

# ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ ΠΑΙΔΙΩΝ ΚΑΙ ΕΦΗΒΩΝ ΜΕ ΠΡΟΣΦΥΓΙΚΟ Ή ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΥΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ

Βασίλης Παυλόπουλος

 [vpavlop@psych.uoa.gr](mailto:vpavlop@psych.uoa.gr)

 <http://users.uoa.gr/~vpavlop>

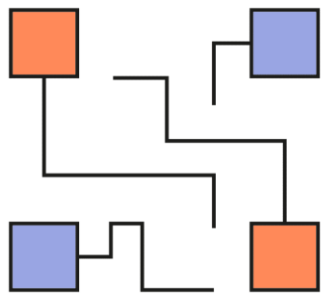
Διαπολιτισμική Κοινωνική Ψυχολογία στη Σχολική Κοινότητα

ΠΜΣ Σχολική Ψυχολογία, Τμήμα Ψυχολογίας ΕΚΠΑ

Ακαδημαϊκό έτος 2024-2025

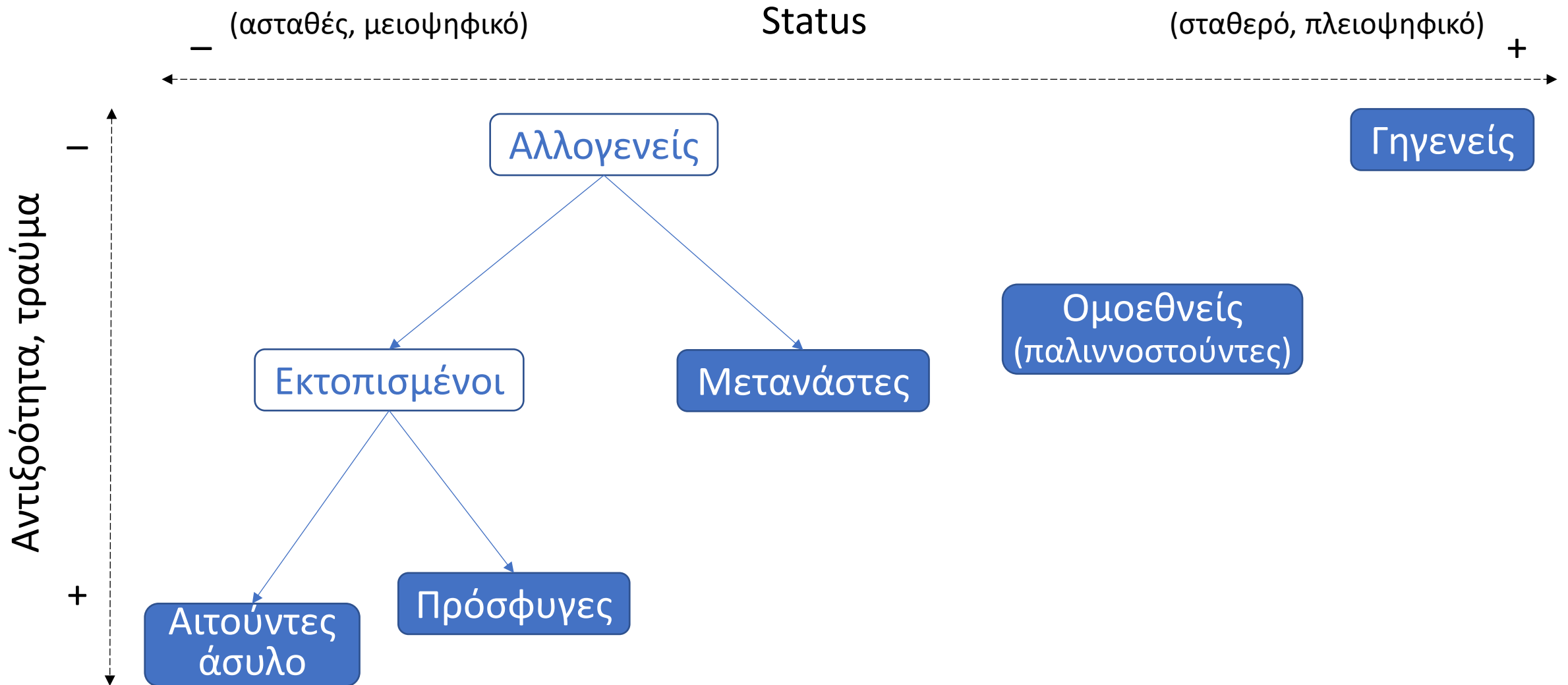


# Διάγραμμα της παρουσίασης



- 1. Οριοθετώντας τα πεδία μελέτης: Ανθρώπινη κινητικότητα, προσαρμογή και διαπολιτισμικές σχέσεις σε πλουραλιστικές κοινωνίες**
2. Η προσφυγική εμπειρία: Ψυχική υγεία, ψυχοπαθολογία και ψυχική ανθεκτικότητα παιδιών και εφήβων προσφύγων
3. Πέρα από το τραύμα: Η διαπολιτισμική επαφή στο σχολικό πλαίσιο – ευκαιρία ή απειλή;
4. Προάγοντας την ευημερία των προσφύγων και μεταναστών μαθητών στο σχολείο

# Ορίζοντας το πεδίο της ανθρώπινης κινητικότητας



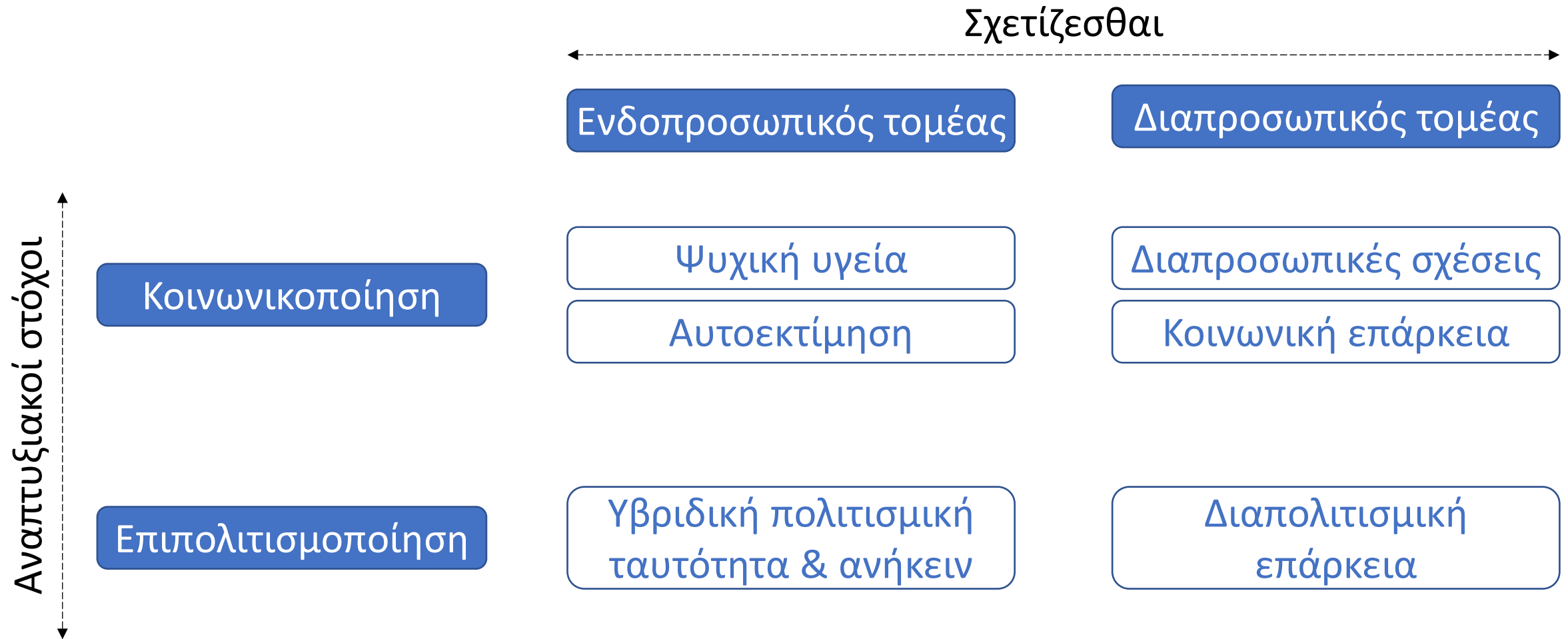
Ο όρος **μετανάστης** αφορά συνήθως τις περιπτώσεις στις οποίες η απόφαση για μετακίνηση λαμβάνεται **ελεύθερα και εκούσια** (π.χ. για εργασία, εκπαίδευση ή βελτίωση των όρων ζωής), χωρίς την άμεση διαμεσολάβηση εξωγενών παραγόντων (Διεθνής Οργανισμός Μεταναστεύσεως, 2009).

**Πρόσφυγας** θεωρείται κάθε πρόσωπο που έχει **δικαιολογημένο φόβο δίωξης** λόγω φυλής, θρησκείας, εθνικότητας, κοινωνικής τάξης ή πολιτικών πεποιθήσεων και που λόγω του φόβου του, δεν επιθυμεί να απολαμβάνει την προστασία της χώρας του (United Nations High Commissioner for Refugees, 1951).

Οι **αιτούντες άσυλο** είναι άτομα που **ζητούν προστασία ως πρόσφυγες** αλλά η αξίωσή τους δεν έχει ακόμη αξιολογηθεί (UNHCR, 1951). Αν γίνει αποδεκτή, τότε αναγνωρίζονται ως πρόσφυγες, ενώ αν απορριφθεί, συχνά καλούνται να εγκαταλείψουν τη χώρα υποδοχής (Γκέμη & Τριανταφυλλίδου, 2015).

Επιπλέον, ειδική μέριμνα προβλέπεται για τους **ασυνόδευτους ανηλίκους**, δηλαδή μετακινούμενα άτομα κάτω των 18 ετών (Γκέμη & Τριανταφυλλίδου, 2015).

# Ορίζοντας το πεδίο της προσαρμογής των μετακινούμενων ατόμων και ομάδων



Η **προσαρμογή** συνοψίζει τις αλλαγές της ατομικής συμπεριφοράς, οι οποίες προκύπτουν ως απόκριση στον «πολιτισμικό κλονισμό» που συνεπάγεται η μετακίνηση και η ζωή σε μια νέα κοινωνία (Berry, 2017).

Η **ένταξη** ή **ενσωμάτωση** σηματοδοτεί την πορεία προς μια κατάσταση απουσίας οικονομικών, κοινωνικών και πολιτικών διακρίσεων ανάμεσα σε συγκρίσιμες δημογραφικά μεταναστευτικές και ημεδαπές πληθυσμιακές ομάδες (Κόντης, 2009). Ωστόσο, οι διαφορές κοινωνικής ισχύος των ομάδων συνεχίζουν να είναι ορατές.

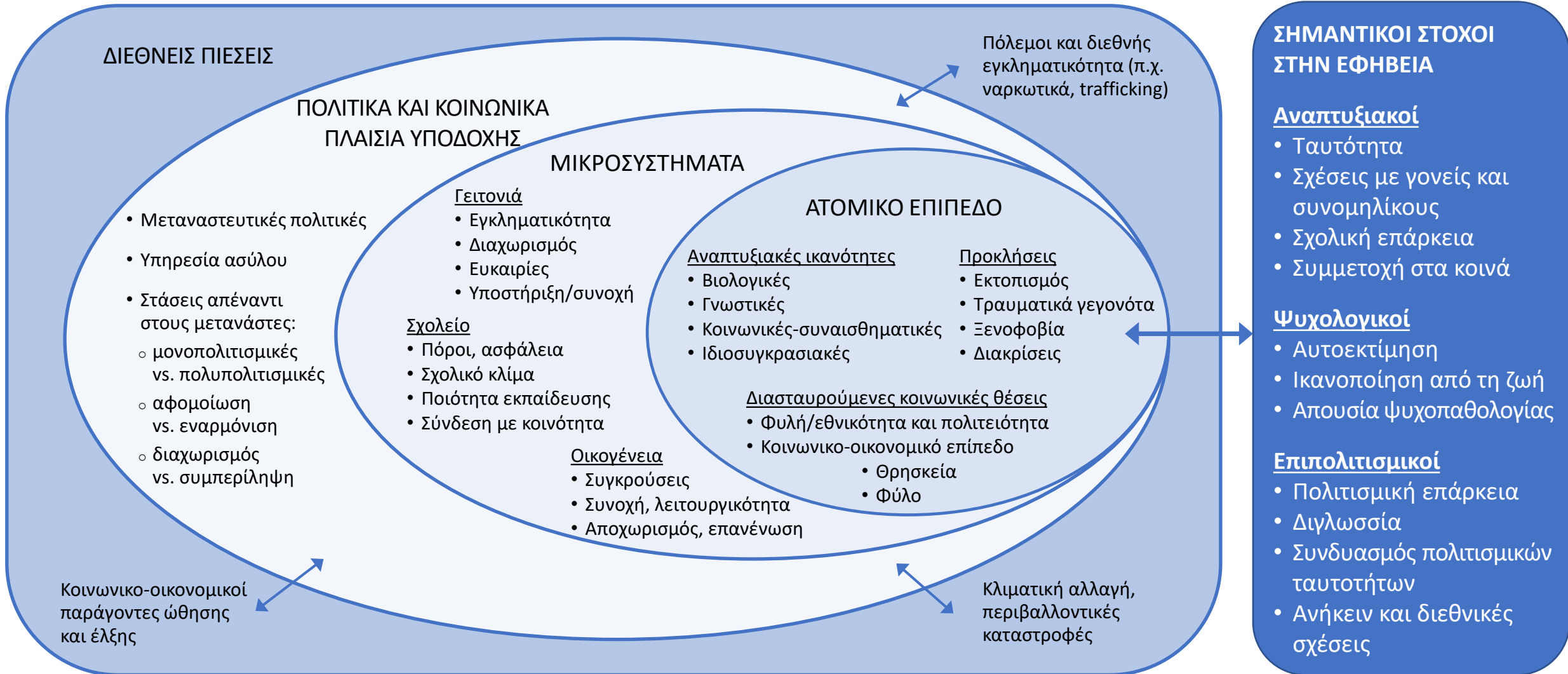
Η **συμπερίληψη** είναι μια διαδικασία κοινωνικής αλλαγής που αποσκοπεί στη διασφάλιση της ισοτιμίας των ομάδων μέσα από την άρση των δομικών εμποδίων που αντιμετωπίζουν, ώστε να αναγνωρίζονται –όχι απλώς να τους παραχωρούνται– τα ανθρώπινα δικαιώματά τους και να διατηρείται η αυθεντικότητά τους (Artiles et al., 2006).

# Ορίζοντας το πεδίο των διαπολιτισμικών σχέσεων στις πλουραλιστικές κοινωνίες

- Οι διεργασίες που επισυμβαίνουν κατά την επαφή μεταξύ ατόμων ή ομάδων από διαφορετικούς πολιτισμούς, καθώς και οι πολιτισμικές και ψυχολογικές αλλαγές που προκύπτουν ως αποτέλεσμα της επαφής αυτής συνοψίζονται με τον όρο **επιπολιτισμοποίηση ή επιπολιτισμός** (acculturation) (Berry, 1997).
- Πρόκειται για μία **διαρκή διαδικασία (ανα)διαπραγμάτευσης** του παρελθόντος και του παρόντος της χώρας καταγωγής και της χώρας διαμονής (Bhatia & Ram, 2009).

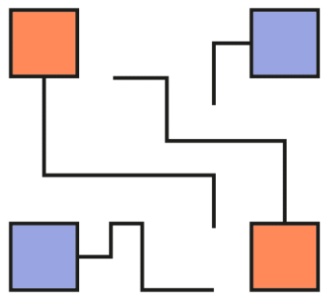


# Ενοποιητικό μοντέλο της ψυχικής ανθεκτικότητας εφήβων με μεταναστευτικό υπόβαθρο (Suárez-Orozco et al., 2018)





# Διάγραμμα της παρουσίασης



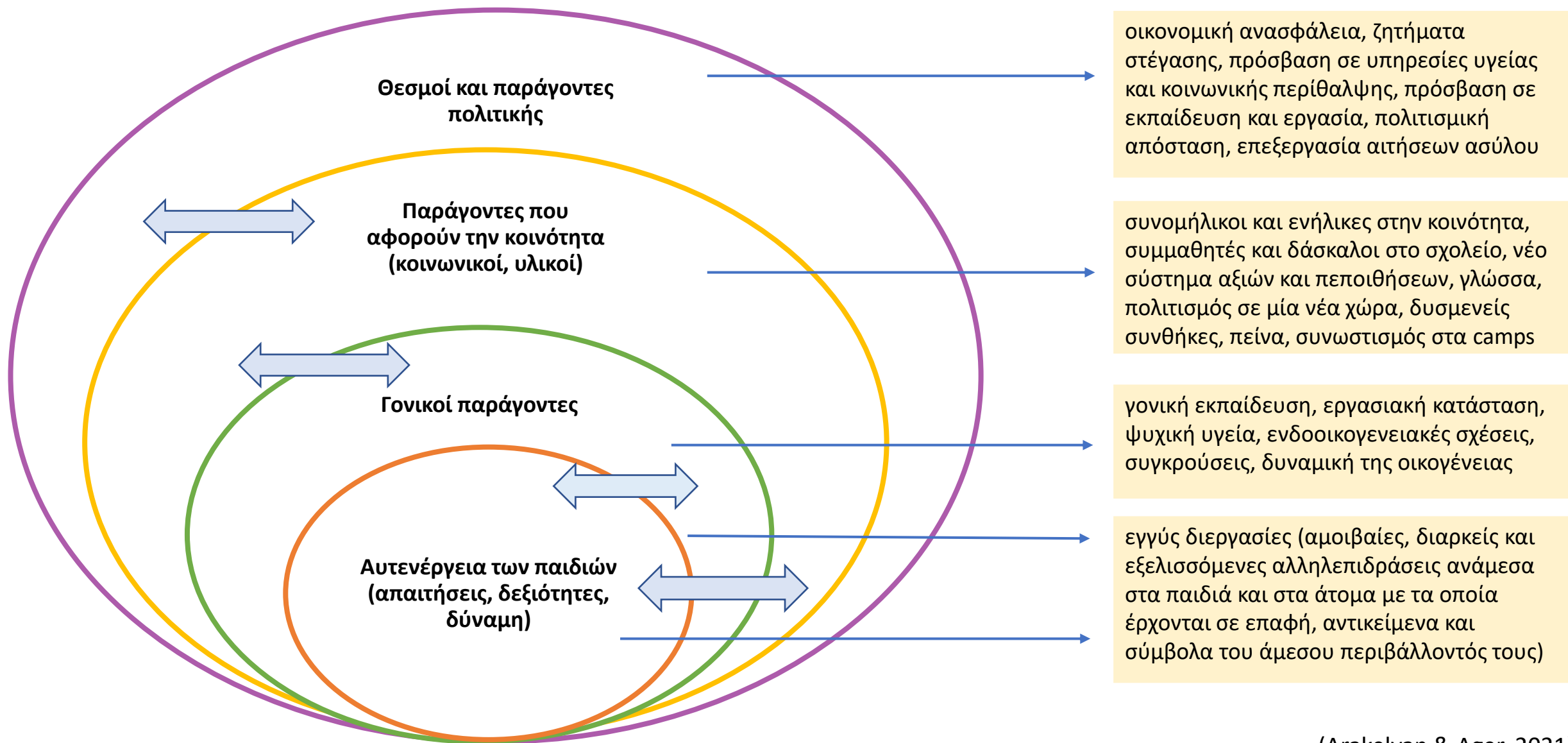
1. Οριοθετώντας τα πεδία μελέτης: Ανθρώπινη κινητικότητα, προσαρμογή και διαπολιτισμικές σχέσεις σε πλουραλιστικές κοινωνίες
- 2. Η προσφυγική εμπειρία: Ψυχική υγεία, ψυχοπαθολογία και ψυχική ανθεκτικότητα παιδιών και εφήβων προσφύγων**
3. Πέρα από το τραύμα: Η διαπολιτισμική επαφή στο σχολικό πλαίσιο – ευκαιρία ή απειλή;
4. Προάγοντας την ευημερία των προσφύγων και μεταναστών μαθητών στο σχολείο



*Πώς θα περιγράφατε αυτές τις εικόνες; Εντοπίζετε μήπως κάποια μοτίβα;*



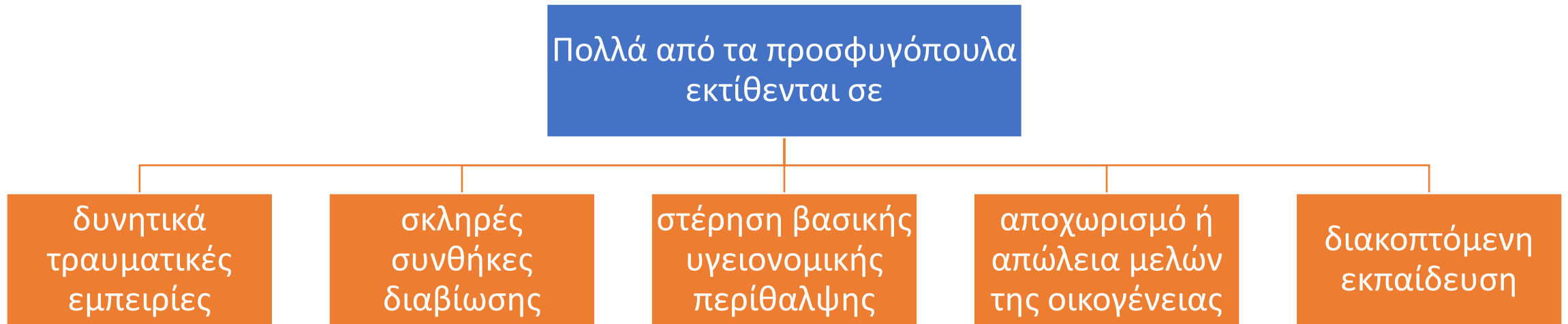
Πριν την μετατόπιση Κατά τη διάρκεια της μετακίνησης Προσωρινή εγκατάσταση Επανεγκατάσταση



# Ψυχική υγεία προσφύγων παιδιών και εφήβων



- Περίπου το 50% των προσφύγων παγκοσμίως αποτελείται από παιδιά και εφήβους



# Ψυχική υγεία προσφύγων παιδιών και εφήβων

- Σημαντικός αριθμός προσφύγων παιδιών και εφήβων παρουσιάζουν:
  - ✓ Μετατραυματική διαταραχή στρες (περίπου 23%), ιδιαιτέρως όταν η μετακίνηση συντελέστηκε κατά τα δύο τελευταία έτη (περίπου 35%)
  - ✓ Κατάθλιψη (περίπου 14%)
  - ✓ Αγχώδεις διαταραχές (περίπου 16%)

Παρότι ορισμένα προσφυγόπουλα ενδέχεται να αναπτύξουν ψυχιατρική συμπτωματολογία, τα περισσότερα παιδιά επιδεικνύουν **ψυχική ανθεκτικότητα** και ικανότητα να ξεπερνούν τις προκλήσεις της αναγκαστικής μετατόπισης.

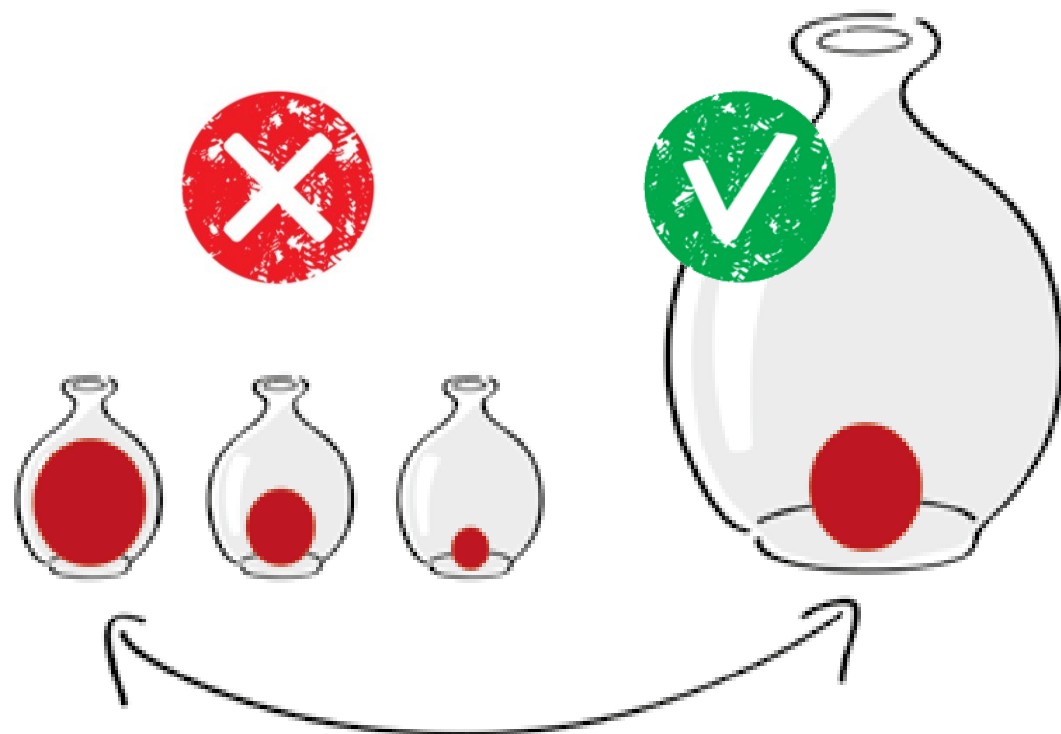


(Blackmore et al., 2020)

# Ψυχική ανθεκτικότητα (resilience)

Η **ψυχική ανθεκτικότητα** αναφέρεται στην **επιτυχημένη προσαρμογή** κάτω από **αντίξοες συνθήκες** ανάπτυξης (Masten, 2014). Αν και η έκθεση σε τραυματικά γεγονότα επιβαρύνει τα ψυχικά αποθέματά τους, αρκετά (τα περισσότερα;) μεταναστόπουλα καταφέρνουν να διαχειρίζονται επαρκώς το στρες (Motti-Stefanidi, 2018). Η ψυχική ανθεκτικότητα προκύπτει ως αλληλεπίδραση παραγόντων επικινδυνότητας και προστατευτικών παραγόντων που εντοπίζονται στο άτομο, στο άμεσο περιβάλλον του και στην ευρύτερη κοινότητα:

- ✓ **Παράγοντες επικινδυνότητας:** Οι συνθήκες ή τα χαρακτηριστικά που ενδέχεται να δημιουργήσουν δυσκολίες στην εκπλήρωση των αναπτυξιακών επιτευγμάτων και τα συνεπαγόμενα προβλήματα στη συμπεριφορά, τη συναισθηματική ή την ψυχική υγεία (Masten & Motti-Stefanidi, 2009).
- ✓ **Προστατευτικοί παράγοντες:** Οι παράγοντες που ενδέχεται να τροποποιήσουν τα αποτελέσματα των κινδύνων προς θετική κατεύθυνση (Luthar, 2006).



# Ποιους προστατευτικούς παράγοντες και ποιους παράγοντες επικινδυνότητας αναγνωρίζετε στα παρακάτω αποσπάσματα;

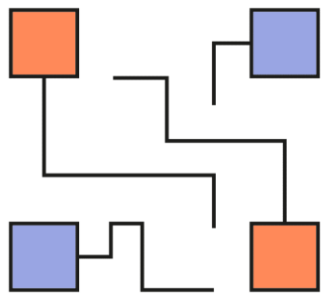
«Μπορεί να σας φαίνεται παράξενο, όμως οι δυσκολίες που συνάντησα όταν ήρθα στην Αθήνα ήταν περισσότερες από αυτές που αντιμετώπισα στο ταξίδι μου. Φθάνοντας εδώ δεν ήξερα τη γλώσσα και δεν μπορούσα να μιλήσω με κανέναν. Δεν ήξερα τον τρόπο ζωής και δεν μπορούσα να λύσω βασικά προβλήματα. Είμαι χαρούμενος που μπορώ σιγά σιγά να επικοινωνώ με τους ανθρώπους. Ακόμη πιο χαρούμενος αισθάνθηκα την ημέρα που με επέλεξαν να μπω στην ομάδα βόλει εδώ! (...) Έτσι και εγώ μπορώ να αρχίσω να σκέφτομαι το μέλλον.» **Χάρις, 16 χρονών, Πακιστάν**

«Πόσο θα ήθελα να σταθεί πάλι στα πόδια της [η πατρίδα μου], και να μην αναγκαζόμαστε εμείς οι Αφγανοί να πηγαίνουμε μετανάστες σε άλλες χώρες, όπου όλοι να μας βλέπουν σαν τρομοκράτες!». **Μουσταφά, 17 χρονών, Αφγανιστάν**

«Στη χώρα μας έχουμε πόλεμο εδώ και 34 χρόνια. Τα σπίτια μας είναι ισοπεδωμένα. Πολλοί από εμάς έχουμε χάσει γονείς και αδέρφια στον πόλεμο και σε τρομοκρατικές επιθέσεις από κακούς ανθρώπους.» **Εχσάν, 17 χρονών, Αφγανιστάν**

«Τώρα εδώ, στην Ελλάδα, αισθάνομαι καλύτερα. Μπορώ χωρίς φόβο να βγω από το σπίτι και να πάω σχολείο. Όταν βλέπω τους συμμαθητές μου νιώθω πάρα πολύ χαρούμενος. Σιγά-σιγά βρίσκω ελπίδα για το μέλλον.» **Ζολμάν, 15 χρονών, Αφγανιστάν**

# Διάγραμμα της παρουσίασης



1. Οριοθετώντας τα πεδία μελέτης: Ανθρώπινη κινητικότητα, προσαρμογή και διαπολιτισμικές σχέσεις σε πλουραλιστικές κοινωνίες
2. Η προσφυγική εμπειρία: Ψυχική υγεία, ψυχοπαθολογία και ψυχική ανθεκτικότητα παιδιών και εφήβων προσφύγων
- 3. Πέρα από το τραύμα: Η διαπολιτισμική επαφή στο σχολικό πλαίσιο – ευκαιρία ή απειλή;**
4. Προάγοντας την ευημερία των προσφύγων και μεταναστών μαθητών στο σχολείο



# Η σημασία της διαφορετικότητας στη σχολική τάξη

- Ομοιομορφία ή διαφορετικότητα;
- Η **μεγάλη συγκέντρωση προσφύγων και μεταναστών** στη σχολική τάξη μπορεί να μειώσει την ευκαιρία αλληλεπίδρασης των προσφύγων και των μεταναστών με γηγενείς συνομηλίκους (Baysu et al., 2014).
- Αντίθετα, μία τάξη που αποτελείται **τόσο από αλλογενείς όσο και από γηγενείς μαθητές** προωθεί τη διομαδική επικοινωνία, προάγει την ψυχοκοινωνική προσαρμογή και τη σχολική επίδοση (Schachner et al., 2016), καθώς και την αίσθηση ότι το σχολείο είναι ένας χώρος στον οποίο ανήκουν όλα τα παιδιά (Due et al., 2016).



# Ο ρόλος της επαφής

- Περιορίζει την άμεση και έμμεση προκατάληψη
- Ενισχύει την εμπιστοσύνη και τη διάθεση για βοήθεια
- Αποδυναμώνει τα στερεότυπα
- Υποστηρίζει ευνοϊκές πολιτικές για τις μειονοτικές ομάδες
- Αντισταθμίζει τη διαβρωτική επίδραση των αρνητικών εμπειριών (Dovidio et al., 2017)

- Περιορίζει τη διάθεση για κινητοποίηση (Pettigrew, 2016)
- Ενισχύει το αίσθημα σχετικής αποστέρησης, δηλαδή την αντίληψη ότι το άτομο ή η ομάδα του βρίσκεται σε μειονεκτική θέση συγκριτικά με άλλα άτομα ή ομάδες, προκαλώντας συναισθήματα θυμού, πικρίας και αίσθηση ότι δικαιούται περισσότερο (Smith & Pettigrew, 2015)

Η διομαδική επαφή μπορεί να βελτιώσει τις διομαδικές σχέσεις μέσω διεργασιών που επιδρούν κατά τη διαδικασία της επαφής. Οι διαμεσολαβητικοί αυτοί παράγοντες είναι: (α) η **ενσυναίσθηση** και η **αντίληψη της οπτικής του άλλου**, (β) η μείωση του **διομαδικού άγχους**, (γ) η **αλλαγή των νορμών** όσον αφορά την εσω-ομάδα και την εξω-ομάδα, (δ) **οι διεργασίες κοινωνικής κατηγοριοποίησης** (Dovidio et al., 2017), και (ε) η **διαδικασία της αυτο-αποκάλυψης**, η οποία έχει συνδεθεί με τη διαμόρφωση στενών φιλικών δεσμών (Turner et al., 2007).

# Μια ανεπιθύμητη παρενέργεια της επαφής: Προκατάληψη

## Άμεση/κραυγαλέα/παραδοσιακή

- Οι αρνητικές στάσεις απέναντι στα άτομα της εξω-ομάδας είναι συνειδητές.
- Η προκατάληψη εκφράζεται με άμεσους τρόπους, κυρίως μέσα από εκδηλώσεις εξωτερικευμένης επιθετικότητας.
- Βιώνονται υψηλής έντασης αρνητικά συναισθήματα.
- Τα μικρότερα παιδιά (προσχολική ηλικία και πρώτα χρόνια σχολικής ηλικίας) τείνουν να εκφράζουν περισσότερο άμεσες μορφές προκατάληψης.

## Έμμεση/λανθάνουσα/ασυνείδητη

- Το άτομο δεν αντιλαμβάνεται τον εαυτό του ως προκατειλημμένο. Οι αρνητικές στάσεις είναι ασυνείδητες ή όταν γίνονται συνειδητές, εκλογικεύονται.
- Εκφράζεται με έμμεσους τρόπους, όπως η εναντίωση σε ευνοϊκές για τις μειονοτικές ομάδες πολιτικές, η μη επιλογή συντρόφων ή συνεργατών που ανήκουν σε μειονοτικές ομάδες, εκδηλώσεις μικροεπιθετικότητας.
- Βιώνονται μικρότερης έντασης αρνητικά συναισθήματα.
- Τα μεγαλύτερα παιδιά και οι έφηβοι τείνουν να εκφράζουν περισσότερο έμμεσες μορφές προκατάληψης.

# Εκφράζοντας τη λανθάνουσα προκατάληψη: Η έννοια της μικροεπιθετικότητας

- Η μικροεπιθετικότητα αναφέρεται σε σύντομες, συνηθισμένες και καθημερινές λεκτικές, συμπεριφορικές ή περιβαλλοντικές προσβολές, εκούσιες ή ακούσιες, οι οποίες επικοινωνούν εχθρικές, υποτιμητικές ή αρνητικές προκαταλήψεις και προσβολές προς οποιαδήποτε ομάδα, αλλά ιδιαιτέρως προς πολιτισμικά περιθωριοποιημένες ομάδες (Sue et al., 2007).
  - ✓ **Μικροεπιθετικότητες:** άμεσες ρατσιστικές επιθέσεις, λεκτικές ή μη, με σκοπό την πρόκληση βλάβης.
  - ✓ **Μικροπροσβολές:** ακούσιες και ασυνείδητες υποτιμητικές δηλώσεις.
  - ✓ **Μικροακυρώσεις:** δηλώσεις, οι οποίες ακυρώνουν την εμπειρία του ρατσισμού που έχει βιώσει το άτομο.

# Στιγμιότυπα της μικροεπιθετικότητας στη σχολική τάξη

- Αγνόηση της μικροεπιθετικότητας στην τάξη μεταξύ των μαθητών/μαθητριών, π.χ. εκφράσεις όπως: «καλά είσαι καθυστερημένος;» ή «α, αυτό είναι τόσο gay!».
- Ανάθεση εργασιών και διαγωνισμάτων κατά τη περίοδο σημαντικών θρησκευτικών και πολιτισμικών περιόδων.
- Λανθασμένη προφορά του ονόματος ενός μαθητή παρά τη παροχή διορθώσεων.
- Χρήση ακατάλληλου χιούμορ, π.χ. «ήταν ένας Γερμανός, ένας Έλληνας και ένας Τούρκος...».
- Αμφισβήτηση των εμπειριών των μαθητών από συγκεκριμένες ομάδες, π.χ. «γνωρίζω και άλλους μαθητές που διαμένουν σε δομές φιλοξενίας και είσαι ο μόνος που περιγράφει αυτή την εμπειρία».
- Ανάθεση εργασιών που δεν λαμβάνει υπόψη το διαφορετικό κοινωνικο-οικονομικό status των παιδιών, π.χ. projects που απαιτούν χρήματα ή εξοπλισμό που δεν διαθέτουν όλοι/όλες.

# Μαθαίνουμε την προκατάληψη;

Έκθεση με ζωγραφικά και τρισδιάστατα έργα παιδιών

## «Μόνος ή Μοναδικός; διαφορετικότητα & ρατσισμός»

Με την υποστήριξη του προγράμματος:



Αν η προκατάληψη μαθαίνεται...

...τότε αυτό σημαίνει ότι μπορούμε, με κατάλληλους τρόπους, να μάθουμε να την αποφεύγουμε!

<https://www.youtube.com/watch?v=8XP9RxiSRF0>

# Μειώνοντας την προκατάληψη

Η διομαδική επαφή μπορεί να μειώσει την προκατάληψη επιδρώντας στην κοινωνική κατηγοριοποίηση με δύο τρόπους (Dovidio et al., 2017):

(α) μέσα από την **αποκατηγοριοποίηση**

(β) μέσα από την **επανακατηγοριοποίηση**

Η **αποκατηγοριοποίηση** (decategorization) καταργεί τα κοινωνικά όρια μεταξύ των ομάδων, ενεργοποιώντας οπτικές που εστιάζουν περισσότερο στο ατομικό στοιχείο. Αυτό μπορεί να συμβεί αναδεικνύοντας το στοιχείο της **ατομικότητας**. Επιπλέον, όταν το άτομο καλείται να διαχειριστεί ταυτόχρονα πολλαπλές κατηγορίες, τότε η αντίληψή του αποκτά μια πιο εξατομικευμένη οπτική (Crisp & Hewstone, 2007).

Η **επανακατηγοριοποίηση** ενεργοποιείται όταν η θετική διομαδική επαφή μεταξύ των ομάδων συμβαίνει σε **συνθήκες συνεργασίας ή κοινών στόχων ή αλληλεπικαλυπτόμενων κοινωνικών κατηγοριών** (Dovidio et al., 2017).

Οι συνθήκες συνεργασίας διευκολύνουν τη δημιουργία μίας **υπερκείμενης ομάδας**, τα μέλη της οποίας αποκτούν μια **κοινή ενδο-ομαδική ταυτότητα** (Dovidio et al., 2017).

Μέσω της **διασταυρωμένης κατηγοριοποίησης** κάποιος μπορεί ως προς μία διάσταση να αποτελεί μέρος της εξω-ομάδας και προς μία άλλη διάσταση μέλος της εσω-ομάδας (Urban & Miller, 1998).

# Γενικές κατευθύνσεις για τη δημιουργία θετικών διομαδικών σχέσεων

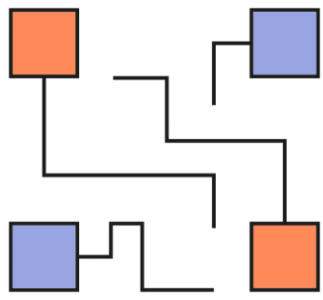
- Είναι σημαντικό να κατανοήσουμε ότι όλοι οι άνθρωποι διακρίνονται από στερεοτυπικές αντιλήψεις. Η **αναγνώριση και επίγνωσή τους** συμβάλλει στην εκδήλωση λιγότερο προκατειλημμένων στάσεων.
- Είναι σημαντικό να αναδεικνύονται και να συζητιούνται οι **αξίες της ισότητας** μεταξύ των ατόμων και των κοινωνικών ομάδων.
- Η προαγωγή της **συνεργασίας** με σκοπό την επίτευξη **κοινών στόχων** αποτελεί κρίσιμη συνθήκη για τη βελτίωση των διομαδικών σχέσεων.
- Οι δράσεις για την προαγωγή των διομαδικών σχέσεων είναι σημαντικό να εφαρμόζονται **συστηματικά** και να αποτελούν μέρος μιας ρουτίνας ή ενός προγράμματος αξιοποιώντας πολλαπλά μέσα για την επίτευξη αυτού του σκοπού.



# Βιωματικές δραστηριότητες με στόχο τη βελτίωση των διομαδικών σχέσεων

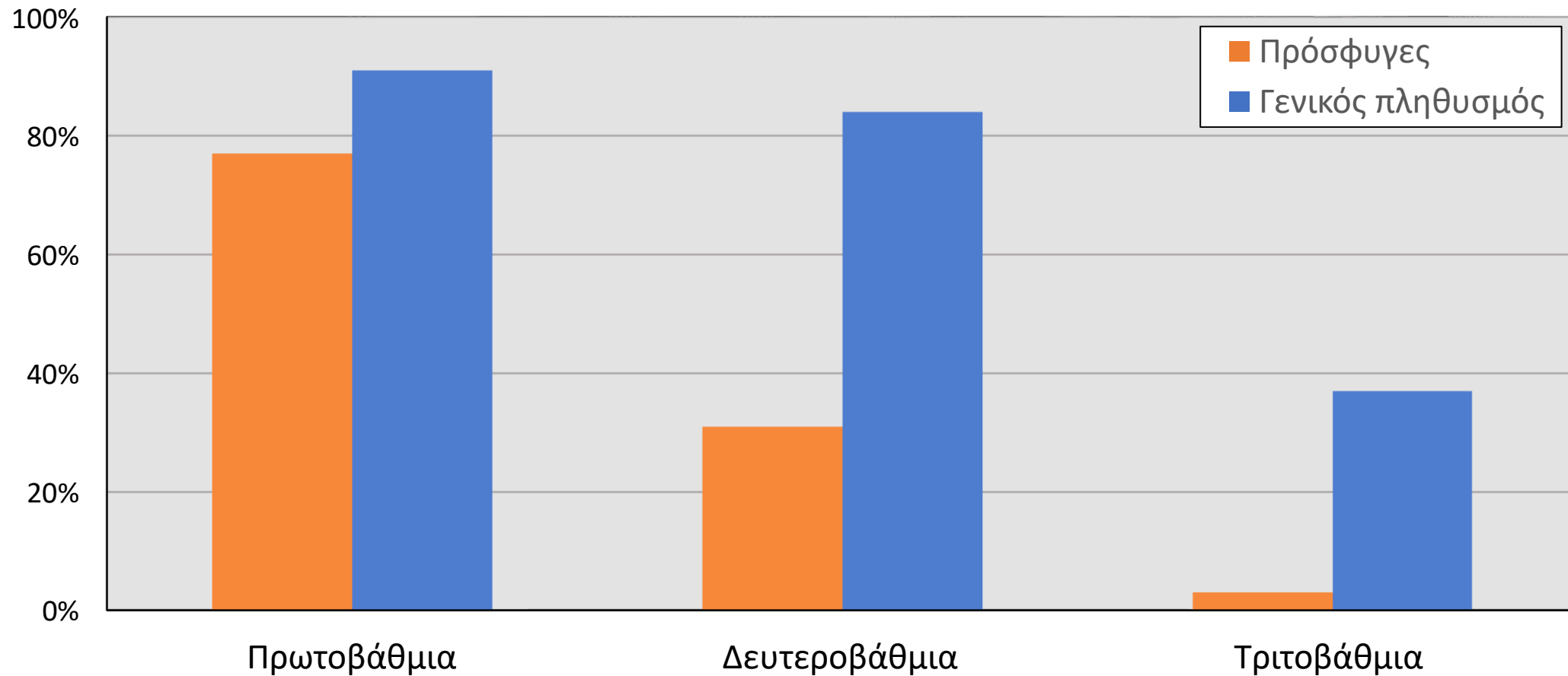
- Παιχνίδια **ρόλων** που καλλιεργούν την ενσυναίσθηση προσεγγίζοντας μια ιστορία από την οπτική των διαφορετικών εμπλεκόμενων μερών (Χατζηχρήστου, 2011).
- Βιωματικές δράσεις που επιτρέπουν τη **βίωση της διαδικασίας του αποκλεισμού** και τη συνειδητοποίηση των δυναμικών που αναπτύσσονται μεταξύ των διαφορετικών ομάδων. Πρόκειται για συμβολικά παιχνίδια, τα οποία επιτρέπουν στα παιδιά να ενισχύσουν την ενσυναίσθηση και την οπτική προς την εξω-ομάδα.
- Βιωματικές δράσεις οι οποίες αναδεικνύουν τις **ομοιότητες και τις διαφορές** μεταξύ των ατόμων, τις πολλαπλές κατηγορίες όπου εντάσσονται τα άτομα και την ατομικότητα. Ενδεικτικά:
  - ✓ [Βιωματική δραστηριότητα «Διέσχισε τη γραμμή»](#)
  - ✓ [Βιωματική Δραστηριότητα «Τι μας ενώνει... τι μας χωρίζει»](#)
  - ✓ [Βιωματική δραστηριότητα «Διάφοροι άνθρωποι/διάφορα χαρακτηριστικά»](#)
  - ✓ [Βιωματική δραστηριότητα: Παιχνίδι εγρήγορσης «Οι Κύκλοι»](#)
  - ✓ [Εργαστήριο «Διαφορετικότητα»](#)

# Διάγραμμα της παρουσίασης



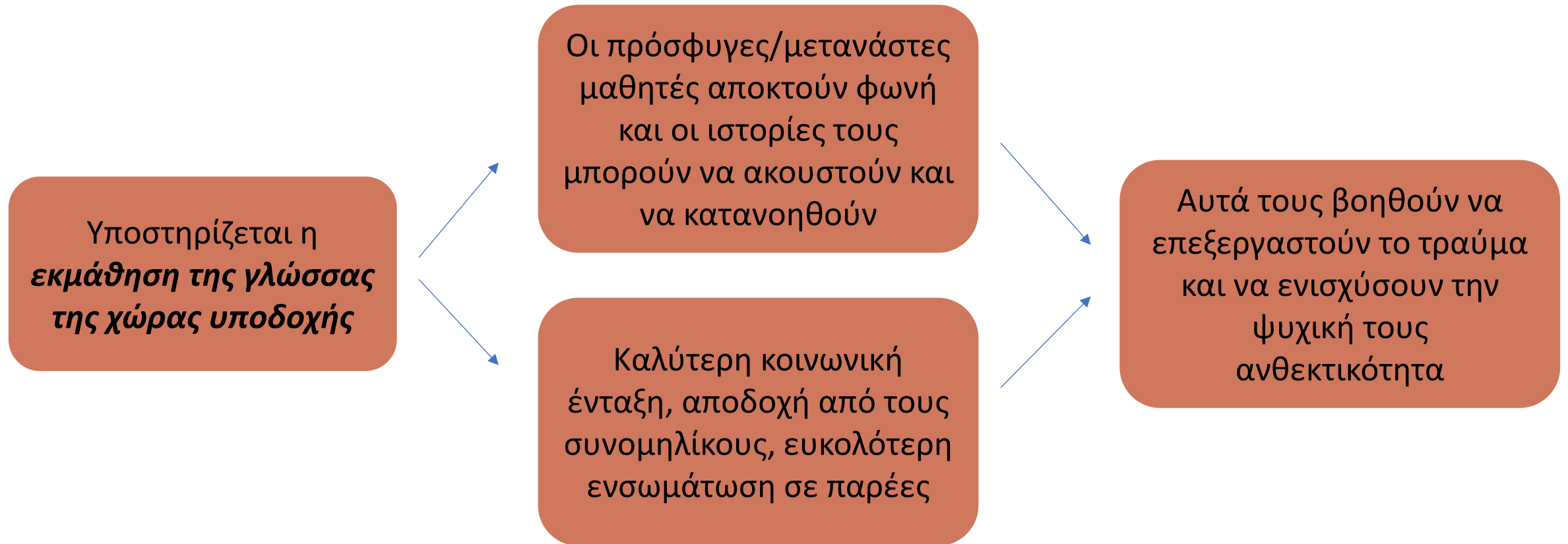
1. Οριοθετώντας τα πεδία μελέτης: Ανθρώπινη κινητικότητα, προσαρμογή και διαπολιτισμικές σχέσεις σε πλουραλιστικές κοινωνίες
2. Η προσφυγική εμπειρία: Ψυχική υγεία, ψυχοπαθολογία και ψυχική ανθεκτικότητα παιδιών και εφήβων προσφύγων
3. Πέρα από το τραύμα: Η διαπολιτισμική επαφή στο σχολικό πλαίσιο – ευκαιρία ή απειλή;
4. **Προάγοντας την ευημερία των προσφύγων και μεταναστών μαθητών στο σχολείο**

# Ποσοστά προσφύγων που φοιτούν στην εκπαίδευση σε σύγκριση με τον γενικό πληθυσμό (παγκοσμίως)

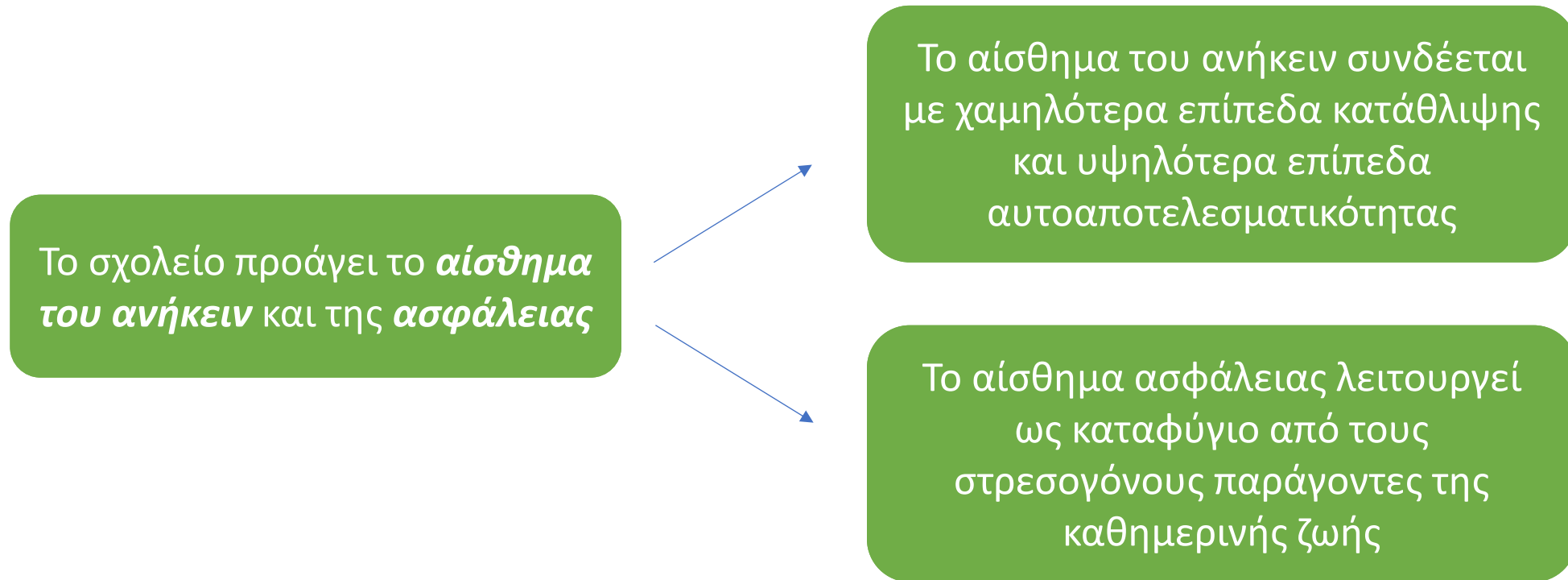


(UNHCR, 2020)

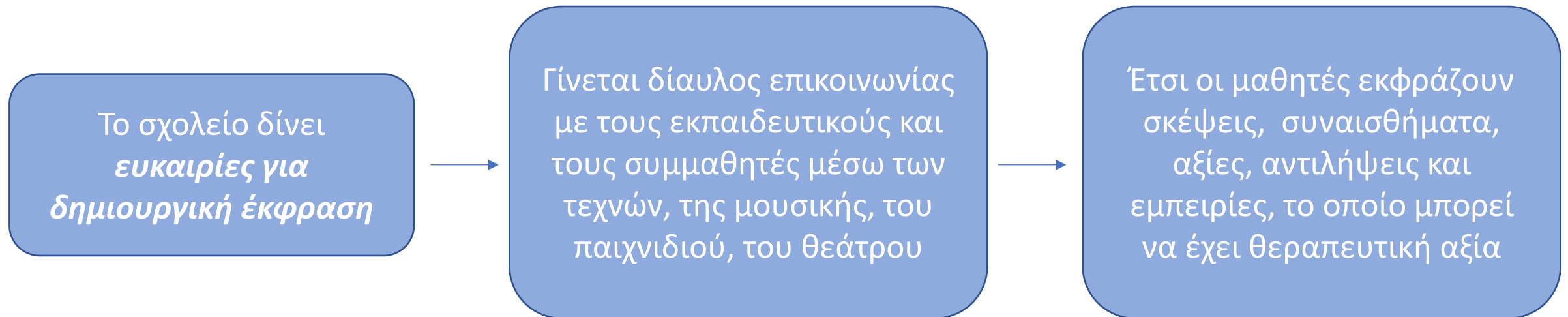
# Το σχολείο ως προστατευτικός παράγοντας για τους πρόσφυγες και μετανάστες μαθητές



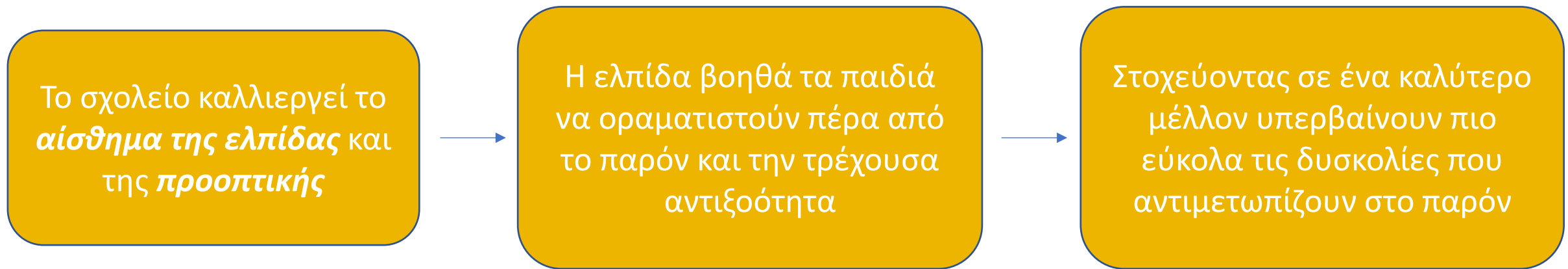
# Το σχολείο ως προστατευτικός παράγοντας για τους πρόσφυγες και μετανάστες μαθητές



# Το σχολείο ως προστατευτικός παράγοντας για τους πρόσφυγες και μετανάστες μαθητές



# Το σχολείο ως προστατευτικός παράγοντας για τους πρόσφυγες και μετανάστες μαθητές



# Ευημερία των προσφύγων και μεταναστών μαθητών

Το σχολείο ως χώρος για την ανάπτυξη της ψυχικής ανθεκτικότητας και την επούλωση του τραύματος





# Στρατηγικές για τη δημιουργία αίσθησης ελέγχου



## Καθιέρωση ρουτινών

- ✓ Χαιρετισμός των μαθητών με το όνομά τους το πρωί κατά την είσοδό τους στο σχολείο.
- ✓ Ανασκόπηση του προγράμματος της τάξης και των στόχων του μαθήματος κάθε μέρα.
- ✓ Ολοκλήρωση κάθε μέρας με τον ίδιο τρόπο (π.χ. σύντομη συνάντηση της τάξης για να συζητηθεί τι έχουν μάθει οι μαθητές και τα επερχόμενα θέματα).

## Έγκαιρη προειδοποίηση

- ✓ Προειδοποίηση των μαθητών εκ των προτέρων για τυχόν τροποποιήσεις στο πρόγραμμα.
- ✓ Παροχή συχνών υπενθυμίσεων για το ποια δραστηριότητα θα ακολουθήσει, ώστε οι μαθήτριες/ές να προσαρμοστούν και να μεταβούν με επιτυχία.

## Συν-δημιουργία κανόνων, ενθάρρυνση για διάλογο και θετική πειθαρχία

- ✓ Θετική πειθαρχία και δίκαιες, σταθερές συνέπειες με τρόπο που προτρέπει τους μαθητές να σκέφτονται και να μαθαίνουν από τα λάθη τους.

# Στρατηγικές για την καλλιέργεια της αίσθησης του ανήκειν

## Συμπερίληψη κάθε μαθήτριας/μαθητή ως μέρους της τάξης

- ✓ Η ανάρτηση των μαθητικών εργασιών στον τοίχο δημιουργεί αίσθημα περηφάνειας για τα επιτεύγματά τους και την αίσθηση ότι αποτελούν και εκτιμώνται ως μέλη της τάξης.
- ✓ Τεχνικές ερωτήσεων που περιλαμβάνουν όλους τους μαθητές, ενισχύοντας έτσι την αίσθηση ότι ανήκουν στην τάξη.

## Δημιουργία και ανάθεση καθηκόντων

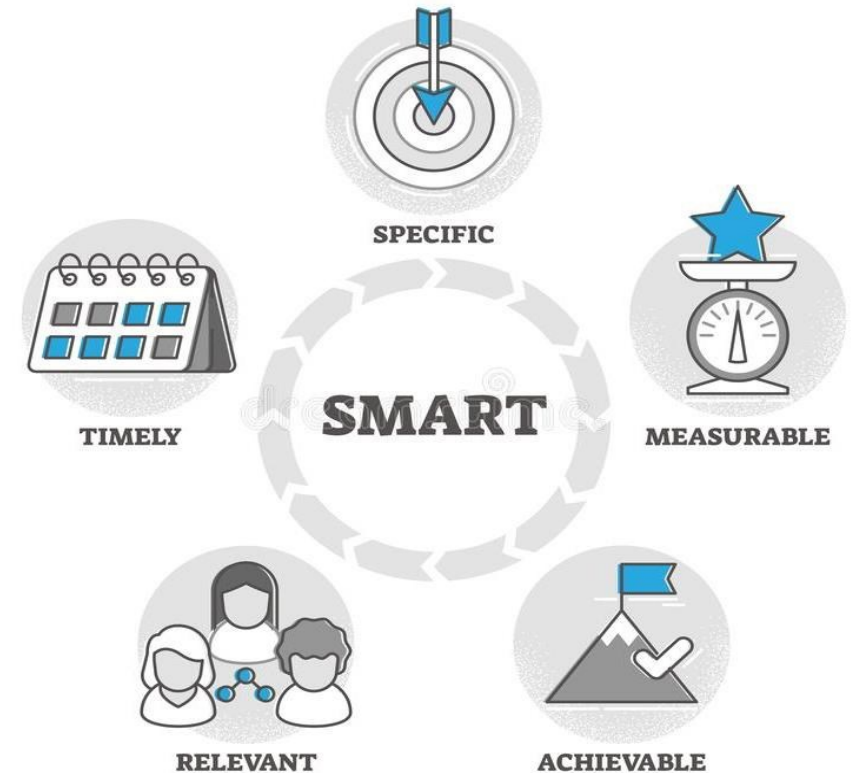
- ✓ Παροχή ευκαιριών στους μαθητές να συνεισφέρουν ουσιαστικά στην τάξη και στο σχολικό περιβάλλον. Αυτό προάγει τη συνεργασία, μια αίσθηση κοινότητας και κοινής ταυτότητας.



# Στρατηγικές για την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης

## Στοχοθεσία SMART

- ✓ Καθορισμός του στόχου (οι μαθητές συμμετέχουν στον καθορισμό των στόχων τους).
- ✓ Περιγραφή των βημάτων που απαιτούνται για την επίτευξή του (διαμερισμός μακροπρόθεσμων στόχων σε επιμέρους βραχυπρόθεσμους).
- ✓ Εξέταση των πιθανών εμποδίων και των τρόπων αντιμετώπισής τους.
- ✓ Τακτική παρακολούθηση της προόδου και των εμποδίων που έχουν συναντήσει, ενθάρρυνση και καθοδήγηση.



# Προσωπικοί δεσμοί με ενήλικες



- Συχνά, οι σχέσεις των προσφύγων/μεταναστών μαθητών με τους κύριους φροντιστές τους είναι διαταραγμένες.
- Οι ενήλικες γηγενείς στο νέο περιβάλλον μπορεί να παρερμηνεύσουν τη συμπεριφορά ορισμένων προσφύγων/μεταναστών μαθητών ως υπερβολικά προσκολλητική, απαξιωτική ή απορριπτική, αποσύροντας την υποστήριξη και την καθοδήγησή τους.
- Η αποκατάσταση των υποστηρικτικών σχέσεων με τους ενήλικες αποτελεί κρίσιμο δομικό στοιχείο για τους πρόσφυγες/μετανάστες μαθητές:
  - ✓ Ανακτούν αίσθημα εμπιστοσύνης και ασφάλειας, επουλώνεται το ψυχικό τραύμα τους.
  - ✓ Διαμορφώνουν υγιείς διαπροσωπικές σχέσεις, εντάσσονται ομαλά στο σχολικό πλαίσιο.
  - ✓ Ενισχύεται η ακαδημαϊκή δέσμευση και βελτιώνεται η σχολική τους επίδοση.

# Στρατηγικές για την καλλιέργεια θετικών σχέσεων μεταξύ συνομηλίκων



- **Προγράμματα mentoring.** Συνταιριάζουμε κάθε μεταναστόπουλο/προσφυγόπουλο με έναν/μία συμμαθητή/τρια του που θα υποστηρίξει τη μετάβαση στο σχολικό πλαίσιο.
- **Ομαδικές εργασίες.** Διευκολύνουν τη θετική διομαδική επαφή, την κοινωνικοποίηση και τη φιλία μεταξύ των μαθητών, ενώ παράλληλα μειώνουν τις προκαταλήψεις, τις διακρίσεις και τον αποκλεισμό, βοηθούν τις μαθήτριες/τους μαθητές να αναπτύξουν σημαντικές κοινωνικές δεξιότητες.
- **Σύνδεση της μάθησης με τα βιώματα των μαθητών.** Ενισχύει τις αλληλεπιδράσεις και τους δεσμούς μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών, προωθεί την κριτική σκέψη και τις ικανότητες επίλυσης προβλημάτων των μαθητών, δημιουργεί τάξεις χωρίς διακρίσεις και αποκλεισμούς.



# Αυτεπίγνωση και αυτορρύθμιση

- Λόγω των στρεσογόνων συνθηκών που έχουν βιώσει, οι πρόσφυγες και οι μετανάστες μαθητές μπορεί να υπεραντιδρούν προκαλώντας συναισθηματική και συμπεριφορική απορρύθμιση (π.χ. οι δυνατοί ήχοι ή μία έντονη επίπληξη ίσως προκαλέσουν ξεσπάσματα θυμού).
- Αν και η παρέμβαση των ενηλίκων είναι χρήσιμη, απώτερος στόχος είναι η βελτίωση της ικανότητας των μαθητών να αυτορυθμίζονται πριν κλιμακωθούν τα συμπτώματα (π.χ. μέσα από την επίγνωση της αυξανόμενης διέγερσης και την εκμάθηση απλών τεχνικών για την αποτροπή κλιμάκωσης).

# Στρατηγικές για τη δημιουργία ενός μαθησιακού περιβάλλοντος πλούσιου σε ερεθίσματα

## Διατήρηση υψηλών προσδοκιών

Η μείωση των προσδοκιών ή οι εξαιρέσεις για τους πρόσφυγες/μετανάστες μαθητές στέλνουν αρνητικά μηνύματα (π.χ., «είσαι διαφορετικός από τους άλλους», «τα παρατάω με εσένα»). Οι συνεπείς προσδοκίες και τα όρια (σε πλαίσιο ευελιξίας) στέλνουν το μήνυμα στον μαθητή ότι αξίζει την προσοχή, ότι αποτελεί μέρος του συνόλου και τον παρακινούν να βελτιωθεί.

- ✓ *«Βλέπω ότι δυσκολεύεσαι, αλλά δεν μπορείς να συνεχίσεις να συμπεριφέρεσαι με αυτόν τον τρόπο. Ας σκεφτούμε τουλάχιστον δύο επιλογές. Θα μου πεις εσύ ποια προτιμάς. Ό,τι κι αν αποφασίσεις, εγώ θα συνεχίσω να νοιάζομαι για σένα».*

## Ενεργητική μαθητοκεντρική μάθηση

- ✓ Συζήτηση σε ολόκληρη την τάξη με ερωτήσεις ανοικτού τύπου
- ✓ Τι ενδιαφέρονται να μάθουν οι μαθητές (πέρα από αυτά που «πρέπει»)
- ✓ Ελεύθερη εργασία

## Χρήση ποικιλίας στρατηγικών μάθησης

- ✓ Εργασία σε ομάδες/ζευγάρια, αφήγηση ιστοριών
- ✓ Καλλιτεχνικές εργασίες, βιωματικές δραστηριότητες

# Συμπεριληπτική κουλτούρα του σχολείου



Το συμπεριληπτικό σχολείο:

- ✓ Λαμβάνει υπόψη τις διαφορετικές **ανάγκες**, γλώσσες, πολιτισμικές προελεύσεις και εμπειρίες των μαθητών και τους δίνει χώρο για να ακουστούν,
- ✓ προάγει την ανάπτυξη **δεξιοτήτων** διαπολιτισμικής επαφής που διευκολύνουν την επικοινωνία με άτομα με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο,
- ✓ ενισχύει το αίσθημα του **ανήκειν**,
- ✓ επιδεικνύει ενεργό **ενδιαφέρον** για κάθε μαθήτρια/μαθητή,
- ✓ δίνει προσοχή στη σωστή **προφορά** των ονομάτων των μαθητών,
- ✓ προσφέρει ειδικές **διευκρινίσεις** σχετικά με τους κανόνες λειτουργίας και τις διαδικασίες, όποτε αυτό κρίνεται αναγκαίο.





✉ [vpavlop@psych.uoa.gr](mailto:vpavlop@psych.uoa.gr)

🌐 <http://users.uoa.gr/~vpavlop>



# Βιβλιογραφία

- Aber, J. L., Torrente, C., Starkey, L., Johnston, B., Seidman, E., Halpin, P., ... & Wolf, S. (2017). Impacts after one year of “Healing Classroom” on children's reading and math skills in DRC: Results from a cluster randomized trial. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 10(3), 507-529. <https://doi.org/10.1080/19345747.2016.1236160>
- Arakelyan, S., & Ager, A. (2021). Annual Research Review: A multilevel bioecological analysis of factors influencing the mental health and psychosocial well-being of refugee children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 62(5), 484-509. <https://doi.org/10.1111/jcpp.13355>
- Artiles, A. J., Harris-Murri, N., & Rostenberg, D. (2006). Inclusion as social justice: Critical notes on discourses, assumptions, and the road ahead. *Theory into Practice*, 45(3), 260–268. <https://doi.org/10.4324/9780203764121-8>
- Baysu, G., Phalet, K., & Brown, R. (2014). Relative group size and minority school success: The role of intergroup friendship and discrimination experiences. *British Journal of Social Psychology*, 53, 328-349. <https://doi.org/10.1111/bjso.12035>
- Beißert, H., Gönültaş, S., & Mulvey, K. L. (2020). Social inclusion of refugee and native peers among adolescents: It is the language that matters! *Journal of Research on Adolescence*, 30(1), 219-233. <https://doi.org/10.1111/jora.12518>
- Berry, J. W. (1997). Immigration, acculturation and adaptation. *Applied Psychology: An International Review*, 46(1), 5-68. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.1997.tb01087.x>
- Berry, J. W. (2017). Theories and models of acculturation. In S. J. Schwartz & J. B. Unger (Eds.), *The Oxford handbook of acculturation and health* (pp. 15-28). Oxford University Press.
- Bhatia, S., & Ram, A. (2009). Theorizing identity in transnational and diaspora cultures: A critical approach to acculturation. *International Journal of Intercultural Relations*, 33(2), 140-149. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2008.12.009>
- Blackmore, R., Gray, K. M., Boyle, J. A., Fazel, M., Ranasinha, S., Fitzgerald, G., Misso, M., & Gibson-Helm, M. (2020). Systematic review and meta-analysis: The prevalence of mental illness in child and adolescent refugees and asylum seekers. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 59(6), 705-714. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2019.11.011>
- Bruhn, A. L., McDaniel, S. C., Fernando, J., & Troughton, L. (2016). Goal-setting interventions for students with behavior problems: A systematic review. *Behavioral Disorders*, 41(2), 107-121. <https://doi.org/10.17988/0198-7429-41.2.107>
- Γκέμη, Ε., & Τριανταφυλλίδου, Α. (2015). *Αλφαθητάρι της μετανάστευσης*. ΕΛΙΑΜΕΠ. <https://www.eliamep.gr/wp-content/uploads/2015/06/Alvafitari.pdf>
- Capstick, T. (2018). *Language for resilience: Cross-disciplinary perspectives on the role of language in enhancing the resilience of refugees and host communities*. British Council.
- Crisp, R. J., & Hewstone, M. (2007). Multiple social categorization. *Advances in Experimental Social Psychology*, 39, 163-254. [https://doi.org/10.1016/s0065-2601\(06\)39004-1](https://doi.org/10.1016/s0065-2601(06)39004-1)
- Διεθνής Οργανισμός Μεταναστεύσεως. (2009). *Γλωσσάριο για την μετανάστευση*. Διεθνής Οργανισμός Μεταναστεύσεως. [https://publications.iom.int/system/files/pdf/iml\\_20.pdf](https://publications.iom.int/system/files/pdf/iml_20.pdf)
- Dovidio, J. F., Gaertner, S. L., and Pearson, A. R. (2016). Aversive racism and contemporary bias. In C. G. Sibley, & F. K. Barlow (Eds.), *The Cambridge handbook of the psychology of prejudice* (pp. 267–294). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781316161579.012>
- Dovidio, J. F., Love, A., Schellhaas, F. M., & Hewstone, M. (2017). Reducing intergroup bias through intergroup contact: Twenty years of progress and future directions. *Group Processes & Intergroup Relations*, 20(5), 606-620. <https://doi.org/10.1177/1368430217712052>
- Duckworth, M. P., Radenhausen, M., Seekins, M., & Iezzi, T. (2020). Modern prejudice. In P. Benuto, M. P. Duckworth & A. M. W. O'Donohue (Eds.) *Prejudice, stigma, privilege, and oppression: A behavioral health handbook* (1st ed., pp. 39-58). Springer Nature. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-35517-3>
- Due, C., Riggs, D. W., & Augoustinos, M. (2016). Experiences of school belonging for young children with refugee backgrounds. *The Educational and Developmental Psychologist*, 33, 33-53. <https://doi.org/10.1017/edp.2016.9>

# Βιβλιογραφία

- Hayward, M. (2017). Teaching as a primary therapeutic intervention for learners from refugee backgrounds. *Intercultural Education*, 28(2), 165-181. <http://dx.doi.org/10.1080/14675986.2017.1294391>
- International Rescue Committee. (2006). *Creating healing classrooms: Tools for teachers and teacher educators*. Retrieved from <https://www.ungei.org/sites/default/files/Creating-Healing-Classrooms-Guide-for-Teachers-and-Teacher-Educators-2006-eng.pdf>
- Juang, L. P., Simpson, J. A., Lee, R. M., Rothman, A. J., Titzmann, P. F., Schachner, M. K., ... & Betsch, C. (2018). Using attachment and relational perspectives to understand adaptation and resilience among immigrant and refugee youth. *American Psychologist*, 73(6), 797-811. <https://doi.org/10.1037/amp0000286>
- Kia-Keating, M., & Ellis, B. H. (2007). Belonging and connection to school in resettlement: Young refugees, school belonging and psychosocial adjustment. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 12, 29–43. <https://doi.org/10.1177/1359104507071052>
- Κόντης, Α. (2009). Ιθαγένεια και ενσωμάτωση μεταναστών. Στο Α. Κόντης (Επιμ.), *Ζητήματα κοινωνικής ένταξης μεταναστών* (σελ. 21-73). Παπαζήσης.
- Luthar, S. S. (2006). Resilience in development: A synthesis of research across five decades. In D. Cicchetti & D. J. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology: Risk, disorder, and adaptation* (2nd ed., Vol. 3, pp. 739-795). Wiley.
- Maadad, N., & Matthews, J. (2020). Schooling Syrian refugees in Lebanon: Building hopeful futures. *Educational Review*, 72(4), 459-474. <https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1508126>
- Masten, A. S. (2014). Global perspectives on resilience in children and youth. *Child Development*, 85(1), 6-20. <https://doi.org/10.1111/cdev.12205>
- Masten, A. S., & Motti-Stefanidi, F. (2009). Understanding and promoting resilience in children: Promotive and protective processes in schools. In T. B. Gutkin & C. R. Reynolds (Eds.), *The handbook of school psychology* (4th ed., pp. 721-738). Wiley.
- Masten, A. S., Motti-Stefanidi, F., & Rahl-Brigman, H. A. (2019). Developmental risk and resilience in the context of devastation and forced migration. In R. D. Parke & G. H. Elder, Jr. (Eds.), *Children in changing worlds: Sociocultural and temporal perspectives* (pp. 84-111). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108264846.004>
- McDiarmid, S., Durbeej, N., Sarkadi, A., & Osman, F. (2022). Schools' and teachers' roles and challenges in supporting the mental wellbeing of refugee youths: A qualitative study with Swedish teachers. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*, 17(1), 2007568. <https://doi.org/10.1080/17482631.2021.2007568>
- Mohamed, S., & Thomas, M. (2017). The mental health and psychological well-being of refugee children and young people: an exploration of risk, resilience and protective factors. *Educational Psychology in Practice*, 33(3), 249–263. <https://doi.org/10.1080/02667363.2017.1300769>
- Motti-Stefanidi, F. (2015). Risks and resilience in immigrant youth adaptation: Who succeeds in the Greek school context and why? *European Journal of Developmental Psychology*, 12(3), 261-274. <https://doi.org/10.1080/17405629.2015.1020787>
- Motti-Stefanidi, F. (2018). Resilience among immigrant youth: The role of culture, development and acculturation. *Developmental Review*, 50, 99-109. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2018.04.002>
- Παπαδάτου, Δ., & Καμπέρη, Ε. (2013). *Απώλειες ζωής – Γέφυρες στήριξης: Κατευθύνσεις για τη στήριξη μαθητών που θρηνούν*. Εκδόσεις Μέριμνα.
- Pettigrew, T. F. (2016). In pursuit of three theories: Authoritarianism, relative deprivation, and intergroup contact. *Annual Review of Psychology*, 67(1), 1-21. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-122414-033327>
- Rosenthal, L., & Levy, S. R. (2010). The colorblind, multicultural, and polycultural ideological approaches to improving intergroup attitudes and relations. *Social Issues and Policy Review*, 4(1), 215-246. <https://doi.org/10.1111/j.1751-2409.2010.01022.x>

# Βιβλιογραφία

- Schachner, M. K., Noack, P., van de Vijver, F. J. R., & Eckstein, K. (2016). Cultural diversity climate and psychological adjustment at school - Equality and inclusion versus cultural pluralism. *Child Development, 87*(4), 1175-1191. <https://doi.org/10.1111/cdev.12536>
- Schwartz, D., Ryjova, Y., Kelleghan, A. R., & Fritz, H. (2021). The refugee crisis and peer relationships during childhood and adolescence. *Journal of Applied Developmental Psychology, 74*, 101263. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2021.101263>
- Shochet, I. M., & Smith, C. L. (2014). A prospective study investigating the links among classroom environment, school connectedness, and depressive symptoms in adolescents. *Psychology in the Schools, 51*, 480–492. <https://doi.org/10.1002/pits.21759>
- Smith, H. J., & Pettigrew, T. F. (2015). Advances in relative deprivation Theory and research. *Social Justice Research, 28*, 1–6. <https://doi.org/10.1007/s11211-014-0231-5>
- Stark, L., Robinson, M. V., Gillespie, A., Aldrich, J., Hassan, W., Wessells, M., ... & Bennouna, C. (2021). Supporting mental health and psychosocial wellbeing through social and emotional learning: A participatory study of conflict-affected youth resettled to the US. *BMC Public Health, 21*(1), 1-14. <https://doi.org/10.1186/s12889-021-11674-z>
- Suárez-Orozco, C., Motti-Stefanidi, F., Marks, A., & Katsiaficas, D. (2018). An integrative risk and resilience model for understanding the adaptation of immigrant-origin children and youth. *American Psychologist, 73*(6), 781-796. <http://dx.doi.org/10.1037/amp0000265>
- Sue, D. W., Capodilupo, C. M., Torino, G. C., Bucceri, J. M., Holder, A. M., Nadal, K. L., & Esquilin, M. (2007). Racial microaggressions in everyday life: Implications for clinical practice. *American Psychologist, 62*(4), 271-286. <https://doi.org/10.1037/0003-066x.62.4.271>
- Τσουκαλά, Χ. (Επίμ.) (2016). *Μονόλογοι από το Αιγαίο: Το ταξίδι και τα όνειρα ασυνόδευτων ανήλικων προσφύγων*. Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση & Ύπατη Αρμοστέα του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες.
- Turner, R. N., Hewstone, M., & Voci, A. (2007). Reducing explicit and implicit outgroup prejudice via direct and extended contact: The mediating role of self-disclosure and intergroup anxiety. *Journal of Personality and Social Psychology, 93*(3), 369-388. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.93.3.369>
- United Nations High Commissioner for Refugees. (1951). *The 1951 refugee convention*. <https://www.unhcr.org/en-us/1951-refugee-convention.html>
- United Nations High Commissioner for Refugees (2020). *Coming together for refugee education*. Retrieved from <https://www.unhcr.org/publications/education/5f4f9a2b4/coming-together-refugee-education-education-report-2020.html>
- Urban, L.M., & Miller, N. (1998). A theoretical analysis of crossed categorization effects: A meta-analysis. *Journal of Personality and Social Psychology, 74*, 894–908. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.74.4.894>
- Verkuyten, M., Yogeewaran, K., Mepham, K., & Sprong, S. (2020). Interculturalism: A new diversity ideology with interrelated components of dialogue, unity, and identity flexibility. *European Journal of Social Psychology, 50*(3), 505-519. <https://doi.org/10.1002/ejsp.2628>
- Wall, C. R. G. (2021). Relationship over reproach: Fostering resilience by embracing a trauma-informed approach to elementary education. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma, 30*(1), 118-137. <https://doi.org/10.1080/10926771.2020.1737292>
- Wolpow, R., Johnson, M. M., Hertel, R., & Kincaid, S. O. (2016). *The heart of learning and teaching: Compassion, resiliency, and academic success*. Office of Superintendent of Public Instruction. Retrieved from <https://s3.amazonaws.com/bankstreet-wordpress/wp-content/uploads/2018/07/theheartoflearningandteaching.pdf>
- Χατζηχρήστου, Χ. (Επιμ.). (2011). *Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο: Πρόγραμμα για την προαγωγή της ψυχικής υγείας και της μάθησης στη σχολική κοινότητα*. Τυπωθήτω.