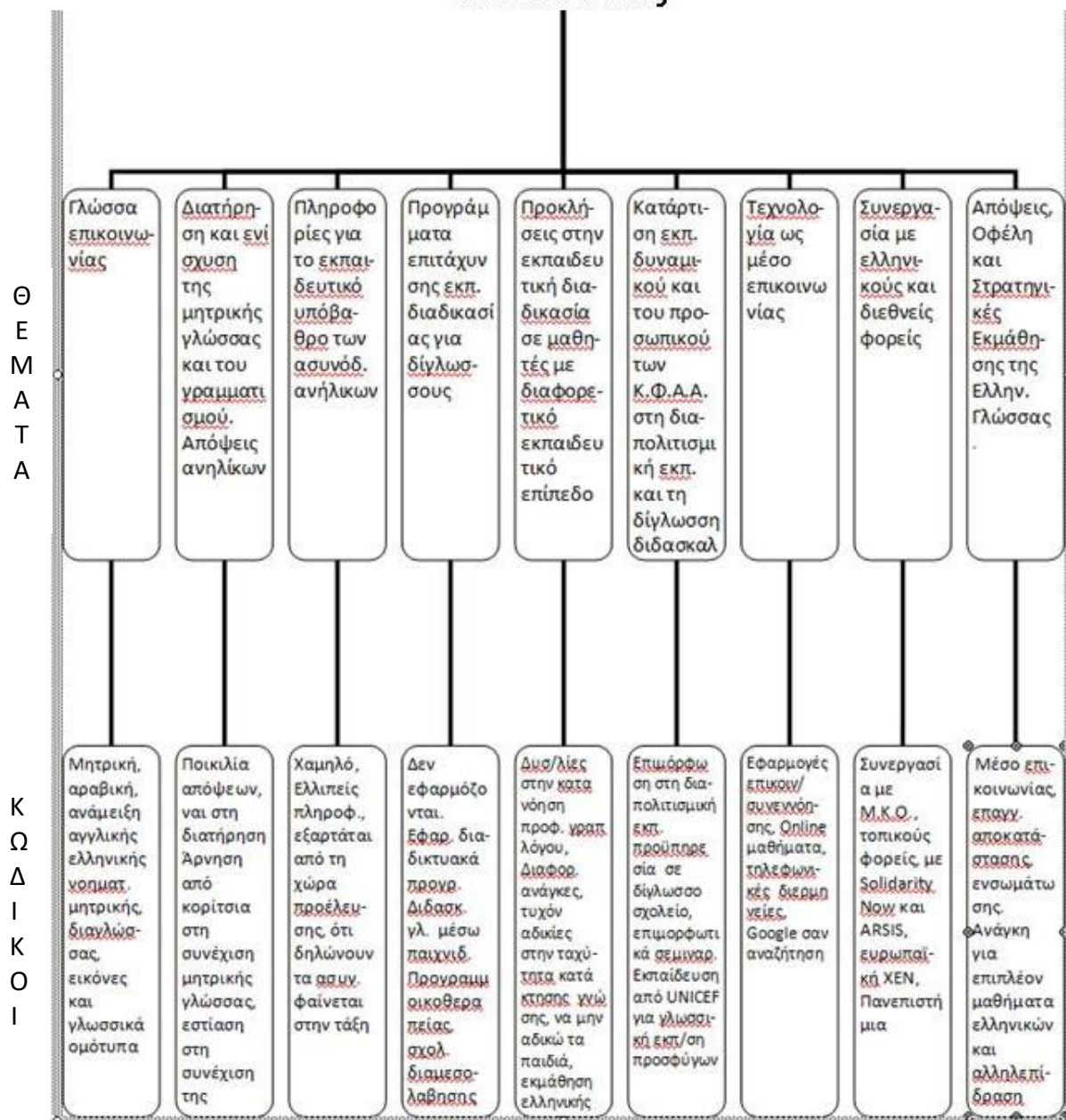
Τα τελικά θέματα που προκύπτουν από τη σύμπληξη των θεματικών κατηγοριών του παραρτήματος είναι τα εξής:

- Γλώσσα επικοινωνίας
- Διατήρηση και ενίσχυση της μητρικής γλώσσας των μαθητών/ -τριων και του γραμματισμού σε αυτήν - Απόψεις των ίδιων των μαθητών/ -τριων
- Πληροφορίες για το εκπαιδευτικό υπόβαθρο των ασυνόδευτων ανηλίκων κοριτσιών
- Προγράμματα επιτάχυνσης εκπαιδευτικής διαδικασίας για δίγλωσσους μαθητές/-τριες – Άλλα προγράμματα
- Προκλήσεις στην εκπαιδευτική διαδικασία σε μαθητές/-τριες με διαφορετικό εκπαιδευτικό επίπεδο
- Κατάρτιση του εκπαιδευτικού δυναμικού και του προσωπικού των Κ.Φ.Α.Α. στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και τη δίγλωσση διδασκαλία
- Τεχνολογία ως μέσο επικοινωνίας
- Συνεργασία με ελληνικούς και διεθνείς φορείς
- Απόψεις, Οφέλη και Στρατηγικές Εκμάθησης της Ελληνικής Γλώσσας

Με βάση τα θέματα που προέκυψαν από τη δημιουργία των κωδικών μας, σχεδιάστηκε ο παρακάτω θεματικός χάρτης, ο οποίος έχει ως σκοπό να συνοψίσει τα αναλυτικά ευρήματα της ποιοτικής μας έρευνας (Ισαρη & Πουρκός, 2015, σ. 193). Στον χάρτη βέβαια αυτό παρουσιάζονται συγκεντρωμένοι οι κωδικοί που προέκυψαν και από τις τρεις ομάδες συμμετεχόντων.

## Γλωσσική εκπαίδευση για Ασυνόδευτα Ανήλικα κορίτσια-πρόσφυγες:

### Πρακτικές και προκλήσεις σε δομή της Δυτικής Μακεδονίας



## 7. Αποτελέσματα της έρευνας

Η παρούσα έρευνα επιχειρεί να καταγράψει τις απόψεις των εκπαιδευτικών, του προσωπικού των Κέντρων Φιλοξενίας Ασυνόδευτων Ανηλίκων, καθώς και των ίδιων των ωφελούμενων, αναφορικά με τις εμπειρίες και αντιλήψεις τους για τη γλωσσική εκπαίδευση. Παράλληλα, επιδιώκεται η ανάδειξη των προκλήσεων που προκύπτουν στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Στη συνέχεια του Κεφαλαίου 6 παρουσιάζονται τα ευρήματα της έρευνας κάθε ομάδας συμμετεχόντων/ουσών.

### 7.1 Εκπαιδευτικοί διαπολιτισμικού σχολείου

Η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα ανέδειξε κρίσιμες διαστάσεις της γλωσσικής εκπαίδευσης των ασυνόδευτων ανηλίκων. Η διδακτική τους εμπειρία από αυτόν τον μαθητικό πληθυσμό ανέδειξε μια σειρά από προκλήσεις, που σχετίζονται τόσο με τις γλωσσικές όσο και με τις γενικότερες εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών/-τριών. Οι θεματικές κατηγορίες που προέκυψαν από την ανάλυση και κωδικοποίηση των συνεντεύξεων των εκπαιδευτικών είναι οι εξής: Γλώσσα Επικοινωνίας, Διατήρηση και Ενίσχυση της μητρικής γλώσσας, Πληροφορίες για το Εκπαιδευτικό Υπόβαθρο, Προγράμματα που προάγουν την Πολυγλωσσία - Άλλα Προγράμματα, Προκλήσεις στην Εκπαιδευτική Διαδικασία, Κατάρτιση Εκπαιδευτικού Δυναμικού. Τα ευρήματα σε σχέση με κάθε μία από αυτές τις θεματικές κατηγορίες παρουσιάζονται στις υποενότητες που ακολουθούν.

#### 7.1.1 Γλώσσα Επικοινωνίας

Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών αναδείχθηκαν πληροφορίες που αντικατοπτρίζουν τις γνώσεις τους σχετικά με το εκπαιδευτικό υπόβαθρο των ασυνόδευτων ανηλίκων, τις προκλήσεις που οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν κατά τη διδασκαλία, καθώς και την κατάρτιση που έχουν λάβει για την υποστήριξη αυτού του μαθητικού πληθυσμού. Ένα από τα κύρια θέματα της συζήτησης ήταν η γλώσσα επικοινωνίας των ανηλίκων, δηλαδή η γλώσσα που χρησιμοποιούν για να συνεννοούνται τόσο κατά τη διάρκεια του διαλείμματος, όσο και στο πλαίσιο του μαθήματος. Όλοι/ όλες οι εκπαιδευτικοί επιβεβαίωσαν ότι τα κορίτσια συνήθως επικοινωνούν στη μητρική τους γλώσσα, ενώ μία εκπαιδευτικός ανέφερε και τη χρήση της αραβικής. Στην επικοινωνία με τους/ τις εκπαιδευτικούς, παρατηρήθηκε η ανάμειξη της αγγλικής με βασικά ελληνικά ή λέξεις από τη μητρική γλώσσα των κοριτσιών, τις οποίες έμαθαν και οι εκπαιδευτικοί από την αλληλεπίδρασή τους με τις ασυνόδευτες κοπέλες. Αυτή η διαπίστωση οδήγησε στη συζήτηση αναφορικά με την ανάμειξη γλωσσών που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να επικοινωνήσουν με τις μαθήτριες, μια

πρακτική την οποία η μία εκπαιδευτικός θεώρησε χρήσιμη για την επικοινωνία και την εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας.

Επιπλέον, η εκπαιδευτικός που διδάσκει τη γλώσσα ανέφερε ότι η χρήση εικόνων και γλωσσικών ομότυπων αποδείχθηκε αποτελεσματικό μέσο επικοινωνίας στην τάξη. Τα ομότυπα είναι λέξεις που προφέρονται με τον ίδιο τρόπο, τα ομώνυμα όπως τα χαρακτηρίζει στη γραμματική του ο Τριανταφυλλίδης (2010, σ. 66) ή ομόηχα όπως τα ορίζουν άλλοι (Κατσαρού, Μαγγανά, Σκιά & Τσέλιου, χ.χ., σ. 72). Βέβαια, επειδή πρόκειται για λέξεις προερχόμενες από διαφορετικές γλώσσες, που η μία είναι μετάφραση της άλλης, και οι οποίες μοιάζουν ορθογραφικά και φωνολογικά, προτιμότερος είναι ο όρος διαγλωσσικά ομότυπα (Βόγγα, 2014, σ. 107). Σύμφωνα λοιπόν με την εκπαιδευτική αυτή η προσέγγιση όχι μόνο διευκόλυνε την κατανόηση, αλλά προσέφερε και ενδιαφέρον στις ανήλικες. Από τη βιβλιογραφική άλλωστε ανασκόπηση, προκύπτει ότι η παραπάνω πρακτική συμβάλλει στη μείωση του γλωσσικού αποκλεισμού και ενισχύει τη συμπερίληψη στην τάξη, διευκολύνοντας την επικοινωνία μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών. Μέσα από αυτήν την προσέγγιση, η εκπαίδευση καθίσταται πιο προσιτή και προσαρμοσμένη στις ανάγκες των ασυνόδευτων ανηλίκων, λαμβάνοντας υπόψη την πολιτισμική και γλωσσική τους πολυμορφία (Τσοκαλίδου, 2018).

#### 7.1.2 Διατήρηση και Ενίσχυση της Μητρικής Γλώσσας

Η μητρική γλώσσα των ωφελούμενων και η ενίσχυση του γραμματισμού σε αυτή αναδείχθηκαν ως βασική θεματική κατηγορία κατά τη συζήτηση με τους/ τις εκπαιδευτικούς. Οι απόψεις που εκφράστηκαν παρουσίασαν διαφοροποιήσεις, που κυμάνθηκαν από την αντίθεσή τους σε ένα τέτοιο ενδεχόμενο ως την έκφραση της αναγκαιότητας καλλιέργειας της πρώτης γλώσσας. Ειδικότερα, ο εκπαιδευτικός Σ.1.1. εξέφρασε την αντίθεσή του στη λειτουργία σχολικών δομών που απευθύνονται αποκλειστικά σε μαθητές μιας εθνότητας, όπως για παράδειγμα σε Σομαλούς, Αφγανούς ή Σύριους, τονίζοντας ότι κάθε σχολείο οφείλει να είναι πολυπολιτισμικό. Συγκεκριμένα, ανέφερε: *Αυτό που βασικά χρειάζεται (...) κατά την άποψή μου είναι να ομογενοποιηθεί ο μαθητικός πληθυσμός, κοινώς όλα τα σχολεία να είναι στην ουσία πολυπολιτισμικά, όχι διαπολιτισμικά. Ωστόσο, σύμφωνα με τη σχετική βιβλιογραφία και την ελληνική νομοθεσία (ΦΕΚ 124/17.6.1996, αριθμ. 34), η εκπαιδευτική δομή που περιγράφεται από τον εκπαιδευτικό αντιστοιχεί σε διαπολιτισμικό σχολείο, δηλαδή ένα περιβάλλον που επιδιώκει τη συνύπαρξη και την αλληλεπίδραση μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά και εθνοτικά υπόβαθρα.*

Παρά την αντίθεσή του στη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας παράλληλα με την εκμάθηση της νέας γλώσσας, ο εκπαιδευτικός Σ.1.1. πρότεινε τη διατήρησή της μέσω

εξωσχολικών φροντιστηριακών μαθημάτων, ώστε να δημιουργείται ένα υπόβαθρο για να κρατάει ζωντανές τις παραδόσεις και τους δεσμούς με τη χώρα τους. Πιο συγκεκριμένα ανέφερε: *θα μπορούσε πάντα η μητρική γλώσσα να διδάσκεται και να δημιουργείται στην ουσία ένα υπόβαθρο για να κρατάει ζωντανές τις παραδόσεις και τους δεσμούς με τη χώρα σε φροντιστηριακά μαθήματα μετά το σχολείο, έξω από το σχολείο, σαββατοκύριακα και τέτοια (...), αλλά όχι το ίδιο το σχολείο να είναι σε διαφορετική γλώσσα.* Οι απόψεις του Σ.1.1 αντικατοπτρίζουν αντιφάσεις που παρατηρούνται και γενικότερα στην εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα.

Σύμφωνα με την υπουργική απόφαση Φ.10/20/Γ1/708 (ΦΕΚ 1789/28.9.1999), σε ένα διαπολιτισμικό σχολείο προβλέπεται η προαιρετική διδασκαλία της γλώσσας και της κουλτούρας της χώρας προέλευσης των μαθητών για τέσσερις ώρες εβδομαδιαίως, εφόσον υπάρχει επαρκής αριθμός μαθητών (7-15). Στην περίπτωση που το σχολικό πρόγραμμα είναι πλήρες, η διδασκαλία μπορεί να πραγματοποιείται εκτός ωρολογίου προγράμματος. Παρόλα αυτά, η εν λόγω ρύθμιση δεν εφαρμόζεται στο σχολείο όπου διεξήχθη η παρούσα έρευνα, ούτε και σε άλλα σχολεία σύμφωνα με τις μελέτες των Ζάγκα, Κεσίδου & Ματθαίουδάκη (2014, σ. 175).

Μία άλλη από τους εκπαιδευτικούς (Σ.1.2) αναφέρθηκε στη διχογνωμία που υπάρχει στις συνελεύσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας, ενώ η τρίτη εκπαιδευτικός (Σ.1.3) που συμμετείχε στην έρευνα τάχθηκε υπέρ της διδασκαλίας της, επισημαίνοντας τις δυσκολίες που συνοδεύουν μια τέτοια πρωτοβουλία. Παρόλα αυτά, θεώρησε πως η εφαρμογή της θα ήταν ιδιαίτερα επωφελής για τις ανήλικες.

#### *7.1.3 Πληροφορίες για το Εκπαιδευτικό Υπόβαθρο*

Οι γνώσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το εκπαιδευτικό υπόβαθρο και τις γλωσσικές και εκπαιδευτικές ανάγκες των ασυνόδευτων ανηλίκων προσφύγων προκύπτουν κυρίως μέσα από την παρατήρηση και την εμπειρία τους, καθώς δεν υπάρχουν επίσημα έγγραφα ή φορείς που να παρέχουν σχετική ενημέρωση. Σύμφωνα με τις συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν, οι εκπαιδευτικοί του διαπολιτισμικού σχολείου επεσήμαναν την έλλειψη διαθέσιμων πληροφοριών, αναφέροντας ότι οι γνώσεις τους για το εκπαιδευτικό ιστορικό των μαθητριών βασίζονται κυρίως στις προσωπικές μαρτυρίες των ίδιων των παιδιών. Ο διευθυντής του σχολείου (Σ.1.1) τόνισε ότι το επίπεδο εκπαίδευσης των μαθητριών ποικίλλει, σημειώνοντας διαφορές ανάμεσα σε παιδιά από τη Μέση Ανατολή και εκείνα που προέρχονται από το Κέρας της Αφρικής.

Οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι οι γνώσεις τους σε σχέση με το εκπαιδευτικό υπόβαθρο των μαθητριών συχνά βασίζονται σε συμπεράσματα που βγάζουν από ενδεικτικές γι' αυτούς/-ες συμπεριφορές των κοριτσιών και τις αντιδράσεις τους στην τάξη.

Παρατήρησαν ότι απλές κινήσεις, όπως ο τρόπος που κρατούν το μολύβι ή τοποθετούν το τετράδιο, αποτελούν ενδείξεις της προηγούμενης σχολικής εμπειρίας τους. Επίσης, δεξιότητες όπως η ικανότητα συγκέντρωσης, η κατανόηση βασικών οδηγιών και η αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές τους συμβάλλουν στην εκτίμηση του επιπέδου εκπαίδευσης και της μαθησιακής εμπειρίας των παιδιών. Συνολικά, η έλλειψη πιστοποιημένων πληροφοριών σχετικά με το εκπαιδευτικό υπόβαθρο και τις ανάγκες του μαθητικού αυτού πληθυσμού, αναγκάζει τους/ τις εκπαιδευτικούς να βασίζονται σε μη τυποποιημένες μεθόδους αξιολόγησης, αξιοποιώντας κυρίως την εμπειρία και την παρατήρησή τους.

#### *7.1.4 Προγράμματα που προάγουν την πολυγλωσσία-Άλλα προγράμματα*

Μεταξύ των ερωτήσεων που τέθηκαν στους/ στις εκπαιδευτικούς, περιλαμβανόταν και μία που αφορούσε την εφαρμογή προγραμμάτων που προάγουν την πολυγλωσσία π.χ. Malevide και μεθόδων εκμάθησης γλωσσών, όπως η CLIL (βλ. Ενότητα 3.2.4.1). Παρότι όλοι/-ες οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι γνωρίζουν την ύπαρξη τέτοιων προγραμμάτων και μεθόδων, διευκρίνισαν ότι δεν εφαρμόζεται στο σχολείο τους κάποιο συγκεκριμένο πρόγραμμα για δίγλωσσους μαθητές/-τριες. Δεν έγιναν όμως περαιτέρω ερωτήσεις στους/ στις εκπαιδευτικούς σχετικά με τα αίτια μη εφαρμογής τέτοιων προγραμμάτων και μεθόδων γιατί, όπως δήλωσε ο διευθυντής της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας, οι μαθήτριες που φοιτούν στο σχολείο αυτό μετακινούνται συνεχώς, η σύνθεση επομένως του μαθητικού πληθυσμού των Τ.Υ. και γενικότερα των τάξεων στις οποίες φοιτούν τα κορίτσια κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς μεταβάλλεται. Για τους παραπάνω λόγους ο ερευνητής θεώρησε πως υπάρχουν αντικειμενικές δυσκολίες στην εφαρμογή συγκεκριμένων προγραμμάτων και μεθόδων, αν και στη βιβλιογραφική ανασκόπηση (βλ. Ενότητα 3.2.4.1) αναφέρονται κάποια από τα προγράμματα αυτά και τις μεθόδους που εφαρμόζονται σε άλλες χώρες με επιτυχία. Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και τα μαθήματα που αυτοί δήλωσαν πως διδάσκουν τις εκπαιδευόμενες, φάνηκε πως στο σχολείο εφαρμόζεται το μοντέλο της άμεσης ένταξης στην τάξη, με μαθητές/-τριες ίδιας ηλικίας, το οποίο σύμφωνα με ενδείξεις ωφελεί τα παιδιά με προσφυγικό και μεταναστευτικό υπόβαθρο, αφού δεν τα απομονώνει από τους συνομηλίκους τους.

#### *7.1.5 Προκλήσεις στην Εκπαιδευτική Διαδικασία*

Ένας από τους βασικούς στόχους της έρευνας είναι η ανάδειξη των προκλήσεων που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διδασκαλία στον συγκεκριμένο μαθητικό πληθυσμό. Μία εκπαιδευτικός (Σ.1.2) επεσήμανε τις δυσκολίες που προκύπτουν σε γλωσσικό επίπεδο, οι οποίες σχετίζονται με την κατανόηση του γραπτού και του προφορικού λόγου. Πιο συγκεκριμένα ανέφερε: *Το βασικότερο βέβαια είναι η γλώσσα, οι*

*μαθήτριες αυτές δυσκολεύονται τόσο στην κατανόηση του γραπτού όσο και του προφορικού λόγου. Επίσης καλούμαστε να καλύψουμε κάποια διδακτέα ύλη σε μαθητές με διαφορετικό εκπαιδευτικό επίπεδο.*

Επιπλέον, ανέφερε ότι οι διαφορετικές ανάγκες των μαθητριών αποτελούν σημαντική πρόκληση και επισήμανε πως τα κορίτσια σε αυτή τη φάση ενδιαφέρονται κυρίως να μάθουν να επικοινωνούν και όχι να μάθουν εξειδικευμένους όρους άλλων μαθημάτων, όπως της φυσικής. Πολλά από τα κορίτσια που φοιτούν στο συγκεκριμένο σχολείο, έχουν μόλις λίγους μήνες στην Ελλάδα και δεν κατέχουν σε ικανοποιητικό βαθμό την ελληνική που αποτελεί και τη γλώσσα διδασκαλίας τους. Η καθηγήτρια επέμενε στον πρωτεύοντα ρόλο της γλώσσας στη μαθησιακή διαδικασία όλων των αντικειμένων.

Μια άλλη εκπαιδευτικός (Σ.1.3) ανέφερε τις προκλήσεις που αντιμετωπίζει στο διδακτικό της έργο, τονίζοντας τον κίνδυνο αδικιών προς μαθήτριες με χαμηλότερο εκπαιδευτικό υπόβαθρο. Το χαμηλό εκπαιδευτικό υπόβαθρο, σε συνδυασμό με το εύρος των γνώσεων που λαμβάνουν και την ύλη που καλούνται να καλύψουν, δυσκολεύει ορισμένες μαθήτριες να παρακολουθήσουν τη μαθησιακή διαδικασία, και αυτό σύμφωνα με την εκπαιδευτικό, ενδέχεται να οδηγήσει στον αποκλεισμό αυτών των μαθητριών. Για τον λόγο αυτό, έθεσε ως προσωπικό της στόχο τη δημιουργία ενός υποστηρικτικού περιβάλλοντος, όπου καμία μαθήτρια δεν θα αισθάνεται μειονεκτικά εξαιτίας των περιορισμένων μαθησιακών δεξιοτήτων της. Η εκπαιδευτικός εξήγησε ότι ο διαφορετικός τρόπος κατάκτησης της γνώσης από τις μαθήτριες, δημιουργεί την ανάγκη για διαφοροποιημένη διδασκαλία. Στη βάση αυτής της προσέγγισης, καταβάλλει προσπάθειες για να προσφέρει εξατομικευμένη υποστήριξη στις μαθήτριες με χαμηλότερο επίπεδο, παρέχοντάς τους απλοποιημένο υλικό και περισσότερες ευκαιρίες εξάσκησης. Παράλληλα, επιδιώκει να ενισχύει τη συνεργασία μεταξύ των μαθητριών, ώστε εκείνες με μεγαλύτερη εξοικείωση με τη διαδικασία μάθησης να υποστηρίζουν τις συμμαθήτριά τους.

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα, συμφώνησαν ότι η ανάπτυξη διδακτικού υλικού προσαρμοσμένου στις ανάγκες των μαθητών/-τριών των Τ.Υ. είναι ιδιαίτερα απαιτητική, προϋποθέτει γνώσεις και εμπειρία. Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς Σ.1.1 και Σ.1.2, εκείνοι οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε Τ.Υ. δύσκολα θα μπορούσαν να αναπτύξουν τέτοιο υλικό. Αυτό οφείλεται κυρίως στο γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν στις Τ.Υ. είναι, ως επί το πλείστον, αναπληρωτές ή ωρομίσθιοι, γεγονός που δυσχεραίνει τη συστηματική παραγωγή διδακτικού υλικού. Η καθυστερημένη τοποθέτησή τους στα σχολεία, σε συνδυασμό με την έλλειψη προηγούμενης εμπειρίας στη διδασκαλία του συγκεκριμένου μαθητικού πληθυσμού, εντείνει περαιτέρω αυτή τη δυσκολία. Αντίθετα,



όπως επισημαίνει η εκπαιδευτικός Σ.1.2, οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί με σχετική εμπειρία επωφελούνται από την επιμόρφωση που έχουν λάβει, καθώς και από την εξοικείωσή την οποία ενδεχομένως έχουν με τις νέες τεχνολογίες, γεγονός που τους καθιστά ικανούς να δημιουργούν το δικό τους εκπαιδευτικό υλικό.

Επιπλέον, η εκπαιδευτικός Σ.1.3 αναφέρθηκε στις δυσκολίες ανάπτυξης εκπαιδευτικού υλικού, τονίζοντας ότι το περιορισμένο διάστημα φοίτησης των μαθητριών, σε συνδυασμό με τις συνεχείς μεταναστευτικές ροές, καθιστούν ιδιαίτερα απαιτητική τη δημιουργία ενός εξελισσόμενου διδακτικού υλικού. Παρά τις προκλήσεις αυτές, η ίδια υπογράμμισε ότι η ανάπτυξη κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού δεν είναι ανέφικτη.

#### 7.1.6 Κατάρτιση του εκπαιδευτικού δυναμικού

Η έρευνα εξετάζει, μεταξύ άλλων, την κατάρτιση των εκπαιδευτικών και την εξειδικευμένη εκπαίδευση που έχουν λάβει για να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις και τις προκλήσεις της διδασκαλίας ασυνόδευτων ανηλίκων. Τα ευρήματα της έρευνας δείχνουν ότι και οι τρεις εκπαιδευτικοί έχουν μια σχετική εμπειρία, όσον αφορά τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και τη δίγλωσση διδασκαλία, η οποία οφείλεται είτε σε επιμόρφωση που έχουν λάβει, είτε στη διδασκαλία σε δίγλωσσο σχολείο. Πιο συγκεκριμένα μία από τις εκπαιδευτικούς (Σ.1.3) δήλωσε ότι παρακολουθεί αντίστοιχη επιμόρφωση κατά τη διάρκεια της μελέτης. Ένας άλλος (Σ.1.1) δήλωσε πως παρακολούθησε επιμόρφωση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, ενώ η τρίτη εκπαιδευτικός (Σ.1.2) ανέφερε ότι δεν έχει λάβει εξειδικευμένη εκπαίδευση στη διδασκαλία μαθητών που μαθαίνουν την ελληνική ως πρόσθετη γλώσσα, έλαβε όμως κάποια επιμόρφωση και διαθέτει σχετική εμπειρία από τη θητεία της σε δίγλωσσο σχολείο στο εξωτερικό.

#### 7.2 Εργαζόμενοι σε Κέντρο Φιλοξενίας Ασυνόδευτων Ανηλίκων

Η ενότητα αυτή παρουσιάζει τα ευρήματα της έρευνας που σχετίζονται με το προσωπικό του Κέντρου Φιλοξενίας Ασυνόδευτων Ανηλίκων. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στις απόψεις και τις εμπειρίες τους αναφορικά με τη γλωσσική εκπαίδευση των ασυνόδευτων ανηλίκων, την αξιοποίηση της τεχνολογίας ως υποστηρικτικού εργαλείου, τη συνεργασία με φορείς, την εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων και τη διατήρηση της μητρικής γλώσσας. Μέσα από την ανάλυση των συνεντεύξεων, αναδεικνύονται σημαντικές πτυχές των προκλήσεων που αντιμετωπίζουν, αλλά και οι στρατηγικές που υιοθετούν για την υποστήριξη αυτού του ευάλωτου πληθυσμού, συμβάλλοντας στη διαπολιτισμική ένταξη και στην ενίσχυση των γλωσσικών δεξιοτήτων των ωφελούμενων.



### 7.2.1 Τεχνολογία ως μέσο επικοινωνίας

Μία από τις ερωτήσεις που τέθηκαν στο προσωπικό του Κ.Φ.Α.Α. ήταν η χρήση της τεχνολογίας και η αξιοποίησή της ως μέσο επικοινωνίας. Όλοι οι συμμετέχοντες αναγνώρισαν τη χρησιμότητα της τεχνολογίας στην επικοινωνία. Ειδικότερα, η πρώτη εργαζόμενη (Σ.2.1) επισήμανε τη χρήση εφαρμογών επικοινωνίας που διευκολύνουν τη συνεννόηση με κοπέλες οι οποίες δεν μιλούν αγγλικά, καθώς και τη συμβολή των διαδικτυακών μαθημάτων από συνεργαζόμενους φορείς (π.χ. SolidarityNow, ARSIS κ.α.), για την ενίσχυση της ελληνικής και της αγγλικής, τα οποία θα ήταν δύσκολο να υλοποιηθούν χωρίς τη συνδρομή της τεχνολογίας. Αυτές οι απόψεις ενισχύθηκαν και από τις άλλες δύο εργαζόμενες. Η ψυχολόγος (Σ.2.2) τόνισε τη σημασία των τηλεφωνικών διερμηνειών που χρησιμοποιούνται για τη διευκόλυνση της επικοινωνίας με ωφελούμενες, των οποίων η γλώσσα δεν καλύπτεται από τον διερμηνέα του Κ.Φ.Α.Α. Επεσήμανε επίσης την αξία εργαλείων όπως η Google, που συχνά λειτουργεί υποστηρικτικά, ιδιαίτερα για τις ωφελούμενες οι οποίες είναι ήδη εξοικειωμένες με τη χρήση τεχνολογικών μέσων. Αντίστοιχη διαπίστωση έκανε και η υπεύθυνη του Κ.Φ.Α.Α. (Σ.2.3), συνδέοντας την εξοικείωση αυτή με το γενικότερο εκπαιδευτικό υπόβαθρο των ωφελούμενων, το οποίο συχνά κρίνεται ανεπαρκές. Πιο συγκεκριμένα η υπεύθυνη του Κ.Φ.Α.Α. δήλωσε: *παιδιά τα οποία δεν έχουν εκπαιδευτικό υπόβαθρο... όμως γνωρίζουνε καταπληκτικά την τεχνολογία και τη διαχειρίζονται.*

### 7.2.2 Συνεργασίες με ελληνικούς και διεθνείς φορείς

Από τις συνεντεύξεις των εργαζομένων του Κ.Φ.Α.Α., προκύπτει και η συμβολή των Κ.Φ.Α.Α. και των εργαζομένων τους στη γλωσσική εκπαίδευση αυτού του πληθυσμού. Στο πλαίσιο της άτυπης εκπαίδευσης, πραγματοποιούνται συνεργασίες με τοπικούς, ελληνικούς και διεθνείς φορείς, που στοχεύουν στην εκπαίδευση και την ψυχαγωγία των ωφελούμενων. Για τις συνεργασίες αυτές μας μίλησαν και οι τρεις εργαζόμενες αναφέροντας μάλιστα ενδεικτικά μερικές από αυτές, όπως η συνεργασία με τις Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις ARSIS<sup>1</sup> και SolidarityNow<sup>2</sup>, από τις οποίες υλοποιούνται διαδικτυακά προγράμματα εκμάθησης ελληνικών και αγγλικών, τη συνεργασία με τη γυναικεία εθελοντική μη κυβερνητική οργάνωση ΧΕΝ<sup>3</sup>, για τη διοργάνωση ψυχαγωγικών δραστηριοτήτων, διαπολιτισμικών εκδηλώσεων κ.ά.

### 7.2.3 Προγράμματα Επιτάχυνσης Εκπαιδευτικής Διαδικασίας - Άλλα προγράμματα

Οι εργαζόμενοι του Κ.Φ.Α.Α. ρωτήθηκαν επίσης σχετικά με την εφαρμογή προγραμμάτων επιτάχυνσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Πρόκειται για προγράμματα τα οποία έχουν

<sup>1</sup> <https://arsis.gr/>

<sup>2</sup> <https://www.solidaritynow.org/en/blue-refugee-center/>

<sup>3</sup> <https://xen.gr/>

σχεδιαστεί για να αντιμετωπίσουν τις εκπαιδευτικές διακοπές των παιδιών από τη σχολική φοίτηση, που προκύπτουν λόγω εκτοπισμού, κρίσεων ή άλλων εμποδίων. Αυτά τα προγράμματα περιλαμβάνουν εντατική διδασκαλία βασικών γνωστικών αντικειμένων, προσαρμοσμένες παιδαγωγικές προσεγγίσεις και ψυχοκοινωνική υποστήριξη, με στόχο την ταχύτερη ένταξη των μαθητών στο τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα (Accelerated Education Working Group, 2021). Ειδικά στην Ελλάδα, η πρωτοβουλία «Όλα τα Παιδιά στην Εκπαίδευση» (ACE) της UNICEF παρέχει ένα σύνολο εκπαιδευτικών δράσεων, όπως μαθήματα γλωσσών, υποστήριξη εγγραφής στα σχολεία και προγράμματα επιταχυνόμενης μάθησης, προκειμένου να ενισχύσει την ενσωμάτωση των παιδιών στο εκπαιδευτικό σύστημα (UNICEF, 2024).

Σχετικά με τα προγράμματα αυτά, δύο από τις εργαζόμενες του Κ.Φ.Α.Α. (Σ.2.1, Σ.2.2) επισήμαναν ότι δεν εφαρμόζονται με συστηματικό και οργανωμένο τρόπο. Στο πλαίσιο της άτυπης εκπαίδευσης ωστόσο, αξιοποιούνται διαδικτυακά εργαλεία, όπως παιχνίδια, που προάγουν τη διδασκαλία γλωσσών και εισάγουν τις ωφελούμενες στη λειτουργία του ελληνικού σχολείου. Η υπεύθυνη του Κ.Φ.Α.Α. (Σ.2.3) αναφέρθηκε σε συγκεκριμένα προγράμματα που έχουν εφαρμοστεί στη δομή, τα οποία έχουν μεν εκπαιδευτικό χαρακτήρα, αλλά δεν εστιάζουν αποκλειστικά στην ένταξη των ανηλίκων στην εκπαίδευση. Ενδεικτικά, μίλησε για το πρόγραμμα οικοθεραπείας, το οποίο μάλιστα βραβεύτηκε, μια βιωματική δηλαδή μέθοδο που αξιοποιεί τη φύση και το φυσικό περιβάλλον για τη βελτίωση της σωματικής και ψυχικής υγείας. Επίσης αναφέρθηκε στο πρόγραμμα σχολικής διαμεσολάβησης, το οποίο υλοποιείται μέσω βιωματικών δραστηριοτήτων εντός του Κ.Φ.Α.Α. και στοχεύει στην ειρηνική επίλυση συγκρούσεων μεταξύ των ωφελούμενων. Οι ωφελούμενες, εκπαιδεύονται ώστε να λειτουργούν ως «διαμεσολαβήτριες», δηλαδή ουδέτεροι τρίτοι που βοηθούν τις συνομήλικές τους να επιλύσουν συγκρούσεις με διάλογο, προκειμένου να βρεθεί μια κοινά αποδεκτή λύση μέσα από τη συζήτηση. Στόχος του προγράμματος είναι η ενίσχυση της ενδυνάμωσης και της ψυχοκοινωνικής υποστήριξης των φιλοξενούμενων.

#### 7.2.4 Διατήρηση και Ενίσχυση της Μητρικής Γλώσσας

Ανάλογες με τις απόψεις των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν και οι απόψεις που διατυπώθηκαν από τους εργαζόμενους του Κ.Φ.Α.Α., οι οποίοι συμφώνησαν ότι η μητρική γλώσσα δεν υποστηρίζεται συστηματικά, χωρίς να υπάρχουν προβλέψεις για την ενίσχυσή της στο μέλλον. Σύμφωνα με την υπεύθυνη καθημερινής φροντίδας (Σ.2.1), οι ίδιες οι ωφελούμενες σπάνια εκφράζουν ενδιαφέρον για την ενίσχυση της μητρικής τους γλώσσας, δίνοντας προτεραιότητα στην εκμάθηση ελληνικών και αγγλικών. Η ψυχολόγος του Κ.Φ.Α.Α. (Σ.2.2), εξέφρασε τη θετική της στάση απέναντι στη διατήρηση και την

ενίσχυση της μητρικής γλώσσας των κοριτσιών και αναφέρθηκε στις προκλήσεις που εντοπίζονται σχετικά με την έλλειψη εξειδικευμένου ανθρώπινου δυναμικού και κατάλληλων εργαλείων για την υποστήριξη της μητρικής γλώσσας. Επισήμανε, επίσης, ότι οι περισσότερες ωφελούμενες προέρχονται από πληθυσμιακή ομάδα η μητρική γλώσσα της οποίας δεν έχει πολλούς ομιλητές στην Ελλάδα, γεγονός που δυσχεραίνει περαιτέρω τη διδασκαλία τους στο ελληνικό πλαίσιο. Στην έλλειψη του ανθρώπινου δυναμικού και των κατάλληλων εργαλείων για την ενίσχυση της μητρικής γλώσσας των ανηλίκων αναφέρθηκε και η υπεύθυνη του Κ.Φ.Α.Α. (Σ.2.3). Πιο συγκεκριμένα, δήλωσε ότι δεν υπάρχει η δυνατότητα ενίσχυσης της μητρικής γλώσσας, λόγω της έλλειψης των κατάλληλων ανθρώπων και εκπαιδευτικών εργαλείων.

#### *7.2.5 Κατάρτιση του προσωπικού των Κ.Φ.Α.Α.*

Η επιμόρφωση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και στη διγλωσσία αναδείχθηκε ως κοινός άξονας συζήτησης ανάμεσα στους/ στις εκπαιδευτικούς και το προσωπικό των Κέντρων Φιλοξενίας Ανηλίκων. Η ανάλυση των συνεντεύξεων έδειξε ότι η εκπαίδευση αυτή θεωρείται καίριας σημασίας για τους ίδιους, καθώς τους παρέχει τα απαραίτητα εφόδια για να ανταποκριθούν στις σύνθετες εκπαιδευτικές και γλωσσικές ανάγκες των ασυνόδευτων ανηλίκων. Οι γνώσεις και οι δεξιότητες που αποκτούν μέσα από τέτοιου είδους προγράμματα ενισχύουν την αποτελεσματικότητα της παρέμβασής τους, προάγουν τη συμπερίληψη και τη δημιουργία ενός υποστηρικτικού περιβάλλοντος που σέβεται τη μητρική τους γλώσσα. Μία εργαζόμενη (Σ.2.1) επισήμανε ότι κατά την πρόσληψή της στο Κ.Φ.Α.Α. παρακολούθησε πρόγραμμα εκπαίδευσης που περιλάμβανε τη σημασία του σχολείου για τους ασυνόδευτους ανηλίκους, την ανάγκη εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας, αλλά και την αξία διατήρησης και χρήσης της μητρικής γλώσσας. Η συντονίστρια του Κ.Φ.Α.Α. (Σ.2.3) αναφέρθηκε στην εκπαίδευση που έλαβε από τη UNICEF σχετικά με τη γλωσσική εκπαίδευση προσφύγων, η οποία της δόθηκε όταν ανέλαβε για πρώτη φορά συντονιστικό ρόλο σε δομή φιλοξενίας.

#### *7.3 Ασυνόδευτα ανήλικα κορίτσια*

Το παρόν κεφάλαιο επικεντρώνεται στην ανάλυση των απόψεων των ασυνόδευτων ανηλίκων κοριτσιών που φιλοξενούνται σε Κέντρο Φιλοξενίας Ασυνόδευτων Ανηλίκων σχετικά με τη γλωσσική τους εκπαίδευση. Μέσα από τις συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν, διερευνήθηκαν οι στάσεις τους απέναντι στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, οι αντιλήψεις τους για τα οφέλη που μπορεί να προκύψουν από αυτή τη διαδικασία, καθώς και οι στρατηγικές που θεωρούν χρήσιμες για την αποτελεσματικότερη απόκτηση γλωσσικών δεξιοτήτων. Παράλληλα, εξετάστηκαν οι

απόψεις τους σχετικά με τη διατήρηση και την ενίσχυση της μητρικής τους γλώσσας, δίνοντας έμφαση στις προτιμήσεις και τις ανάγκες τους, όπως αυτές διατυπώθηκαν στο πλαίσιο της έρευνας.

#### 7.3.1 Απόψεις, Οφέλη και Στρατηγικές για την Εκμάθηση της Ελληνικής Γλώσσας

Η παρούσα έρευνα επικεντρώνεται, μεταξύ άλλων, στις αντιλήψεις των ασυνόδευτων ανηλίκων σχετικά με την παρεχόμενη γλωσσική εκπαίδευση, ιδίως όσον αφορά την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας και άλλων γλωσσών. Οι συμμετέχουσες μοιράστηκαν τις απόψεις τους για τη διαδικασία εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας, αναφέροντας τα πιθανά οφέλη που θεωρούν ότι θα αποκομίσουν, καθώς και τις στρατηγικές που πιστεύουν ότι θα διευκολύνουν την απόκτηση της γλώσσας. Όλες εξέφρασαν την επιθυμία να μάθουν ελληνικά, θεωρώντας την ελληνική ως το βασικό μέσο για την επικοινωνία (Σ.3.1), την ένταξή τους στο ελληνικό κοινωνικό και πολιτιστικό πλαίσιο (Σ.3.2) και την επαγγελματική τους αποκατάσταση (Σ.3.3). Επιπλέον, δήλωσαν την πρόθεσή τους να παραμείνουν στην Ελλάδα στο μέλλον, γεγονός που ενισχύει τη σημασία της γλωσσικής εκπαίδευσης για αυτές.

Αναφορικά με τις στρατηγικές που θεωρούν χρήσιμες για την ευκολότερη εκμάθηση της ελληνικής, οι συμμετέχουσες ανέφεραν ότι είναι αναγκαίο να κατακτήσουν πρώτα τα βασικά γλωσσικά στοιχεία (βασικό λεξιλόγιο, σύνταξη προτάσεων, κ.λπ.) προκειμένου να επιτευχθεί σταδιακή πρόοδος (Σ.3.1), ενώ η συστηματική παρακολούθηση των σχολικών μαθημάτων θεωρείται επίσης σημαντική (Σ.3.3). Μια από τις συμμετέχουσες (Σ.3.2) επεσήμανε την ανάγκη για πρόσθετα μαθήματα ελληνικών, ενώ υπογράμμισε την αξία της αλληλεπίδρασης με φυσικούς ομιλητές της γλώσσας ως ιδιαίτερα χρήσιμη στρατηγική για την ενίσχυση της γλωσσικής εκμάθησης.

#### 7.3.2 Διατήρηση και Ενίσχυση της Μητρικής Γλώσσας

Οι απόψεις των ωφελούμενων που ζουν στο Κ.Φ.Α.Α. και φοιτούν στο διαπολιτισμικό σχολείο βρίσκονται σε συμφωνία με τις διαπιστώσεις των εκπαιδευτικών και των εργαζομένων του Κ.Φ.Α.Α. Από τις τρεις ανήλικες που συμμετείχαν στη συνέντευξη, μόνο μία εξέφρασε την επιθυμία να διατηρήσει και να ενισχύσει τη μητρική της γλώσσα, ενώ οι άλλες δύο προτίμησαν να επικεντρωθούν στην εκμάθηση της ελληνικής. Παρόλο που η έλλειψη ενδιαφέροντος για τη διατήρηση της μητρικής γλώσσας δημιουργεί ερωτήματα, οι συμμετέχουσες δεν κλήθηκαν να αιτιολογήσουν αυτή τη στάση, καθώς ανήκουν σε μία ευάλωτη ομάδα ατόμων που έχουν βιώσει τραυματικές εμπειρίες στη χώρα καταγωγής τους. Είναι πιθανό η μητρική γλώσσα να συνδέεται, σε συμβολικό επίπεδο, με αυτές τις εμπειρίες, γεγονός που ίσως εξηγεί τη στάση τους. Ωστόσο, αυτή η ερμηνεία αποτελεί υπόθεση του ερευνητή και δεν μπορεί να θεωρηθεί ως δεδομένη εξήγηση για την επιλογή

των κοριτσιών να αποστασιοποιηθούν από τη μητρική τους γλώσσα. Παρά τον περιορισμένο αριθμό συμμετεχουσών, οι μαρτυρίες τους παραμένουν σημαντικές για την κατανόηση των διαφορετικών προτιμήσεων και αναγκών του πληθυσμού.

## 8. Συζήτηση - Συμπεράσματα

Η ποιοτική μεθοδολογία με τη χρήση ημιδομημένων συνεντεύξεων που εφαρμόστηκε στην παρούσα έρευνα ανέδειξε προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε διαπολιτισμικά σχολεία και συγκεκριμένα σε σχολεία όπου φοιτούν ασυνόδευτα κορίτσια πρόσφυγες καθώς και προκλήσεις με τις οποίες έρχονται αντιμέτωποι οι εργαζόμενοι στα κέντρα φιλοξενίας ασυνόδευτων ανήλικων κοριτσιών. Παράλληλα, από τις συνεντεύξεις διαφάνηκαν και οι πρακτικές που εφαρμόζονται ή προτείνονται από τους/ τις εκπαιδευτικούς, τους/ τις εργαζόμενους/-ες στα κέντρα φιλοξενίας αλλά και τα ίδια τα ασυνόδευτα κορίτσια με στόχο την κατάκτηση της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας από αυτά.

### 8.1 Εκπαιδευτικοί και διδασκαλία σε διαπολιτισμικά σχολεία

Από την έρευνα προέκυψαν στοιχεία που επιβεβαιώνουν αποτελέσματα άλλων ερευνών τα οποία αναφέρθηκαν στην ανασκόπηση της βιβλιογραφίας. Συγκεκριμένα, από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση γνωρίζουμε, πως οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε πρόσφυγες γνωρίζουν ελάχιστα για την εκπαίδευση που έλαβαν αυτοί, πριν την εγκατάστασή τους στη χώρα υποδοχής, αφού πολλές φορές τα ίδια τα παιδιά αρνούνται να δώσουν τέτοιες πληροφορίες, είτε γιατί ανησυχούν για την προστασία της ιδιωτικής τους ζωής, αλλά και για άλλους λόγους, όπως αναφέρει στο άρθρο της η Dryden – Peterson (2015, σ. 3). Η απουσία πιστοποιητικών και πληροφοριών σχετικά με τη φοίτηση των κοριτσιών σε σχολεία της χώρας τους, αποτελεί σημαντική πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς των σχολείων της χώρας υποδοχής, οι οποίοι συχνά καλούνται να μαντέψουν τις προϋπάρχουσες ακαδημαϊκές γνώσεις των μαθητών/-τριών (UNESCO Bangkok, 2020, σ. 7).

Από την έρευνα, προκύπτει ότι παρά τις ελλειπείς πληροφορίες που διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί για το γλωσσικό υπόβαθρο των ανηλίκων, στο πλαίσιο της τάξης είναι ικανοί να διαπιστώσουν τυχόν δεξιότητες και να αντιληφθούν το εκπαιδευτικό επίπεδο των μαθητών/-τριών. Ωστόσο σχετικά με τις συνθήκες μετανάστευσης οι εκπαιδευτικοί δεν είναι εξοικειωμένοι, και οι πληροφορίες για τις συνθήκες αυτές δεν μπορούν να αντληθούν ούτε από την εκπαιδευτική τους εμπειρία, ούτε και από την κατάρτιση που τυχόν έχουν λάβει για τη διδασκαλία του συγκεκριμένου μαθητικού πληθυσμού.

Η Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού του 1989 αναγνωρίζει την ιδιαίτερη σημασία τόσο της γλώσσας της χώρας διαμονής του παιδιού όσο και της μητρικής του γλώσσας, όπως αποτυπώνεται στο άρθρο 29.1.γ (UNICEF, 1989). Από την παρούσα έρευνα διαφαίνεται ότι ο σεβασμός προς αυτές τις γλωσσικές διαστάσεις εκφράζεται και από τις

δύο πλευρές. Ειδικότερα, δύο από τους εκπαιδευτικούς (Σ.1.2, Σ.1.3) τάσσονται σαφώς υπέρ της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας των παιδιών, με τη μία εκπαιδευτικό (Σ.1.3) να θεωρεί ότι, παρά τις δυσκολίες που ένα τέτοιο εγχείρημα μπορεί να παρουσιάσει, η μητρική γλώσσα λειτουργεί υποστηρικτικά για την εκμάθηση της νέας γλώσσας. Από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση προκύπτει, ότι η ενίσχυση της μητρικής γλώσσας επιδρά θετικά στην προσωπικότητα του παιδιού, το ενδυναμώνει ψυχολογικά και αποτελεί μια μορφή βοήθειας για την εκμάθηση της νέας γλώσσας, γεγονός που επιβεβαιώνει έρευνα που αφορά τα παιδιά μειονοτήτων, μεταναστών και προσφύγων (UNESCO Bangkok, 2020, σ. 6-7).

Σύμφωνα με το θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας έρευνας, όπως ορίζεται στο ΦΕΚ 1105 (τ.Β'/4.11.1980) που αφορά την ίδρυση των Τάξεων Υποδοχής (Τ.Υ.), αρχικά οι τάξεις αυτές ήταν ανεξάρτητες και σχεδιάστηκαν για παλιννοστούντες Έλληνες μαθητές. Στη συνέχεια, ωστόσο, εξελίχθηκαν σε παράλληλες υποστηρικτικές τάξεις, ενταγμένες στο πλαίσιο του σχολικού ωραρίου. Στις Τάξεις Υποδοχής, οι μαθητές/-τριες λαμβάνουν καθημερινή διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας για δύο έως τρεις ώρες, παρακολουθώντας συγχρόνως μαθήματα στην τάξη στην οποία είναι εγγεγραμμένοι σύμφωνα με την ηλικία τους. Αυτός ο σχεδιασμός εξακολουθεί να εφαρμόζεται μέχρι σήμερα, όπως προκύπτει από τις αφηγήσεις της εκπαιδευτικού που διδάσκει στην Τάξη Υποδοχής, καθώς και των δύο εκπαιδευτικών που αναλαμβάνουν τη διδασκαλία πρόσθετων μαθημάτων στα ασυνόδευτα ανήλικα.

Από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση γνωρίζουμε πως η στελέχωση των Τάξεων Υποδοχής (Τ.Υ.) βασίζεται σε μεγάλο βαθμό σε ωρομίσθιους ή αναπληρωτές εκπαιδευτικούς, οι οποίοι συχνά μετακινούνται από το ένα σχολείο στο άλλο και καλούνται κάθε σχολική χρονιά να ανταποκριθούν στις ανάγκες μαθητών/-τριών με διαφορετικά εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά (Ζάγκα, Κεσίδου & Ματθαιουδάκη, 2014, σ. 174). Αυτό ανέδειξε και η παρούσα έρευνα, παράλληλα όμως φάνηκε πως μεταξύ των μονίμων εκπαιδευτικών υπάρχουν άτομα με πολυετή εμπειρία, τα οποία έχουν παρακολουθήσει επιμορφωτικά σεμινάρια για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και διαθέτουν εμπειρία στη διδασκαλία δίγλωσσων μαθητών/-τριων. Η εναλλαγή σχολικών μονάδων και αντικειμένων διδασκαλίας, όπως η μετακίνηση από το γυμνάσιο στο λύκειο ή η τοποθέτηση σε παράλληλη στήριξη, δίγλωσσα και ειδικά σχολεία, περιορίζει τη δυνατότητα συσσώρευσης εμπειρίας και εξειδίκευσης. Αυτό έχει ως συνέπεια πολλοί εκπαιδευτικοί να μην διαθέτουν την απαραίτητη κατάρτιση, ενώ ακόμη και όσοι επιμορφώνονται δεν είναι βέβαιο ότι θα αξιοποιήσουν τις γνώσεις και την εμπειρία τους στο μελλοντικό τους εκπαιδευτικό

περιβάλλον. Χαρακτηριστική είναι η περίπτωση καθηγήτριας που συμμετείχε στην έρευνα, η οποία, παρά την αρχική απουσία επιμόρφωσης, ξεκίνησε την παρακολούθηση σχετικών προγραμμάτων μετά την τοποθέτησή της σε διαπολιτισμικό σχολείο, χωρίς ωστόσο να είναι βέβαιο πως θα αξιοποιήσει τις γνώσεις της και την εμπειρία της την επόμενη σχολική χρονιά, αφού μπορεί να τοποθετηθεί σε σχολείο όπου θα διδάξει άλλα αντικείμενα.

Αυτή η αστάθεια στη στελέχωση των Τ.Υ., περιορίζει την αποτελεσματικότητα της γλωσσικής εκπαίδευσης των μαθητών/-τριών και αυτό αποτελεί ιδιαίτερη πρόκληση για τα σχολεία που φιλοξενούν ασυνόδετους ανήλικους. Παρόλο που στους εκπαιδευτικούς παρέχεται η δυνατότητα για επαγγελματική ανάπτυξη, με τη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά προγράμματα, είτε μέσω εθνικών πρωτοβουλιών (π.χ. το πρόγραμμα Επιμόρφωσης Διγλωσσίας και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής), είτε μέσω εξειδικευμένων πανεπιστημιακών προγραμμάτων (π.χ. το Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Διγλωσσία» του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου ή το Σεμινάριο Εξειδίκευσης στη Διγλωσσία του Πανεπιστημίου Αιγαίου), ή ακόμη και ευρωπαϊκών και διεθνών προγραμμάτων (π.χ. TEACHERS FOR MIGRANTS' EDUCATION της UNESCO), ο τρόπος στελέχωσης των Τ.Υ. συχνά περιορίζει την αξιοποίηση των εκπαιδευτικών με κατάλληλη επιμόρφωση και εμπειρία. Επομένως, η θέσπιση ενός πλαισίου στελέχωσης που θα διασφαλίζει τη συνέχεια της επιμόρφωσης και τη στοχευμένη αξιοποίηση της διδακτικής εμπειρίας πρέπει να αποτελέσει προτεραιότητα των υπευθύνων χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής.

Επιπλέον, για τους/ τις εκπαιδευτικούς, μια ακόμη πρόκληση είναι η διδασκαλία σε δίγλωσσες τάξεις, όπου οι μαθητές/-τριες διαθέτουν ποικιλία γνωστικών επιπέδων και βαθμών κατάκτησης της γλώσσας, με στόχο να παρέχουν ισότιμη βοήθεια και υποστήριξη σε όλους/-ες τους/ τις μαθητές/-τριες. Οι εκπαιδευτικοί υιοθετούν μια ποικιλία διδακτικών πρακτικών και μεθόδων για να υποστηρίξουν αποτελεσματικά τη μάθηση των κοριτσιών. Χρησιμοποιούν διαγλωσσικές προσεγγίσεις, πολυτροπικά μέσα (όπως εικόνες, βίντεο και ηχητικά υλικά) και εποπτικά εργαλεία, προκειμένου να διευκολύνουν την κατανόηση και την εκμάθηση της νέας γλώσσας. Επιπλέον, πειραματίζονται με σύγχρονες και ευέλικτες διδακτικές μεθόδους, όπως η εξατομικευμένη διδασκαλία, η οποία προσαρμόζεται στις ανάγκες και το επίπεδο κάθε μαθητή/-τριας, και η συνεργατική μάθηση, η οποία ενθαρρύνει τη συνεργασία και την αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών/-τριών. Οι εκπαιδευτικοί, αναγνωρίζοντας τις ιδιαίτερες ανάγκες αυτού του μαθητικού πληθυσμού, συνεχώς αναζητούν τις πλέον αποτελεσματικές στρατηγικές διδασκαλίας, ερευνώντας τη βιβλιογραφία και ενσωματώνοντας νέες μεθόδους που έχουν αποδειχθεί επιτυχημένες σε



παρόμοια περιβάλλοντα. Μέσω αυτής της συνεχούς προσαρμογής και αξιολόγησης των διδακτικών πρακτικών τους, στοχεύουν στην επίτευξη των καλύτερων δυνατών αποτελεσμάτων για την ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων των κοριτσιών. Η δυνατότητα ανάπτυξης κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού είναι μια διαδικασία που διευκολύνει περισσότερο τους πιο έμπειρους εκπαιδευτικούς. Για τους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς, η ανάπτυξη τέτοιου υλικού αποτελεί πρόκληση, καθώς συχνά καλούνται να αναλάβουν διαφορετικά αντικείμενα κάθε χρόνο.

## 8.2 Εργαζόμενοι στο Κ.Φ.Α.Α.

Από τη συζήτηση με τους εργαζόμενους της δομής προκύπτει ότι οι δομές φιλοξενίας ασυνόδευτων ανηλίκων δεν περιορίζονται στην κάλυψη βασικών αναγκών, όπως η στέγαση και η σίτιση, αλλά παρέχουν ένα ευρύτερο πλαίσιο υποστήριξης που αποσκοπεί στην κοινωνική ένταξη των παιδιών. Η λειτουργία αυτών των δομών οφείλει να διέπεται από την αρχή του βέλτιστου συμφέροντος του παιδιού, σύμφωνα με το άρθρο 3.1 της Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού, με τις παρεχόμενες υπηρεσίες να προσανατολίζονται προς την εκπλήρωση αυτού του σκοπού. Στο συγκεκριμένο κέντρο, οι υπηρεσίες περιλαμβάνουν ψυχοκοινωνική υποστήριξη, άτυπη εκπαίδευση και ενισχυτική διδασκαλία, καθώς και δραστηριότητες δημιουργικής απασχόλησης. Στο πλαίσιο της άτυπης εκπαίδευσης, αν και οι εκπαιδευτές ενδέχεται να μην διαθέτουν εξειδικευμένη τεχνογνωσία στη διδασκαλία γλωσσών, καταφέρνουν να δημιουργήσουν ένα υποστηρικτικό μαθησιακό περιβάλλον που ενισχύει την αυτοπεποίθηση και την ενδυνάμωση των μαθητών/-τριών. Η βιβλιογραφία επιβεβαιώνει τον ενθουσιασμό των παιδιών για τη συμμετοχή τους σε αυτά τα μαθήματα (Kantzou et al., 2017, σ. 21), με την έρευνα να καταδεικνύει πως στο συγκεκριμένο Κ.Φ.Α.Α. εφαρμόζονται ποικίλες παιδαγωγικές πρακτικές, όπως διαδραστικές ασκήσεις, γλωσσικά παιχνίδια και εκπαιδευτικά προγράμματα ενίσχυσης. Ωστόσο, η συχνή μετακίνηση των ασυνόδευτων ανηλίκων, η αβεβαιότητα ως προς τη διάρκεια παραμονής τους και η γενικότερη ρευστότητα του μεταναστευτικού πληθυσμού δημιουργούν σημαντικά εμπόδια στην εφαρμογή προγραμμάτων επιτάχυνσης της εκπαίδευσης (catch-up programmes) ή επιταχυνόμενης μάθησης (accelerated learning).

Όπως οι εκπαιδευτικοί που έλαβαν μέρος στην έρευνα, έτσι και οι εργαζόμενοι στο κέντρο φιλοξενίας εξέφρασαν την άποψη πως πρέπει να διδάσκεται η μητρική γλώσσα των κοριτσιών και να ενισχυθεί ο γραμματισμός σε αυτήν, διαπιστώνουν όμως και αυτοί αντικειμενικές δυσκολίες, κατά την υλοποίηση αυτής της πρακτικής. Η στάση των εργαζομένων στο Κ.Φ.Α.Α. αποδείχθηκε ιδιαίτερα θετική ως προς την αξιοποίηση όλου του γλωσσικού ρεπερτορίου και τη χρήση πολυτροπικών μέσων στη διδασκαλία. Οι

συνεντεύξεις ανέδειξαν ότι η αποδοχή και η αξιοποίηση της διαγλωσσικότητας ενισχύουν τη γλωσσική αυτοπεποίθηση των κοριτσιών, καθώς τα ενθαρρύνουν να χρησιμοποιούν τις ήδη υπάρχουσες γλωσσικές τους δεξιότητες ως γέφυρα για την εκμάθηση της ελληνικής και άλλων γλωσσών.

Παράλληλα, η χρήση πολυτροπικών μέσων, όπως οπτικοακουστικό υλικό, διαδραστικά εργαλεία και πολυγλωσσικά εκπαιδευτικά υλικά, συμβάλλει στο να γίνει η διαδικασία της μάθησης πιο ελκυστική και κατανοητή. Κατά την άποψή τους, αυτές οι στρατηγικές όχι μόνο διευκολύνουν την κατανόηση και την παραγωγή της γλώσσας αλλά και ενισχύουν την ενεργή συμμετοχή και το ενδιαφέρον των μαθητριών, δημιουργώντας ένα μαθησιακό περιβάλλον που σέβεται και προάγει τη γλωσσική και πολιτισμική τους πολυμορφία.

Επιπλέον, οι συνεντεύξεις κατέδειξαν ότι στο Κ.Φ.Α.Α. προσφέρονται γλωσσικά μαθήματα στο πλαίσιο της άτυπης εκπαίδευσης, τόσο με φυσική παρουσία από τους εκπαιδευτικούς και συνεργαζόμενους εθελοντές, όσο και εξ αποστάσεως, αξιοποιώντας τις δυνατότητες που παρέχει η σύγχρονη τεχνολογία. Οι πρακτικές αυτές συμβάλλουν στη δημιουργία ενός υποστηρικτικού περιβάλλοντος που ενισχύει όχι μόνο την ανάπτυξη της μητρικής γλώσσας των κοριτσιών αλλά και την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας (Γ2) (UNICEF, 2024, σ. 5).

Η συγκεκριμένη έρευνα περιορίστηκε στη μελέτη του εν λόγω Κ.Φ.Α.Α., ωστόσο η πραγματοποίηση μιας έρευνας σε εθνικό επίπεδο κρίνεται απαραίτητη, καθώς αναμένεται να αναδείξει πρακτικές που θα μπορούσαν να παρέχουν πιο ουσιαστική και στοχευμένη υποστήριξη στα ασυνόδευτα ανήλικα κορίτσια.

### 8.3 Ασυνόδευτα ανήλικα κορίτσια

Από τις συνεντεύξεις των ασυνόδευτων ανηλίκων, αναδεικνύεται μια ισχυρή επιθυμία εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας και ένταξης στην ελληνική κοινωνία, με στόχο την επαγγελματική αποκατάσταση και τη βελτίωση της ποιότητας ζωής τους. Αυτή η επιθυμία εκφράστηκε ξεκάθαρα και από τις τρεις ωφελούμενες που συμμετείχαν στην έρευνα, επιβεβαιώνοντας την αξία που δίνουν στη διαδικασία της ένταξης. Ωστόσο, η προσωπική μου εμπειρία ως εκπαιδευτικός τα τελευταία δύο χρόνια σε κέντρο φιλοξενίας ασυνόδευτων ανηλίκων δείχνει ότι πολλά κορίτσια αντιμετωπίζουν την Ελλάδα ως προσωρινό σταθμό, επιλέγοντας, μετά την ενηλικίωσή τους, τη μετεγκατάσταση σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες με καλύτερες επαγγελματικές προοπτικές. Το γεγονός ότι η δομή φιλοξενίας δεν διατηρεί επίσημα στοιχεία για την περαιτέρω πορεία των κοριτσιών καθιστά δύσκολη την αποτύπωση του φαινομένου σε ευρύτερη κλίμακα, ωστόσο η εικόνα αυτή

προκύπτει από την επικοινωνία με τις φιλοξενούμενες και αποτελεί προσωπική εκτίμηση του ερευνητή.

Η σχολική παρακολούθηση διαφέρει μεταξύ των μαθητριών, καθώς η συστηματική φοίτηση συχνά συγκρούεται με τη νοοτροπία και τις συνήθειες των προσφυγικών πληθυσμών. Η έλλειψη προηγούμενης εκπαιδευτικής εμπειρίας, λόγω πολέμου, φτώχειας ή κοινωνικών περιορισμών, αποτελεί βασικό ανασταλτικό παράγοντα. Σε πολλές περιπτώσεις, οι ανήλικες δεν είχαν ποτέ την ευκαιρία να συμμετάσχουν συστηματικά στην εκπαίδευση, κάτι που επηρεάζει την ταχύτητα και την ποιότητα της γλωσσικής τους προόδου. Τα ασυνόδευτα ανήλικα, εγκαταλείποντας τις χώρες τους, επιδιώκουν ένα καλύτερο μέλλον, απαλλαγμένο από τη φτώχεια και την εξαθλίωση (United Nations General Assembly, 1989), στο οποίο η γλωσσική επάρκεια διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο για την εκπαίδευση και την επαγγελματική τους πορεία (Krompák & Marina, 2023, σ. 1). Τη θέση αυτή υποστήριξε και η εκπαιδευτικός (Σ.1.2) που συμμετείχε στην έρευνα, η οποία επισήμανε ότι κατά την παρούσα φάση τα κορίτσια επιδιώκουν την απόκτηση λειτουργικής γνώσης της ελληνικής γλώσσας, προκειμένου να διευκολυνθούν στην επικοινωνία τους.

Από τις συνεντεύξεις προέκυψε ότι η αλληλεπίδραση με φυσικούς ομιλητές της γλώσσας διευκολύνει την εκμάθηση της ελληνικής, και αποτελεί μια καλή στρατηγική για την εκμάθηση της νέας γλώσσας. Ειδικότερα, μια από τις συμμετέχουσες ανέφερε ότι η καθημερινή επικοινωνία με το προσωπικό του κέντρου φιλοξενίας τη βοήθησε να αποκτήσει καλύτερη γνώση της ελληνικής γλώσσας. Αυτή την πρακτική συναντήσαμε και στην ανασκόπηση της βιβλιογραφίας σε σχέση με το Project TOY, που εφαρμόζεται στη Σλοβακία και προάγει τη γλωσσική εκμάθηση μέσω της επαφής με ενήλικες (Krompák & Marina, 2023, σ. 4). Συνεπώς, η ανάπτυξη αντίστοιχων προγραμμάτων κρίνεται αναγκαία για τη γλωσσική και κοινωνική ένταξη των ανηλίκων.

Η στρατηγική του Υπουργείου Παιδείας για τη γλωσσική ένταξη βασίζεται στη φοίτηση σε κανονικές τάξεις με ενισχυτική διδασκαλία. Ωστόσο, το μοντέλο αυτό δεν ανταποκρίνεται στις ανάγκες των ασυνόδευτων ανηλίκων, ειδικά όσων δεν έχουν προηγούμενη σχολική εμπειρία. Για παράδειγμα, η ένταξη ενός δεκαεξάχρονου που είναι αναλφάβητο στη χώρα προέλευσης σε λυκειακή τάξη δημιουργεί σημαντικές μαθησιακές δυσκολίες. Ακόμη και με τη στήριξη των τάξεων υποδοχής, η ένταξη παραμένει πρόκληση όταν το παιδί δεν διαθέτει βασικές δεξιότητες γραφής και ανάγνωσης ούτε στη μητρική του γλώσσα. Επιπλέον, τα κορίτσια αντιμετωπίζουν πρόσθετα εμπόδια λόγω κοινωνικών αντιλήψεων στις χώρες καταγωγής τους, όπου η εκπαίδευση των γυναικών δεν αποτελεί προτεραιότητα (Αναστασίου, χ.χ.). Οι ανισότητες αυτές δυσχεραίνουν την εκπαιδευτική και

κοινωνική τους ένταξη, καθιστώντας επιτακτική την εφαρμογή πολιτικών που λαμβάνουν υπόψη τις κοινωνικοπολιτισμικές τους ανάγκες (United Nations General Assembly, 1989, σ. 21).

Η γλωσσική διαμεσολάβηση αποτελεί κρίσιμο ζήτημα, καθώς η γλώσσα καταγωγής της πληθυσμιακής ομάδας που φιλοξενείται στο Κ.Φ.Α.Α. σύμφωνα με τους συμμετέχοντες στην έρευνα (Σ.2.2, Σ.2.3) έχει περιορισμένους ομιλητές στην Ελλάδα, γεγονός που καθιστά δύσκολη την εύρεση διερμηνέων. Σε αυτό το πλαίσιο, η εκμάθηση της ελληνικής και της αγγλικής αποκτά ιδιαίτερη σημασία, καθώς ενισχύει τις επαγγελματικές προοπτικές τους, επιτρέποντάς τους, μεταξύ άλλων, να εργαστούν ως διερμηνείς. Η διγλωσσία μπορεί να λειτουργήσει ως πολύτιμος πόρος, παρέχοντάς τους πρόσβαση στην αγορά εργασίας και επιτρέποντάς τους να αξιοποιήσουν τις γλωσσικές τους δεξιότητες τόσο για προσωπική όσο και για επαγγελματική ανάπτυξη.

Το φαινόμενο της μετανάστευσης, και ειδικότερα οι ροές ασυνόδευτων ανηλίκων, αποτελεί μια σχετικά νέα πρόκληση για την Ελλάδα, η οποία ήρθε αντιμέτωπη με τα πρώτα μεταναστευτικά κύματα στα τέλη της δεκαετίας του 1970 (Μαυρομμάτης, 2022, σ. 191). Κατά τα τελευταία χρόνια, έχουν γίνει σημαντικές προσπάθειες για την παροχή ικανοποιητικής εκπαίδευσης στα παιδιά αυτά. Στο πλαίσιο αυτών των πρωτοβουλιών, το 2018 ιδρύθηκε το Αυτοτελές Τμήμα Συντονισμού και Παρακολούθησης της Εκπαίδευσης Προσφύγων, το οποίο είναι υπεύθυνο για τον συντονισμό, τον προγραμματισμό και την αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας για τα προσφυγόπουλα στη χώρα μας, ενώ παράλληλα θεσπίστηκε και ο ρόλος των Συντονιστών Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΣΕΠ) (Αρώνη, χ.χ.). Παρά τις προσπάθειες αυτές, απαιτείται πιο στοχευμένος σχεδιασμός που να λαμβάνει υπόψη τις ιδιαίτερες ανάγκες τους. Η αξιοποίηση της εμπειρίας των εκπαιδευτικών μπορεί να συμβάλει στη δημιουργία αποτελεσματικών εκπαιδευτικών πρακτικών προσαρμοσμένων στις ανάγκες των μαθητών αυτών. Επιπλέον, η ενίσχυση προγραμμάτων εντατικής γλωσσικής διδασκαλίας θα μπορούσε να λειτουργήσει ως καταλύτης για τη γρηγορότερη ένταξη αυτών των παιδιών.

Το δείγμα των κοριτσιών που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν σχετικά περιορισμένο, γεγονός που περιορίζει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων. Οι γλωσσικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα κορίτσια, η ανάγκη επικοινωνίας μέσω διερμηνέα και οι ανασφάλειες που συχνά εκφράζουν, δυσχεραίνουν την ουσιαστική συζήτηση και την εξαγωγή ιδιαίτερα έγκυρων συμπερασμάτων. Η διεξαγωγή μιας ευρύτερης έρευνας σε πανελλαδικό επίπεδο θα μπορούσε να παρέχει πιο τεκμηριωμένα και αξιόπιστα αποτελέσματα σχετικά με την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης. Τέτοιου είδους

δεδομένα θα μπορούσαν να συμβάλουν στον σχεδιασμό εκπαιδευτικών πρακτικών που θα διευκολύνουν την εκμάθηση της γλώσσας από τα κορίτσια και θα αναδείξουν τα πολλαπλά οφέλη που θα μπορούσε να αποκομίσει τόσο ο πληθυσμός αυτός όσο και η χώρα μας. Τα οφέλη αυτά περιλαμβάνουν την ένταξή τους σε παραγωγικούς τομείς, αξιοποιώντας τη μητρική τους γλώσσα σε συνδυασμό με την κατάκτηση επιπλέον γλωσσών. Η προοπτική της επαγγελματικής αποκατάστασης των κοριτσιών θα αποτελούσε κίνητρο για τη συμμετοχή τους στην τυπική και μη τυπική εκπαίδευση και θα συνέβαλλε στη μείωση ποσοστών διαρροής.

## 9. Περιορισμοί

Κατά τον σχεδιασμό και τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας, προέκυψαν αρκετές προκλήσεις που απαίτησαν την αναπροσαρμογή της ερευνητικής διαδικασίας, όπως είχε αρχικά σχεδιαστεί. Οι προκλήσεις αυτές αφορούσαν διάφορες πτυχές της διαδικασίας, κάποιες από τις οποίες έχουν ήδη επισημανθεί στα προηγούμενα κεφάλαια. Ένας από τους σημαντικότερους περιορισμούς ήταν ο περιορισμένος χρόνος που διατέθηκε για τη διεξαγωγή της έρευνας, καθώς αυτή έπρεπε να ολοκληρωθεί και να υποβληθεί εντός συγκεκριμένου χρονικού πλαισίου.

Ο περιορισμένος χρόνος επηρέασε τόσο τη φάση της συλλογής δεδομένων όσο και την ανάλυση αυτών, επιβάλλοντας την επιλογή μεθόδων που να είναι μεν αξιόπιστες αλλά να απαιτούν και λίγο χρόνο. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να μειωθεί η δυνατότητα διερεύνησης σε μεγαλύτερο βάθος ορισμένων θεμάτων, καθώς και η πιθανότητα να ενσωματωθούν περισσότερες απόψεις από συμμετέχοντες, που θα μπορούσαν να εμπλουτίσουν τα ευρήματα.

Ο χρόνος στάθηκε εμπόδιο για τον ερευνητή και στο πλαίσιο διεξαγωγής συνεντεύξεων με τους/ τις εκπαιδευτικούς του σχολείου. Πιο συγκεκριμένα, η γεωγραφική απόσταση που χωρίζει τον τόπο διαμονής ορισμένων εκπαιδευτικών από τον τόπο εργασίας τους, σε συνδυασμό με το γεγονός ότι συχνά μετακινούνται με συναδέλφους τους για λόγους οικονομίας, περιόρισε τις χρονικές δυνατότητες για τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων. Ως εκ τούτου, οι συνεντεύξεις έπρεπε να πραγματοποιηθούν αποκλειστικά κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων, γεγονός που επέβαλε αυστηρούς χρονικούς περιορισμούς και δεν επέτρεψε την εκτενή διερεύνηση θεμάτων που θα μπορούσαν να αναδειχθούν σε συνθήκες μεγαλύτερης χρονικής ευχέρειας.

Παρά τους περιορισμούς, η προθυμία των εκπαιδευτικών να συμμετάσχουν στη διαδικασία και να συμβάλουν ενεργά στη διεξαγωγή της έρευνας υπήρξε καθοριστική. Η θετική τους διάθεση ενίσχυσε το κίνητρο του ερευνητή να συνεχίσει την έρευνα, παρά τις πρακτικές δυσκολίες που ανέκυπταν. Το ενδιαφέρον των συμμετεχόντων και η συνεργασία τους αναδεικνύουν τη σημασία της συλλογικής προσπάθειας για την ανάδειξη σημαντικών ζητημάτων που σχετίζονται με τη γλωσσική εκπαίδευση των ασυνόδευτων ανηλίκων.

Μία σημαντική δυσκολία που επισημάνθηκε τόσο από τους συμμετέχοντες όσο και από τα δεδομένα της έρευνας αφορά την καθυστερημένη τοποθέτηση των εκπαιδευτικών. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στις τάξεις υποδοχής, οι οποίοι συχνά είναι ωρομίσθιοι ή αναπληρωτές, τοποθετούνται στα σχολεία αρκετούς μήνες μετά την επίσημη έναρξη του σχολικού έτους. Το γεγονός αυτό έχει ως συνέπεια να παραμένουν στη θέση τους για περιορισμένο χρονικό διάστημα, μέχρι τη λήξη της σχολικής χρονιάς,

δημιουργώντας ασυνέχεια στο εκπαιδευτικό έργο και αβεβαιότητα για την παραμονή τους στο ίδιο σχολείο την επόμενη χρονιά. Η καθυστερημένη αυτή τοποθέτηση δεν αποτελεί μόνο πρόκληση για τη λειτουργία των εκπαιδευτικών δομών, αλλά επηρέασε και την παρούσα έρευνα, καθώς οδήγησε σε χρονικές καθυστερήσεις στη διαδικασία συλλογής δεδομένων μέσω συνεντεύξεων και, κατ' επέκταση, στην καθυστέρηση της ανάλυσης και ερμηνείας των ευρημάτων. Παρά τις δυσκολίες αυτές, η συλλογή των δεδομένων ολοκληρώθηκε επιτυχώς, εξασφαλίζοντας όσο το δυνατόν πιο αντιπροσωπευτικά και αξιόπιστα αποτελέσματα.

Όπως αναφέρθηκε σε προηγούμενο κεφάλαιο, ο ερευνητής εργάζεται στο Κέντρο Φιλοξενίας όπου διαμένουν τα ανήλικα κορίτσια που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα, γεγονός που διευκόλυνε την άμεση πρόσβαση στο ερευνητικό δείγμα. Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί ότι το δείγμα προέρχεται αποκλειστικά από μία εθνότητα, δεδομένου ότι η πλειονότητα των φιλοξενούμενων του συγκεκριμένου Κέντρου προέρχεται από μία συγκεκριμένη χώρα. Η περιορισμένη αυτή εθνοτική ποικιλιότητα περιορίζει την αντιπροσωπευτικότητα των ευρημάτων, τα οποία, αν και θεωρούμε αξιόπιστα, αντικατοπτρίζουν τις εμπειρίες ενός σχετικά ομοιογενούς πληθυσμού. Κατά συνέπεια, τα συμπεράσματα της έρευνας δεν μπορούν να γενικευθούν στο σύνολο του προσφυγικού πληθυσμού, αλλά παρέχουν μια σημαντική βάση για την κατανόηση των εκπαιδευτικών προκλήσεων και πρακτικών σε αντίστοιχα πλαίσια φιλοξενίας.

Επιπλέον, το γεγονός ότι το δείγμα προέρχεται αποκλειστικά από ένα συγκεκριμένο Κ.Φ.Α.Α., περιορίζει εξίσου τη γενίκευση των ευρημάτων στο σύνολο του προσφυγικού πληθυσμού. Η επιλογή του δείγματος υπαγορεύτηκε από τη διαθεσιμότητα των συμμετεχόντων, καθώς ο ερευνητής εργάζεται σε αυτό το συγκεκριμένο Κέντρο, το οποίο βρίσκεται σε επαρχιακή περιοχή της Ελλάδας. Σημειώνεται ότι στην ευρύτερη περιοχή δεν λειτουργούν άλλες δομές φιλοξενίας, κάτι που περιορίσε τη δυνατότητα ενσωμάτωσης δείγματος από διαφορετικά περιβάλλοντα. Παρά την περιορισμένη γεωγραφική και θεσμική εμβέλεια της έρευνας, τα ευρήματα παρέχουν πολύτιμες πληροφορίες για την εκπαιδευτική πραγματικότητα και τις ιδιαίτερες ανάγκες του πληθυσμού που μελετήθηκε.

## Βιβλιογραφικές αναφορές

Accelerated Education Working Group. (2021). *Catch-up programmes: 10 principles to help learners catch up and return to learning*. UNHCR.

Αναστασίου, Α. (χ.χ.). *Βιώσιμες λύσεις για τους ασυνόδετους ανηλίκους στην Ευρώπη: Εθνική Έκθεση – Ελλάδα*. Ευρωπαϊκή Επιτροπή.

Ανδρουλάκης, Γ., Αποστολίδου, Α., Δούβλη, Γ., Ουασίτσα, Ι. Ε. & Τσιώλη Σ. (2017). Ο ρόλος της Κινητής Μονάδας σε ζητήματα άτυπης εκπαίδευσης και ευαισθητοποίησης πολιτών σχετικά με το προσφυγικό ζήτημα: η περίπτωση του έργου PRESS. Στο *Πρακτικά, 9ο Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή και εξ αποστάσεως Εκπαίδευση. Ο Σχεδιασμός της μάθησης*. (23-26 Νοεμβρίου 2017). τ. 4, μέρος Α. Αθήνα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

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

Babbie, E. (2011). *Η πρακτική της κοινωνικής έρευνας*. Κ. Ζαφειρόπουλου(επιμ.) Γ. Βογιατζή (μτφρ.) Εκδόσεις Κριτική.

Βόγκα Μ. (2014). *Διαγλωσσική ομοτυπία και μεταφραστική προτεραιοποίηση: ο ρόλος του ορθογραφικού δείκτη και της ετυμολογίας μέσα από δύο ελληνο-γαλλικά πειράματα, Μελέτες για την ελληνική γλώσσα*. Ανακτήθηκε από:  
[https://www.researchgate.net/profile/Madeleine-Voga/publication/273439702\\_Voga\\_M2012\\_Cognateness\\_and\\_translation\\_priming\\_the\\_role\\_of\\_the\\_orthographic\\_cue\\_and\\_etymology\\_through\\_two\\_Greek-French\\_experiments\\_Studies\\_in\\_Greek\\_Linguistics\\_34\\_104-125/links/550092df0cf2de950a6eb66a/Voga-M2012-Cognateness-and-translation-](https://www.researchgate.net/profile/Madeleine-Voga/publication/273439702_Voga_M2012_Cognateness_and_translation_priming_the_role_of_the_orthographic_cue_and_etymology_through_two_Greek-French_experiments_Studies_in_Greek_Linguistics_34_104-125/links/550092df0cf2de950a6eb66a/Voga-M2012-Cognateness-and-translation-)



priming-the-role-of-the-orthographic-cue-and-etymology-through-two-Greek-French-experiments-Studies-in-Greek-Linguistics-34-104-125.pdf

Bryman, A. (2017). *Μέθοδοι Κοινωνικής Έρευνας*. Α. Αϊδίνη (επιμ.), Π. Σακελλαρίου (μτφρ.). Εκδόσεις Gutenberg.

Γιαννάρας, Χ. (2011). *Πολιτιστική Διπλωματία. Προθεωρία ελληνικού σχεδιασμού*. Ίκαρος.  
Convention on the Rights of the Child. General Comment No 6 (1 Σεπτεμβρίου 2005).  
*Treatment of Unaccompanied and Separated Children outside their country of origin*.  
United Nations.

Διάπολις. (χ.χ.). Εκπαίδευση Αλλοδαπών και Παλιννοστούντων μαθητών. Ανακτήθηκε από:  
<http://www.diapolis.auth.gr/index.php>

Dimitropoulou, G. & Papageorgiou, I. (2008). *A study on the treatment of unaccompanied minors applying for asylum in Greece Commissioned by UNHCR's Office in Greece*.  
Unaccompanied Minors Asylum Seekers in Greece. Retrieved from:  
[https://documentation.lastradainternational.org/lisidocs/Unaccompanied\\_minors\\_asylum\\_seekers\\_in\\_Greece.pdf](https://documentation.lastradainternational.org/lisidocs/Unaccompanied_minors_asylum_seekers_in_Greece.pdf)

Dryden-Peterson, S. (2015). *The educational Experiences of Refugee children in countries of First Asylum*. Migration Policy Institute.

EdWeek. (2024). *Διημερίδα Ελληνικού Παρατηρητηρίου για τη Διαπολιτισμική Παιδεία και Εκπαίδευση*. Ανακτήθηκε από: <https://www.edweek.gr/diimerida-ellinikoy-paratitirioy-gia-ti-diapolitismiki-paideia-kai-ekpaidefsi/>

Εφημερίδα της Κυβερνήσεως. (1996). *Η ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις* (ΦΕΚ 124/17-06-1996, Τεύχος Α'). Εθνικό Τυπογραφείο.

Ελληνική Κυβέρνηση. (1999). *Προεδρικό διάταγμα υπ' αριθμ. 266/1999*.  
[https://www.gcr.gr/media/k2/attachments/RECEPTION\\_PD\\_266\\_1999.pdf](https://www.gcr.gr/media/k2/attachments/RECEPTION_PD_266_1999.pdf)

Ευρωπαϊκή επιτροπή. (χ.χ). Στατιστικές για τη μετανάστευση στην Ευρώπη: Άνθρωποι που ζουν στην Ευρώπη. Ανακτήθηκε από: [https://commission.europa.eu/strategy-and-policy/priorities-2019-2024/promoting-our-european-way-life/statistics-migration-europe\\_el](https://commission.europa.eu/strategy-and-policy/priorities-2019-2024/promoting-our-european-way-life/statistics-migration-europe_el)

Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο. (2020, Ιούλιος, 3). Εξερευνώντας τα αίτια της μετανάστευσης: Γιατί μεταναστεύουν οι άνθρωποι; [δελτίο τύπου]. Ανακτήθηκε από: <https://www.europarl.europa.eu/topics/el/article/20200624STO81906/exereunont-as-ta-aitia-tis-metanasteusis-giati-metanasteuoun-oi-anthropoi>

European Commission. (2022). *Protection of unaccompanied minors in the EU*. Retrieved from <https://ec.europa.eu>

International Labour Organization. (2021). *A fairer future for women: Transforming economies for gender equality*. Retrieved from [https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/---publ/documents/publication/wcms\\_808935.pdf](https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/---publ/documents/publication/wcms_808935.pdf)

International Organization for Migration (IOM). (2023). *Migration and asylum trends in Europe*. Retrieved from <https://www.iom.int>

International Organization for Migration (IOM). (2020). *International migration law: Glossary on migration* (No. 20). International Organization for Migration. [https://publications.iom.int/system/files/pdf/iml\\_20.pdf](https://publications.iom.int/system/files/pdf/iml_20.pdf)

International Organization for Migration. (2007). *Migration and the environment (Discussion Note, MC/INF/288)*. <https://www.iom.int>

Ίσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία της έρευνας. Εφαρμογές στην ψυχολογία και την Εκπαίδευση*. Ελληνικά Ακαδημαϊκά συγγράμματα και βοηθήματα.

Kantzou, V., Manoli, P., Mouti, A., & Papadopoulou, M. (2017). Γλωσσική εκπαίδευση προσφύγων και μεταναστών/ριών: Πολλαπλές μελέτες περίπτωσης στον Ελλαδικό

- χώρο. Στο Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης 3, 18–34. Ανακτήθηκε από: <https://doi.org/10.12681/dial.15000>
- Κατσαρού, Ε., Μαγγανά, Α., Σκιά Α., Τσέλιου, Β. (2006). *Νεοελληνική Γλώσσα Γ΄ Γυμνάσιου βιβλίο εκπαιδευτικού*. Μεταίχμιο.
- Krompák, E., & Marina, O. (2023). Language promotion and development for integration of Ukrainian refugee children in national education systems in host countries. University of Teacher Education Lucerne & UNICEF.
- Κύρωση της Διεθνούς Σύμβασης για τα δικαιώματα του παιδιού. (1992, Δεκέμβριος 2). *Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας*. Τεύχος 1ο, Αρ. φύλλου 192. Εθνικό τυπογραφείο 4101-4120. Ανακτήθηκε από: [https://www.kodiko.gr/nomologia/download\\_fek?f=fek/1992/a/fek\\_a\\_192\\_1992.pdf&t=a8f93b6efd1fbd4be829fc4aea62f4d2](https://www.kodiko.gr/nomologia/download_fek?f=fek/1992/a/fek_a_192_1992.pdf&t=a8f93b6efd1fbd4be829fc4aea62f4d2)
- Κώδικας Μετανάστευσης και Κοινωνικής Ένταξης και λοιπές διατάξεις. Άρθρο 21: Κοινά δικαιώματα πολιτών τρίτων χωρών. (2014, Απρίλιος 1). *Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας*. Τεύχος 1ο, αρ. φύλλου 80. Εθνικό τυπογραφείο 1303-1366. Ανακτήθηκε από: [https://www.kodiko.gr/nomologia/download\\_fek?f=fek/2014/a/fek\\_a\\_80\\_2014.pdf&t=b0f86c498a084ee74e708cf8c582e986](https://www.kodiko.gr/nomologia/download_fek?f=fek/2014/a/fek_a_80_2014.pdf&t=b0f86c498a084ee74e708cf8c582e986)
- Λούστα, Χ. (χ.χ.). Εργαστήρια δεξιοτήτων. Θεματική ενότητα: Ενδιαφέρομαι και ενεργώ. Υποθεματική: Ανθρώπινα δικαιώματα, Αναζητώντας άσυλο. Στο Πρόγραμμα Καλλιέργειας Δεξιοτήτων Πράξη: “Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις δεξιότητες μέσω εργαστηρίων”. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.
- MAMLIS. (n.d.). *Home*. Adam Mickiewicz University in Poznań. Retrieved from <https://mamlise.home.amu.edu.pl/>
- Μαυρομμάτης, Γ. (2022, Μάρτιος). Μια Διερεύνηση του Ελληνικού Μοντέλου Ένταξης των Μεταναστών: Ασυνέχειες και προβληματισμοί στα χρόνια της Κρίσης. Στο

Κοινωνιολογική Επιθεώρηση. *Περιοδική Έκδοση της Ελληνικής Κοινωνιολογικής Εταιρίας*.

Μάνεσης, Ν. (2020). Εκπαιδευτικές ανάγκες Ανηλίκων Προσφύγων. Αθήνα: Κοινωνικό Πολύκεντρο.

Ministry of Education Editor. (2022). Review of Inclusive Education: Country Background Report for Portugal. Retrieved from:  
[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias\\_documentos/country-background-report-portugal-educacao-inclusiva-em-revista-2022.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias_documentos/country-background-report-portugal-educacao-inclusiva-em-revista-2022.pdf)

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου. (χ.χ.). *Εκπαιδευτική Ένταξη Παιδιών με Μεταναστευτική Βιογραφία - Οικοσελίδα*. Υπουργείο Παιδείας Αθλητισμού και Νεολαίας. Ανακτήθηκε από:  
[https://www.pi.ac.cy/pi/index.php?option=com\\_content&id=1712](https://www.pi.ac.cy/pi/index.php?option=com_content&id=1712)

Προεδρικό διάταγμα υπ' αριθμ. 18. (2018, Φεβρουάριος 23). *Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας*. Τεύχος 1ο, αρ. Φύλλου 31. Εθνικό τυπογραφείο 5675-5774. Ανακτήθηκε από:  
[https://www.kodiko.gr/nomologia/download\\_fek?f=fek/2018/a/fek\\_a\\_31\\_2018.pdf&t=782080b849497cd1a02f0b26d489e9a1](https://www.kodiko.gr/nomologia/download_fek?f=fek/2018/a/fek_a_31_2018.pdf&t=782080b849497cd1a02f0b26d489e9a1)

Ροντιέ, Κ. (2016). Μετανάστες και Πρόσφυγες απαντήσεις σε αναποφάσιστους και επιφυλακτικούς. Ν. Κούρκουλου (μτφρ). Εκδόσεις του Εικοστού Πρώτου.

Taylor, S. & Sidhu, R.K. (2012). Supporting refugee students in schools: what constitutes inclusive education? In *International Journal of Inclusive Education*.  
<https://doi.org/10.1080/13603110903560085>

Τριανταφυλλίδης, Μ. (2010). *Νεοελληνική Γραμματική: Αναπροσαρμογή της Μικρής Νεοελληνικής Γραμματικής του Μανόλη Τριανταφυλλίδη (Εκδ. ΟΕΔΒ)*. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

- Τσιώλης, Γ. (2018). Η θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων. Στο Γ. Ζαϊμάκης (Επιμ.), *Ερευνητικές διαδρομές στις κοινωνικές επιστήμες: Θεωρητικές-μεθοδολογικές συμβολές και μελέτες περίπτωσης*. Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Τσοκαλίδου, Ρ. (2018). Διαγλωσσικότητα & διαγλωσσικές ταυτότητες. Στο Ζ. Γαβριηλίδου, Μ. Κωνσταντινίδου, Ν. Μαυρέλος, Ι. Ντεληγιάννης, Ι. Παπαδοπούλου, & Γ. Τσομής (Επιμ.), *Ταυτότητες: Γλώσσα και Λογοτεχνία. Πρακτικά Επετειακού Διεθνούς Συνεδρίου*. Κομοτηνή: Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.
- UNESCO. (2018). *Περίληψη Παγκόσμιας Έκθεσης Παρακολούθησης της Εκπαίδευσης 2019: Μετανάστευση, Εκτοπισμός και Εκπαίδευση-Χτίζοντας Γέφυρες, Όχι τείχη*. UNESCO: Παρίσι.
- UNESCO. (2018). Global Education Monitoring Report (GEM) 2019: Migration, Displacement and Education. Building Bridges Not Walls. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (1990). *World Declaration on Education for All and Framework for Action to Meet Basic Learning Needs*. Ανακτήθηκε από <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583>
- UNESCO Bangkok. (2020). *Approaches to language in education for migrants and refugees in the Asia-Pacific region*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) & United Nations Children's Fund (UNICEF).
- UNHCR. (2021). *Guidelines on reception conditions for unaccompanied children*. Retrieved from <https://www.unhcr.org>
- UNHCR. (2018). *Σύμβαση και Πρωτόκολλο της Γενεύης του 1951 και η τροποποίηση του Πρωτοκόλλου του 1967*. Υψηλός Αρμοστής του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες. Ανακτήθηκε από: <https://www.unhcr.org/gr/wp-content/uploads/sites/10/2018/01/04-symvasiprotokollo.pdf>
- UNHCR. (2016). *Ιστορία της Ύπατης Αρμοστείας*. Υψηλή Αρμοστεία των Ηνωμένων Εθνών για τους Πρόσφυγες. Ανακτήθηκε από: <https://www.unhcr.org/gr/39->

[%CE%B9%CF%83%CF%84%CE%BF%CF%81%CE%AF%CE%B1-%CF%84%CE%B7%CF%82-%CF%8D%CF%80%CE%B1%CF%84%CE%B7%CF%82-%CE%B1%CF%81%CE%BC%CE%BF%CF%83%CF%84%CE%B5%CE%AF%CE%B1%CF%82.html](#)

UNICEF. (2024). Όλα τα παιδιά στην εκπαίδευση: Υποστηρίζοντας την πρόσβαση στην εκπαίδευση για παιδιά πρόσφυγες και μετανάστες στην Ελλάδα. UNICEF Greece.

Ανακτήθηκε από: <https://www.unicef.org/greece/>

UNICEF. (2023, Ιούλιος, 03). Μελέτη σχετικά με τη φιλικότητα του συστήματος δικαιοσύνης προς τα παιδιά στην Ελλάδα. Terre des hommes: Αρωγοί των παιδιών παγκοσμίως

UNICEF. (2020). Γλωσσάριο: Μετανάστης, Αιτών Άσυλο, Πρόσφυγας. In *Humanity Passport: The rights of migrant and refugee children*. Retrieved from: [https://www.immerse-h2020.eu/wp-content/uploads/2019/10/4\\_SECONDARY-EDUCATION-GLOSSARY-migration-refuge-asylum\\_GR\\_Formato.pdf](https://www.immerse-h2020.eu/wp-content/uploads/2019/10/4_SECONDARY-EDUCATION-GLOSSARY-migration-refuge-asylum_GR_Formato.pdf)

UNICEF. (1989). Σύμβαση για τα δικαιώματα του παιδιού. UNICEF <https://www.unicef.org/greece/%CF%83%CF%8D%CE%BC%CE%B2%CE%B1%CF%83%CE%B7-%CE%B4%CE%B9%CE%BA%CE%B1%CE%B9%CF%8E%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B1-%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B9%CE%BF%CF%8D>

United Nations General Assembly. (1989). *Convention on the Rights of the Child*. Retrieved from <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child>

UNRIC. (χ.χ.). 17 Στόχοι Βιώσιμης Ανάπτυξης. Ανακτήθηκε από <https://unric.org/el/17-%CF%83%CF%84%CE%BF%CF%87%CE%BF%CE%B9-%CE%B2%CE%B9%CF%89%CF%83%CE%B9%CE%BC%CE%B7%CF%83-%CE%B1%CE%BD%CE%B1%CF%80%CF%84%CF%85%CE%BE%CE%B7%CF%83/>

Υπουργείο Μετανάστευσης και Ασύλου. (2024). Στατιστικά στοιχεία ασυνόδευτων ανηλίκων – 1η Μαΐου 2024. Γενική Γραμματεία Ευάλωτων Πολιτών και Θεσμικής Προστασίας.

Ανακτήθηκε από: [https://migration.gov.gr/wp-content/uploads/2024/05/%CE%93%CE%93%CE%95%CE%A0%CE%98%CE%A0\\_%CE%A3%CF%84%CE%B1%CF%84%CE%B9%CF%83%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AC-%CE%A3%CF%84%CE%BF%CE%B9%CF%87%CE%B5%CE%AF%CE%B1\\_2024\\_05\\_01.pdf](https://migration.gov.gr/wp-content/uploads/2024/05/%CE%93%CE%93%CE%95%CE%A0%CE%98%CE%A0_%CE%A3%CF%84%CE%B1%CF%84%CE%B9%CF%83%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AC-%CE%A3%CF%84%CE%BF%CE%B9%CF%87%CE%B5%CE%AF%CE%B1_2024_05_01.pdf)

Υπουργείο μετανάστευσης και Ασύλου. (2022). *Οδηγός λειτουργίας Δομών Φιλοξενίας Ασυνόδευτων Ανηλίκων*. Αθήνα. Ανακτήθηκε από: [https://migration.gov.gr/wp-content/uploads/2022/02/%CE%9F%CE%94%CE%97%CE%93%CE%9F%CE%A3-%CE%95%CE%A6%CE%91%CE%A1%CE%9C%CE%9F%CE%93%CE%97%CE%A3\\_%CE%94%CE%A6-%CE%91%CE%A3%CE%A5%CE%9D%CE%9F%CE%94%CE%95%CE%A5%CE%A4%CE%A9%CE%9D\\_%CE%99%CE%91%CE%9D%CE%9F%CE%A5%CE%91%CE%A1%CE%99%CE%9F%CE%A3-2022.pdf](https://migration.gov.gr/wp-content/uploads/2022/02/%CE%9F%CE%94%CE%97%CE%93%CE%9F%CE%A3-%CE%95%CE%A6%CE%91%CE%A1%CE%9C%CE%9F%CE%93%CE%97%CE%A3_%CE%94%CE%A6-%CE%91%CE%A3%CE%A5%CE%9D%CE%9F%CE%94%CE%95%CE%A5%CE%A4%CE%A9%CE%9D_%CE%99%CE%91%CE%9D%CE%9F%CE%A5%CE%91%CE%A1%CE%99%CE%9F%CE%A3-2022.pdf)

Υπουργείο Μετανάστευσης και Ασύλου. (2021). *Τομεακό Πρόγραμμα Ανάπτυξης 2021-2025*. Αθήνα: ΥΜΑ.

Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. (2011). *Υπουργικές αποφάσεις για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση* (ΦΕΚ 2442). [http://6dim-diapolefth.thess.sch.gr/Greek/Diapolitismiki\\_Ekpaidefsi/NomothesiaDiapEkpshts/04\\_YpourgikesApofaseis/2442\\_2011.pdf](http://6dim-diapolefth.thess.sch.gr/Greek/Diapolitismiki_Ekpaidefsi/NomothesiaDiapEkpshts/04_YpourgikesApofaseis/2442_2011.pdf)

Υπουργείο Παιδείας. (1980). *Υπουργικές αποφάσεις - Νόμοι για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Ανακτήθηκε από [http://6dim-diapolefth.thess.sch.gr/Greek/Diapolitismiki\\_Ekpaidefsi/NomothesiaDiapEkpshts/04\\_YpourgikesApofaseis/1105\\_1980.pdf](http://6dim-diapolefth.thess.sch.gr/Greek/Diapolitismiki_Ekpaidefsi/NomothesiaDiapEkpshts/04_YpourgikesApofaseis/1105_1980.pdf)

Υπουργική Απόφαση Φ1/63691/Δ1. (2017). Ρυθμίσεις Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ). Ίδρυση Τάξεων Υποδοχής ΖΕΠ σε σχολικές μονάδες Π.Ε.

Ανακτήθηκε από: <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/upourgike-apophase-ph1-63691-d1-2017.html>

Ζάγκα, Ε. Κεσίδου, Α. & Ματθαίουδάκη, Μ. (2014). Η βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου των Τάξεων Υποδοχής στο ελληνικό σχολείο. Παιδαγωγικές και γλωσσολογικές διαστάσεις. Στο Α. Psaltou-Joycey, Ε. Agathopoulou & Μ. Mattheoudakis (Eds). *Cross-curricular approaches to language education* (σσ. 172-190). Newcastle



## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α: ΔΟΜΗ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

### Α. Ερωτήσεις προς τους/ τις εκπαιδευτικούς του διαπολιτισμικού σχολείου.

1. Πόσα χρόνια υπηρεσίας έχετε και με ποια σχέση εργασίας (δηλ. μόνιμος, ωρομίσθιος, αναπληρωτής);
2. Πόσα χρόνια διδάσκετε σε αυτό το σχολείο;
3. Ποιο ή ποια μαθήματα διδάσκετε στο σχολείο;
4. Γνωρίζετε κάποια ξένη γλώσσα και εάν ναι σε τι επίπεδο;
5. Έχετε πραγματοποιήσει μεταπτυχιακές ή κάποιες άλλες σπουδές;
6. Έχετε λάβει κάποια επιμόρφωση για τη διγλωσσία ή τη διαπολιτισμική εκπαίδευση;
7. Ποιο είναι το ποσοστό των δίγλωσσων μαθητών στο σχολείο σας; Εκτός από τα ασυνόδευτα κορίτσια υπάρχουν και άλλοι δίγλωσσοι μαθητές;
8. Έχετε παρατηρήσει αν τα κορίτσια που φοιτούν στο σχολείο χρησιμοποιούν τη μητρική τους γλώσσα για να επικοινωνήσουν στο διάλειμμα ή ακόμα και κατά τη διάρκεια του μαθήματος;
9. Υπάρχει κάποια πρόβλεψη για να διδαχθεί η μητρική γλώσσα των κοριτσιών και να ενισχυθεί ο γραμματισμός τους στη γλώσσα αυτή;
10. Ποια η άποψη των εργαζομένων στη σχολική σας μονάδα για την προοπτική διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας των κοριτσιών; Είναι υπέρ ή κατά μιας τέτοιας προοπτικής;
11. Ποια η άποψή σας σχετικά με τη διαγλώσσα, σας βοηθάει στην επικοινωνία σας με τα κορίτσια ή ακόμη και στο πλαίσιο της διδασκαλίας;
12. Υπάρχουν ελλείψεις σε ειδικότητες εκπαιδευτικών και άλλο προσωπικό;
13. Υπάρχουν ελλείψεις σε οικονομικό επίπεδο;
14. Είναι το σχολείο εξοπλισμένο με εποπτικά μέσα και κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό;
15. Οι εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν να δημιουργήσουν κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό; (όπως υπάρχουν σενάρια για άλλα μαθήματα).
16. Συμμετέχουν τα κορίτσια στο πενταμελές, δεκαπενταμελές και γενικότερα σε κάθε όργανο μέσω του οποίου θα μπορούσαν να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων σχετικά με την εκπαίδευσή τους και το περιεχόμενό της;
17. Έχετε πληροφορίες για το εκπαιδευτικό υπόβαθρο των παιδιών αυτών;
18. Εφαρμόζονται κάποια προγράμματα για δίγλωσσους μαθητές π.χ. MALEDIVE, CLIL κ.λπ. τα οποία εφαρμόζονται και σε φροντιστήρια. Έτυχε ως μαθητές/ -τριες ή φοιτητές/ -τριες να διδαχθείτε σύμφωνα με τα προγράμματα αυτά ή να επιμορφωθείτε σε κάποια από αυτά;

19. Ποιες είναι οι προκλήσεις ή οι δυσκολίες που αντιμετωπίζετε εσείς προσωπικά στη διδασκαλία αυτού του μαθητικού πληθυσμού;
20. Έχετε να προσθέσετε κάτι;

#### Β. Ερωτήσεις προς τους εργαζόμενους του Κέντρου Φιλοξενίας

1. Με ποια σχέση εργασίας εργάζεστε στο Κ.Φ.Α.Α.;
2. Ποιο το αντικείμενό σας στο Κ.Φ.Α.Α.;
3. Γνωρίζετε κάποια ξένη γλώσσα; Σε τι επίπεδο γνωρίζετε την ξένη γλώσσα;
4. Πριν προσληφθείτε στο Κ.Φ.Α.Α., είχατε ανάλογη εργασιακή εμπειρία;
5. Έχετε πραγματοποιήσει κάποιες σπουδές;
6. Έχετε κάποια μετεκπαίδευση που να αφορά στην εκπαίδευση προσφύγων, διαπολιτισμική εκπαίδευση, δίγλωσση διδασκαλία ή κάτι άλλο;
7. Έχετε παρακολουθήσει κάποια επιμόρφωση για τη διγλωσσία στην Ελλάδα, και για τους τρόπους αξιοποίησής της στην εκπαιδευτική διαδικασία για παιδιά με προσφυγικό υπόβαθρο;
8. Διαπιστώνετε κάποια οφέλη από τη διαγλώσσα που εφαρμόζεται στον χώρο εργασίας σας, σας βοηθάει στην επικοινωνία με τις ωφελούμενες;
9. Η τεχνολογία σας βοηθάει στην επικοινωνία με τις ωφελούμενες;
10. Υπάρχει κάποια συνεργασία με κάποιο ελληνικό ή διεθνές φορέα που να σχετίζεται με τη γλωσσική εκπαίδευση αυτών των παιδιών;
11. Πραγματοποιούνται προγράμματα επιτάχυνσης της εκπαίδευσης των ασυνόδευτων ανηλίκων (catch-up programmes and accelerated learning) που ενδεχομένως έχουν βρεθεί εκτός εκπαιδευτικής διαδικασίας για πολλά χρόνια;
12. Ενισχύεται η πρώτη γλώσσα των μαθητών/ μαθητριών και ο γραμματισμός σε αυτή; Ενισχύονται άλλες γλώσσες πέρα από την ελληνική; με ποιο τρόπο γίνεται αυτό;
13. Έχετε να προσθέσετε κάτι;

#### Γ. Ερωτήσεις προς τα ασυνόδευτα ανήλικα κορίτσια.

1. Ποια γλώσσα χρησιμοποιείς, όταν μιλάς με τις ομοεθνείς φίλες σου στο Κ.Φ.Α.Α.;
2. Θα ήθελες να συνεχίσεις να μιλάς τη μητρική γλώσσα σου;
3. Με ποιους τρόπους νομίζεις πως θα βοηθίσουνα να συνεχίσεις να μιλάς τη γλώσσα σου, να εμπλουτίσεις το λεξιλόγιό σας, τις γνώσεις για τη λογοτεχνία σας, και τον πολιτισμό σας;
4. Μιλάς κάποια άλλη γλώσσα εκτός από τη μητρική σου;

5. Γνωρίζεις Αγγλικά; Αν όχι θα ήθελες να μάθεις;
6. Θέλεις να μάθεις την ελληνική;
7. Για ποιο σκοπό, σε τι θα σε βοηθούσε η εκμάθηση της ελληνικής;
8. Θεωρείς την ελληνική μία εύκολη ή δύσκολη γλώσσα;
9. Με ποιους τρόπους θεωρείς πως η εκμάθηση της ελληνικής θα γινόταν ποιο εύκολη;
10. Θέλεις να πεις κάτι άλλο;

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β: ΚΩΔΙΚΟΠΟΙΗΣΗ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΩΝ ΚΑΙ ΕΞΑΓΩΓΗ ΘΕΜΑΤΩΝ

Α. Ποιες οι γνώσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το υπόβαθρο και τις γλωσσικές και εκπαιδευτικές ανάγκες αυτού του μαθητικού πληθυσμού, καθώς και οι προκλήσεις που αντιμετωπίζουν κατά την εκπαιδευτική διαδικασία; Έχουν λάβει οι ίδιοι εξειδικευμένη εκπαίδευση ώστε να μπορούν να ανταπεξέλθουν στις προκλήσεις που παρουσιάζει η εκπαίδευση ενός τέτοιου πληθυσμού;

ΚΕΙΜΕΝΟ	ΚΩΔΙΚΟΙ	ΘΕΜΑ
<p><b>Ε. Έχετε παρατηρήσει αν τα κορίτσια που φοιτούν στο σχολείο χρησιμοποιούν τη μητρική τους γλώσσα για να επικοινωνήσουν στο διάλειμμα ή ακόμα και κατά τη διάρκεια του μαθήματος;</b></p> <p>Σ.1.1: Ναι</p> <p>Σ.1.2: Τα κορίτσια τα οποία έχουν την ίδια μητρική γλώσσα χρησιμοποιούν πάντα αυτή στην επικοινωνία τους. Βέβαια έχω παρατηρήσει ότι μερικές, νομίζω δεν είμαι σίγουρη ε (...) χρησιμοποιούν και αραβικά,... βέβαια όταν μιλούνε με εμάς χρησιμοποιούμε αγγλικά ανακατεμένα με ελληνικά ή ακόμη και τη νοηματική ή κάποιες λέξεις έτσι διάσπαρτες από τη γλώσσα τους που μάθαμε κι εμείς από αυτή τη χρόνια συναναστροφή με αυτή την ομάδα του πληθυσμού.</p> <p>Σ.1.3: Ναι ναι κατά βάση τη</p>	<p>Χρήση μητρικής γλώσσας για επικοινωνία</p> <p>Επικοινωνία μέσω της αραβικής γλώσσας</p> <p>Ανάμειξη αγγλικής ελληνικής, νοηματικής και μητρικής γλώσσας για επικοινωνία</p> <p>Αποκλειστική επικοινωνία</p>	<p>Γλώσσα επικοινωνίας</p>

<p>μητρική τους ή θα έλεγα και αποκλειστικά.</p> <p><b>Ε: Ποια η άποψή σας σχετικά με τη διαγλώσσα, πρέπει να χρησιμοποιείται;</b></p> <p>Σ.1.2: [Γέλιο] (...) Ναι,... Η διαγλώσσα θεωρώ ότι είναι μια καλή πρακτική για να μάθεις τη δεύτερη γλώσσα και για να συνεννοηθείς....</p> <p>Σ.1.3: Ναι.</p> <p>Σ.1.3: Κατά τα άλλα με τα αγγλικά με τις εικόνες πολύ, με τα γλωσσικά ομότυπα. Αυτό που θέλω να αναφέρω είναι αυτό ότι βοήθησε κάποιες φορές το να τους ρωτήσω λέξεις δικές τους που έχουν όχι μόνο ίδιο ήχο και ίδια σημασία με τις δικές μας. Αυτό βοήθησε, τους άρεσε το βρήκαν ενδιαφέρον και το θυμούνται κιόλας, και το βρήκα και εγώ ενδιαφέρον...</p> <p><b>Ε: Είναι και μία μορφή διαγλώσσας [τα γλωσσικά ομότυπα] που είπαμε και πιο πριν.</b></p> <p>Σ.1.3: Είναι μια μορφή διαγλώσσας και μάλιστα είναι και η έκπληξη είναι ότι δεν περίμενα ότι θα έχουμε όντως λέξεις (...) κάποιες, όχι λίγες... Οπότε ναι</p>	<p>μέσω της μητρικής γλώσσας</p> <p>Διαγλώσσα και επικοινωνία</p> <p>Εικόνες και γλωσσικά ομότυπα ως τρόποι επικοινωνίας</p> <p>Τα γλωσσικά ομότυπα, ως μορφή διαγλώσσας</p> <p>Η διαγλώσσα αποτελεί έναν</p>	
--	---	--

αυτός είναι ένας ωραίος τρόπος βοηθητικός.	βοηθητικό επικοινωνίας	τρόπο
<p><b>Ε: Υπάρχει κάποια πρόβλεψη για να διδαχθεί η μητρική γλώσσα των κοριτσιών και να ενισχυθεί ο γραμματισμός τους στη γλώσσα αυτή;</b></p> <p>Σ.1.1: Όχι δεν υπάρχει</p> <p>Σ.1.2(...) από όσο γνωρίζω όχι δε δεν υπάρχει όχι, όχι</p> <p>Σ.1.3: Όχι από όσο γνωρίζω δεν υπάρχει κάποιο τέτοιο πλάνο.</p> <p><b>Ε: Ποια η άποψη των εργαζομένων στη σχολική σας μονάδα για την προοπτική διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας των κοριτσιών;</b></p> <p>Σ.1.1: (...) Εεε (...) επειδή έχω ζήσει στο εξωτερικό [σχολικό κουδούνι] και επειδή έχω ζήσει αρκετά χρόνια στη Δυτική Ευρώπη 8 χρόνια (...) δεν είμαι υπέρ των διαφορετικών σχολείων για να μάθουνε τα παιδιά και τη δικιά τους τη γλώσσα ή την άλλη τη γλώσσα ή την παραάλλη γλώσσα αυτό που βασικά χρειάζεται (...) κατά την άποψή μου είναι να ομογενοποιηθεί ο μαθητικός πληθυσμός κοινώς όλοι να είναι στην ουσία ένα πολυπολιτισμικό σχολείο...</p> <p>Σ.1.2: Ναι (...) Οι απόψεις πάνω</p>	<p>Απουσία στήριξης μητρικής γλώσσας ή ενίσχυσης του γραμματισμού αυτής</p> <p>Άποψη ενάντια στην παράλληλη εκμάθηση της μητρικής και της νέας γλώσσας</p> <p>Υπέρ της ομογενοποίησης του μαθητικού πληθυσμού</p> <p>Υπέρ των πολυπολιτισμικών σχολείων</p>	

<p>στο θέμα αυτό ποικίλουν. (...) Δεν, δεν συμφωνούμε όλοι οι εκπαιδευτικοί. Και νομίζω αυτό ότι είναι λογικό να υπάρχουν διαφωνίες. (...) Βασικά στο δικό μας σχολείο δεν υπάρχουν έντονες διαφωνίες, (...) σε γενικές γραμμές είμαστε υπέρ του να ενισχυθεί ο γραμματισμός των κοριτσιών... όμως στις συνελεύσεις των εκπαιδευτικών και στις τοποθετήσεις των διαφόρων παρατάξεων έτσι στις συνελεύσεις διαπιστώνουμε διαφωνίες και υπάρχουν συνάδελφοι που είναι αντίθετοι με την εφαρμογή ενός τέτοιου προγράμματος.</p> <p><b>Ε: Μάλιστα πιστεύετε ότι και άλλοι συνάδελφοι σας έχουν την ίδια (...) είναι υπέρ ή κατά της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας, το έχετε συζητήσει ή γνωρίζετε;</b></p> <p>Σ.1.1: Ναι έχουμε συζητήσει γενικά (...) και βασικά δεν είναι υπέρ της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας τώρα (...) θα μπορούσε πάντα η μητρική γλώσσα να διδάσκεται και να δημιουργείται στην ουσία ένα υπόβαθρο για να κρατάει ζωντανές τις παραδόσεις και τους</p>	<p>Ποικιλία απόψεων</p> <p>Διαφωνία ως προς τον τρόπο διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας</p> <p>Δεν είναι υπέρ της διδασκαλίας τα μητρικής γλώσσας</p> <p>Διδασκαλία της μητρικής γλώσσας μόνο στο πλαίσιο</p>	<p>Μητρική γλώσσα και ενίσχυση γραμματισμού σε αυτήν</p>
---	--	--

<p>με τη χώρα σε φροντιστηριακά μαθήματα μετά το σχολείο έξω από το σχολείο σαββατοκύριακα και τέτοια (...) αλλά όχι το ίδιο το σχολείο να είναι σε διαφορετική γλώσσα.</p> <p>Σ.1.3: Ε (...) θα ήμουν υπέρ (...) βέβαια με πάρα πολλές ε(...) τροποποιήσεις και δυσκολίες,... θα ωφελούσε σε βάθος χρόνου σίγουρα τα κορίτσια. Όπως θα ωφελούσε ενδεχομένως και η χρήση (...) η εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας.</p>	<p>φροντιστηριακών μαθημάτων</p> <p>Υπέρ της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας, με τροποποιήσεις</p> <p>Η διδασκαλία της μητρικής θα βοηθούσε τα κορίτσια</p>	
<p><b>Ε: Έχετε πληροφορίες για το εκπαιδευτικό υπόβαθρο των ασυνόδευτων ανήλικων κοριτσιών;</b></p> <p>Σ.1.1: Πολύ χαμηλό (...) και όχι όλα (...) τα παιδιά από τη Μέση Ανατολή έχουν σχετικά καλό υπόβαθρο αλλά αυτά που έρχονται από το κέρασ της Αφρικής δυστυχώς όχι.</p> <p>Σ.1.2: (...) όχι δυστυχώς έχουμε πολύ λίγες πληροφορίες, εμείς, ό,τι δηλώσουν αυτές. Τώρα στο πλαίσιο της τάξης βέβαια διαπιστώνουμε κάποια πράγματα εμείς. Πέρα από αυτές τις μαρτυρίες που υπάρχουν διαπιστώνουμε και εμείς κάποιες ελλείψεις ή κάποιες δεξιότητες.</p>	<p>Χαμηλό</p> <p>Διαφορετικό εκπαιδευτικό υπόβαθρο παιδιών Μ. Ανατολής και κέρασ Αφρικής</p> <p>Ελλιπείς πληροφορίες. Ότι δηλώνουν τα κορίτσια</p> <p>Το εκπαιδευτικό υπόβαθρο φαίνεται στην τάξη</p>	<p>Πληροφορίες για το εκπαιδευτικό υπόβαθρο των ασυνόδευτων ανήλικων κοριτσιών</p>



<p><b>Ε: Ωστόσο ότι πληροφορίες υπάρχουν φαντάζομαι προέρχονται από τις μαρτυρίες των ίδιων των παιδιών...</b></p> <p>Σ.1.1: Στο πλαίσιο της τάξης όμως παραδείγματος χάρη φαίνεται αν κάποιο παιδί ξέρει μαθηματικά...</p> <p>Σ.1.3: Ε κάποια λίγα πράγματα που γνωρίζω είναι (...) είναι ίσως η γνώση που έχω από το ίδιο το επίπεδο που δείχνουν μέσα στην τάξη. Φαίνεται ότι κάποιες έχουνε πάει έχουν καλό γραμματισμό στα αγγλικά, ξέρουν αγγλικά και αντιλαμβάνονται καλύτερα το (...) την εκμάθηση της νέας γλώσσας, επειδή γνωρίζουν αγγλικά. Όμως αυτό δεν (...) νομίζω ότι δεν μας δυσκολεύει και τόσο πολύ. Ε (...) δηλαδή το ότι κάποιες δεν ξέρουν και τόσο καλά αγγλικά εντάξει έτσι τις βοηθάνε οι συμμαθήτριάς τους. Οπότε αυτό είναι πολύ καλό υπάρχει βοήθεια, αλληλοβοήθεια αλίμονο μεταξύ τους (...) και έχουμε ένα καλό επίπεδο νομίζω. Βέβαια υπάρχει αυτό η ερώτησή σας ήταν σχετικά με τον (...), με το πόσο γνωρίζουν ή δεν γνωρίζουν να κάποιες φαίνεται ότι έχουνε περισσότερα χρόνια σχολείο κάποιες λιγότερα...</p> <p>Σ.1.3: Πάλι φαίνεται, και από τον</p>	<p>Στο πλαίσιο της τάξης διαπιστώνουμε δεξιότητες</p> <p>Γνώση από το επίπεδο που δείχνουν μέσα στην τάξη</p> <p>Το επίπεδο στο οποίο βρίσκονται δείχνει εάν έχουν πάει σχολείο ή όχι</p> <p>Ο τρόπος χρήσης των</p>	
--	--	--



<p>μάθουν τους όρους της φυσικής...</p> <p>Σ.1.3: Ναι νομίζω περισσότερο είχαν να κάνουν με το κατά πόσο δεν θα αδικώ ως προς την ταχύτητα κάποιες μαθήτριες. Δεν θα (...), αυτό είναι το βασικό μέλημά μου είναι να πάμε όσο γίνεται ισορροπημένα να προχωράμε. Αυτή ήταν, αυτό ήταν ένα άγχος που είχα κατά τα άλλα δεν έχω αντιμετωπίσει κάποιο πρόβλημα με μαθήτριες που να έχουν ενδεχομένως κάποιες δυσκολίες μαθησιακές, στο μέτρο που μπορώ να αντιληφθώ βέβαια, είναι έξυπνα τα παιδιά που έχουμε και καταλαβαίνουν πολύ απλά. Άρα η δυσκολία μου είναι αυτή νομίζω (...) έχει να κάνει πιο πολύ με προσωπική (...) προσωπικό στόχο.</p> <p>Σ.1.3: Είναι μία πρόκληση αυτή και προσπαθώ αυτό να βελτιώνω. Κατά τα άλλα με τα αγγλικά με τις εικόνες πολύ, με τα γλωσσικά ομότυπα. Αυτό που θέλω να αναφέρω είναι αυτό ότι βοήθησε κάποιες φορές το να τους ρωτήσω λέξεις δικές τους που έχουν όχι μόνο ίδιο ήχο και ίδια σημασία με τις δικές μας...</p> <p><b>Ε: Οι εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν να δημιουργήσουν κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό;</b></p>	<p>Τυχόν αδικίες ως προς την ταχύτητα κατάκτησης της γνώσης</p> <p>Δεν έχουν εντοπιστεί προβλήματα μαθησιακών δυσκολιών</p> <p>Έξυπνα παιδιά</p> <p>Προσωπικός στόχος: να μην αδικώ τα παιδιά</p> <p>Η γλώσσα δεν αποτελεί πάντα δυσκολία</p> <p>Εικόνες και γλωσσικά ομότυπα ως εναλλακτικοί τρόποι επικοινωνίας</p>	
---	---	--

<p>Σ.1.1:Λοιπόν... αυτοί οι συνάδελφοι που κάνουνε μάθημα στα ασυνόδευτα τα παιδιά στις τάξεις υποδοχής είναι καταρχάς αναπληρωτές... επομένως κάθε φορά που έρχεται κάποιος αναπληρωτής εδώ πέρα είναι πάντα η πρώτη του (...) φορά, μέχρι να εγκλιματιστεί, να καταλάβει πού βρίσκεται και τι δουλειά κάνει και τι χρειάζονται τα παιδιά από αυτόν περνάνε τέσσερις πέντε μήνες (...), άρα για να δημιουργήσει μετά τους 4-5 μήνες υλικό συνήθως αυτό το βλέπω να γίνεται γύρω στο Μάρτη.</p> <p>Σ.1.2: Θεωρώ, οι εκπαιδευτικοί των τμημάτων υποδοχής... είναι δύσκολο να δημιουργήσουν δικό τους εκπαιδευτικό υλικό, γιατί είναι αναπληρωτές ή ωρομίσθιοι, φέτος είναι εδώ του χρόνου είναι κάπου αλλού, μπορεί να είναι σε σχολείο με εντελώς διαφορετικό μαθητικό πληθυσμό απ' ότι είναι αυτός εδώ ο δικός μας, έρχονται και αργά, πολλές φορές είναι χωρίς εμπειρίες, ώσπου να προσαρμοστούν τελειώνει η χρονιά και φεύγουν. Τώρα, οι άλλοι και ειδικά εμείς που είμαστε αρκετά μεγάλοι και έχουμε κάποια εμπειρία,</p>	<p>Αναπληρώτες και ωρομίσθιοι διδάσκουν στις Τ.Υ.</p> <p>Δύσκολο να δημιουργήσουν δικό τους εκπαιδευτικό υλικό</p> <p>Καθυστερήση στην τοποθέτηση εκπαιδευτικών στις Τ.Υ.</p> <p>Έλλειψη εμπειρίας των εκπαιδευτικών που διδάσκουν στις Τ.Υ.</p> <p>Επιμόρφωση και δημιουργία</p>	
---	---	--

<p>ανάλογα με την επιμόρφωση που έχουμε... νομίζω ότι μπορούν να δημιουργήσουν το δικό τους υλικό.</p> <p>Σ.1.3: Ε (...) δεν είναι τόσο εύκολο από άποψη χρονικού περιθωρίου, διότι το διάστημα που τα κορίτσια αυτά βρίσκονται εδώ στο συγκεκριμένο σχολείο είναι μικρό (...) και είναι και οι ροές τέτοιες που δεν επιτρέπουν ίσως την σταδιακή μεθοδική εξέλιξη ενός τέτοιου προγράμματος, οπότε είναι λίγο δύσκολο νομίζω, όχι ότι είναι ανέφικτο. Ίσως αν αλλάξουν κάποια δεδομένα (...) ως προς το πόσο σταθερά τα κορίτσια είναι στην τάξη (...) τα ίδια...</p>	<p>εκπαιδευτικού υλικού</p> <p>Μικρό διάστημα φοίτησης των κοριτσιών στο σχολείο</p> <p>Οι ροές δεν επιτρέπουν την σταδιακή μεθοδική εξέλιξη ενός τέτοιου προγράμματος</p>	
<p><b>Ε. Έχετε λάβει κάποια επιμόρφωση που να αφορά την εκπαίδευση των προσφύγων; ή την διγλωσσία;</b></p> <p>Σ.1.1: Ναι έχω παρακολουθήσει (...) πώς το λένε εκπαίδευση πάνω στη διαπολιτισμική εκπαίδευση.</p> <p>Σ.1.2: Ναι έχω παρακολουθήσει πολλά επιμορφωτικά σεμινάρια τα οποία υλοποιήθηκαν από διάφορους φορείς... για τη διγλωσσία, διαπολιτισμική εκπαίδευση, αλλά και εργάστηκα και σε δίγλωσσο σχολείο στο εξωτερικό.</p>	<p>Επιμόρφωση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση</p> <p>Προϋπηρεσία σε δίγλωσσο σχολείο στο εξωτερικό</p>	<p>Κατάρτιση του εκπαιδευτικού δυναμικού στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και τη διγλωσσία</p>

Σ.1.3: Ε τώρα βρίσκομαι στη διάρκεια αυτής της επιμόρφωσης έχει ξεκινήσει και είναι σε εξέλιξη.	Επιμόρφωση στη διγλωσσία και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση σε εξέλιξη	
---	--	--

Β. Συμβάλλουν τα κέντρα φιλοξενίας ασυνόδευτων ανηλίκων στη (γλωσσική) εκπαίδευση αυτού του πληθυσμού, και αν ναι με ποιον τρόπο συμβαίνει αυτό;

ΚΕΙΜΕΝΟ	ΚΩΔΙΚΟΙ	ΘΕΜΑΤΑ
<p><b>Ε. Η τεχνολογία σας βοηθάει στην επικοινωνία και την εκμάθηση της Ελληνικής;</b></p> <p>Σ.2.1. Φυσικά και βοηθάει πάρα πολύ κιόλας διότι ακόμα και στη συνεννόηση υπάρχουν εφαρμογές που χρησιμοποιούμε με τα κορίτσια γιατί δεν μιλάνε όλα αγγλικά επίσης λόγω του ότι είμαστε μακριά χρησιμοποιούμε την τεχνολογία και για online μαθήματα.</p> <p>Σ.2.2: Εννοείται ότι βοηθάει (...) πάρα πολύ αρχικά είναι και οι τηλεφωνικές διερμηνείες που μπορούμε να πραγματοποιήσουμε πλέον στο Κ.Φ.Α.Α. καθώς δεν μπορούμε κάθε φορά να έχουμε έναν επαγγελματία διερμηνέα στο χώρο μας... επιπλέον μπορούμε να κάνουμε διαδικτυακά μαθήματα για να ενισχύσουμε τις γλώσσες των κοριτσιών είτε αυτό είναι ελληνικά είτε αγγλικά (...) και σίγουρα το διαδίκτυο γιατί</p>	<p>Εφαρμογές επικοινωνίας/συνεννόησης</p> <p>Online μαθήματα</p> <p>Τηλεφωνικές διερμηνείες</p>	<p>Τεχνολογία ως μέσο επικοινωνίας</p>



<p>ελληνικού κράτους να στέλνουμε τα κορίτσια στο σχολείο (...) και δεύτερον συνεργαζόμαστε με Μ.Κ.Ο. ελληνικές για την εκπαίδευση των κοριτσιών (...) ονομαστικά μπορώ να σου πω ότι πέρσι συνεργαζόμασταν με τη SolidarityNow και φέτος με την ARSIS που κάνουμε και μαθήματα στα ελληνικά και στα αγγλικά.</p> <p>Σ.2.3: Ναι βέβαια εμείς σαν Κ.Φ.Α.Α. ο στόχος αυτός είναι να έχουμε διάφορες συνεργασίες, να δημιουργήσουμε οπότε... έχουμε στόχο να ανοίξουμε λιγάκι τις συνεργασίες με διεθνείς και με τοπικούς οργανισμούς και φορείς όπως για παράδειγμα με το SolidarityNow, το πρόγραμμα εκμάθησης εκεί με την ARSIS, με την ΧΕΝ την ευρωπαϊκή ΧΕΝ, με την οργάνωση γυναικών, δηλαδή με φορείς όπως πανεπιστήμια έχουμε πάρα πολλές συνεργασίες και ψυχαγωγικές εεε (...).</p>	<p>Συνεργασία με SolidarityNow και ARSIS για εκμάθηση ελληνικών και αγγλικών</p> <p>Συνεργασία με την ευρωπαϊκή ΧΕΝ</p> <p>Συνεργασία με πανεπιστήμια</p>	
<p><b>Ε. Πραγματοποιούνται προγράμματα επιτάχυνσης της εκπαίδευσης των ασυνόδευτων ανηλίκων (catch-up programmes and accelerated learning) που ενδεχομένως έχουν βρεθεί εκτός εκπαιδευτικής διαδικασίας για πολλά χρόνια;</b></p>		



<p>Σ.2.2: Δυστυχώς όχι δεν υπάρχουνε τέτοια δεν πραγματοποιούνται τέτοια προγράμματα... εμείς μπορούμε να εισάγουμε σιγά-σιγά ένα παιδί που δεν έχει παρακολουθήσει εκπαίδευση στη χώρα καταγωγής του (...) διαδικασίες με τις οποίες μπορεί να παρακολουθήσει ένα ελληνικό σχολείο ή να δει πώς γίνεται η (...) εκπαίδευση γενικά.</p> <p>Σ.2.2: Ήθελα να σου πω ότι πιστεύω ότι υπάρχουν και πολλά προγράμματα στο διαδίκτυο που (...) μέσα από παιχνίδια μπορείς να διδάξεις μία γλώσσα στα κορίτσια που ίσως σε κάποια παιδιά (...) που είναι λίγο πιο υπερκινητικά ή με διάσπαση προσοχής βοηθάει κάπως περισσότερο και ενισχύει και το κίνητρο της εκμάθησης;</p> <p>Σ.2.3: Για μέσα στη δομή (...) ναι κάποια προγράμματα υπάρχουν κάποια εργαλεία που κατά καιρούς έχουμε εκπαιδευτεί και υπήρχανε κάποια εργαλεία τα οποία βασίζονται στο δραστηριότητες και βιωματικές εργασίες όπως για παράδειγμα το πρόγραμμα της οικοθεραπείας το οποίο έχουμε τρέξει στη δομή μας που είναι να εκπαιδευτικό πρόγραμμα και για το οποίο</p>	<p>Δεν πραγματοποιούνται προγράμματα επιτάχυνσης</p> <p>Διαδικασίες εισαγωγής στην εκπαίδευση στην Ελλάδα</p> <p>Διαδικτυακά προγράμματα διδασκαλίας γλωσσών μέσω παιχνιδιών</p> <p>Πρόγραμμα οικοθεραπείας</p>	<p>Προγράμματα επιτάχυνσης εκπαιδευτικής διαδικασίας – Άλλα προγράμματα</p>
---	---	---

<p>έχουμε βραβευτεί κιόλας (...)  τέτοια προγράμματα τα οποία  έχουνε ε (...) έχουν ένα  διαπολιτισμικό χαρακτήρα όπως  επίσης και το πρόγραμμα της  διαμεσολάβησης το οποίο το  έχουμε πάρει από το  πανεπιστήμιο Ιωαννίνων πώς τα  εργαλεία της σχολικής  διαμεσολάβησης την οποία εμείς  τη διαμεσολάβησης μέσω  βιωματικών δραστηριοτήτων τη  φέραμε στη δομή μας και την  υλοποιούμε όταν υπάρχει ένας  διαπληκτισμός ανάμεσα από τα  κορίτσια.</p>	<p>Πρόγραμμα           σχολικής  διαμεσολάβησης</p>	
<p><b>Ε. Ενισχύεται η πρώτη γλώσσα των μαθητών/ μαθητριών και ο γραμματισμός σε αυτή; Ενισχύονται άλλες γλώσσες πέρα από την ελληνική; με ποιο τρόπο γίνεται αυτό; αν δεν γίνεται, γιατί δεν γίνεται;</b></p> <p>Σ.2.1: Δεν ενισχύεται (...) η μητρική τους γλώσσα οι κοπέλες συνήθως ζητάν να μάθουν ελληνικά και αγγλικά.</p> <p>Σ.2.2: Όχι δεν ενισχύεται κάτι τέτοιο.</p> <p>Σ.2.2: Δυστυχώς όχι γιατί δεν υπάρχει και άνθρωπος που θα μπορούσε να το κάνει αυτό δηλαδή στη συγκεκριμένη γλώσσα που εγώ σκέφτομαι αυτή</p>	<p>Δεν ενισχύεται η μητρική τους γλώσσα</p> <p>Προθυμία για εκμάθηση ελληνικών και αγγλικών</p> <p>Έλλειψη ανθρώπινου δυναμικού, ικανού για την ενίσχυση της μητρικής γλώσσας</p>	<p>Ενίσχυση της πρώτης γλώσσας των μαθητών/ -τριων και του γραμματισμού σε αυτή – Ενίσχυση άλλων γλωσσών</p>

<p>τη στιγμή...</p> <p>Σ.2.2: Φυσικά ενισχύεται η αγγλική γιατί (...) και τα κορίτσια ζητάνε αρκετά να μάθουν αγγλικά αλλά και εμείς σαν προσωπικό βρίσκουμε τρόπους να μπορέσουμε να διδάξουμε στα κορίτσια λίγο περισσότερο και τα αγγλικά.</p> <p>Σ.2.3: Η αλήθεια είναι ότι δεν έχουμε τα εργαλεία και τους ανθρώπους για να την ενισχύσουμε αυτό είναι αλήθεια ωστόσο εντάξει κάποιες φορές, κάποια κορίτσια που γνωρίζουν άπταιστα δύο γλώσσες μπορούνε και οι ίδιες στην (...) στο θέμα της συνεργασίας να μας μάθουνε κάποιες δικές τους τοπικές γλώσσες δική τους ε (...) και εμείς αντίστοιχα να τους μάθουμε έτσι μία (...) να γίνει μια μεταξύ τους αλληλεπίδραση, αλλά όχι σε κάποια μορφή που να μπορούμε να τους ενισχύσουμε.</p> <p>Σ.2.3: Φυσικά, εννοείται εμείς ενισχύουμε πάρα πολύ την αγγλική γιατί είναι διεθνής γλώσσα και τη θεωρούμε και εμείς πολύ σημαντική... και επίσης αναλόγως την περίπτωση φυσικά και το υπόβαθρο του κοριτσιού αλλά και από το που θέλουν να ταξιδέψουνε και έχουν</p>	<p>Ενίσχυση της αγγλικής</p> <p>Έλλειψη κατάλληλων εργαλείων και ανθρώπινου δυναμικού</p>	
---	---	--

<p>αποφασίσει να ταξιδέψουν και εκεί λοιπόν κάνουμε κατά περίπτωση κάποια είτε μαθήματα που οι εκπαιδευτικοί οι γλώσσες που γνωρίζουν όπως για παράδειγμα τα γαλλικά αλλά και άλλες περιπτώσεις γερμανικά για παράδειγμα τα οποία που βρίσκουμε μέσω πλατφόρμας δωρεάν online που υπάρχουν τουλάχιστον για τα βασικά για να νιώσουν και τα κορίτσια ασφάλεια στο πρώτο τους ταξίδι.</p>	<p>Ενίσχυση για την εκμάθηση γαλλικών ή γερμανικών κατά περίπτωση</p> <p>Δωρεάν Online μαθήματα ξένων γλωσσών</p>	
<p><b>Ε: Έχετε κάποια μετεκπαίδευση που να αφορά στην εκπαίδευση προσφύγων, διαπολιτισμική εκπαίδευση, δίγλωσση διδασκαλία ή κάτι άλλο;</b></p> <p>Σ.2.1: Όταν (...) πρωτοήρθα στη δουλειά εκπαιδευτήκαμε (...) στην αρχή και μετά κατά διαστήματα παρακολουθούσαμε διάφορα επιμορφωτικά σεμινάρια στα οποία μας μιλούσαν για την αξία του σχολείου, της εκμάθησης ελληνικών, αλλά και για το πόσο σημαντικό είναι να διατηρούν τα κορίτσια αυτά τη δική τους γλώσσα, να ενισχύουμε να μιλούν τη γλώσσα τους, να τη διατηρήσουν δηλαδή, καθημερινά.</p> <p>Σ.2.2: Δυστυχώς όχι, δεν έχω</p>	<p>Επιμορφωτικά σεμινάρια για την αξία του σχολείου, την εκμάθηση της ελληνικής και τη διατήρηση και αξιοποίηση της μητρικής τους γλώσσας</p>	<p>Κατάρτιση του προσωπικού των Κ.Φ.Α.Α. στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και τη δίγλωσση διδασκαλία</p>

<p>παρακολουθήσει κάποια μετεκπαίδευση, ωστόσο γνωρίζω ότι υπάρχουν πολλά σεμινάρια για τη δίγλωσση διδασκαλία.</p> <p>Σ.2.3: Είχα παρακολουθήσει στα πλαίσια της εκπαίδευσης της UNICEF, πριν κάποια χρόνια εμάς τους συντονιστές που μας έκαναν κάποια υποχρεωτικά σεμινάρια, εκπαιδεύσεις, που μέσα σε αυτό ήταν και το κομμάτι της γλωσσικής εκπαίδευσης.</p>	<p>Έλλειψη μετεκπαίδευσης</p> <p>Εκπαίδευση από τη UNICEF για τη γλωσσική εκπαίδευση των προσφύγων</p>	
---	--	--

Γ. Ποιες είναι οι απόψεις των ίδιων των Ασυνόδευτων Ανηλίκων σχετικά με τη γλωσσική εκπαίδευση που τους παρέχεται όσον αφορά τα ελληνικά ή/και τις άλλες/δεύτερες ξένες γλώσσες; Ποια είναι η στάση τους απέναντι στη συνέχιση της καλλιέργειας του γραμματισμού στην πρώτη τους γλώσσα;

ΚΕΙΜΕΝΟ	ΚΩΔΙΚΟΙ	ΘΕΜΑΤΑ
<p><b>Ε: Θέλεις να μάθεις την Ελληνική;</b></p> <p>Σ.3.1: Ναι</p> <p>Σ.3.2: Ναι φυσικά.</p> <p>Σ.3.3: Ελληνικά, αφού θέλω να μείνω σε αυτή τη χώρα.</p>	<p>Επιθυμία για εκμάθηση της ελληνικής</p>	<p>Απόψεις για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας</p>
<p><b>Ε: Για ποιο σκοπό, σε τι θα σε βοηθούσε η εκμάθηση της ελληνικής;</b></p> <p>Σ.3.1: Ναι, σκοπεύω να μείνω εδώ στην Ελλάδα, επομένως πιστεύω ότι η γλώσσα θα με βοηθήσει στην επικοινωνία μου με τους άλλους ανθρώπους.</p> <p>Σ.3.2: Ναι, καθώς θέλω να</p>	<p>Εκμάθηση της ελληνικής ως μέσο επικοινωνίας.</p> <p>Εκμάθηση της ελληνικής ως</p>	<p>Οφέλη εκμάθησης της</p>

<p>μείνω στην Ελλάδα, πρέπει να μάθω να μιλάω τη γλώσσα. Αυτό θα με βοηθήσει πολύ.</p> <p>Σ.3.3: Ναι να βρω δουλειά και να μπορώ να ενσωματωθώ στη χώρα.</p>	<p>μέσο ένταξης</p> <p>Εκμάθηση της ελληνικής ως μέσο επαγγελματικής αποκατάστασης και ενσωμάτωσης.</p>	<p>ελληνικής γλώσσας</p>
<p><b>Ε: Με ποιους τρόπους θεωρείς πως η εκμάθηση της Ελληνικής θα γινόταν πιο εύκολη;</b></p> <p>Σ.3.1: (...) Πρώτα απ' όλα πρέπει να μάθω τα βασικά και μετά να προχωρήσω σε περισσότερα.</p> <p>Σ.3.2: Παρακολουθώντας περισσότερα μαθήματα ελληνικών, και επίσης να μιλάω με το προσωπικό εδώ πέρα περισσότερα ελληνικά.</p> <p>Σ.3.3: Νομίζω εάν πηγαίνω σχολείο.</p>	<p>Βασικά γλωσσικά στοιχεία και βαθμιαία πρόοδος</p> <p>Ανάγκη για επιπλέον μαθήματα ελληνικών και αλληλεπίδραση</p> <p>Τα σχολικά μαθήματα ως μέσο εκμάθησης της ελληνικής</p>	<p>Στρατηγικές εκμάθησης ελληνικής γλώσσας</p>
<p><b>Ε: Θα ήθελες να συνεχίσεις να μιλάς τη μητρική γλώσσα σου;</b></p> <p>Σ.3.1: Ναι, βέβαια</p> <p>Σ.3.2: Όχι</p> <p>Σ.3.3: Θέλω να μάθω ελληνικά.</p> <p><b>Ε: Άρα δεν θέλεις να συνεχίσεις να μιλάς τη μητρική σου γλώσσα.</b></p>	<p>Διατήρηση μητρικής γλώσσας</p> <p>Άρνηση στη συνέχιση της μητρικής γλώσσας</p> <p>Εστίαση στην εκμάθηση της ελληνικής</p>	<p>Απόψεις ως προς τη διατήρηση της μητρικής γλώσσας</p>

Σ.3.3. Ναλ.		
-------------	--	--