

Απόψεις και ετοιμότητα Κοινωνικών Λειτουργών και Εκπαιδευτικών (Σ.Ε.Π.) ως προς την ένταξη και κοινωνική ενσωμάτωση των παιδιών προσφύγων στο γενικό σχολείο

Πανταζής Απόστολος

PhD(c) Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας Δ.Π.Θ., BSc, MSc, MSW
pantazapoa@gmail.com

Χατζηφωτίου Σεβαστή

Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας, Δ.Π.Θ.
schatzif@sw.duth.gr

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση της ετοιμότητας των κοινωνικών λειτουργών και των εκπαιδευτικών - Συντονιστών Εκπαίδευσης Προσφύγων (Σ.Ε.Π.), κατά την εργασία τους με παιδιά πρόσφυγες. Επιμέρους στόχοι της έρευνας είναι η αποτύπωση της συνεργασίας κοινωνικών λειτουργών και εκπαιδευτικών, καθώς και οι απόψεις τους αναφορικά με τη σχέση ένταξης και κοινωνικής ενσωμάτωσης, τη σχέση τυπικής και μη τυπικής εκπαίδευσης, τις δυσκολίες τις οποίες αντιμετωπίζουν καθώς και για την τοποθέτηση κοινωνικών λειτουργών στα σχολεία. Στην έρευνα χρησιμοποιήθηκε η ποιοτική μεθοδολογία και πραγματοποιήθηκαν ημιδομημένες συνεντεύξεις. Διαπιστώθηκε ότι εκπαιδευτικοί (Σ.Ε.Π.) και κοινωνικοί λειτουργοί μετά τις βασικές τους σπουδές θεωρούν ότι δεν ήταν έτοιμοι για την ενασχόλησή τους με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και το προσφυγικό ζήτημα. Σημαντικό παράγοντα θεωρούν την προσωπική ενασχόληση για την ανάπτυξη και βελτίωση των δεξιοτήτων τους. Επιπλέον, οι Σ.Ε.Π. θεωρούν τους κοινωνικούς λειτουργούς σημαντικούς συνεργάτες στην επίλυση προβλημάτων που παρουσιάζονται στο σχολείο και υπάρχει περιθώριο βελτίωσης στην συνεργασία τους.

Λέξεις – Κλειδιά: Εκπαίδευση, Κοινωνική εργασία, Μαθητές πρόσφυγες, Ένταξη, Ετοιμότητα

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια η αναγκαστική μετακίνηση των ανθρώπων παρουσιάζει αυξητική τάση σε παγκόσμιο επίπεδο, με τις χώρες που αποτελούν χώρες υποδοχής να καλούνται να αντιμετωπίσουν μια μεγάλη πρόκληση στην αντιμετώπιση του φαινομένου. Χαρακτηριστικό αυτών των μετακινήσεων είναι η «υποχρεωτική» τους μορφή, η οποία δε σχετίζεται με την οικονομική μετανάστευση, καθώς οι άνθρωποι μετακινούνται εξαιτίας των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν στις χώρες καταγωγής τους. Στην ένταξη των νέων αυτών πληθυσμών στις χώρες υποδοχής, και ειδικά για τα παιδιά, το σχολείο αποτελεί σημαντικό παράγοντα. Παρόλο αυτά παρουσιάζονται μεγάλα προβλήματα ως προς τη διευκόλυνση τους στην ένταξη στο εκπαιδευτικό σύστημα (Taylor & Sidhu, 2012).

Το 2015 η Ελλάδα αποτέλεσε κεντρική πύλη εισόδου μεγάλου αριθμού προσφύγων οι οποίοι εισήλθαν κατά την πλειονότητά τους διά μέσου θαλάσσης. Σύμφωνα με την Ύπατη Αρμοστεία του Ο.Η.Ε., το 2016 σε παγκόσμιο επίπεδο οι πρόσφυγες ανέρχονταν σε 16,1 εκατομμύρια εκ των οποίων περισσότεροι από τους μισούς ήταν παιδιά, με έξι εκατομμύρια να βρίσκονται σε πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια σχολική ηλικία. Από αυτά τα παιδιά τα 3,7 εκατομμύρια δεν είχαν κάποιο σχολείο στο οποίο να μπορούν να φοιτήσουν. Τα παιδιά των προσφύγων είναι πέντε φορές πιο πιθανό να μην πάνε σχολείο σε σχέση με τα υπόλοιπα παιδιά. Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση το 50% των παιδιών προσφύγων έχουν πρόσβαση, ενώ για το γυμνάσιο το ποσοστό αυτό μειώνεται στο 22%. Τα αντίστοιχα ποσοστά για τα

παιδιά που δεν είναι πρόσφυγες είναι άνω του 90% για το δημοτικό και 84% για το γυμνάσιο (UNHCR, 2016; Galgano, 2017).

Στην παρούσα έρευνα εξετάζονται ζητήματα αναφορικά με την εκπαίδευση των παιδιών προσφύγων μέσα από την οπτική των Σ.Ε.Π. και των κοινωνικών λειτουργών. Η εκπαίδευση των παιδιών προσφύγων αποτελεί ένα σημαντικό ζήτημα προς έρευνα ειδικά σήμερα όπου έχουν προηγηθεί κατά τα προηγούμενα χρόνια προσπάθειες ένταξης των παιδιών προσφύγων στην εκπαίδευση, και υπάρχει μια μικρή έστω εμπειρία. Παράλληλα, δε θα πρέπει να αγνοηθεί ότι η εκπαίδευση αποτελεί θεμελιώδες δικαίωμα για τα παιδιά και διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη ζωή τους και στη μελλοντική τους ανάπτυξη (UNHCR, 2016). Για τους κοινωνικούς λειτουργούς αλλά για άλλους επαγγελματίες, όπως είναι και οι εκπαιδευτικοί, είναι σημαντική η γνώση των θεμάτων τα οποία σχετίζονται με τα ζητήματα που απασχολούν τους προσφυγικούς πληθυσμούς. Οι πρόσφυγες αποτελούν μια ιδιαίτερη ευάλωτη ομάδα, και αντιμετωπίζουν τόσο συναισθηματικά ζητήματα, όσο και κοινωνικοοικονομικά και νομικά (Diaconu et al., 2016).

Πρόσφυγες και Μετανάστες

Με τη Σύμβαση της Γενεύης, η οποία υπεγράφη τον Ιούλιο του 1951, ως πρόσφυγας ορίζεται κάποιος ο οποίος αναζητεί διεθνή προστασία, και παράλληλα δεν επιθυμεί να επιστρέψει στη χώρα καταγωγής του, καθώς φοβάται ότι θα διωχθεί εξαιτίας των πολιτικών του απόψεων, φυλής, θρησκείας, εθνικότητας ή γιατί μπορεί να ανήκει σε μια συγκεκριμένη κοινωνική ομάδα. Επιπροσθέτως, κρίνει ότι η χώρα καταγωγής του δεν μπορεί να τον προστατέψει στην περίπτωση δίωξής του. Σε αυτό μπορούν να προστεθούν και όσοι εξαναγκάστηκαν να φύγουν από τη χώρα καταγωγής τους εξαιτίας διωγμών, συγκρούσεων ή ανασφάλειας. Αργότερα για την προστασία των προσφύγων προστέθηκε το Πρωτόκολλο του 1967 με το οποίο γίνεται άρση των γεωγραφικών περιορισμών (Korntheuer et al., 2017; UNHCR, 2006; 2009). Είναι σημαντικό να διαχωρίσουμε τον όρο «πρόσφυγας» από τον όρο «μετανάστης» καθώς εάν υπάρχει σύγχυση των δύο όρων τότε τίθενται ζητήματα αναφορικά με τη νομική προστασία η οποία είναι απαιτούμενη για τους πρόσφυγες (UNHCR, 2016). Στην περίπτωση λοιπόν του μετανάστη έχουμε τη μετακίνηση σε μια άλλη χώρα κατόπιν ελεύθερης επιλογής, κυρίως για λόγους εύρεσης εργασίας και καλύτερων συνθηκών διαβίωσης (Διεθνής Οργανισμός Μετανάστευσης, 2009).

Σκοπός της έρευνας

Στην παρούσα έρευνα διερευνώνται οι απόψεις και η ετοιμότητα επαγγελματιών οι οποίοι εργάζονται με προσφυγικό πληθυσμό που διαβίει σε Ανοιχτές δομές φιλοξενίας στην ενδοχώρα. Δεδομένου, ότι η έρευνα επικεντρώνεται στο χώρο της εκπαίδευσης οι καταλληλότεροι για την έρευνα αυτή θεωρήθηκαν οι κοινωνικοί λειτουργοί και οι Σ.Ε.Π.. Ο σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση της ετοιμότητας των κοινωνικών λειτουργών και των Σ.Ε.Π., οι οποίοι εμπλέκονται κατά την εργασία τους με παιδιά πρόσφυγες αλλά και οι απόψεις τους και οι εμπειρίες τους απέναντι στην ένταξη και την κοινωνική ενσωμάτωση των παιδιών προσφύγων στο σχολείο. Οι απόψεις των δύο επαγγελματικών ομάδων εξετάζονται παράλληλα, ενώ διερευνάται και το εάν συνεργάζονται ή όχι. Επιπλέον, εξετάζονται η σχέση τυπικής και μη τυπικής (ή άτυπης) εκπαίδευσης, η σχέση ανάμεσα στην ένταξη στο σχολείο και την κοινωνική ενσωμάτωση αλλά και το εάν κοινωνικοί λειτουργοί και Σ.Ε.Π. πιστεύουν ότι είναι έτοιμοι στο να ανταπεξέλθουν στις ανάγκες των παιδιών προσφύγων αναφορικά με την εκπαίδευσή τους.

Μεθοδολογία

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε με τη βοήθεια της ποιοτικής μεθοδολογίας, κατά την οποία δίνεται έμφαση στο άτομο, εμβαθύνοντας στα βιώματά του (Κανδυλάκη, 2010). Στην ποιοτική έρευνα δίνεται η δυνατότητα στον ερευνητή να είναι ευέλικτος κατά τη διάρκεια της έρευνας, ενώ παράλληλα μπορεί να αναθεωρήσει τις τεχνικές ή τον τρόπο

προσέγγισής του. Παράλληλα, η ποιοτική έρευνα μέσα από την ευελιξία που έχει κατά την εφαρμογή της, βοηθάει στην εξέλιξη και στη διαμόρφωση της θεωρίας. Εργαλείο της έρευνας αποτέλεσε η ημιδομημένη συνέντευξη, κατά τη διάρκεια της οποίας ο ερευνητής δύναται να τροποποιήσει τη σειρά και τη διατύπωση των ερωτήσεων. Ταυτόχρονα μπορεί να παραλείψει κάποιες ή να προσθέσει κάποιες άλλες εάν αυτό κριθεί απαραίτητο στη διάρκεια της συνέντευξης (Κυριαζή, 2009: 53-54; Robson, 2007: 321).

Επιλογή του δείγματος

Το δείγμα της έρευνας επιλέχθηκε με στόχο να καλύπτονται οι ανάγκες κατά το χρονικό διάστημα κατά το οποίο συνδέεται με το φαινόμενο που μελετάται (Καλλινικάκη, 2010). Στην προσέγγιση του δείγματος επιλέχθηκε η σκοπίμη δειγματοληψία (ή δειγματοληψία σκοπιμότητας), όπου ο ερευνητής μπορεί να κρίνει το ποιοι μπορούν να συμμετέχουν στην έρευνα (Robson, 2007; Cohen et al., 2008). Επιλέγει, τις σχετικές περιπτώσεις, οι οποίες είναι κατάλληλες στο πλαίσιο της έρευνάς του, ενώ έχει και τη δυνατότητα να βάλει όρια χρονικά και γεωγραφικά (Κυριαζή, 2009). Η επιλογή του δείγματος έγινε με στόχο να καλύπτονται οι γεωγραφικοί και οι χρονικοί περιορισμοί, οι οποίοι ορίστηκαν από τον ερευνητή. Δηλαδή, το να εργάζονται όλοι οι εμπλεκόμενοι στην έρευνα τουλάχιστον ένα έτος στο προσφυγικό, σε Δομές Ανοιχτής Φιλοξενίας Προσφύγων στη Βόρειο Ελλάδα, στην περιοχή της Ανατολικής και Κεντρικής Μακεδονίας.

Συλλογή και Ανάλυση των δεδομένων

Οι συνεντεύξεις οι οποίες πραγματοποιήθηκαν ηχογραφήθηκαν, με τη σύμφωνη γνώμη των συμμετεχόντων, και στη συνέχεια απομαγνητοφωνήθηκαν. Στο σύνολό τους οι συνεντεύξεις ήταν εννέα, τέσσερις με ΣΕΠ και πέντε με κοινωνικούς λειτουργούς, και η έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά τους μήνες Δεκέμβριος του 2018 και Ιανουάριος του 2019. Την απομαγνητοφώνηση του κειμένου ακολούθησε η ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων σύμφωνα με τη μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου, κατά την οποία πραγματοποιείται κατηγοριοποίηση και ανάλυση των δεδομένων σύμφωνα με τη συχνότητα κατά την οποία εμφανίζονται οι κατηγορίες που δημιουργήθηκαν (Robson, 2007).

Αποτελέσματα της έρευνας

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας παρατηρείται ότι τόσο οι Σ.Ε.Π. όσο και οι κοινωνικοί λειτουργοί θεωρούν ότι δεν ήταν έτοιμοι να ανταπεξέλθουν επαρκώς κατά την εργασία τους με τον προσφυγικό πληθυσμό, ειδικά μετά τη λήψη του πρώτου τους πτυχίου.

«Μετά το πρώτο πτυχίο όχι, στην πορεία επειδή είχα κάποιους μαθητές [...] το 2000 που διορίστηκα σε μια ημιαστική περιοχή είχα αρκετούς Αλβανούς εκεί, και μάλιστα κάποιους νεοφερμένους, και αυτό ήταν μια πρώτη επαφή μου με μαθητές διαφορετικής κουλτούρας και πολιτισμικού υπόβαθρου.» (ΣΕΠ, ♀, Συν.2).

«...δεν ξέρω πότε ένας Κοινωνικός λειτουργός μπορεί να πει ότι είναι έτοιμος...σίγουρα όμως δεν είναι έτοιμος μετά τη λήψη του πτυχίου...θέλει αρκετή δουλειά και εμπειρία αλλά και πάλι μαθαίνει συνέχεια νομίζω...» (ΚΛ, ♀, Συν.6)

Σε έρευνα των Αγγελοπούλου & Μάνεση (2017α), η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι δεν ήταν έτοιμοι μετά την αποφοίτησή τους να ανταπεξέλθουν σε ζητήματα τα οποία αφορούσαν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Η διαπολιτισμική ετοιμότητα, αποτελεί πολυδιάστατη έννοια και αφορά «δεξιότητες, γνώσεις, διάθεση αλλά και από τη μια αυτογνωσία και από την άλλη καλή γνώση για τον «άλλον» (Τριανταφυλλάκη, 2014: 258). Στη διαπολιτισμική εκπαίδευση αναμένεται ότι ο εκπαιδευτικός θα έχει τις γνώσεις, την ευαισθησία και τις απαραίτητες καλές πρακτικές. Επιπλέον, θα αναγνωρίζει τη διαφορετικότητα και θα είναι σε θέση να κατανοήσει τις ανάγκες των μαθητών (Μαυρομάτης, 2008). Η γνώση των στοιχείων, των αξιών και των στάσεων του πολιτισμού

της διαφορετικής ομάδας, και η άκριτη αποδοχή τους είναι ιδιαίτερα σημαντική (Κανδυλάκη, 2009). Οι περισσότεροι συμφώνησαν στο ότι δε θα μπορούσαν να είναι έτοιμοι καθώς στο πρόγραμμα σπουδών τους δεν υπήρχε κάποιο μάθημα αναφορικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, ή αν υπήρχε δε θα επαρκούσε.

«Αν θυμάμαι καλά υπήρχε μόνο ένα μάθημα...επιλογής κιόλας...δε θυμάμαι να σου πω ακριβώς αν είχα υποχρεωτικό...για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση [...] σίγουρα δεν ήταν αρκετό...» (ΣΕΠ, ♀, Συν.4)
«...το προσφυγικό τα τελευταία χρόνια εξελίχθηκε τόσο πολύ...στη σχολή δεν υπήρχε μάθημα που να αφορά το ζήτημα του προσφυγικού ή της εκπαίδευσης των προσφυγόπαιδων...» (ΚΛ, ♂, Συν.9)

Είναι σημαντικό τα εκπαιδευτικά ιδρύματα να προετοιμάζουν τους φοιτητές για τις νέες προκλήσεις τις οποίες θα κληθούν να αντιμετωπίσουν σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία (Βθ, 2015). Η ενασχόληση των επαγγελματιών με πληθυσμιακές ομάδες όπως είναι οι πρόσφυγες, απαιτεί εξειδικευμένες γνώσεις αναφορικά με τα ζητήματα τα οποία αντιμετωπίζουν οι ομάδες αυτές (Nash et al., 2006). Για τη βελτίωσή τους, και για να μπορέσουν να είναι περισσότερο έτοιμοι, οι συμμετέχοντες στην έρευνα συμφώνησαν ότι το προσωπικό ενδιαφέρον/κίνητρο για ένα πεδίο είναι αυτό που οδηγεί τον επαγγελματία στο να εμβραθύνει και να αποκτήσει νέες γνώσεις. Είναι σημαντικό για τον εκπαιδευτικό που ασχολείται με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση να φροντίζει για την επαγγελματική του ανάπτυξη (Κεσίδου, 2008). Αντίστοιχα οι κοινωνικοί λειτουργοί είναι σημαντικό να κατανοούν τις δυναμικές που αναπτύσσονται ανάμεσα στην κοινωνία υποδοχής και των εθνοτικών ομάδων (Δημοπούλου-Λαγωνίκα, 2011), κάτι το οποίο μπορεί να ενισχυθεί μέσα από τη συνεχή επιμόρφωση.

«...νομίζω ότι θέλει μια συγκεκριμένη επιμόρφωση και θέλει και ψάξιμο από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό για να αντιμετωπίσει τέτοια θέματα...διαπολιτισμικής εκπαίδευσης...είναι και προσωπικό ζήτημα...θέλει πολλή προσωπική δουλειά και ενασχόληση από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό» (ΣΕΠ, ♀, Συν.3)

«...συγκεκριμένα δεν έχω παρακολουθήσει κάτι στοχευμένο...γιατί προσπαθώ να έχω μια πολύπλευρη εικόνα...προσπαθώ όμως να διαβάζω άρθρα και να ενημερώνομαι πιο γενικά...ακόμα και από την εργασία...η εκπαίδευση ή τα σεμινάρια που είχαμε ήταν πολύ συγκεκριμένα αλλά σε άλλους τομείς [...] συνεχίζω όμως και προσπαθώ να ενημερώνομαι σε προσωπικό επίπεδο» (ΚΛ, ♀, Συν.6)

Η Κοινωνική εργασία στην πράξη απαιτεί μια σειρά δεξιοτήτων οι οποίες διδάσκονται και καλλιεργούνται μέσα από την πρακτική άσκηση, παράλληλα όμως ο Κοινωνικός λειτουργός θα πρέπει να εμβραθύνει και να καλλιεργήσει τις δεξιότητες αυτές. Στο πλαίσιο της πολιτισμικής επάρκειας ο Κοινωνικός λειτουργός καλείται να αναζητήσει πληροφορίες αναφορικά με πολιτισμούς, ήθη και έθιμα, παραδόσεις, συνήθειες κ.ά., οι οποίες αφορούν διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες με τις οποίες μπορεί να εργάζεται τη δεδομένη στιγμή (Καλλινικάκη, 2011). Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης θα πρέπει να έχει τη διάθεση να εξελίσσεται (Κεσίδου, 2008). Οι εκπαιδευτικοί στο πλαίσιο της επιμόρφωσής τους δεν μπορούν να καλύψουν όλες τους τις ανάγκες μόνο με τη μέθοδο της αυτομόρφωσης. Απαιτείται μια συστηματική παρέμβαση, με επιμορφωτικά προγράμματα, μέσω της οποίας θα μπορούν να επιμορφώνονται και να εξελίσσονται επαγγελματικά και προσωπικά (Sinclair, 2007; Ηλιοπούλου & Αναστασιάδου, 2015).

Στο πλαίσιο της ετοιμότητας είναι σημαντικό οι επαγγελματίες στο χώρο του προσφυγικού να είναι σε θέση να κατανοήσουν τις προηγούμενες εμπειρίες του κάθε προσφυγόπαιδου, δεδομένου ότι κάθε παιδί πρόσφυγας έχει τη μοναδική και πολύπλευρη δική του ιστορία. Μόνο έτσι θα μπορέσουν να αντιληφθούν την προσωπική προσπάθεια την οποία καταβάλλουν τα παιδιά πρόσφυγες κατά τη διαδικασία της ένταξής τους στο σχολικό χώρο (Urtin et al., 2016). Σύμφωνα με τους ερωτώμενους διακρίνουμε ότι ένα σημαντικό χαρακτηριστικό το οποίο θα πρέπει να διαθέτουν εκπαιδευτικοί και κοινωνικοί λειτουργοί είναι και η ενσυναίσθηση, δηλαδή η ικανότητα να μπορεί κάποιος να κατανοήσει την

κατάσταση, τις σκέψεις και τη συμπεριφορά κάποιου άλλου. Η κατανόηση των συναισθημάτων και των προβλημάτων του άλλου, σε συναισθηματικό και σε γνωστικό επίπεδο (Δημοπούλου-Λαγωνίκα, 2011; Μαλικιώση-Λοϊζου, 2003).

«Αυτό νομίζω ότι είναι καθαρά ιδιοσυγκρασιακό θέμα...δηλαδή ένας άνθρωπος αν έχει αυξημένη ενσυναίσθηση και συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί εύκολα να μπει στα παπούτσια του άλλου...κάποιοι άνθρωποι είναι περιχαρακωμένοι στις ιδέες τους...στη δική τους τη ζωή και δεν μπορούν...νομίζω είναι τελείως ιδιοσυγκρασιακό...δεν έχει να κάνει ούτε με εκπαίδευση ούτε με κάτι άλλο.» (ΣΕΠ, ♀, Συν.2).

«...οι εμπειρίες των παιδιών προσφύγων είναι μοναδικές και τους έχουν στιγματίσει...ο επαγγελματίας μπορεί να τις κατανοήσει καλύτερα μέσα από δεξιότητες όπως η ενσυναίσθηση...» (ΚΛ, ♀, Συν.6).

Οι μετακινήσεις των παιδιών προσφύγων από τη μία χώρα στην άλλη οδηγούν στην αναγκαστική διακοπή του σχολείου, κάτι το οποίο σε συνδυασμό και με άλλα προβλήματα που μπορεί να αντιμετωπίζουν εμποδίζει την ένταξή τους στο σχολικό, αλλά και στο κοινωνικό περιβάλλον (Seker & Sirkeci, 2015). Το σχολείο για όλα τα παιδιά αποτελεί τον πρώτο βασικό χώρο κοινωνικοποίησης, όπου μαθαίνονται νέες αξίες, κανόνες, όρια, δεξιότητες και δημιουργούνται φιλικές σχέσεις (Παπαϊωάννου, 2000). Οι ερωτώμενοι θεωρούν ότι έγιναν κάποια θετικά βήματα τα οποία όμως βρίσκονταν σε πρώιμο στάδιο.

«...ε: μια προσπάθεια για ένταξη δηλαδή...να μπουνε μέσα σε αυτήν την κοινωνία του σχολείου...να τους αποδεχθεί αυτή η κοινωνία...να δημιουργήσουν σχέσεις και λουπά...βλέπω...δε βλέπω όμως πολλά αποτελέσματα...δηλαδή βλέπω ότι γίνονται πολλά πράγματα...από διάφορους φορείς χωρίς να έχουν τα αναμενόμενα αποτελέσματα...» (ΣΕΠ, ♀, Συν.2).

«...στο χώρο του σχολείου μπορεί να γίνει ουσιαστική δουλειά από όλους τους επαγγελματίες και τα παιδιά να καταφέρουν να ενταχθούν και να ενσωματωθούν σχολικά και κοινωνικά.» (ΚΛ, ♂, Συν.7)

Το σχολείο είναι ο χώρος εκείνος όπου τα παιδιά πρόσφυγες μπορούν να αισθανθούν ότι ανήκουν κάπου, ενώ παράλληλα αποτελεί σημαντικό παράγοντα στην κοινωνική τους ένταξη και ενσωμάτωση (HeK, 2005). Πολλές φορές αποτελεί και το μοναδικό θεσμικό όργανο το οποίο ασχολείται με τα παιδιά πρόσφυγες και τους παρέχει επίσημη υποστήριξη. Οι εμπειρίες που αποκτούν εντός του σχολικού χώρου αποτελούν καθοριστικό παράγοντα για το πόσο καλά και το πόσο γρήγορα μπορούν να προσαρμοστούν στη νέα τους ζωή, καθώς στο σχολείο τα παιδιά έχουν την πρώτη επαφή με τις νέες συνθήκες τις οποίες θα πρέπει να αντιμετωπίσουν στη νέα χώρα διαμονής τους (Candappa, 2000). Στην ένταξη στην εκπαίδευση παρατηρήθηκε από τους συμμετέχοντες ότι υπάρχουν διακρίσεις λόγω φύλου. Η απόφαση για το ποιο από τα παιδιά θα συνεχίσει την εκπαίδευσή εξαρτάται από τις επιθυμίες των γονέων και όχι από τις επιθυμίες και τις ανάγκες των παιδιών. Πολλές φορές τα κορίτσια στερούνται από το δικαίωμα στην εκπαίδευση, και δίνεται προτεραιότητα στα αγόρια (Habib, 2018).

«...μόνο μια περίπτωση θυμάμαι που είναι κορίτσι και είναι μόνο του...και...πως θα πάει στο γυμνάσιο...γενικά όχι δε βλέπω διαφορετική αντιμετώπιση» (ΣΕΠ, ♀, Συν.4).

« ε: υπήρχανε οικογένειες που ήταν αρνητικές στο να πάνε τα κορίτσια στο σχολείο...ειδικά στο γυμνάσιο...ε: υπήρχε μια οικογένεια που δεν ήθελε να πάει η μεγάλη τους κόρη στο γυμνάσιο και ζητούσανε να πάει μαζί με την μικρότερη κόρη τους στο δημοτικό...νομίζω είναι θέμα οικογένειας ε: κάποιες οικογένειες θέλουν να διατηρούν τα πιστεύω τους...» (ΚΛ, ♀, Συν.8).

Η θέση των κοριτσιών δυσχεραίνει ακόμα περισσότερο όταν η οικογένειά τους δε διαθέτει τους απαιτούμενους οικονομικούς πόρους για τη διαβίωσή τους. Σε αυτή την περίπτωση η εκπαίδευση των κοριτσιών δε θεωρείται προτεραιότητα (Sinclair, 2007). Στην ένταξη και κοινωνική ενσωμάτωση των παιδιών προσφύγων είναι σημαντική η συμμετοχή σε δραστηριότητες. Σύμφωνα με τους ερωτώμενους ελάχιστα παιδιά πρόσφυγες συμμετέχουν

σε εξωσχολικές δραστηριότητες. Η Αναγνώστου & Νικόλοβα (2017), επισημαίνουν την ανάγκη για συμμετοχή των παιδιών προσφύγων σε εξωσχολικές και αθλητικές δραστηριότητες καθώς αυτό θα μειώσει την πιθανότητα να αποκλειστούν τα παιδιά αυτά από τη σχολική κοινότητα.

«Την πρώτη χρονιά υπήρχαν περισσότερες δραστηριότητες διότι ήταν και περισσότερες οι ΜΚΟ που δραστηριοποιούνταν...φέτος, δεν υπάρχει καμία παρά μόνο μία που διοργανώνει μια ΜΚΟ με αθλητικό περιεχόμενο...θα είναι αθλητικές δραστηριότητες...έχουμε γίνει προσπάθειες να συμμετέχουν τα παιδιά σε παραδοσιακούς χορούς ή άλλες αθλητικές δραστηριότητες...αλλά οι προσπάθειες δεν προχώρησαν...οι συνεννοήσεις δεν προχώρησαν.» (ΣΕΠ, ♀, Συν.4).

«Εξωσχολικές δραστηριότητες δεν υπήρχαν... μόνο ένα πρόγραμμα άθλησης...τα παιδιά πήγαιναν για ποδόσφαιρο αλλά και εκεί πήγαιναν μόνο τα προσφυγόπαιδα...οι περισσότερες δραστηριότητες ήταν κυρίως εντός της δομής» (ΚΛ, ♀, Συν.6).

Αντίστοιχα υπάρχει κάποια δυσκολία στη συμμετοχή των παιδιών στις ενδοσχολικές δραστηριότητες. Η δυσκολία αφορά κυρίως στις περιπτώσεις όπου απαιτείται η καταβολή χρηματικού αντιτίμου για τη συμμετοχή.

«...όταν το σχολείο αφήσει το περιθώριο να συμμετέχουν χωρίς πληρωμή συμμετέχουν...στις περιπτώσεις που είναι να μην πληρώσουν πηγαίνουν...στις περιπτώσεις που είναι να πληρώσουν δεν πηγαίνουν...» (ΣΕΠ, ♀, Συν.2).

«τα παιδιά συμμετέχουν στις περισσότερες δραστηριότητες εκδρομές, γιορτές, εκδηλώσεις [...] δε συμμετέχουν μόνο σε περιπτώσεις που δεν μπορεί να βρεθεί χρηματοδότηση για τη συμμετοχή τους...» (ΣΕΠ, ♀, Συν.4).

Η Cardarelli (2018), τονίζει τη σημασία της συμμετοχής των παιδιών προσφύγων σε δραστηριότητες οι οποίες θα βασίζονται στις τέχνες και στον αθλητισμό. Η συμμετοχή των παιδιών και των νέων προσφύγων και μεταναστών σε αθλητικές δραστηριότητες μπορεί να αποτελέσει θετικό παράγοντα στην ένταξη και την ενσωμάτωσή τους στην τοπική κοινωνία. Πολλές φορές όμως η συμμετοχή σε δραστηριότητες μπορεί να εμποδίζεται εξαιτίας της ύπαρξης κάποιου χρηματικού αντιτίμου (Candappa, 2000; Block & Gibbs, 2017). Η συμμετοχή σε δραστηριότητες τόσο εντός όσο και εκτός σχολείου, σχετίζονται με θετικά αποτελέσματα ειδικά για τους έφηβους, συμπεριλαμβανομένης της βελτίωσης της αυτοεκτίμησης, της μείωσης του επιπέδου της κατάθλιψης καθώς και της μείωσης του ποσοστού απόρριψης από τους ομότιμους (Due et al., 2016).

Ένα άλλο ζήτημα που προκύπτει είναι το κατά πόσον καλύπτονται τελικά οι ανάγκες των παιδιών προσφύγων στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, καθώς και ο ρόλος της μη τυπικής εκπαίδευσης η οποία προσφέρεται εντός των Δομών κατά κύριο λόγο από Μ.Κ.Ο.. Σύμφωνα με τους συμμετέχοντες στην έρευνα η μη τυπική εκπαίδευση είναι βοηθητική ειδικά όταν προσφέρονται στα παιδιά και μαθήματα της μητρικής τους γλώσσας, καθώς η γνώση της είναι σημαντική κατά την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας (Αγγελοπούλου & Μάνεσης, 2017b; Παπαδοπούλου, 2009).

«...υπάρχει άτυπη εκπαίδευση...κάνουμε μαθήματα ενισχυτικά ελληνικών, αγγλικών, αραβικών και μαθηματικών [...] η μητρική γλώσσα είναι σημαντική για τα παιδιά...στον τρόπο που θα μάθουν τα παιδιά μια ξένη γλώσσα». (ΣΕΠ, ♀, Συν.3).

«...ήταν σημαντικό για τα παιδιά το μάθημα στις απογευματινές τάξεις...μέσα στη δομή ε: κυρίως γιατί έκαναν και αραβικά που δεν έκαναν στο σχολείο...μάθαιναν τη μητρική τους γλώσσα...» (ΚΛ, ♀, Συν.8)

Από την άλλη, κάποιες φορές τα ίδια τα παιδιά μπορεί να θεωρήσουν ότι η μητρική τους γλώσσα αποτελεί εμπόδιο στην ενσωμάτωσή τους, και την αντιλαμβάνονται ως βάρος από το οποίο θα πρέπει να απελευθερωθούν. Κάποια από τα παιδιά μπορεί να αποφεύγουν να μιλάνε τη μητρική τους γλώσσα αλλά και να αποφεύγουν να αναφέρονται στην καταγωγή

τους κυρίως γιατί μπορεί να ντρέπονται για αυτή (Παπαδοπούλου, 2009). Επιπλέον, στον πλαίσιο της μη τυπικής εκπαίδευσης, προσφέρονταν ενισχυτική διδασκαλία αναφορικά με τα μαθήματα του σχολείου, κάτι το οποίο ήταν ιδιαίτερα βοηθητικό, καθώς οι γονείς των παιδιών δεν είναι σε θέση να τα στηρίξουν κατά τη μελέτη των σχολικών τους μαθημάτων, δεδομένου ότι δε γνωρίζουν τη γλώσσα.

«Όταν γίνεται με το σωστό τρόπο ναι...όταν υπάρχει μια συνεργασία και δεν κινούνται σε παράλληλους δρόμους [...] με αυτό τον τρόπο γίνεται και σαν ενισχυτική διδασκαλία για τα παιδιά που δεν μπορούν να τα διαβάσουν οι γονείς τους...γιατί δε γνωρίζουν...» (ΣΕΠ, ♀, Συν.2).

«...βοηθάει πάρα πολύ, βοηθάει πάρα πολύ ειδικά τους μαθητές Δευτεροβάθμιας οι οποίοι δυσκολεύονται σε πολλά από τα μαθήματα όταν έχουν να κάνουν με Γεωγραφία...Ιστορία και έρχονται στη δομή και μπορούν εκεί να αναζητήσουν βοήθεια με τα μαθήματα που έχουν για το σπίτι» (ΣΕΠ, ♀, Συν.3)

Η παροχή εκπαιδευτικών προγραμμάτων εκτός των ωρών της επίσημης εκπαίδευσης μπορεί να είναι βοηθητική και να βοηθάει την επίδοση των μαθητών, ειδικά όταν τα παιδιά αυτά προέρχονται από άλλες χώρες. Στα προγράμματα αυτά μπορεί να συμπεριλαμβάνονται η ενισχυτική διδασκαλία αλλά και δραστηριότητες οι οποίες αφορούν τον αθλητισμό ή τις τέχνες. Η άτυπη εκπαίδευση για τα παιδιά πρόσφυγες, η οποία παρέχεται κατά κύριο λόγο από Μ.Κ.Ο., καθώς και εθελοντές, μπορεί να παρέχει στα παιδιά τη δυνατότητα να αποκτήσουν κάποιες πολύτιμες γλωσσικές δεξιότητες, δεν τους παρέχει όμως κάποιο αναγνωρισμένο πιστοποιητικό εκπαίδευσης. Η συμμετοχή των παιδιών στις τάξεις άτυπης εκπαίδευσης μπορεί να τα βοηθήσει στην καλύτερη ένταξή τους στο τυπικό σχολείο, καθώς μπορεί να τα προετοιμάσει τόσο σε επίπεδο γνώσεων όσο και σε επίπεδο συμπεριφοράς (MacBeath et al., 2001; Galgano, 2017). Οι Σ.Ε.Π. αναφέρθηκαν επίσης στο διαχωρισμό του πρωινού σχολείου (Τάξεις Υποδοχής) με το απογευματινό σχολείο (ΔΥΕΠ) και επικεντρώθηκαν στο γεγονός ότι τις ώρες λειτουργίας των ΔΥΕΠ τα παιδιά πρόσφυγες είναι μόνα τους στο σχολείο, κάτι το οποίο λειτουργεί αρνητικά στο πλαίσιο της μάθησης. Η αλληλεπίδραση είναι ιδιαίτερα σημαντική μεταξύ των μαθητών, ενώ το σχολείο δίνει στα παιδιά πρόσφυγες την αίσθηση ότι αποτελούν μέρος του κοινωνικού συνόλου στο οποίο πλέον ζούνε, ενώ παράλληλα τους βοηθάει στην κοινωνική και συναισθηματική τους ανάπτυξη (Hek, 2005).

«Θεωρώ ότι οι εκπαιδευτικές ανάγκες των προσφύγων μαθητών δεν καλύπτονται σχεδόν καθόλου στις ΔΥΕΠ [...] φυσικά αυτό δεν σημαίνει ότι οι ΔΥΕΠ έχουν κακούς εκπαιδευτικούς [...] οι πρόσφυγες μαθητές όταν πηγαίνουν σε ένα πρωινό σχολείο κάνουνε άλματα στην εκπαίδευσή τους...συγκριτικά με τις ΔΥΕΠ» (ΣΕΠ, ♀, Συν.4)

Η αίσθηση αυτή μπορεί να δοθεί στο πρωινό σχολείο όπου συναναστρέφονται και με άλλα παιδιά, και όχι κατά τη λειτουργία των ΔΥΕΠ το απόγευμα, όπου τα παιδιά είναι μόνα τους. Οι ΔΥΕΠ για τους Σ.Ε.Π. δε θεωρήθηκε ότι ήταν βοηθητικές στην εκπαίδευση των παιδιών προσφύγων. Το γεγονός ότι η προηγούμενη εμπειρία για τέτοιες καταστάσεις όπως μια προσφυγική κρίση ήταν ελάχιστες ενδεχομένως να οδήγησε αρχικά σε αποσπασματικές αποφάσεις. Η ένταξη των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον απαιτεί γνώση των προκλήσεων και των εμποδίων που σχετίζονται με πολλά πράγματα, όπως το παιδί, το περιβάλλον, το εκπαιδευτικό σύστημα και τις κοινωνικές υπηρεσίες (Duman & Snoubar, 2017).

«...και μιλάω πάντα για σχολείο που υπάρχει Τάξη Υποδοχής...δηλαδή ένα τρίωρο καθημερινά όπου γίνονται μαθήματα ελληνικών...και μετά τα παιδιά μπαίνουν στις τυπικές τάξεις μαζί με τα υπόλοιπα παιδιά...εκεί πραγματικά γίνεται καλή δουλειά...» (ΣΕΠ, ♀, Συν.2)

Η προώθηση της συνεργασίας ανάμεσα στους φορείς εντός και εκτός σχολικού περιβάλλοντος αποτελεί κύριο μέλημα των κοινωνικών λειτουργών για την επίτευξη καλύτερων αποτελεσμάτων (Κανδυλάκη, 2009). Κατά την εργασία τους με πρόσφυγες επιβαρύνονται ιδιαίτερα με διάφορες εργασίες ενώ παράλληλα δε λαμβάνουν την αντίστοιχη υποστήριξη και προστασία. Παράλληλα είναι περιορισμένες οι πληροφορίες για τον ρόλο και τις ευθύνες των κοινωνικών λειτουργών που εργάζονται με προσφυγικό πληθυσμό (Robinson, 2013). Όπως προκύπτει και από το λόγο των ερωτώμενων υπήρχε διάθεση για συνεργασία αλλά ο χρόνος δεν ήταν πάντα ο απαιτούμενος για την κάθε περίπτωση.

*«...αλλά είχαν τόσες πολλές περιπτώσεις που και από συζητήσεις μαζί τους και από περιπτώσεις που έπρεπε να χειριστούμε έβλεπα ότι δεν έμενε πολύς χρόνος για να κάνουν άλλα πράγματα που ίσως θα ήτανε πιο χρήσιμοι λόγω του επιστημονικού τους υπόβαθρου σε άλλα πράγματα...» (ΣΕΠ, ♀, Συν.2).
«οι αρμοδιότητές μας είναι τόσες πολλές και να θες δεν προλαβαίνεις...θες να κάνεις περισσότερα μέσα στη μέρα αλλά...» (ΚΛ, ♂, Συν.7)*

Η απασχόληση στην πρώτη γραμμή είναι μια δύσκολη και μη δημοφιλής εργασία, παρόλη όμως την πίεση αυτή οι κοινωνικοί λειτουργοί συνεχίζουν να προσελκύονται από το να εργαστούν σε διάφορους οργανισμούς οι οποίοι διεκδικούν περισσότερα δικαιώματα για τους πρόσφυγες (Robinson, 2013). Η συνεργασία ανάμεσα στους ΣΕΠ και τους Κοινωνικούς λειτουργούς είναι σημαντική στο πλαίσιο της διεπιστημονικότητας, για τα ζητήματα που μπορεί να αντιμετωπίζουν τα παιδιά στο σχολείο, και σε συνεργασία με τις οικογένειες. Οι παρεμβάσεις τους μπορεί να είναι ιδιαίτερα σημαντικές για τη συμμετοχή των παιδιών στο σχολείο (Καλλιδικάκη, 2009). Εάν η συνεργασία είναι θετική ή όχι εξαρτάται πάντοτε και από τον εκάστοτε επαγγελματία. Επιπλέον, είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να αποδεχθούν τους Κοινωνικούς λειτουργούς και τον πολυεπίπεδο ρόλο τους (Κανδυλάκη, 2009: 99).

*«...έχω συνεργαστεί από την πρώτη χρονιά και μάλιστα ήταν πολλή καλή η συνεργασία...ήταν η κοινωνική λειτουργός που δούλευε σε μια ΜΚΟ ...ε και δουλεύαμε μαζί...δηλαδή βλέπαμε περιπτώσεις μαθητών που χρειαζόταν να παρέμβει και είχαμε εξαιρετική συνεργασία [...] βέβαια...είναι και υποκειμενικό αυτό...αναλόγως τον κοινωνικό λειτουργό...είναι θέμα επαγγελματισμού, χαρακτήρα...» (ΣΕΠ, ♀, Συν.4).
«...το να συνεργαστείς δεν είναι πάντα εύκολο...είναι και θέμα προσωπικότητας του κάθε επαγγελματία...» (ΚΛ, ♀, Συν.5)*

Στην αντιμετώπιση των προβλημάτων των οποίων αντιμετωπίζουν οι πρόσφυγες σημαντικός είναι ο ρόλος των κοινωνικών λειτουργών (Diaconu et al., 2016). Μέσα από τη συνεργασία τους με τους εκπαιδευτικούς μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές αναφορικά με τα προβλήματα που ενδέχεται να αντιμετωπίζουν κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Duman & Snoubar, 2016). Επιπλέον, η μεταξύ τους συνεργασία μπορεί να βοηθήσει στην ολιστική αντιμετώπιση ενός προβλήματος και τελικά στην επίτευξη μιας καλύτερης παρέμβασης (Diaconu et al., 2016). Η παρουσία κοινωνικών λειτουργών στην εκπαίδευση θεωρήθηκε σημαντική από τους ερωτώμενους για όλους τους μαθητές. Ο κοινωνικός λειτουργός στην εκπαίδευση μπορεί να έχει σημαντικό ρόλο στην εκμάθηση δεξιοτήτων, στην ευαισθητοποίηση για τα ατομικά και ομαδικά δικαιώματα και τελικά στην κοινωνική ευημερία του ατόμου. Επιπλέον, ο κοινωνικός λειτουργός αποτελεί συνδεδετικό κρίκο ανάμεσα σε οικογένεια, σχολείο, καθώς και την ευρύτερη κοινότητα και συνεργάζεται με όλους τους εμπλεκόμενους (Κανδυλάκη, 2009).

«ε: θα ήταν ευχής έργον για όλα τα παιδιά, για όλους τους μαθητές και τις μαθήτριες και όχι μόνο για τα προσφυγόπουλα να υπάρχουν κοινωνικοί λειτουργοί και ψυχολόγοι στα σχολεία [...] είναι απαραίτητοι θα έλεγα και στο πλαίσιο της διεπιστημονικότητας» (ΣΕΠ, ♀, Συν.1)

«...θα μπορούσε να αποτελεί συνδυαστικό κρίκο ανάμεσα στο σχολείο και στη Δομή φιλοξενίας...καθώς και οι δύο χώροι είναι σημαντικοί για ένα παιδί...αν υπήρχε Κοινωνικός λειτουργός στο σχολείο πιστεύω θα γινόταν και καλύτερη παρέμβαση...» (ΚΛ, σ, Συν.7)

Στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης οι κοινωνικοί λειτουργοί και οι εκπαιδευτικοί είναι σημαντικό να κατέχουν γνώσεις αναφορικά με τις πολιτισμικές διαφορές των μαθητών οι οποίοι ανήκουν σε μειονότητες, όπως είναι και οι μαθητές πρόσφυγες (Κανδυλάκη, 2009). Τα παιδιά πρόσφυγες μπορεί να προέρχονται όχι μόνο από διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον αλλά και από διαφορετικό εκπαιδευτικό σύστημα, για αυτό και χρειάζονται στήριξη κατά την ένταξή τους στο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Παράλληλα, τα παιδιά αυτά για μεγάλο χρονικό διάστημα μπορεί να μην είχαν πρόσβαση σε οποιαδήποτε εκπαιδευτική διαδικασία, ενώ μπορεί να έχουν βιώσει κάποιο τραύμα (Candappa, 2000). Στο πλαίσιο αυτό οι Κοινωνικοί λειτουργοί καθώς παρεμβαίνουν πολλαπλά αλλά και πολυεπίπεδα, μπορούν να στηρίξουν συμβουλευτικά τους εμπλεκόμενους αλλά και να γεφυρώσουν τις μεταξύ τους σχέσεις (Κανδυλάκη, 2009).

Βέβαια, τέθηκε το ζήτημα της επικοινωνίας του κοινωνικού λειτουργού με τα παιδιά πρόσφυγες και τους γονείς τους στο πλαίσιο της παρέμβασής του. Η γλώσσα αποτελεί σημαντικό παράγοντα στην επικοινωνία μεταξύ των ατόμων, και για έναν άνθρωπο ο οποίος βρίσκεται σε μια ξένη χώρα, η γλώσσα αποτελεί παράγοντα επιβίωσης. Η κατανόηση της γλώσσας βοηθάει παράλληλα στην κατανόηση της πληροφορίας την οποία λαμβάνει ο αποδέκτης. Εάν ο αποδέκτης, όπως ένας πρόσφυγας, δεν κατανοήσει κάτι, μπορεί να χάσει μια σημαντική και χρήσιμη πληροφορία για την κάλυψη των αναγκών του (Translators without borders & Save the Children, 2017).

«...αν δεν υπάρχει ένας διερμηνέας ώστε να μπορέσει να εμβαθύνει ο ΚΛ στο θέμα και να το αντιμετωπίσει...δεν ξέρω πως μπορεί να γίνει δουλειά όταν υπάρχει το εμπόδιο της γλώσσας [...] θα έπρεπε να υπάρχει και διερμηνέας για να βοηθήσει και τη δουλειά του Κοινωνικού λειτουργού για να γίνει αποτελεσματικότερη» (ΣΕΠ, ♀, Συν.3)

«...από την εμπειρία μου πιστεύω ότι ο Κοινωνικός λειτουργός για την επαφή με την οικογένεια θα πρέπει να έχει διερμηνέα...δεν ξέρω από ποιον θα παρέχεται αλλά σίγουρα θα είναι βοηθητικός...γιατί με τα παιδιά να καταλάβω ότι μπορεί να κάνεις πράγματα...με τη ζωγραφική για παράδειγμα...αλλά πως θα πεις περισσότερα όταν πρέπει...» (ΚΛ, ♂, Συν.9)

Η συμμετοχή διερμηνέα είναι απαραίτητη για την επιτυχή επικοινωνία ανάμεσα στους επαγγελματίες και τους ωφελούμενους. Οι διερμηνείς από τη μια μεταφράζουν τα όσα εκφράζονται στο πλαίσιο της λεκτικής επικοινωνίας, ενώ από την άλλη συντελούν στην κατανόηση πολιτισμικών διαφορών, εξισορροπώντας κατά αυτό τον τρόπο τη σχέση που δημιουργείται μεταξύ της τριάδας (Bramberg & Sandman, 2012; Fatahi et al., 2005).

Συμπεράσματα - Προτάσεις

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας διαφαίνεται ότι η εκπαίδευση των επαγγελματιών σε ζητήματα διαπολιτισμικής ετοιμότητας χρήζει περαιτέρω ανάπτυξης στα προγράμματα σπουδών. Τα εκπαιδευτικά ιδρύματα θα μπορούσαν να δώσουν μεγαλύτερη έμφαση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, τόσο στο πλαίσιο των προπτυχιακών και μεταπτυχιακών τους σπουδών, όσο και σε επίπεδο οργάνωσης εκπαιδευτικών προγραμμάτων σε μέρες και ώρες όπου οι επαγγελματίες που εργάζονται στο προσφυγικό να μπορούν να παρακολουθήσουν. Παράλληλα, κρίνεται σημαντική η εκπαίδευση των επαγγελματιών και από τους φορείς που ασχολούνται με το προσφυγικό. Ειδικότερα η σημερινή εποχή όπου οι κοινωνίες χαρακτηρίζονται ολοένα και περισσότερο από πολυπολιτισμικότητα. Η εκπαίδευση θα τους καταστήσει έτοιμους στο να ανταπεξέλθουν στις ανάγκες των μαθητών και να τους υποστηρίξουν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο στην ένταξή τους. Στο πλαίσιο αυτό είναι σημαντική η παρουσία των επαγγελματιών και η μεταξύ τους

συνεργασία σε κάθε επίπεδο, είτε αναφερόμαστε στις Δομές φιλοξενίας και την άτυπη εκπαίδευση, είτε στο χώρο του σχολείου και την τυπική εκπαίδευση. Σε διεπιστημονικό επίπεδο κοινωνικοί λειτουργοί και Σ.Ε.Π. μπορούν να σχεδιάσουν και να υλοποιήσουν προγράμματα τα οποία θα ενισχύσουν την παρουσία και την ομαλή ένταξη των παιδιών προσφύγων στην εκπαίδευση. Πολλές φορές βέβαια, τίθεται το ζήτημα της έλλειψης χρόνου δεδομένου οι κοινωνικοί λειτουργοί επιβαρύνονται εντός των προσφυγικών δομών με πολλές αρμοδιότητες. Η ανάπτυξη κατάλληλων προγραμμάτων μπορεί να βοηθήσει τους πρόσφυγες μαθητές τόσο στον εκπαιδευτικό τομέα όσο και στον κοινωνικοσυναισθηματικό, και κατ'επέκταση στην ομαλή ένταξή του τόσο στο σχολικό όσο και στο κοινωνικό περιβάλλον. Οι κοινωνικοί λειτουργοί σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς μπορούν να αποτελέσουν βασικούς παράγοντες για την εκπαίδευση των παιδιών προσφύγων, την ένταξη και την κοινωνική τους ενσωμάτωση.

Αναφορές

Block, K. & Gibbs, L. (2017). Promoting social inclusion through sport for refugee-background youth in Australia: Analysing different participation models. *Social Inclusion*, 5(2), pp.91-100.

Bø, B.P. (2015). Social work in a multicultural society: New challenges and needs for competence. *International Social Work*, 58(4), pp.562-574.

Bramberg, E.B. & Sandman, L. (2012). Communication through in-person interpreters: a qualitative study of home care providers' and social workers' views. *Journal of Clinical Nursing*, 22(1-2), pp.159-167.

Candappa, M. (2000). 'Extraordinary childhoods': The social lives of refugee children. Children 5–16 Research briefing number 5. Economic and Social Research Council.

Cardarelli, R. (2018). Solving the education crisis of displaced children: A most important goal for education diplomacy. *Childhood Education*, 94(3), pp.61-66.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (μτφρ. Σταύρος Κυρανάκης, Ματίνα Μαυράκη, Χρυσούλα Μητσοπούλου, Παναγιώτα Μπιθάρα και Μάνια Φιλοπούλου). Αθήνα: Μεταίχιμο.

Diaconu, M., Racovita-Szilagyi, L. & Bryan, B. (2016). The social worker's role in the context of forced migration: A global perspective. *Interdisciplinary Journal of Best Practices in Global Development*, 2(2), pp.1-14.

Due, C., Riggs, D.W. & Augoustinos, M. (2016). Experiences of school belonging for young children with refugee backgrounds. *The Educational and Development Psychologist*, 33(1), pp.33-53.

Duman, N. & Snoubar, Y. (2016). Importance of school social work in war and conflicts zone. *European Journal of Social Sciences Education and Research*, 6(2), pp.191-194.

Fatahi, N., Mattsson, B., Hasanpoor, J. & Skott, C. (2005). Interpreters' experiences of general practitioner-patient encounters. *Scandinavian Journal of Primary Health Care*, 23: 159-163.

Galgano, A. (2017). Tomorrow's neighbors: Strategies for temporary refugee integration in Athens, Greece. *Journal of Social Sciences*. New York University Abu Dhabi, December.

Habib, N. (2018). Gender role changes and their impacts on Syrian women refugees in Berlin in light of the Syrian crisis. Discussion paper, SP VI 2018-101. WZB Berlin social science center.

Hek, R. (2005). The role of education in the settlement of young refugees in the UK: The experiences of young refugees. *Practice*, 17(3), pp.157-171.

Korntheuer, A., Maehler, D.B. & Pritchard, P. (2017). "The Canadian and German context for refugee integration", in A. Korntheuer, P. Pritchard and D. B. Maehler (eds.) Structural context of refugee integration in Canada and Germany (pp.11-18) GESIS Series, 15.

MacBeath, J., Kirwan, T., Myers, K., McCall, J, Smith, I. & McKay, E. (2001). The impact of study support. DfES, Research report RR273.

Nash, M., Wong, J. & Trlin, A. (2006). Civic and social integration: A new field of social work practice with immigrants, refugees and asylum seekers. *International Social Work*, 49(3), pp.345-363.

Robinson, K. (2013). Voices from the front line: Social work with refugees and asylum seekers in Australia and the UK. *British Journal of Social Work*, 44(6), pp.1602-1620.

Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου* (μτφρ. Βασιλική Νταλάκου και Κατερίνα Βασιλικού). Αθήνα: Gutenberg.

Seker, B.D. & Sirkeci, I. (2015). Challenges for refugee children at school in eastern Turkey. *Economics and Sociology*, 8(4), pp.122-133.

Sinclair, M. (2007). Education in emergencies. Commonwealth education partnerships, pp.52-56 [pdf]. (Διαθέσιμο στο: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.465.9965&rep=rep1&type=pdf> προσπελάστηκε 17/11/2018).

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

Translators without borders & Save the children (2017). Language & comprehension barriers in Greece's migration crisis. A study on the multitude of languages and comprehension of material provided to refugees and migrants in Greece [pdf]. (Διαθέσιμο στο: <https://translatorswithoutborders.org/wp-content/uploads/2017/07/Language-Comprehension-barriers.pdf>, προσπελάστηκε στις 13/11/2021).

UNHCR (2006). Καθορισμός του Καθεστώτος του πρόσφυγα. Έκδοση Α'. Αθήνα: Ύπατη Αρμοστέα των Ηνωμένων Εθνών για τους Πρόσφυγες.

UNHCR (2009). Εγχειρίδιο για τις διαδικασίες και τα κριτήρια καθορισμού του καθεστώτος των προσφύγων. Έκδοση ΣΤ'. Αθήνα: Ύπατη Αρμοστέα των Ηνωμένων Εθνών για τους Πρόσφυγες.

UNHCR. (2016). Missing out refugee education in crisis. Διαθέσιμο στο: http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/missing-out-refugee-education-in-crisis_unhcr_2016-en.pdf

Uptin, J., Wright, J. & Harwood, V. (2016). Finding education: Stories of how young former refugees constituted strategic identities in order to access school. *Race Ethnicity and Education*, 19(3), pp.598-617.

Αγγελούπου, Π. & Μάνεσης, Ν. (2017b). Δίγλωσσοι μαθητές στο δημοτικό σχολείο και διαπολιτισμική εκπαίδευση: η περίπτωση της Αχαΐας. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 6(1), σσ.228-236.

Αγγελούπου, Π. & Μάνεσης, Ν., (2017a). Διαπολιτισμική παιδαγωγική και συμβουλευτική παρέμβαση. Απόψεις εκπαιδευτικών. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 63(34), σσ.13-27.

Αναγνώστου, Ν. & Νικόλοβα, Μ. (2017). Η ενσωμάτωση των προσφύγων στο εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα: Πολιτική και διαχείριση σε «κινούμενη άμμο». Κείμενο εργασίας Νο 84/2017. Αθήνα: Ελληνικό Ίδρυμα Ευρωπαϊκής & Εξωτερικής Πολιτικής (ΕΛΙΑΜΕΠ).

Δημοπούλου-Λαγωνίκα, Μ. (2011). *Μεθοδολογία κοινωνικής εργασίας. Μοντέλα παρέμβασης*. Έκδοση Β'. Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος.

Διεθνής Οργανισμός Μετανάστευσης (2009). Γλωσσάριο για την μετανάστευση, Νο 20. Αθήνα.

Ηλιοπούλου, Κ. & Αναστασιάδου, Α. (2015). Οι σπουδές ως παράγοντας διαμόρφωσης των αναγκών επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: ερευνητικά πορίσματα. *εκπ@ιδευτικός κύκλος*, 3(3), σσ. 69-82.

Καλλιδικάκη, Θ. (2009). *Κοινωνική εργασία, Εισαγωγή στη θεωρία και την πρακτική της Κοινωνικής εργασίας* (Έκδοση 10^η). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Καλλινικάκη, Θ. (2010). Μέθοδοι και μέσα ποιοτικής έρευνας. Στο Θ. Καλλινικάκη (Επιμ.), *Ποιοτικές μέθοδοι στην έρευνα της κοινωνικής εργασίας* (σσ.115-148). Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος.

Καλλινικάκη, Θ. (2011). *Εισαγωγή στη θεωρία & την πρακτική της κοινωνικής εργασίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος.

Κανδυλάκη, Α. (2009). *Κοινωνική εργασία σε πολυπολιτισμικό περιβάλλον*. Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος.

Κανδυλάκη, Α. (2010). Η ποιοτική έρευνα σε «ευαίσθητα ζητήματα» στο πεδίο της κοινωνικής εργασίας. Στο Θ. Καλλινικάκη (Επιμ.) *Ποιοτικές μέθοδοι στην έρευνα της κοινωνικής εργασίας* (σσ.83-98). Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος.

Κεσίδου, Α. (2008). Διδακτικές προσεγγίσεις στο πολυπολιτισμικό σχολείο: αρχές της διαπολιτισμικής διδακτικής (σσ.11-27). Πρακτικά διημερίδας με θέμα: «Διδασκαλία και μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο: διδακτικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικό υλικό». Θεσσαλονίκη, 10-11 Δεκεμβρίου 2008.

Κυριαζή, Ν. (2009). *Η κοινωνιολογική έρευνα, κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. 14^η Έκδοση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ. (2003). Μια κριτική ματιά στην ενσυναίσθηση. *Ψυχολογία*, 10 (2 και 3), σσ.295-309.

Μαυρομάτης, Ι. (2008). Διαπολιτισμικότητα στην τάξη. Στο Ε. Τζελέπη-Γιαννάτου (Επιμ.) *Διαχείριση προβλημάτων σχολικής τάξης*, (σσ.317-332), Τόμος Β. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Παπαδοπούλου, Ε. (2009). Ο ρόλος της μητρικής γλώσσας των αλλοδαπών μαθητών στην εκπαίδευσή τους. Διαπολιτισμική εκπαίδευση – μετανάστευση – διαχείριση συγκρούσεων και παιδαγωγική της δημοκρατίας. 12^ο Διεθνές Συνέδριο – Πάτρα 19-21 Ιουνίου 2009, σσ.159-164.

Παπαϊωάννου, Κ. (2000). *Παιδιά-γονείς κοινωνικοί λειτουργοί*. Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην.

Τριανταφυλλάκη, Α. (2014). Διαπολιτισμική μουσική εκπαίδευση: Νέες κατευθύνσεις για την αρχική κατάρτιση εκπαιδευτικών. Στο Χ. Χατζησωτηρίου και Κ. Ξενοφώντος (Επιμ.) *Διαπολιτισμική εκπαίδευση: προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις* (σσ.243-265). Καβάλα: Εκδόσεις Σαΐτα.