

ΠΑΙΔΙΑ ΠΡΟΣΦΥΓΕΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΟΥ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΥ ΛΕΙΤΟΥΡΓΟΥ: ΕΝΤΑΞΗ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗ

Πανταζής Απόστολος¹, Καβούκης Μιχαήλ², Χατζηφωτίου Σεβαστή³

Περίληψη

Η παρούσα βιβλιογραφική ανασκόπηση επιχειρεί να προσεγγίσει το θέμα της ένταξης των παιδιών προσφύγων στην εκπαίδευση και να προβάλλει τη σημασία που έχει στην εξέλιξη της ζωής των παιδιών. Τα τελευταία χρόνια υπήρξε μια αυξητική ροή προσφύγων στην Ελλάδα, η οποία κλήθηκε να ανταπεξέλθει σε αυτό το τόσο κρίσιμο ζήτημα καλύπτοντας τις ανάγκες τόσο των ενηλίκων όσο και των ανηλίκων προσφύγων. Μια βασική ανάγκη είναι και αυτή της ένταξης των παιδιών στην εκπαίδευση σύμφωνα και με τη Διεθνή Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού. Δεδομένου ότι τα τελευταία χρόνια υπάρχει μια αυξητική τάση απασχόλησης κοινωνικών λειτουργών στα σχολεία, καθώς και στο χώρο του προσφυγικού, στο παρόν άρθρο παρουσιάζεται επίσης ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού στο σχολείο στο πλαίσιο της εκπαίδευσης και η συμβολή του στην ένταξη και την κοινωνική ενσωμάτωση των παιδιών προσφύγων.

Λέξεις-κλειδιά: *Παιδιά πρόσφυγες, Εκπαίδευση, Ένταξη, Κοινωνική ενσωμάτωση, Σχολική κοινωνική εργασία*

Εισαγωγή

Ο αριθμός των προσφύγων σε παγκόσμιο επίπεδο είναι υψηλός. Σύμφωνα με τα στοιχεία της Ύπατης Αρμοστείας για τους Πρόσφυγες του Ο.Η.Ε., στο τέλος του 2018, 70,8 εκ. άτομα εκδιώχθηκαν βίαια από τον τόπο κατοικίας τους, εκ των οποίων τα 25,9 εκ. είναι πρόσφυγες. Συγκεκριμένα, το 67% των προσφύγων σε παγκόσμιο επίπεδο προέρχονται από τη Συρία, το Αφγανιστάν, το Νότιο Σουδάν, τη Μιανμάρ και τη Σομαλία (UNHCR, 2019). Οι συγκρούσεις και οι πόλεμοι στις περιοχές της Μέσης Ανατολής, αλλά και της υποσαχάριας Αφρικής,

-
1. Κοινωνικός λειτουργός, BSc, MSc, MSW, υποψήφιος διδάκτορας, Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.
 2. Κοινωνικός λειτουργός, MSW, υποψήφιος διδάκτορας, Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.
 3. Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.

οδήγησαν στην αύξηση των προσφύγων, με τον πόλεμο στη Συρία να αποτελεί την κυριότερη αιτία αυτής της αύξησης (Niemann & Zaun, 2018). Η εξεύρεση βιώσιμων λύσεων για τους πρόσφυγες, αναφορικά με την ένταξή τους και την ευημερία τους στη χώρα υποδοχής αποτελεί μεγάλη πρόκληση για όλες τις χώρες και ειδικότερα για αυτές που αποτελούν χώρες υποδοχής (Esses et al., 2017). Τα παιδιά πρόσφυγες αποτελούν σήμερα ένα αρκετά μεγάλο μέρος του προσφυγικού πληθυσμού, με τα μισά και πλέον από αυτά να μην έχουν πρόσβαση στην εκπαίδευση. Το 2015 από τα 6 εκ. παιδιά πρόσφυγες, τα 3,7 εκατομμύρια δεν είχαν πρόσβαση στην εκπαίδευση (UNHCR, 2016). Στο πλαίσιο της παρούσας βιβλιογραφικής ανασκόπησης παρουσιάζεται η σημασία της εκπαίδευσης και του σχολικού περιβάλλοντος στη ζωή των παιδιών, μέσα από το πρίσμα της Κοινωνικής Εργασίας και της συμβολής της στην ένταξη και την κοινωνική ενσωμάτωση.

Πρόσφυγας, Μετανάστης και Αιτών Άσυλο

Με τη Σύμβαση της Γενεύης το 1951, ως «πρόσφυγας» ορίζεται το άτομο εκείνο το οποίο αναζητά 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. Επιπλέον, 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 (Korntheuer et al., 2017). Τα τελευταία χρόνια εξαιτίας και των περιβαλλοντικών αλλαγών έχει προστεθεί ο όρος του «περιβαλλοντικού πρόσφυγα» που περιλαμβάνει τους ανθρώπους εκείνους οι οποίοι αναγκάζονται να εγκαταλείψουν την κατοικία τους, προσωρινά ή μόνιμα, εξαιτίας μιας περιβαλλοντικής καταστροφής, η οποία μπορεί να θέσει σε κίνδυνο τη ζωή τους και την ποιότητα της ζωής τους (Τσουμπάρης, 2010).

Ως «αιτών άσυλο ή αιτών διεθνούς προστασίας» ορίζεται αυτός ο οποίος με δήλωσή του, γραπτή ή προφορική, ζητάει άσυλο ή επικουρική προστασία⁴, ή να μην απελαθεί εξαιτίας κινδύνου που διατρέχει για λόγους φυλετικούς, θρησκευτικούς, εθνοτικούς, πολιτικούς ή

4. Όπως αναφέρεται στο Ν.4636/2019, άρθρο 2, το «καθεστώς επικουρικής προστασίας είναι η αναγνώριση από την αρμόδια ελληνική αρχή ενός υπηκόου τρίτης χώρας ή ανιθαγενούς ως δικαιούχου επικουρικής προστασίας». Το «πρόσωπο» που δικαιούται επικουρική προστασία είναι, με την επιφύλαξη του άρθρου 17, ο υπήκοος τρίτης χώρας ή ο ανιθαγενής που δεν πληροί τις προϋποθέσεις για να αναγνωρισθεί ως πρόσφυγας, αλλά στο πρόσωπό του συντρέχουν ουσιώδεις λόγοι από τους οποίους προκύπτει ότι αν επιστρέψει στη χώρα της καταγωγής του ή, στην περίπτωση ανιθαγενούς, στη χώρα της προηγούμενης συνήθους διαμονής του, κινδυνεύει να υποστεί σοβαρή βλάβη κατά την έννοια του άρθρου 15 και που δεν μπορεί ή λόγω του κινδύνου αυτού δεν επιθυμεί να θέσει εαυτόν υπό την προστασία της εν λόγω χώρας.

γιατί ανήκει σε κάποια ευάλωτη ομάδα σύμφωνα με τη Σύμβαση της Γενεύης. Ο αιτών άσυλο έχει καταθέσει αίτηση διεθνούς προστασίας και αναμένει να εξεταστεί το αίτημά του για να αναγνωριστεί, ή και όχι, ως πρόσφυγας ή ως πρόσωπο που δικαιούται επικουρική προστασία. Εάν η απόφαση για το αίτημά του είναι αρνητική τότε θα κληθεί να αποχωρήσει από τη χώρα (N.4636/2019, ΔΟΜ, 2009).

Ο όρος «μετανάστευση» αναφέρεται στη μετακίνηση των ατόμων από τον τόπο διαμονής τους σε κάποιον άλλο, με τη μετακίνηση αυτή να είναι εσωτερική, δηλαδή εντός της χώρας ή και εξωτερική, δηλαδή εκτός των εθνικών συνόρων. Η χρήση του όρου τις περισσότερες φορές χρησιμοποιείται για να περιγράψει τη δεύτερη περίπτωση, όπου το άτομο μετακινείται από τη χώρα καταγωγής του και διαμονής του σε μια άλλη χώρα με στόχο την εγκατάστασή του σε αυτή (Valtonen, 2016). Στο πλαίσιο της μετανάστευσης σημαντικό είναι ότι το άτομο το οποίο αποφασίζει να μεταναστεύσει έχει λάβει την απόφαση αυτή ελεύθερα, δίχως να υπάρχουν εξωγενείς παράγοντες που να το επηρεάζουν κατά τη λήψη αυτής της απόφασής του. Οι όροι μετανάστης και πρόσφυγας δε θα πρέπει να συγχέονται καθώς ανάμεσα στους δύο όρους υπάρχει σημαντική νομική διαφορά, και η όποια σύμπτυξή τους αποπροσανατολίζει από την προστασία την οποία χρειάζονται οι πρόσφυγες (ΔΟΜ, 2009· UNHCR, 2016).

Το Δικαίωμα στην Εκπαίδευση για τα Παιδιά Πρόσφυγες και Μετανάστες

Η εκπαίδευση αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα ανθρώπινα δικαιώματα, καθώς λειτουργεί θετικά και ως προς την πρόσβαση σε άλλα δικαιώματα. Στο πλαίσιο αυτό, με τη Διεθνή Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού απαιτείται από τις Κυβερνήσεις να προωθήσουν την ελεύθερη και υποχρεωτική εκπαίδευση σε πρωτοβάθμιο επίπεδο, την πρόσβαση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, αλλά και την πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση ανάλογα με τις ικανότητες του κάθε ατόμου. Σε καταστάσεις έκτακτης ανάγκης αυτό μπορεί να είναι δύσκολο να επιτευχθεί αλλά σε καμία περίπτωση δεν μπορεί να αγνοηθεί. Άλλωστε, οι άνθρωποι οι οποίοι βρίσκονται εκτοπισμένοι από τη χώρα τους εξαιτίας ενός πολέμου ή μιας καταστροφής δίνουν προτεραιότητα στην εκπαίδευση την οποία θεωρούν σημαντική για το μέλλον των παιδιών τους και της κοινωνίας. Η εκπαίδευση σε καταστάσεις κρίσης μπορεί να αποτελέσει βοηθητικό παράγοντα στη ζωή των ωφελούμενων ως προς τη δημιουργία μιας αίσθησης ομαλότητας και ελπίδας για το μέλλον (Sinclair, 2007; O'Rourke, 2014).

Εκπαίδευση, Ένταξη και Κοινωνική Ενσωμάτωση

Η «εκπαίδευση σε καταστάσεις κρίσης» δεν έλαβε την απαιτούμενη προσοχή και θεωρήθηκε ειδικό πεδίο μέχρι και τις αρχές της δεκαετίας του 1990. Ο όρος έως τότε χρησιμοποιούνταν από διάφορους οργανισμούς όταν ετίθεντο ζητήματα εκπαίδευσης κατά τα οποία κεντρικό ζήτημα ήταν η πρόσβαση των παιδιών στο σχολείο σε εθνικό επίπεδο ύστερα από φυσικές καταστροφές ή άλλου είδους κρίσεις. Το 2001, το Διεθνές Δίκτυο Εκπαίδευσης σε Καταστάσεις Κρίσης (*Inter-Agency Network for Education in Emergencies – INEE*) ξεκίνησε κάποιες στρατηγικές σε ζητήματα εκπαίδευσης, και μία από αυτές επικεντρώθηκε στην εκπαίδευση σε καταστάσεις κρίσης (Richardson et al., 2018).

Στο πλαίσιο αυτό, των καταστάσεων κρίσης, όπως είναι οι πόλεμοι και οι συγκρούσεις στις χώρες καταγωγής, τα παιδιά πρόσφυγες οδηγούνται στην αναγκαστική εγκατάλειψη της εκπαίδευσης, καθώς από τη μία τα εκπαιδευτικά ιδρύματα είτε οδηγούνται σε αναγκαστικό κλείσιμο, είτε καταστρέφονται, και από την άλλη τα παιδιά πρόσφυγες μπορεί να καλούνται να εγκαταλείψουν τις χώρες καταγωγής τους. Οι δυσκολίες όμως δεν σταματούν εκεί, καθώς και στις χώρες υποδοχής η πρόσβαση στην εκπαίδευση μπορεί να μην είναι πάντα εφικτή για λόγους που αφορούν τόσο στον κρατικό σχεδιασμό όσο και στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι οικογένειες, όπως η αδυναμία κάλυψης των σχολικών εξόδων ή/και η γενικότερη οικονομική δυσχέρεια την οποία μπορεί να βιώνει η οικογένεια. Παράλληλα, τα παιδιά ενδέχεται να εμφανίσουν συναισθηματικές ή άλλες δυσκολίες, δεδομένου ότι μπορεί να βιώνουν άγχος από την παρατεταμένη αναμονή για τη διαδικασία ασύλου, μπορεί να βιώνουν προβλήματα απομόνωσης και έλλειψης φίλων στο σχολικό περιβάλλον, δυσκολία στην προσαρμογή στο νέο περιβάλλον, αλλά και προβλήματα συγκέντρωσης (Duman & Snoubar, 2017).

Η Mosselson (2006) αναφέρει ότι πολλές φορές πρόσφυγες και μετανάστες αντιμετωπίζονται από τα εκπαιδευτικά συστήματα με τον ίδιο τρόπο. Σαφώς και οι δύο ομάδες έχουν παρόμοιες εμπειρίες, στη βάση των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν ερχόμενοι σε μια νέα χώρα, καλούμενοι να αντιμετωπίσουν μια νέα γλώσσα και ένα νέο πολιτισμό. Παράλληλα, προσπαθούν να εξισορροπήσουν ανάμεσα στις πεποιθήσεις και τις αξίες που φέρουν από τη χώρα προέλευσής τους και στους κανόνες της νέας κοινωνίας στην οποία καλούνται να ζήσουν. Ενώ οι πρόσφυγες βιώνουν μια βίαιη μετακίνηση την οποία δεν επιθυμούν, οι μετανάστες έχουν κάνει μόνοι τους την επιλογή αυτή. Οι πρόσφυγες έχουν ελάχιστες επιλογές για το πού θα πάνε, ενώ τις περισσότερες φορές δεν υπάρχει η δυνατότητα της επιστροφής στην πατρίδα τους.

Η κατανόηση των διαφορετικών αναγκών των προσφύγων μαθητών είναι ουσιαστική, διότι δεν μπορούν να αντιμετωπίζονται ως μια ομοιογενής ομάδα. Σημειώνεται ότι τα παιδιά πρόσφυγες, τα οποία καταφθάνουν στη χώρα υποδοχής, μπορεί να προέρχονται από διαφορετικές χώρες και επομένως είναι απαραίτητο να λαμβάνονται υπόψη οι διαφορετικές τους ανάγκες, οι διαφορετικές τους εμπειρίες γενικά, αλλά και ειδικά σε ό,τι αφορά τις εκπαιδευτικές τους εμπειρίες και το διαφορετικό τους πολιτισμικό υπόβαθρο (Taylor & Sidhu, 2012). Ιδιαίτερα η προηγούμενη εκπαιδευτική τους εμπειρία και η δυνατότητα πρόσβασης, ή όχι, στο σχολείο στη χώρα καταγωγής τους επηρεάζει και την εκπαιδευτική τους πορεία στη χώρα υποδοχής (Fangen, 2010). Οι έφηβοι πρόσφυγες είναι αυτοί οι οποίοι αντιμετωπίζουν τις περισσότερες δυσκολίες στο σχολείο, καθώς από τη μια έχουν να αντιμετωπίσουν τις αλλαγές σε προσωπικό επίπεδο λόγω εφηβείας, και από την άλλη καλούνται να προσαρμοσθούν σε μια νέα χώρα, με διαφορετική γλώσσα και συμπεριφορικά πρότυπα. Οι αλλαγές αυτές τους οδηγούν στο να αντιληφθούν από πολύ νωρίς ότι μια δεδομένη για αυτούς κατάσταση μπορεί να αλλάξει, καθώς τόσο τα υλικά αγαθά που έχουν στη ζωή τους μπορεί να χαθούν όσο και η συνθήκη στην οποία βρίσκεται ένας άνθρωπος μπορεί εύκολα να τροποποιηθεί από εξωτερικούς παράγοντες. Παράλληλα, βιώνουν τη διαφορετικότητα μέσα από τον τρόπο με τον οποίο οι άλλοι τους αντιμετωπίζουν (Mosselson, 2006).

Επιπροσθέτως, τα παιδιά πρόσφυγες, μέσα σε καταστάσεις κρίσης και συνεχούς μετακίνησης, έχουν βιώσει τραυματικές εμπειρίες όπως απώλεια κάποιου μέλους της οικογένειάς τους, έχουν βιώσει ή έχουν υπάρξει μάρτυρες βίαιων περιστατικών, έχουν υποστεί την αναγκαστική μετανάστευση, ενώ κάποια από αυτά τα παιδιά μπορεί να έχουν εξαναγκαστεί σε γάμο σε νεαρή ηλικία. Ειδικότερα, τα ασυνόδευτα παιδιά, λόγω του υψηλού βαθμού ευαλωτότητάς τους, μπορεί να αποτελέσουν θύματα εκμετάλλευσης, όπως η παιδική εργασία, η σεξουαλική εκμετάλλευση και η εμπορία παιδιών (*human trafficking*) (Duman & Snoubar, 2017). Η πίεση για προσαρμογή σε νέες συνθήκες, οι απώλειες, το άγχος, ο φόβος και το διαρκές αίσθημα ανασφάλειας μπορούν να οδηγήσουν σε ισχυρό κλονισμό και τραύμα.

Το σχολείο αποτελεί το κατεξοχήν ενδεδειγμένο προστατευτικό πλαίσιο, όπου οι επαγγελματίες μπορούν να διαχειριστούν υποθέσεις παιδιών που βρίσκονται σε καταστάσεις κρίσης. Διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη δημιουργία ενός ευνοϊκού περιβάλλοντος για την υποδοχή των παιδιών προσφύγων, διότι στο σχολείο μπορούν να αναπτυχθούν ολιστικές προσεγγίσεις με στόχο την ενίσχυση και την καλλιέργεια της ένταξης. Είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να κατανοήσουν τη μοναδική και παράλληλα πολύπλοκη

ιστορία του κάθε παιδιού με στόχο τη δημιουργία ελπίδας για το μέλλον. Η κατανόηση της ιστορίας κάθε παιδιού θα βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να συναισθανθούν τη μεγάλη προσπάθεια που χρειάζεται να κάνουν τα παιδιά πρόσφυγες για να επιτύχουν την ένταξή τους στο σχολικό περιβάλλον και έτσι να ενισχυθεί η κοινωνική τους ενσωμάτωση (Urtin et al., 2016; Duman & Snoubar, 2016).

Όπως αναφέρει η Κατσαμά (2014), το σχολείο είναι ο χώρος στον οποίο τα παιδιά προετοιμάζονται για να ενταχθούν σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον. Το εκπαιδευτικό σύστημα σε όλες τις χώρες αποτελεί το μεγαλύτερο θεσμικό όργανο, έχοντας κατά κύριο λόγο επαγγελματίες οι οποίοι αλληλοεπιδρούν με τα παιδιά. Με πολλούς τρόπους αυτό καθιστά τα σχολεία μοναδικά στην υποστήριξη των ευάλωτων παιδιών, δίχως όμως αυτό να επιτυγχάνεται πάντα. Για να μπορέσουν τα σχολεία να αναλάβουν ενεργό ρόλο, πέραν του εκπαιδευτικού, και να αποτελέσουν μέρος της κοινωνικής προστασίας και φροντίδας των παιδιών σε δύσκολες συνθήκες, οφείλουν οι εκάστοτε κυβερνήσεις να εφαρμόζουν πολιτικές ενίσχυσης των σχολείων με επαρκείς πόρους και εξειδικευμένο προσωπικό (Skonadal & Campbell, 2015).

Ασφαλώς, για την ένταξη των παιδιών προσφύγων στο σχολείο, πρωταρχική σημασία έχει η στήριξή τους στο εκπαιδευτικό επίπεδο, ώστε να μπορέσουν αφενός να προχωρήσουν σταδιακά στην εκμάθηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής και αφετέρου να καλύψουν τυχόν κενά σε μαθησιακό επίπεδο συγκριτικά με τους γηγενείς συμμαθητές τους. Επιπλέον, θα πρέπει τα παιδιά να συμμετέχουν σε εξωσχολικές δραστηριότητες, όπως π.χ. αθλητικές, καλλιτεχνικές κ.α., με σκοπό την αποφυγή αποκλεισμού τους από τη σχολική κοινότητα. Η συμμετοχή των γονέων τους και η επικοινωνία τους με τους εκπαιδευτικούς καθίσταται αναγκαία και πρέπει να συμπληρώνεται με δράσεις με στόχο την ευαισθητοποίηση της τοπικής κοινότητας για τη δημιουργία θετικού κλίματος στην υποδοχή των προσφύγων μαθητών (Αναγνώστου & Νικόλοβα, 2017).

Μέλη της ομάδας συγγραφής του άρθρου, μέσα από την εργασιακή τους εμπειρία σε χώρους φιλοξενίας προσφύγων στην ενδοχώρα, διαπιστώνουν ότι τις περισσότερες φορές υπάρχει μεγάλη δυσκολία στην επικοινωνία των γονιών με το σχολείο. Μεγάλο εμπόδιο είναι η γλώσσα και σε αυτό το ζήτημα σημαντικό ρόλο έχουν οι Συντονιστές Εκπαίδευσης Προσφύγων⁵. Αν και η επαφή με την κοινότητα θα ήταν ιδιαίτερα βοηθητική στην ένταξη των

5. Οι Συντονιστές Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΣΕΠ) ενημερώνουν τους πρόσφυγες που διαμένουν στις δομές φιλοξενίας για το ρόλο της εκπαίδευσης αλλά και για ζητήματα αναφορικά με τη φοίτηση των παιδιών στο σχολείο, διαμεσολαβούν για την εγγραφή των παιδιών προσφύγων στο σχολείο, παρακολουθούν και

παιδιών τόσο στο σχολείο όσο και στην ευρύτερη κοινωνία, παρατηρούμε ότι η ελληνική κοινωνία δεν είναι δεκτική στη διαπολιτισμικότητα. Αρκετές είναι και οι περιπτώσεις των γονέων παιδιών προσφύγων οι οποίοι δεν επιθυμούν να μάθουν την ελληνική γλώσσα καθώς δεν έχουν στόχο να παραμείνουν στην Ελλάδα, κάτι που επηρεάζει και τα ίδια τα παιδιά, μια μερίδα των οποίων δε θα πιεστεί να μάθει την ελληνική γλώσσα ή να πάει στο σχολείο. Για τους λόγους αυτούς, αν και γίνονται προσπάθειες στο πλαίσιο της εκπαίδευσης και της ένταξης από διάφορους φορείς, συνήθως τα αποτελέσματα δεν είναι τα αναμενόμενα, κυρίως αναφορικά με την ένταξη στην κοινότητα. Στην πλειοψηφία τους, πάντως, οι γονείς επιθυμούν την εγγραφή του παιδιού τους στο σχολείο, καθώς κατανοούν τη σημασία της εκπαίδευσης και κυρίως της εκμάθησης της γλώσσας της χώρας στην οποία κατοικούν.

Τα ανωτέρω υποστηρίζονται και ερευνητικά: Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην Αγγλία (Candarra, 2000), διαπιστώθηκε ότι το σχολείο διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο βοηθώντας τα παιδιά να προσαρμοστούν στη νέα τους ζωή. Οι πρώτες εμπειρίες που έχει ένα παιδί στο σχολικό περιβάλλον αποτελούν σημαντικό παράγοντα στην προσαρμογή του. Επιπλέον, το εκπαιδευτικό σύστημα φαίνεται να είναι το μοναδικό θεσμικό όργανο από το οποίο τα παιδιά μπορούν να λάβουν στήριξη κατά τη διαδικασία της εγκατάστασής τους στη νέα τους ζωή. Επίσης, η εκμάθηση της γλώσσας στη χώρα διαμονής τους είναι καθοριστικής σημασίας στην κοινωνική αλληλεπίδραση των παιδιών. Παράλληλα όμως, τα παιδιά πρόσφυγες φάνηκε να έχουν λιγότερους φίλους στο σχολείο, ενώ στον ελεύθερο χρόνο τους δε συμμετείχαν σε δραστηριότητες που απαιτούνταν χρήματα, όπως ο κινηματογράφος.

Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην Αθήνα (Galvano, 2017), από τους 25 ερωτώμενους που συμμετείχαν και είχαν παιδιά, οι 19 (76%), ανέφεραν ότι το παιδί τους δε συμμετείχε σε κανένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Τέσσερις (16%) δήλωσαν ότι το παιδί τους παρακολουθούσε τακτικά τα άτυπα προγράμματα εκπαίδευσης τα οποία προσφέρονταν είτε από ΜΚΟ είτε από εθελοντές, και μόνο δύο (8%), δήλωσαν ότι τα παιδιά τους παρακολουθούσαν μαθήματα στο πλαίσιο της τυπικής εκπαίδευσης. Κάποιοι από τους γονείς ανέφεραν ότι ακόμα και αν τους δινόταν η ευκαιρία να προχωρήσουν στην εγγραφή του παιδιού τους σε κάποιο ελληνικό σχολείο δε θα το έκαναν, διότι ελπίζουν ότι θα φύγουν από την Ελλάδα, οπότε και επιθυμούν το παιδί τους να λάβει εκπαίδευση στη χώρα του τελικού προορισμού τους. Μια μητέρα ανέφερε ότι απέσυρε την κόρη της από το ελληνικό σχολείο καθώς δεν ήθελε το παιδί της να μάθει ελληνικά και να ενσωματωθεί στο ελληνικό

συντονίζουν κάθε εκπαιδευτική δραστηριότητα που μπορεί να παρέχεται εντός των δομών φιλοξενίας από άλλους φορείς.

περιβάλλον, δεδομένου ότι ο στόχος της ήταν να φύγει στη Γερμανία. Στις περισσότερες προσφυγικές δομές τα παιδιά διδάσκονται ελληνικά σε προγράμματα άτυπης εκπαίδευσης, τα οποία σε κάποιες περιπτώσεις γίνονται από εθελοντές δίχως προηγούμενη εμπειρία. Η άτυπη εκπαίδευση μπορεί να αποτελέσει μια καλή προετοιμασία για την τυπική εκπαίδευση, δίχως όμως να αποτελεί κύρια λύση, καθώς από τη μια δεν ακολουθείται ένα αναγνωρισμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα ενώ από την άλλη οι εθελοντές μπορεί να εναλλάσσονται δημιουργώντας μια έλλειψη συνέχειας με συναισθηματικές επιπτώσεις στα παιδιά. Σήμερα ένα μεγάλο μέρος της άτυπης εκπαίδευσης, σε δομές φιλοξενίας προσφύγων στην ενδοχώρα, καλύπτεται από οργανωμένα προγράμματα ΜΚΟ και προσφέρεται ως ενισχυτική διδασκαλία.

Σχολείο και Ευρύτερη Κοινότητα

Έχουμε ήδη αναφέρει ότι το σχολείο αποτελεί σημαντικό χώρο όπου οι επαγγελματίες μπορούν να διαχειριστούν υποθέσεις παιδιών τα οποία βρίσκονται σε καταστάσεις κρίσης. Δεδομένου ότι οι επαγγελματίες έχουν στενή, καθημερινή επαφή με τα παιδιά, τους βοηθά να κατανοούν καλύτερα τις εκπαιδευτικές, κοινωνικές και συναισθηματικές ανάγκες τους.

Το σχολείο μπορεί να έχει κύριο ρόλο στην ένταξη των παιδιών προσφύγων, κάτι τέτοιο όμως προϋποθέτει τη θετική και φιλόξενη στάση απέναντι σε αυτά τα παιδιά. Μια τέτοια σχολική αλλαγή για τα παιδιά πρόσφυγες απαιτεί την υποστήριξη της πολιτικής ηγεσίας, των εκπαιδευτικών αρχών, κυρίως όμως της ευρύτερης τοπικής κοινότητας. Η προσέγγιση της ένταξης των παιδιών προσφύγων στο σχολείο θα πρέπει να είναι ολιστική και να στοχεύει στις μαθησιακές, τις κοινωνικές και τις συναισθηματικές τους ανάγκες (Taylor & Sidhu, 2012), οδηγώντας στην ενσωμάτωσή τους στην κοινότητα.

Κατά την περίοδο 2015 με 2017 στην Ελλάδα, μεγάλος μέρος των οικογενειών προσφύγων στεγάστηκαν σε προσωρινές δομές φιλοξενίας, ενώ παράλληλα χρειάστηκε να μετακινηθούν πολλές φορές πριν στεγαστούν σε πιο μόνιμες δομές φιλοξενίας. Η μετακίνηση αυτή δεν σταμάτησε βέβαια εκεί, αλλά συνεχίστηκε με κάποιους να μετακινούνται σε διαμερίσματα στον αστικό ιστό. Η συνεχής αυτή μετακίνηση δεν ήταν καθόλου ευνοϊκή ούτε για την ένταξη των οικογενειών στην κοινότητα ούτε για την εκπαίδευση των παιδιών προσφύγων τα οποία έμειναν για μεγάλο χρονικό διάστημα εκτός επίσημης εκπαίδευσης. Επιπλέον, το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα δεν ήταν έτοιμο να αντεπεξέλθει στο μεγάλο αριθμό παιδιών προσφύγων και να τα εντάξει στο σχολείο (Crul et al., 2019). Παράλληλα υπήρχαν, και ακόμα σε πολλές περιοχές υπάρχουν, αντιδράσεις τόσο για την εγκατάσταση προσφύγων όσο και

για την ένταξη των παιδιών στα σχολεία της περιοχής. Αυτό αποτελεί εμπόδιο στο δικαίωμα των παιδιών στην εκπαίδευση, ενώ παράλληλα αποτελεί μια πρώτη αρνητική επαφή με την ευρύτερη κοινωνία, με τα παιδιά πρόσφυγες και τις οικογένειές τους να βιώνουν την απόρριψη.

Διαπολιτισμική Κοινωνική Εργασία και οι Προσεγγίσεις της

Η διαπολιτισμική κοινωνική εργασία εφαρμόζεται μέσα σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον το οποίο διαμορφώνεται από τις ανάγκες που προέκυψαν λόγω των μετακινήσεων των πληθυσμών. Σήμερα η διαπολιτισμική κοινωνική εργασία είναι σε εξέλιξη, δεδομένου ότι προστίθενται συνεχώς νέα στοιχεία μέσα από την εμπειρία των επαγγελματιών που εργάζονται στο χώρο (Δημοπούλου-Λαγωνίκα, 2011). Στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι απαραίτητη η γνώση των στοιχείων, των αξιών και των στάσεων του πολιτισμού της διαφορετικής ομάδας. Η “άκριτη” αποδοχή τους συμβάλλει θετικά στην επικοινωνία με τους διαφορετικούς αυτούς πληθυσμούς και διευκολύνει την κοινωνική τους ένταξη. Η αποδοχή διαφορών π.χ. στη θρησκεία και στην κουλτούρα αποτελεί σημαντική προϋπόθεση για την επιτυχία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Κανδυλάκη, 2009).

Η διαπολιτισμική διάσταση στο έργο των επαγγελματιών στην εκπαίδευση αφορά το γνωστικό τομέα, τη διδακτική κατάρτιση αλλά και το συναισθηματικό τομέα (Κεσίδου & Παπαδοπούλου, 2008: 39), ενώ γίνεται λόγος και για τη διαπολιτισμική ετοιμότητα, η οποία αποτελεί πολυδιάστατη έννοια και αφορά δεξιότητες, γνώσεις, διάθεση, αυτογνωσία και καλή γνώση του “άλλου”. Ο τρόπος διδασκαλίας, η γνώση του πολιτισμικού περιβάλλοντος του μαθητή και η διάθεση γνωριμίας με αυτό, καθώς και με το οικογενειακό περιβάλλον, αποτελούν κάποια από τα χαρακτηριστικά τα οποία ενισχύουν την ετοιμότητα σε διαπολιτισμικό επίπεδο (Τριανταφυλλάκη, 2014: 258).

Οι κοινωνικοί λειτουργοί, οι οποίοι εργάζονται με παιδιά πρόσφυγες σε κατάσταση κρίσης, θα πρέπει να διαθέτουν δεξιότητες τέτοιες, ώστε να μπορούν να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες των παιδιών. Στις δεξιότητες αυτές συμπεριλαμβάνονται η επικοινωνία, η χρήση απλού λεξιλογίου, η προσεκτική ακρόαση, η χρήση της γλώσσας του σώματος, αλλά και η δυνατότητα ανάπτυξης σχέσης εμπιστοσύνης (Duman & Snoubar, 2016). Όπως αναφέρει η Καλλινικάκη (2011: 241), η εκπαίδευση των κοινωνικών λειτουργών οφείλει να τους βοηθά να αποβάλλουν προκαταλήψεις και στερεότυπα, αναπτύσσοντας παράλληλα δεξιότητες κατά των διακρίσεων. Οι Αγγελοπούλου & Μάνεσης (2017) τονίζουν τη σημασία της συμβουλευτικής των επαγγελματιών όταν δραστηριοποιούνται σε θέματα

πολυπολιτισμικότητας, στη διαδικασία ένταξης μαθητών που ανήκουν σε διαφορετικούς πολιτισμούς.

Στην εκπαίδευση αποτελεσματικές είναι οι παρεμβάσεις στο πλαίσιο της οικοσυστημικής προσέγγισης, ενώ σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον οι παρεμβάσεις αυτές θα πρέπει να γίνονται και υπό το πρίσμα της αντικαταπιεστικής και της «ενάντια στις διακρίσεις» προσέγγισης (Κατσαμά, 2014· Δημοπούλου-Λαγωνίκα, 2011). Σύμφωνα με τη συστημική θεωρία το άτομο αντιμετωπίζεται ως μέρος ενός συστήματος, όπως είναι η κοινωνία ή η οικογένεια, το οποίο αποτελείται από υποσυστήματα. Στην κοινωνική εργασία τα συστήματα προσεγγίζονται είτε στη βάση της θεωρίας των γενικών συστημάτων είτε στη βάση της θεωρίας των οικολογικών συστημάτων (Payne, 2000). Δεδομένου ότι το σχολείο αποτελεί μέρος ενός ευρύτερου συστήματος, η χρησιμοποίηση της οικολογικής-συστημικής προσέγγισης ενδείκνυται κατά την άσκηση της κοινωνικής εργασίας στην εκπαίδευση (Κατσαμά, 2014).

Η οικολογική-συστημική προσέγγιση προτείνεται για την καλύτερη κατανόηση της σχέσης και της αλληλεπίδρασης που μπορεί να υπάρχει ανάμεσα στο άτομο και το κοινωνικό του περιβάλλον. Μέσω της συγκεκριμένης προσέγγισης δίνεται έμφαση στην πολυπλοκότητα αλλά και στη διαφορετικότητα, στο πλαίσιο της σχέσης του ατόμου με το σύστημα ή με τα συστήματα. Για την κατανόηση ενός προβλήματος λαμβάνονται υπόψη όλα τα εμπλεκόμενα συστήματα στο ευρύτερο περιβάλλον, όπως η οικογένεια, η ομάδα, το σχολείο, η κοινότητα και οποιοδήποτε άλλο σύστημα (Δημοπούλου-Λαγωνίκα, 2011). Η αλληλεπίδραση ατόμου-περιβάλλοντος φαίνεται από το γεγονός ότι το άτομο επηρεάζεται αλλά και επηρεάζει το περιβάλλον του. Επιπλέον, για πολλά προβλήματα τα οποία αντιμετωπίζει το άτομο δεν είναι υπεύθυνο το ίδιο, καθώς το περιβάλλον του επηρεάζεται αρνητικά από τη φτώχεια, τον κοινωνικό αποκλεισμό, τις κοινωνικές διακρίσεις κ.ά. (Καλλινικάκη, 2009).

Ο κοινωνικός λειτουργός εξετάζει τη σχέση ανάμεσα στα ατομικά και τα ευρύτερα κοινωνικά προβλήματα και τις επιπτώσεις τους, οι οποίες μπορεί να συνυπάρχουν στο ίδιο άτομο (Payne, 2000). Στο σχολείο, όπως αναφέρει η Κανδυλάκη (2009: 98), ο μαθητής συνήθως “φέρνει” τα προβλήματα τα οποία μπορεί να αντιμετωπίζει σε ατομικό, κοινωνικό και οικογενειακό επίπεδο, καθιστώντας ακόμα πιο δύσκολο το έργο των εκπαιδευτικών.

Η έννοια της καταπίεσης αναφέρεται στις διακρίσεις που γίνονται στη βάση της διαφορετικότητας, η οποία προκύπτει λόγω της κοινωνικής τάξης, της φυλής, της πολιτισμικής διαφοράς, του φύλου, του σεξουαλικού προσανατολισμού, της σωματικής και ψυχικής υγείας. Οι επαγγελματίες αναγνωρίζουν και αποδέχονται τη διαφορετικότητα των

εθνοτικών ομάδων και προσπαθούν να ενδυναμώσουν τους ωφελούμενους αλλά και τις κοινότητες (Δημοπούλου-Λαγωνίκα, 2011: 734· Dominelli, 2002).

Οι εμπειρίες και οι απόψεις των ίδιων των ατόμων που αντιμετωπίζουν σχετικά προβλήματα τίθενται στο επίκεντρο της αντικαταπιεστικής πρακτικής. Στο πλαίσιο της συγκεκριμένης προσέγγισης, ο κοινωνικός λειτουργός θα πρέπει να είναι σε θέση να αναγνωρίζει εμπειρίες ρατσισμού και διάκρισης, τις οποίες μπορεί να έχει βιώσει ο εξυπηρετούμενος, και μέσα από παρεμβάσεις «κριτικής συνειδητοποίησης» να προσπαθήσει να τον ενδυναμώσει (Κανδυλάκη, 2014:321, 2008: 130-133).

Η κοινωνική δικαιοσύνη στοχεύει τη βελτίωση της ποιότητας ζωής όσων βρίσκονται στο περιθώριο είτε είναι μεμονωμένα άτομα, είτε ομάδες ή κοινότητες. Στην αντικαταπιεστική προσέγγιση υπάρχει η παραδοχή ότι τα ατομικά προβλήματα είναι αποτέλεσμα της γενικότερης αδικίας που υπάρχει σε πολιτικό και κοινωνικό επίπεδο (Δημοπούλου-Λαγωνίκα, 2011).

Ο Ρόλος του Κοινωνικού Λειτουργού στο Πλαίσιο της Πολυπολιτισμικότητας και της Εκπαίδευσης

Η Κοινωνική Εργασία ανέκαθεν ασχολείτο με τα ανθρώπινα δικαιώματα και την ικανοποίηση των βασικών αναγκών των ατόμων, όπως η τροφή, το νερό, η στέγη, η υγεία και η εκπαίδευση. Η προάσπιση των ανθρώπινων αναγκών, κυρίως ατόμων τα οποία είναι είτε καταπιεσμένα είτε ευάλωτα, προϋποθέτει και την προάσπιση της κοινωνικής δικαιοσύνης, η οποία ορίζεται ως η ιδανική κατάσταση στην οποία όλα τα μέλη της κοινωνίας έχουν τα ίδια βασικά δικαιώματα για προστασία, ευκαιρίες, υποχρεώσεις και κοινωνικές παροχές. Δύο έννοιες οι οποίες σχετίζονται με την κοινωνική δικαιοσύνη είναι η αλληλεγγύη και η κοινωνική ενσωμάτωση (Hare, 2004).

Ως ανθρωποκεντρική επιστήμη, η Κοινωνική Εργασία εστιάζει στη βελτίωση της ζωής των ατόμων, της οικογένειας καθώς και της κοινότητας. Παρεμβαίνει δραστικά στην επίλυση των προβλημάτων τα οποία μπορεί να αντιμετωπίζει το άτομο σε ατομικό, οικογενειακό αλλά και κοινοτικό επίπεδο (Καλλινικάκη, 2009). Η Κοινωνική Εργασία συμβάλλει στην αντιμετώπιση προβλημάτων, τα οποία μπορεί να προήλθαν από την αποτυχία των εκάστοτε πολιτικών οι οποίες ακολουθήθηκαν, αλλά και από κενά τα οποία δεν μπόρεσαν να καλυφθούν στο πλαίσιο της κοινωνικής πολιτικής. Ενδεικτικά, αποτυχίες στην εκπαιδευτική πολιτική και στις πολιτικές απασχόλησης μπορεί να αποτελέσουν αιτία παραβατικής συμπεριφοράς.

Στην εκπαίδευση ο κοινωνικός λειτουργός παρεμβαίνει σε ζητήματα τα οποία αφορούν τους μαθητές, τη σχολική κοινότητα, τους εκπαιδευτικούς, καθώς και τις οικογένειες των μαθητών. Προασπίζεται και διεκδικεί τα δικαιώματα των μαθητών οι οποίοι ανήκουν σε μειονότητες ή ευάλωτες ομάδες, ειδικά όταν οι μαθητές αυτοί έχουν βρεθεί εκτός της εκπαιδευτικής διαδικασίας για μεγάλο χρονικό διάστημα εξαιτίας έντονων γεγονότων τα οποία συνέβησαν στη ζωή τους (Καλλινικάκη, 2011). Αξιοποιεί τις εκάστοτε πολιτικές εκπαίδευσης προς όφελος των μαθητών, ασχολείται με την ένταξη των μαθητών και τους στηρίζει με στόχο τη συνέχιση της φοίτησής τους. Πλαισιώνει τη φοίτηση του μαθητή ώστε να επιλύονται τυχόν προβλήματα και να αποφεύγονται συγκρούσεις. Βασική συνιστώσα στο έργο του κοινωνικού λειτουργού είναι η συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς (Καλλινικάκη, 2009, 2011), στους οποίους θα πρέπει να έχει διευκρινίσει το ρόλο του, ώστε να αποφεύγονται τυχόν συγκρούσεις και να ακολουθείται κοινή στάση και αντιμετώπιση των μαθητών και των οικογενειών τους για το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα.

Όπως αναφέρει η Κανδυλάκη (2009: 98), η σχολική κοινωνική εργασία δεν αφορά μόνο το χώρο του σχολείου. Η διασύνδεση του σχολείου με την κοινότητα και την οικογένεια είναι στις άμεσες ενέργειες του κοινωνικού λειτουργού. Ιδιαίτερα η συνεργασία των κοινωνικών λειτουργών με διάφορους φορείς οι οποίοι βρίσκονται στο ευρύτερο περιβάλλον του σχολείου μπορεί να οδηγήσει στη δημιουργία ευκαιριών για τα παιδιά αλλά και για το σχολείο.

Οι κοινωνικοί λειτουργοί και οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι εργάζονται σε σχολεία, σε δομές και περιοχές όπου υπάρχει έντονο το πολυπολιτισμικό στοιχείο, είναι σημαντικό να μπορούν να αποδεχθούν τη διαφορετικότητα και να κατέχουν περισσότερες γνώσεις αναφορικά με τις διαφορετικές κουλτούρες, τα πολιτισμικά και θρησκευτικά στοιχεία, τα οποία μπορεί να χαρακτηρίζουν τους μαθητές και τις οικογένειές τους (Κανδυλάκη, 2009). Οι κοινωνικοί λειτουργοί σε ένα τέτοιο περιβάλλον καλούνται να αντιμετωπίσουν εξυπηρετούμενους οι οποίοι μιλούν διαφορετική γλώσσα και έχουν διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο. Συχνά οι πρόσφυγες πάσχουν από μετατραυματικές εμπειρίες και έχουν βιώσει ρατσισμό και διακρίσεις. Η παρακίνηση αυτών των ανθρώπων να συμμετάσχουν σε κάποιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα δεν είναι ιδιαίτερα εύκολη υπόθεση (Bø, 2015).

Η πρακτική της κοινωνικής εργασίας με μετανάστες και πρόσφυγες εξελίσσεται τα τελευταία χρόνια σε ένα πεδίο πρακτικής με πολλές απαιτήσεις σε όλα τα επίπεδα: (α) σε μικρο-επίπεδο, όπου δίνεται βαρύτητα στην επίλυση ατομικών και οικογενειακών προβλημάτων, (β) σε μεσο-επίπεδο, όπου δίνεται βαρύτητα στη σχέση με την κοινότητα και (γ) σε μακρο-

επίπεδο, αναφορικά με την υπεράσπιση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και της κοινωνικής δικαιοσύνης. Σε κάθε περίπτωση, και στα τρία επίπεδα, οι καταστάσεις στις οποίες καλούνται να αντεπεξέλθουν οι κοινωνικοί λειτουργοί απαιτούν εξειδικευμένες γνώσεις. Είναι επίσης απαραίτητο για όσους εργάζονται με μετανάστες και πρόσφυγες να γνωρίζουν τους οργανισμούς που μπορούν να παρέχουν βοήθεια σε αυτή την πληθυσμιακή ομάδα και τις απαιτούμενες διασυνδέσεις, συμβάλλοντας και στην καλύτερη δικτύωση των υπηρεσιών αυτών. Η ανάπτυξη δεξιοτήτων στο πλαίσιο της διαπολιτισμικότητας κρίνεται απαραίτητη μέσα από την εκπαίδευση των φοιτητών και την εξειδίκευση των επαγγελματιών (Nash et al., 2006).

Στο πλαίσιο της πολυπολιτισμικής και της αντιρατσιστικής κοινωνικής εργασίας διευρύνθηκε η ανάγκη για ολοένα και περισσότερες δεξιότητες από την πλευρά των κοινωνικών λειτουργών. Στις δεξιότητες αυτές συμπεριλαμβάνονται η κατανόηση της διαφορετικότητας και της διαφορετικής κουλτούρας, η αποδοχή του «άλλου», η ενσυναίσθηση, η εργασία στη βάση του σεβασμού και της εκτίμησης της μοναδικότητας του κάθε ωφελούμενου ανεξάρτητα από την καταγωγή και τη θρησκεία του. Η διαπολιτισμική επάρκεια εμπεριέχει συμπεριφορές, στάσεις και στρατηγικές τις οποίες οι επαγγελματίες χρησιμοποιούν δουλεύοντας σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα. Ο κοινωνικός λειτουργός καλείται να έχει απαλλαγεί από στερεότυπα και προκαταλήψεις. Η αποδοχή και ο σεβασμός της διαφορετικότητας αποτελούν βασικές προϋποθέσεις στην εργασία του σε πολυπολιτισμικά πλαίσια. Επιπλέον, ο κοινωνικός λειτουργός συνεργάζεται με τους εκπαιδευτικούς, και βοηθάει τους νέους μαθητές στην επίλυση των προβλημάτων τα οποία μπορεί να αντιμετωπίζουν με τους δασκάλους τους, στις σχέσεις και τις συγκρούσεις με τους ομότιμους καθώς και τη σχολική διαρροή (Καλλινικάκη, 2011: 97· Duman & Snoubar, 2016· Κανδυλάκη, 2009).

Εντός του σχολικού περιβάλλοντος ο κοινωνικός λειτουργός θα πρέπει να γνωρίζει πρακτικές, όπως είναι το παιχνίδι, μέσα από τις οποίες θα μπορεί να δημιουργεί ένα καλύτερο περιβάλλον συνύπαρξης των μαθητών στο σχολείο. Επιπλέον, το έργο του διευκολύνεται καθώς βρίσκεται σε στενότερη επαφή με τα παιδιά και κατανοεί καλύτερα τους παράγοντες κινδύνου και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν. Εν τούτοις απαιτούνται ειδικές γνώσεις για την αντιμετώπιση μαθησιακών δυσκολιών καθώς και προβλημάτων συμπεριφοράς παιδιών. Σε κάθε περίπτωση το έργο του κοινωνικού λειτουργού λειτουργεί υποστηρικτικά ως προς το έργο του εκπαιδευτικού και για αυτό ο κοινωνικός λειτουργός χρειάζεται να βρίσκεται σε άμεση συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς (Duman & Snoubar, 2016), όπως έχουμε ήδη αναφέρει. Σε αρκετές περιπτώσεις όπου οι δάσκαλοι δεν έχουν την απαιτούμενη

γνώση αναφορικά με τις ανάγκες των παιδιών αυτών, οι κοινωνικοί λειτουργοί μπορούν να αποτελέσουν τους “εκπαιδευτές” των δασκάλων, προσφέροντας καλές πρακτικές προς αυτούς για την αντιμετώπιση των δυσκολιών (Diaconu et al., 2016).

Ένα σοβαρό πρόβλημα στην επαφή με τους μαθητές πρόσφυγες αλλά και με τους γονείς τους είναι και το ζήτημα της επικοινωνίας, καθώς ο κοινωνικός λειτουργός καλείται να επικοινωνήσει με ωφελούμενους, οι οποίοι μιλούν διαφορετική γλώσσα. Στην περίπτωση αυτή η συμβολή του διερμηνέα κρίνεται αναγκαία. Το γεγονός όμως ότι μεσολαβεί ένα τρίτο πρόσωπο μπορεί να αποτελέσει εμπόδιο στην επικοινωνία και να χαθούν σημαντικές πληροφορίες ή οι πληροφορίες να φτάσουν στο δέκτη με λανθασμένο τρόπο (Berthold & Fischman, 2014). Μερικές φορές η “γλώσσα του σώματος” μπορεί να συμπληρώσει τα κενά και γι’ αυτό θα πρέπει ο κοινωνικός λειτουργός να έχει αυξημένη παρατηρητικότητα και προσοχή.

Συμπεράσματα

Αποτελεί γεγονός ότι οι σημερινές κοινωνίες χαρακτηρίζονται από πολυπολιτισμικότητα, καθώς οι άνθρωποι σε παγκόσμιο επίπεδο μετακινούνται, είτε επειδή οι ίδιοι το επιθυμούν είτε επειδή οι συνθήκες στις χώρες καταγωγής τους δεν τους επιτρέπουν να συνεχίζουν να διαβιούν εκεί. Ειδικότερα, τα τελευταία χρόνια με τον πόλεμο στη Συρία υπήρξε μια αυξητική τάση προσφυγικών ροών και προς τη χώρα μας, η οποία κλήθηκε να αντεπεξέλθει σε πρωτόγνωρες για αυτήν συνθήκες. Ένα από τα ζητήματα που κλήθηκε να αντιμετωπίσει ήταν και το δικαίωμα των παιδιών προσφύγων στην εκπαίδευση, το οποίο προστατεύεται και από διεθνείς συμβάσεις. Η εκπαίδευση, και κατ’ επέκταση ο χώρος του σχολείου, αποτελεί σημαντικό παράγοντα κοινωνικοποίησης και διασύνδεσης με την ευρύτερη κοινότητα, ενώ παράλληλα λειτουργεί ως ένα βήμα για την ένταξη και κοινωνική ενσωμάτωση των παιδιών προσφύγων στη χώρα υποδοχής. Η συμβολή του κοινωνικού λειτουργού στο σχολείο είναι ουσιαστική στη χώρα υποδοχής, καθώς υποστηρίζει τα παιδιά πρόσφυγες στην αντιμετώπιση των δυσκολιών τους καθώς και σε γενικότερα ζητήματα που τους απασχολούν. Με τις γνώσεις και τις μεθόδους που χρησιμοποιεί ο κοινωνικός λειτουργός και με τη διαπολιτισμική ετοιμότητα που διαθέτει και μπορεί συνεχώς να διευρύνει εκπαιδευτικά και κοινωνικά, συμβάλλει καθοριστικά στην επίτευξη των στόχων που πλαισιώνουν μια ολοκληρωμένη παρέμβαση.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αγγελοπούλου, Π. & Μάνεσης, Ν. (2017). 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 ΤΟΠΟΣ.
- Διεθνής Οργανισμός Μετανάστευσης - ΔΟΜ (2009). *Γλωσσάριο για την Μετανάστευση. Διεθνής Μεταναστευτική Νομοθεσία, Νο 20*. Αθήνα: Διεθνής Οργανισμός Μετανάστευσης.
- Καλλινικάκη, Θ. (2009). *Κοινωνική Εργασία. Εισαγωγή στη Θεωρία και την Πρακτική της Κοινωνικής Εργασίας* (Έκδοση 10^η). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καλλινικάκη, Θ. (2011). *Εισαγωγή στη Θεωρία και την Πρακτική της Κοινωνικής Εργασίας*. Αθήνα: Εκδόσεις ΤΟΠΟΣ.
- Κανδυλάκη, Α. (2008). *Η Συμβουλευτική στην Κοινωνική Εργασία, Δεξιότητες και Τεχνικές*. Αθήνα: Εκδόσεις ΤΟΠΟΣ.
- Κανδυλάκη, Α. (2009). *Κοινωνική Εργασία σε Πολυπολιτισμικό Περιβάλλον*. Αθήνα: Εκδόσεις ΤΟΠΟΣ.
- Κανδυλάκη, Α. (2014). Αντικαταπιεστικές προσεγγίσεις και ανθρώπινα δικαιώματα στην Κοινωνική Εργασία στο σχολείο, στο Θ. Καλλινικάκη και Ζ. Κασσέρη (επιμ.) *Κοινωνική Εργασία στην Εκπαίδευση στα Θρανία των Ετεροτήτων*. Αθήνα: Εκδόσεις ΤΟΠΟΣ, σσ.317-349.
- Κατσαμά, Ε. (2014). Σχολική Κοινωνική Εργασία και κοινωνική ένταξη, στο Θ. Καλλινικάκη και Ζ. Κασσέρη (επιμ.) *Κοινωνική Εργασία στην Εκπαίδευση στα Θρανία των Ετεροτήτων*. Αθήνα: Εκδόσεις ΤΟΠΟΣ.
- Κεσίδου, Α. & Παπαδοπούλου, Β. (2008). Η διαπολιτισμική διάσταση στη βασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Αναγκαιότητα και εφαρμογές. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 45, σσ.37-55.
- Ν.4636/2019, Τεύχος Α/Αρ. Φύλλου 169 «Περί διεθνούς προστασίας και άλλες διατάξεις».

Payne, M. (2000). *Σύγχρονη Θεωρία της Κοινωνικής Εργασίας* (επιμ. Θ. Καλλινικάκη). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

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 .

Ξενόγλωσση

Berthold, S.M & Fischman, Y. (2014). Social work with trauma survivors: collaboration with interpreters. *Social Work*, 59 (2), pp.103-110.

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

Candappa, M. (2000). *Extraordinary Childhoods: The social lives of refugee children*. Children 5–16 Research Briefing Number 5. Economic and Social Research Council.

Crul, M., Lelie, F., Biner, O., Bunar, N., Keskiner, E., Kokkali, I., Schneider, J. & Shuayb, M. (2019). How the different policies and school systems affect the inclusion of Syrian refugee children in Sweden, Germany, Greece, Lebanon, and Turkey. *Comparative Migration Studies*, 7, pp.10.

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.

Dominelli, L. (2002). *Anti-Oppressive Social Work Theory and Practice*. Great Britain: Palgrave Macmillan.

Duman, N. & Snoubar, Y. (2017). Role of social work in the integrating refugee and immigrant children into Turkish schools. *European Journal of Social Sciences Education and Research*, 4(4), pp.334-344.

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.

Fangen, K. (2010). Social exclusion and inclusion of young immigrants: Presentation of an analytical framework. *Nordic Journal of Youth Research*, 18(2), pp.133-156.

Hare, I. (2004). Defining social work for the 21st Century: The International Federation of Social Workers' revised definition of Social Work. *International Social Work*, 47(3), pp.407-424.

- 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.
- Mosselson, J. (2006). Roots & routes: A re-imagining of refugee identity constructions and the implications for schooling. *Current Issues in Comparative Education*, 9 (1), pp. 20-29.
- 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.
- Niemann, A. & Zaun, N. (2018). EU refugee policies and politics in times of crisis: theoretical and empirical perspectives. *Journal of Common Markets Studies*, 56(1), pp.3-22.
- O'Rourke, J. (2014). Education for Syrian refugees: the failure of second-generation human rights during extraordinary crises. *Albany Law Review*, 78(2), pp.711-738.
- Galgano, A. (2017). Tomorrow's neighbors: strategies for temporary refugee integration in Athens, Greece. *Journal of Social Sciences*. New York University Abu Dhabi, December.
- Sinclair, M. (2007). Education in emergencies. Commonwealth Education Partnerships, pp.52-56. Available at: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.465.9965&rep=rep1&type=pdf> [Accessed on 27 April 2019].
- Skovdal, M. & Campbell, C. (2015). Beyond education: What role can schools play in the support and protection of children in extreme settings? *International Journal of Educational Development*, 41, pp. 175-183.
- Richardson, E., MacEwen, L. & Ruth, N. (2018). Teachers of refugees: a review of the literature. *Education Development Trust*, UNESCO-IIEP.
- 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.
- 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.
- UNHCR. (2016). Missing out refugee education in crisis. Available at: http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/missing-out-refugee-education-in-crisis_unhcr_2016-en.pdf
- UNHCR (2019). Global trends, forced displacement in 2018. Available at: [https://unhcrsharedmedia.s3.amazonaws.com/2019/Global-Trends-19-June-2019/2019-06-18_Global_Trends_2018_WEB_\(4\)_embargo-cover.pdf](https://unhcrsharedmedia.s3.amazonaws.com/2019/Global-Trends-19-June-2019/2019-06-18_Global_Trends_2018_WEB_(4)_embargo-cover.pdf) [Accessed 15 December 2019].