

Ψυχοκοινωνική Υποστήριξη Προσφύγων και Μεταναστών Παιδιών και Εφήβων

Συνδιοργάνωση:

από τη UNICEF & το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας (Εργαστήριο Ελληνικής Γλώσσας και Πολυγλωσσίας – GLML), με την υποστήριξη του Υπουργείου Παιδείας & Θρησκευμάτων και υπό την εποπτεία του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Συντονιστής

εκπαιδευτικού υλικού:

Βασίλης Παυλόπουλος

Επιστημονικός Υπεύθυνος:

Γιώργος Ανδρουλάκης

Συγγραφική ομάδα:

Μαρία-Νεφέλη Δημοπούλου

Βάσια Ευσταθίου

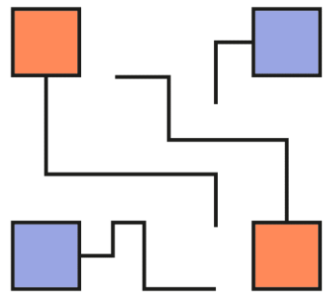
Άννα-Ειρήνη Καραγιαννάκη

Άγγελος Παναγιωτόπουλος

Ιφιγένεια Παπαγεωργίου

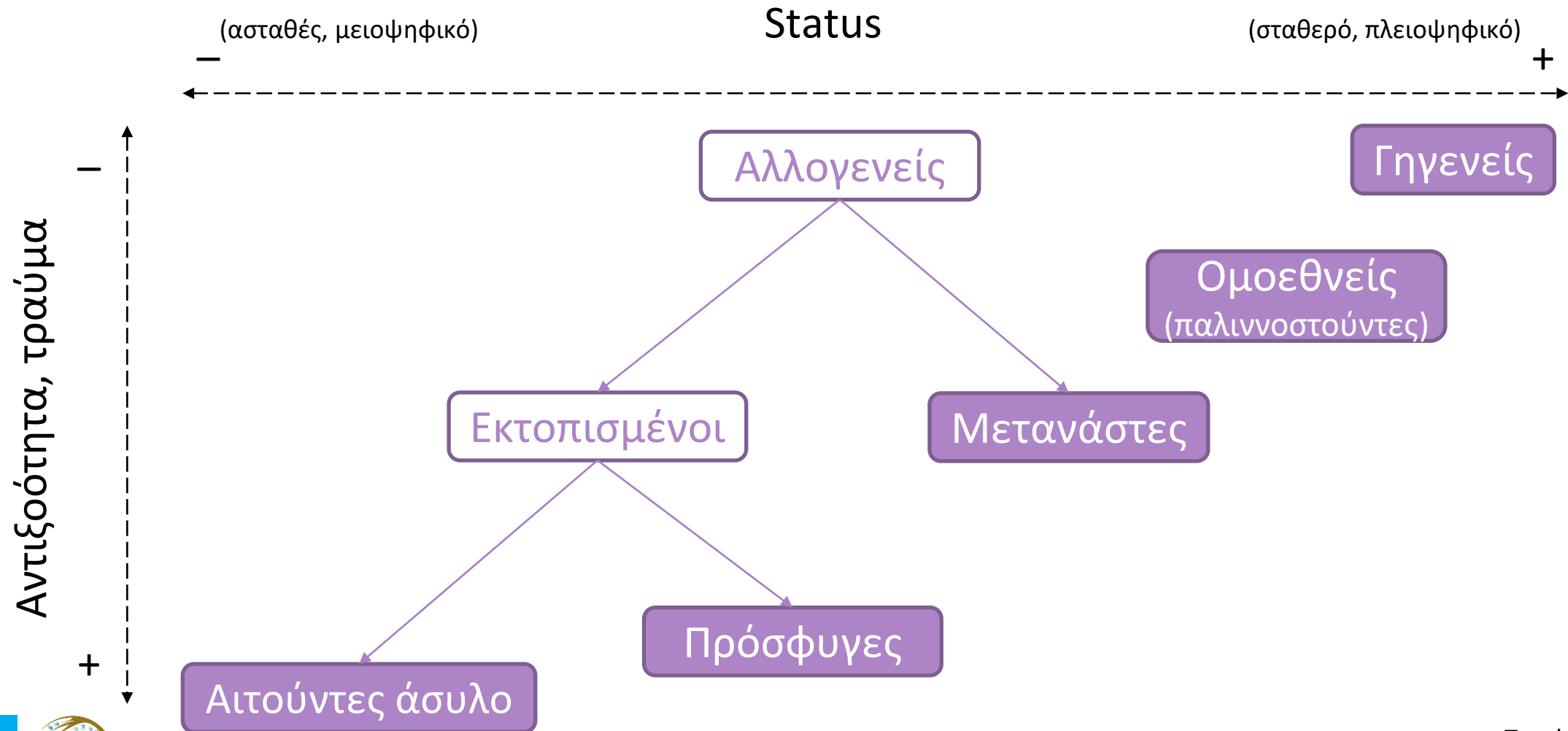


Διάγραμμα της παρουσίας



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).

Τα όρια της οριοθέτησης των μεταναστευτικών ροών

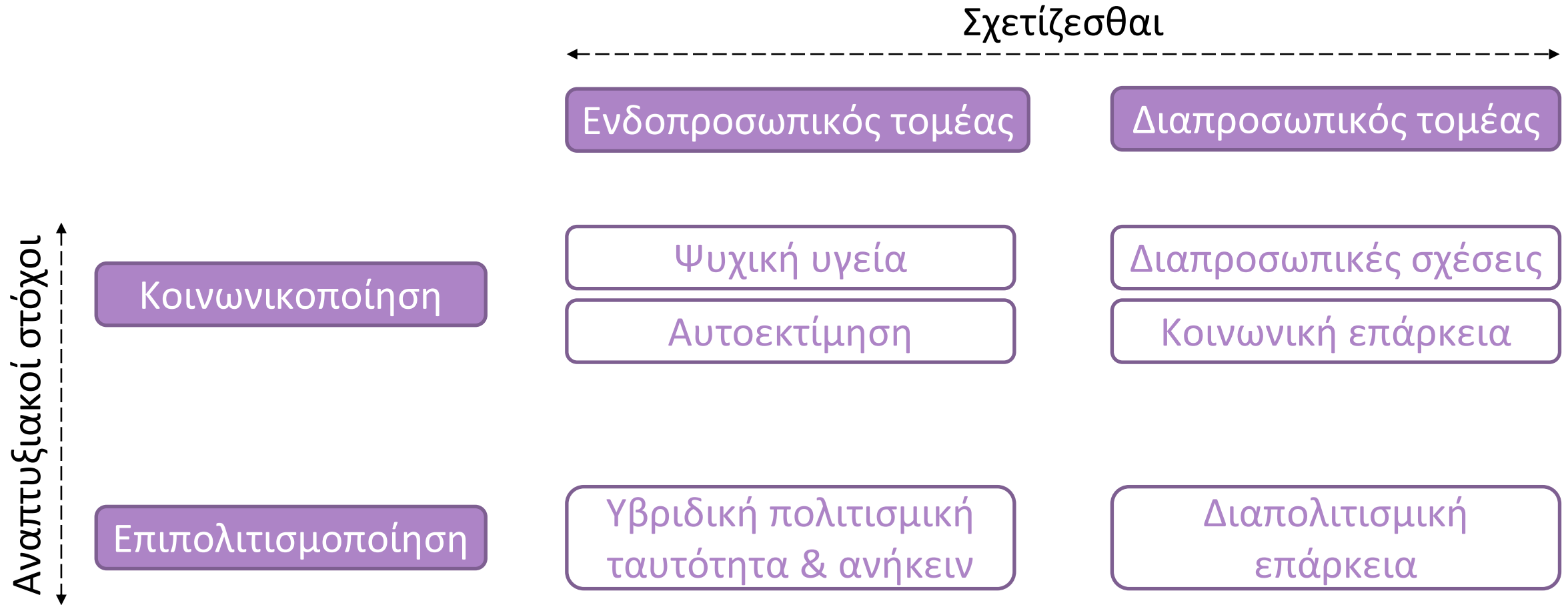
Οι ορισμοί των μεταναστευτικών ομάδων είναι νομικής φύσης και οι επιπτώσεις τους αφορούν καταρχάς στο καθεστώς διαμονής των ανθρώπων σε μία χώρα...

...όμως οι νομικές πράξεις παράγουν σημαντικά κοινωνικά και ψυχολογικά αποτελέσματα, καθώς συνδέονται με την **πρόσβαση σε πόρους και δικαιώματα**, διαμορφώνουν τη δυναμική των **διομαδικών σχέσεων** και πυροδοτούν **ψυχολογικές (συναισθηματικές, γνωστικές και συμπεριφορικές) αντιδράσεις**.

Η εκούσια ή ακούσια απόφαση για μετακίνηση συνιστά εύλογο κριτήριο ορισμού των μετακινούμενων ομάδων...

...όμως η παραπάνω διάκριση είναι **ποσοτική μάλλον, παρά ποιοτική**. Απολύτως ελεύθερη απόφαση για μετακίνηση δεν υφίσταται. Επιπλέον, η πρόσληψη των συνθηκών που επηρεάζουν αυτή την απόφαση είναι υποκειμενική.

Ορίζοντας το πεδίο της προσαρμογής των μετακινούμενων ατόμων και ομάδων



Η **προσαρμογή** συνοψίζει τις αλλαγές της συμπεριφοράς, οι οποίες προκύπτουν ως απόκριση στον «πολιτισμικό κλονισμό» που συνεπάγεται η μετακίνηση και η ζωή σε μια νέα κοινωνία (Berry, 2017). Πρόκειται για μεταβλητή του **ατομικού** επιπέδου και αφορά κυρίως την **ιδιωτική** σφαίρα.

Η **ένταξη** είναι η δυναμική πορεία προς μια κατάσταση απουσίας οικονομικών, κοινωνικών και πολιτικών διακρίσεων ανάμεσα σε συγκρίσιμες δημογραφικά μεταναστευτικές και ημεδαπές πληθυσμιακές ομάδες (Κόντης, 2009). Πρόκειται για μεταβλητή του **κοινωνικού** επιπέδου ανάλυσης και αφορά κυρίως τη **δημόσια** σφαίρα.

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).

(Rosenthal & Levy, 2010· Verkuyten et al., 2020)

Ορίζοντας το πλαίσιο της διαπολιτισμικής επαφής

Οι διεργασίες που επισυμβαίνουν κατά την επαφή μεταξύ ατόμων ή ομάδων από διαφορετικούς πολιτισμούς, καθώς και οι πολιτισμικές και οι ψυχολογικές αλλαγές που προκύπτουν ως αποτέλεσμα της επαφής, συνοψίζονται στον όρο **επιπολιτισμοποίηση** ή **επιπολιτισμός** (acculturation) (Berry, 1997, 2003).

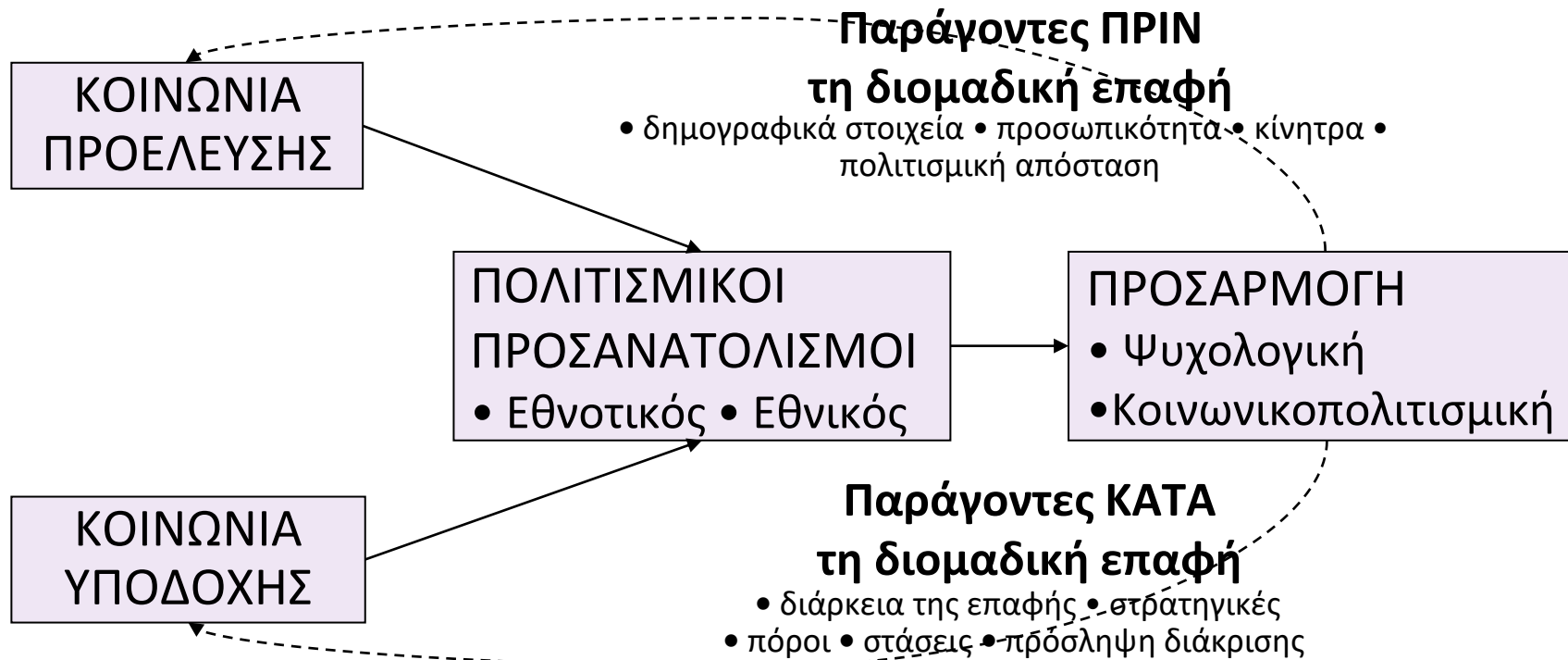
- Είναι **διαδικασία διαρκούς (ανα)διαπραγμάτευσης** του παρελθόντος και του παρόντος της χώρας καταγωγής και της χώρας διαμονής (Bhatia & Ram, 2009).



Μοντέλο επιπολιτισμοποίησης (Berry, 1997)

Ομαδικό επίπεδο

Ατομικό επίπεδο



Στρατηγικές
επιπολιτισμοποίησης



Εναρμόνιση



Αφομοίωση

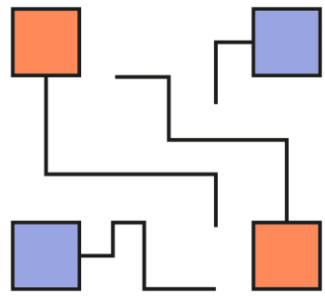


Διαχωρισμός



Περιθωριοποίηση

Διάγραμμα της παρουσίας

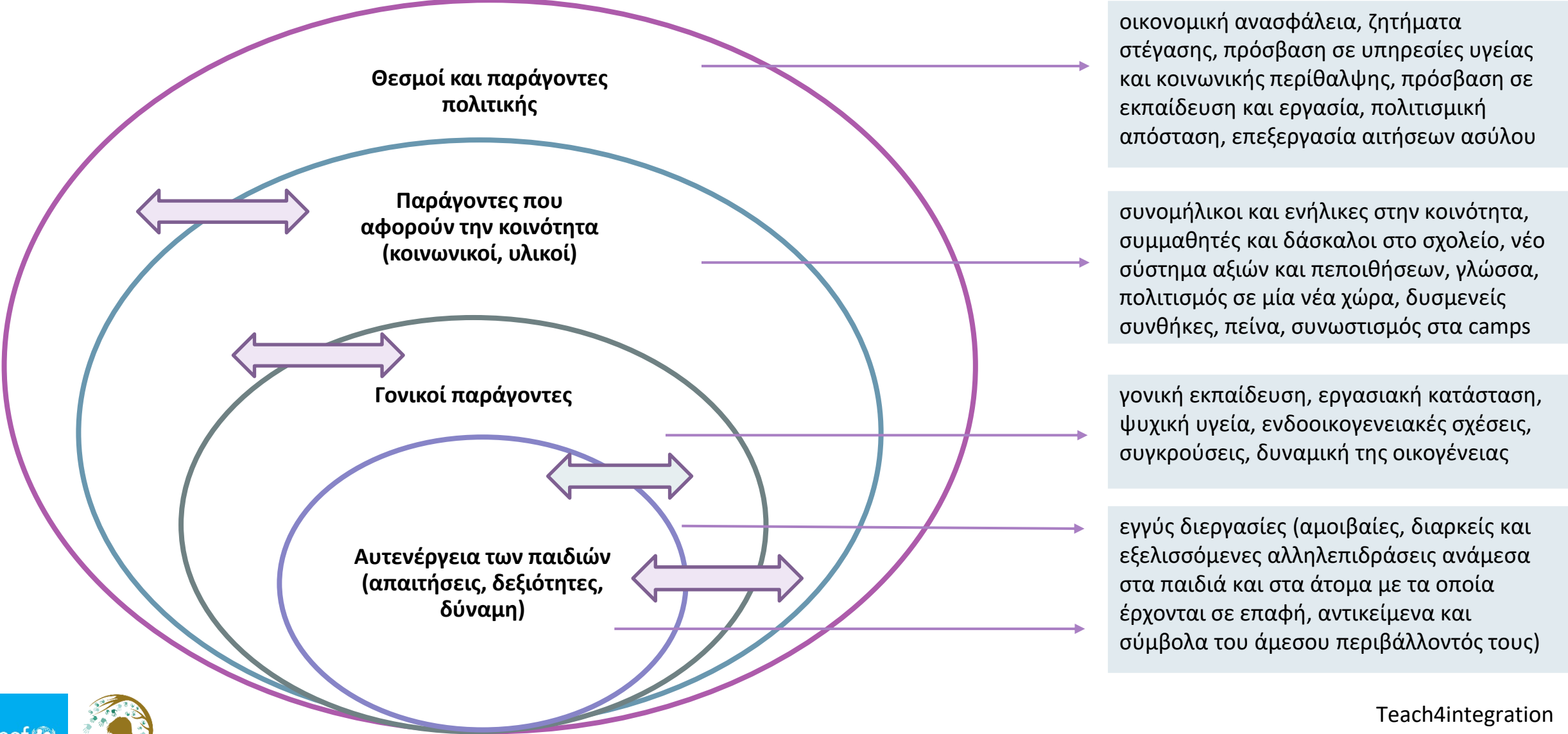


1. Οριοθετώντας τα πεδία μελέτης: Ανθρώπινη κινητικότητα, προσαρμογή και διαπολιτισμικές σχέσεις σε πλουραλιστικές κοινωνίες
2. Η προσφυγική εμπειρία: Ψυχική υγεία, ψυχοπαθολογία και ψυχική ανθεκτικότητα παιδιών και εφήβων προσφύγων
3. Πέρα από το τραύμα: Η διαπολιτισμική επαφή στο σχολικό πλαίσιο –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



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



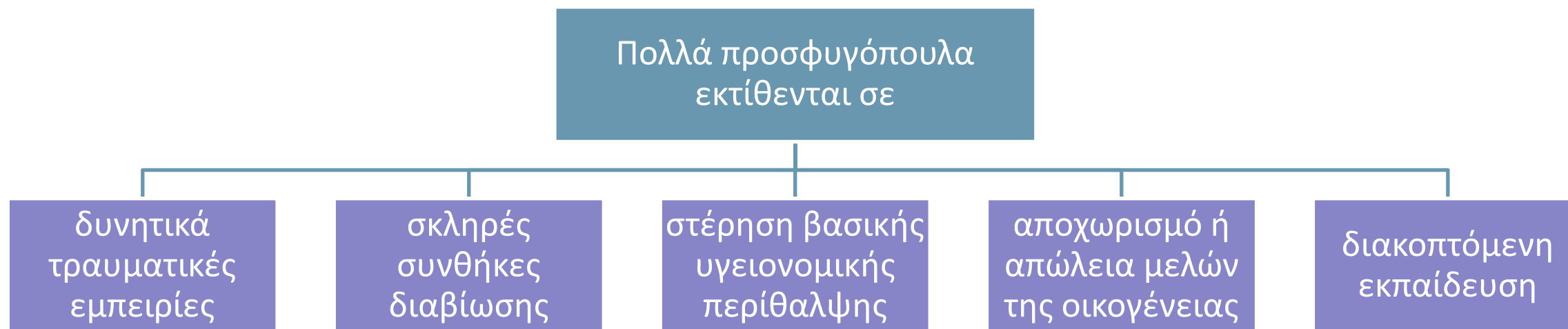


(Arakelyan & Ager, 2021)



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.



Τραυματικές εμπειρίες και ψυχοκοινωνικές προκλήσεις

- Χαμηλότερα ποσοστά ψυχικών διαταραχών κατά τα αρχικά στάδια από ό,τι στα μεταγενέστερα στάδια της διαδικασίας μετανάστευσης.
 - ✓ Πιθανός επιβαρυντικός παράγοντας η ασυμφωνία μεταξύ των προσδοκιών πριν τη μετανάστευση και της επίτευξης των στόχων μετά τη μετακίνηση.
- Παρότι η έκθεση σε τραυματικές εμπειρίες μπορεί σε μεγάλο βαθμό να επιδράσει στην ευημερία και την ψυχική υγεία των προσφύγων, ιδιαίτερα σημαντικός προβλεπτικός παράγοντας είναι ο βαθμός προσαρμογής μετά τη μετανάστευση.
- ❖ *Η συχνότητα και η σοβαρότητα εμφάνισης ψυχικής ασθένειας μπορεί να ποικίλλουν μεταξύ των προσφύγων, αλλά και μεταξύ των σταδίων της μετανάστευσης.*



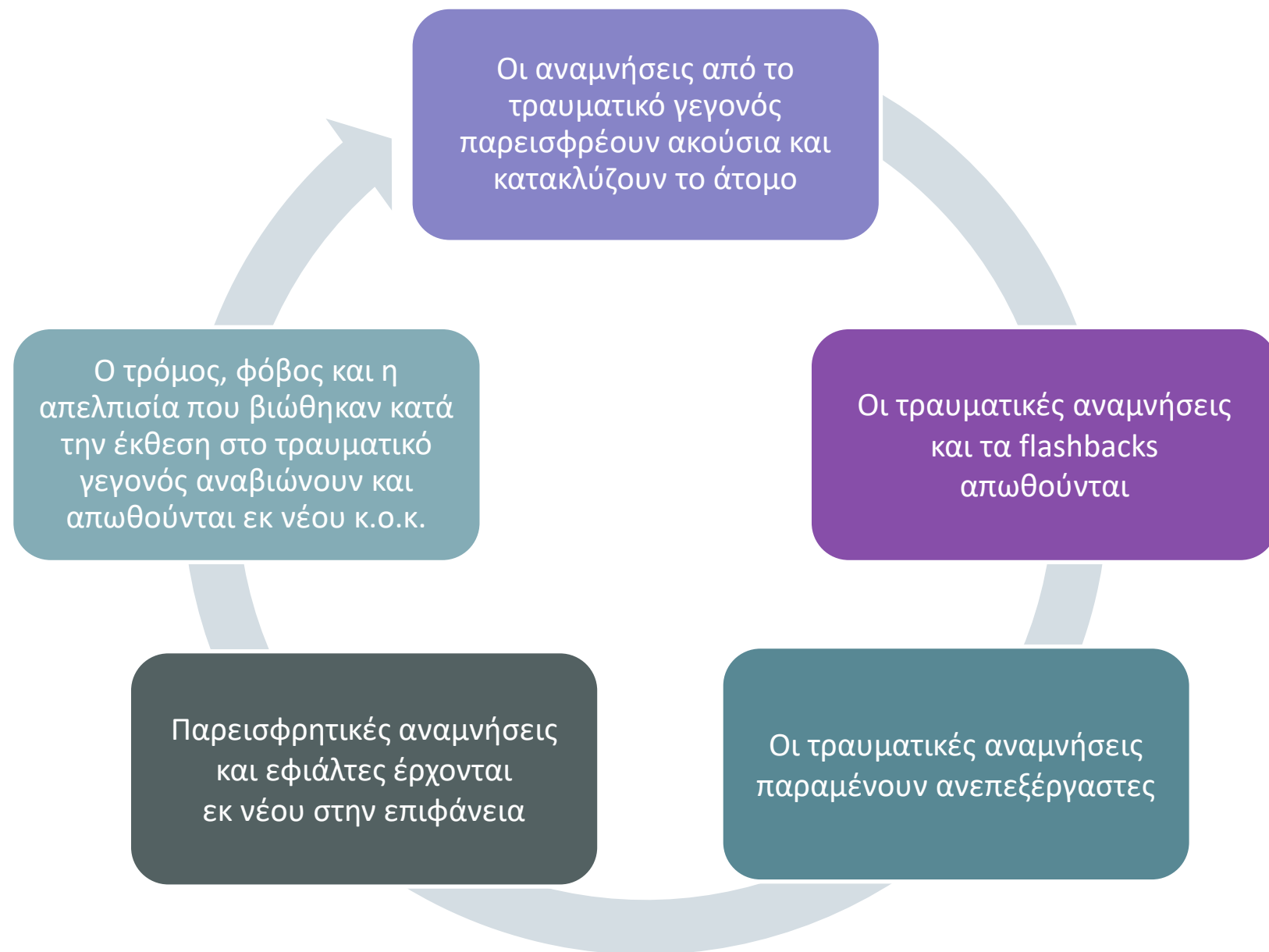
(Fazel et al., 2012· Lustig et al., 2004)

[illegible]

- Teach4integration
ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
UNICEF-T4I5-GLML



Το παιδί με PTSD παγιδεύεται σε έναν φαύλο κύκλο



Συμπτώματα PTSD

Αναβίωση του τραυματικού γεγονότος

- Επαναλαμβανόμενες, ακούσιες και ενοχλητικές αναμνήσεις
- Έντονη αναβίωση του γεγονότος (flashbacks) ή/και αναπαράστασή του στο παιχνίδι ή ζωγραφιές.
- Τραυματικοί εφιάλτες που το περιεχόμενο των οποίων μπορεί να μην αναφέρεται στο τραυματικό γεγονός.

Εσκεμμένη αποφυγή ερεθισμάτων που θυμίζουν το τραυματικό γεγονός

- Αποφυγή σκέψεων και συναισθημάτων που σχετίζονται με το τραυματικό γεγονός.
- Αποφυγή ερεθισμάτων (π.χ. συνθήκες, άνθρωποι, τοποθεσίες) που σχετίζονται με το τραυματικό γεγονός.

Υπερεγρήγορη και ψυχοφυσιολογική διέγερση

- Ευερεθιστότητα ή επιθετικότητα.
- Αυτοκαταστροφική ή απερίσκεπτη και ριψοκίνδυνη συμπεριφορά.
- Αδυναμία συγκέντρωσης της προσοχής.
- Διαταραχές ύπνου.

Αρνητικές σκέψεις ή συναισθήματα

- Απώλεια ενδιαφέροντος για δραστηριότητες που κάποτε θεωρούσε απολαυστικές
- Αίσθημα αποξένωσης ή απομάκρυνσης από τους άλλους. Παιδιά προσχολικής ηλικίας μπορεί να απέχουν και από το παιχνίδι.
- Αρνητικές σκέψεις και παραδοχές σχετικά με τον εαυτό ή τον κόσμο

Κατάθλιψη

- Η κατάθλιψη είναι ένα σοβαρό πρόβλημα ψυχικής υγείας και διαφέρει από το αίσθημα κακής διάθεσης ή από τα αισθήματα θλίψης ή θρήνου που συνήθως συνοδεύουν τις απώλειες που βιώνει το παιδί.
- Πρόκειται για συναισθηματική διαταραχή που επηρεάζει το σώμα και έχει αντίκτυπο στον τρόπο που το παιδί αισθάνεται, σκέφτεται και συμπεριφέρεται, επηρεάζοντας σοβαρά τη λειτουργικότητά του στο σπίτι ή στο σχολείο ή στις σχέσεις του.

Συμπτώματα (πρέπει να διαρκούν τουλάχιστον 2 εβδομάδες και να αντιπροσωπεύουν μια αλλαγή στο πρότερο επίπεδο λειτουργικότητας)

1. Επίμονο συναίσθημα θλίψης τις περισσότερες ώρες/ ημέρες της εβδομάδας. Στα παιδιά/εφήβους μπορεί να είναι ευερέθιστη διάθεση
2. Μείωση του ενδιαφέροντος για δραστηριότητες που μέχρι πρόσφατα το ευχαριστούσαν.
3. Δυσκολία να συγκεντρωθεί σε ό,τι κάνει ή να πάρει αποφάσεις.
4. Προβλήματα ύπνου (π.χ. αϋπνία ή ξυπνά πολλές φορές κατά τη διάρκεια της νύχτας, έχει δυσκολία στο ξύπνημα ή κοιμάται πολλές ώρες).
5. Αλλαγές στις διατροφικές συνήθειες (αύξηση ή μείωση της όρεξης) ή απώλεια βάρους χωρίς δίαιτα (ή αύξηση βάρους).
6. Αίσθημα υπερβολικής κόπωσης.
7. Χαμηλή αυτοεκτίμηση (π.χ. «Δεν αξίζω») ή επίμονες αδικαιολόγητες ενοχές (π.χ. φράσεις «Εγώ φταίω για όλα»).
8. Επαναλαμβανόμενες σκέψεις για αυτοκτονία ή απόπειρες ή εμφάνιση αυτοκαταστροφικής συμπεριφοράς.
9. Επιβράδυνση της σκέψης, του λόγου και των κινήσεων ή ψυχοκινητική διέγερση (άγχος, ευερεθιστότητα, θυμός, σύγχυση).

Κατάθλιψη

- Η κατάθλιψη διαφέρει από τον θρήνο/το πένθος.
- Είναι φυσιολογικό να αναπτύσσονται συναισθήματα θλίψης ως απάντηση σε καταστάσεις όπως ο θάνατος ενός αγαπημένου προσώπου ή απώλειες που νοηματοδοτούνται ως σημαντικές από τα άτομα που τις βιώνουν.

Η διαδικασία του πένθους μοιράζεται μερικά από τα χαρακτηριστικά της κατάθλιψης (π.χ. έντονη θλίψη, απόσυρση από τις συνήθεις δραστηριότητες, κλπ.).

Ορισμένες σημαντικές διαφορές:

Στο πένθος, τα οδυνηρά συναισθήματα έρχονται κατά κύματα, συχνά αναμειγμένα με θετικές αναμνήσεις του θανόντος.

Στην κατάθλιψη, η διάθεση και/ή το ενδιαφέρον (ευχαρίστηση) εμφανίζονται σημαντικά μειωμένα για τουλάχιστον δύο εβδομάδες.

Στο πένθος, η αυτοεκτίμηση συνήθως διατηρείται.

Αντιθέτως, στην κατάθλιψη, συχνά εμφανίζονται αισθήματα αναξιοσύνης.

(American Psychiatric Association, 2013· Παπαδάτου και συν., 2018)

Πότε ενδείκνυται η παραπομπή του παιδιού ή του εφήβου σε ειδικό ψυχικής υγείας;

Όταν το παιδί ή ο έφηβος παρουσιάζει συμπτώματα με σημαντική έκπτωση της λειτουργικότητάς του (π.χ. παραμελεί σε μεγάλο βαθμό την εμφάνιση, την προσωπική υγιεινή του και απομονώνεται από όλους).

Σκέφτεται το θάνατο και τον εκφράζει άμεσα ή έμμεσα μέσω κάποιας ζωγραφιάς ή αναφοράς σε οικείο του πρόσωπο.

Απομονώνεται από τους φίλους και την οικογένειά του, δεν μοιράζεται τις σκέψεις του με άλλους.

Καταφεύγει στη χρήση αλκοόλ ή ουσιών.

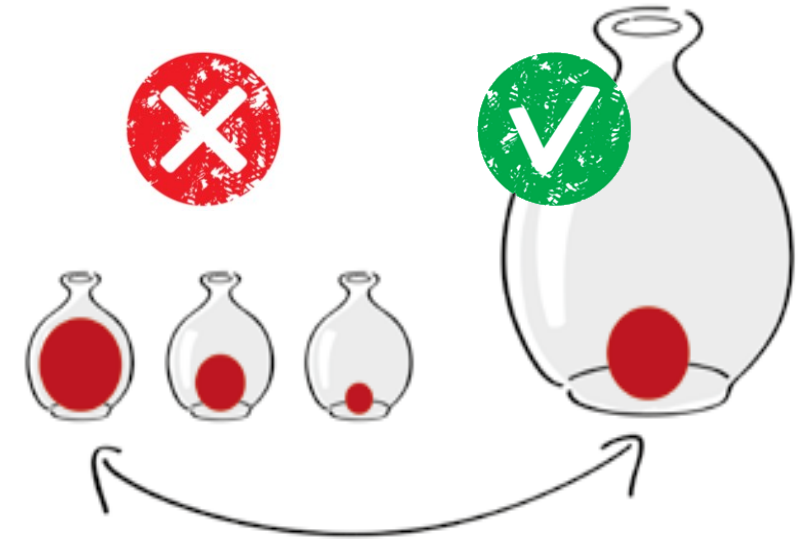
Αυτοτραυματίζεται.

Ψυχική ανθεκτικότητα (resilience)

Η **ψυχική ανθεκτικότητα** αναφέρεται στην **επιτυχημένη προσαρμογή** κάτω από **αντίξοες συνθήκες** ανάπτυξης (Masten, 2014). Η έκθεση σε τραυματικά γεγονότα και αντιξοότητα μπορεί να επιβαρύνει και να εξαντλήσει τα ψυχικά αποθέματα των παιδιών και εφήβων που καταφεύγουν έτσι σε λιγότερο αποτελεσματικές στρατηγικές αντιμετώπισης. Ωστόσο, ορισμένα παιδιά καταφέρνουν να διαχειρίζονται τις απώλειες και τα τραυματικά γεγονότα με επάρκεια.

Η ψυχική ανθεκτικότητα προκύπτει ως αλληλεπίδραση παραγόντων επικινδυνότητας και προστατευτικών παραγόντων που εντοπίζονται στο άτομο, στο άμεσο περιβάλλον του ή 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 βόλεϊ εδώ! (...) Έτσι και εγώ μπορώ να αρχίσω να σκέφτομαι το μέλλον.» **Χάρις, 16 χρονών, Πακιστάν**

«Πόσο θα ήθελα να σταθεί πάλι στα πόδια της [εννοεί την πατρίδα του], 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**

Τραύμα (ένα έντονο συμβάν που απειλεί ή προκαλεί βλάβη στη συναισθηματική και σωματική ευεξία και δημιουργεί ψυχική ευαλωτότητα: π.χ. πόλεμος, ένδεια, μετατόπιση, χωρισμός από γονείς) (Davis et al., 2021)

Πριν την μετατόπιση: έκθεση σε πόλεμο και συγκρούσεις, φυσικές καταστροφές, θάνατος συγγενικού ή κοντινού προσώπου (Davis et al., 2021)

Κατά τη διάρκεια της μετατόπισης: επικίνδυνο ταξίδι, έλλειψη φαγητού και ασφαλούς στέγης, δυσμενείς συνθήκες διαβίωσης σε κέντρα φιλοξενίας ή σε κέντρα κράτησης, απαγωγές, κακοποίηση, λαθρεμπόριο, αποχωρισμός από φίλους, αποχωρισμός από οικογένεια (Davis et al., 2021)

Παραμονή/εγκατάσταση: διακρίσεις, ρατσισμός, βία, χωρισμός της οικογένειας, απουσία κοινωνικού υποστηρικτικού δικτύου, ανασφάλεια και αβεβαιότητα για το μέλλον (έκδοση ασύλου, χρόνος παραμονής) (Davis et al., 2021)

Επιπολιτισμοποίηση: διαπολιτισμική εκπαίδευση, εκμάθηση γλώσσας, οικογενειακές σχέσεις, πολιτισμικό σοκ (Rousseau et al., 1998), πολιτισμικό κενό (Vedder & Motti-Stefanidi, 2016)

Εκπαίδευση: ένταξη σε τάξη ανάλογα την ηλικία/μετά από αξιολόγηση, φοίτηση σε νέο σχολείο, δυσκολία εγγραφής σε σχολείο (π.χ. λόγω πολλών μετακινήσεων), διακρίσεις και ρατσισμός (Nakeyar et al., 2018)

Κοινωνικές σχέσεις: Δυσκολίες στις σχέσεις με ενήλικους, με συνομήλικους και δυσκολίες στη δημιουργία φίλων (Vervliet et al., 2014)

Συνθήκες διαβίωσης: έλλειψη φαγητού και ανεπαρκής ρουχισμός, έλλειψη στέγης/ανεπαρκής στέγη, δυσκολία πρόσβασης σε ιατροφαρμακευτική περίθαλψη (Vervliet et al., 2014)

Διακρίσεις (Vervliet et al., 2014)

Προστατευτικοί Παράγοντες

Ευρύτερο περιβάλλον (κοινωνία, πολιτισμός, θεσμοί):

προώθηση πολιτισμικής διαφορετικότητας και πλουραλισμού, δικαιώματα προσφύγων, πρόσβαση σε ιατροφαρμακευτική περίθαλψη και εκπαίδευση, αξιοπρεπείς συνθήκες διαβίωσης

Εγγύτερο περιβάλλον (οικογένεια, σχολείο, κοινότητα):

Θετικό κλίμα στο σχολείο, εκπαιδευτικά προγράμματα πολιτισμικής συμπερίληψης, θετικές σχέσεις με μαθητές και δασκάλους, σύσταση τάξης, διγλωσσία, εγγύτητα οικογένειας, καλές οικογενειακές σχέσεις, υποστήριξη από την οικογένεια, υποστηρικτικές σχέσεις με συνομήλικους

Άτομο (προσωπικότητα, κίνητρα, κοινωνικές δεξιότητες):

σχέσεις με συνομήλικους (ομοεθνείς και μη ομοεθνείς), προσανατολισμός τόσο προς την εθνική όσο και προς την εθνοτική ταυτότητα (π.χ. διαμόρφωση ισχυρής και σταθερής εθνικής ταυτότητας και αποδοχή των πολιτισμικών χαρακτηριστικών της χώρας καταγωγής)



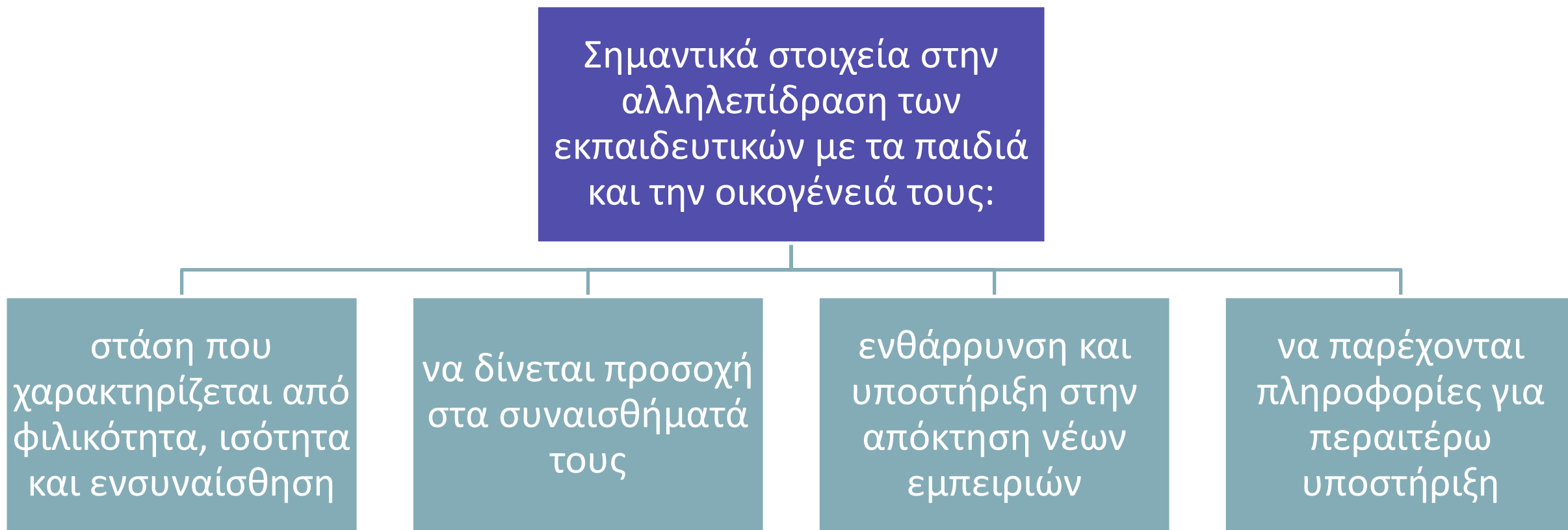
(Bhugra & Jones, 2001* Fazel et al., 2012)



(Motti-Stefanidi et al., 2020)

Ποια σημάδια πρέπει να προβληματίσουν
τους εκπαιδευτικούς σε ένα παιδί ή έφηβο;

Διαχείριση τραυματικών εμπειριών από εκπαιδευτικούς



(Stein, 2017)

Διαχείριση τραυματικών εμπειριών από εκπαιδευτικούς

Οι εκπαιδευτικοί, παρά τη διάθεσή τους να βοηθήσουν, δεν είναι εξειδικευμένοι θεραπευτές. Η επεξεργασία των τραυματικών βιωμάτων θα πρέπει να γίνεται από κατάλληλα εκπαιδευμένους ειδικούς ψυχικής υγείας.



Είναι σημαντικό όταν συνεργάζεται κανείς με παιδιά που έχουν βιώσει τραυματικές καταστάσεις να αποφεύγει παρεμβάσεις, οι οποίες μπορεί να οδηγήσουν σε αναμνήσεις που δεν έχουν υποστεί κατάλληλη επεξεργασία.



Είναι βοηθητικό όταν πραγματοποιείται μία δραστηριότητα με το παιδί, αυτή να είναι τέτοια έτσι ώστε να μπορεί να εμφανίσει τα δυνατά του σημεία και να αποκτήσει καινούργιες εμπειρίες.

Διαχείριση τραυματικών εμπειριών από εκπαιδευτικούς

- Ως εκπαιδευτικοί, όταν ένα παιδί μιλήσει για τραυματικά βιώματα από μόνο του ή ζωγραφίσει τραυματικές εμπειρίες, μπορείτε:
 - ✓ Να **επιβεβαιώσετε** με δικά σας λόγια ότι το γεγονός όντως ήταν τρομακτικό χωρίς να ασχοληθείτε περαιτέρω με λεπτομέρειες από τις τραυματικές μνήμες.
 - ✓ Να **αναγνωρίσετε** ότι τόσο το παιδί όσο και η οικογένειά του είναι θύματα αρνητικών καταστάσεων **χωρίς όμως να εμβαθύνετε** σε λεπτομέρειες αναφορικά με το πότε και το πώς, όπως επίσης να δείξετε ότι αναγνωρίζετε το μέγεθος των αρνητικών εμπειριών.
 - ✓ Να **παρηγορήσετε** το παιδί, όταν αυτό το χρειάζεται.
 - ✓ Να εστιάσετε με συνέπεια **στα δυνατά σημεία και στα ψυχικά του αποθέματα** όπως και σε πιθανά παραδείγματα θετικών εμπειριών σχετικά με την αντιμετώπιση τρομακτικών καταστάσεων.

(Stein, 2017)

Διαχείριση τραυματικών εμπειριών από εκπαιδευτικούς

- **Μην μπείτε στον πειρασμό** να εμβαθύνετε, ακόμα και αν οι πληροφορίες σας ενδιαφέρουν.
- Εάν το παιδί θέλει να μιλήσει με λεπτομέρειες για το τραυματικό γεγονός, προτείνετε του –όσο είναι εφικτό– **να ζωγραφίσει** αυτό που σας διηγείται ή **να το εκφράσει παίζοντας** με κούκλες ή κάνοντας μία άλλη δραστηριότητα.
- Να ενθαρρύνετε το παιδί να διηγηθεί το γεγονός **στο τρίτο πρόσωπο**. Αυτός ο χειρισμός θα βοηθήσει να κρατήσει το παιδί κάποια απόσταση και να μην «πνιγεί» από πιθανά μη επεξεργασμένα συναισθήματα.
π.χ. «Τότε το έσκασε ο Ahmed για πρώτη φορά...» αντί «Τότε το έσκασα για πρώτη φορά...».

Διαχείριση τραυματικών εμπειριών από εκπαιδευτικούς

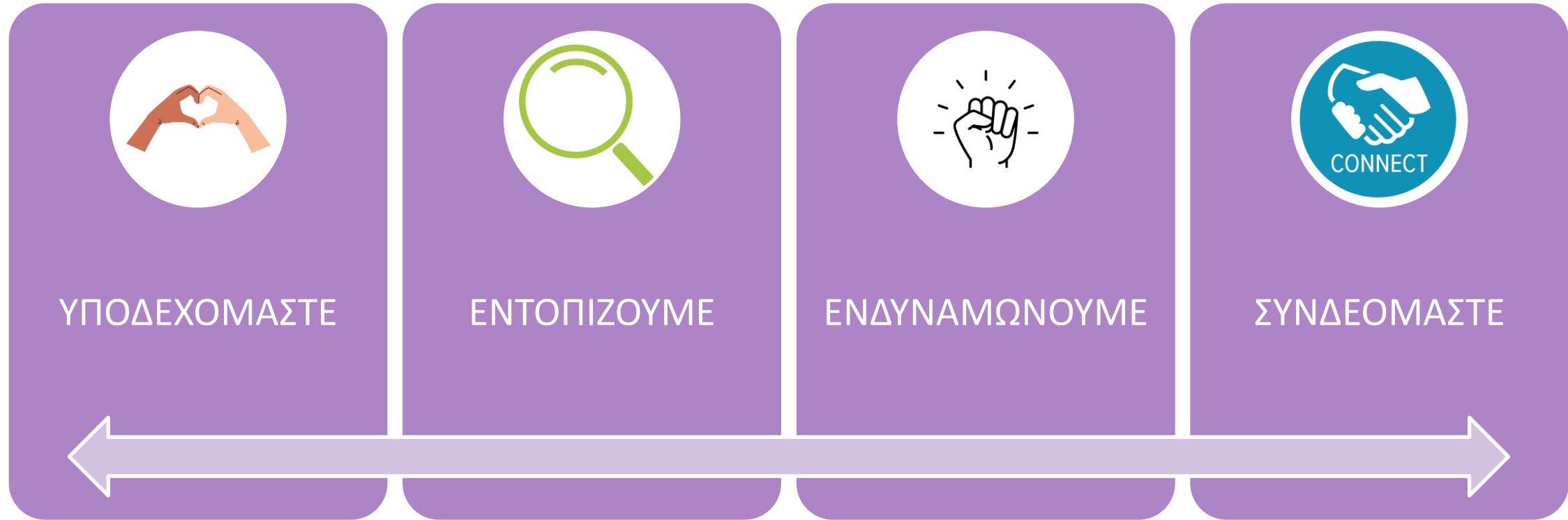
- Να κατευθυνθείτε όσο πιο σύντομα γίνεται με ήρεμο και κατανοητό τρόπο προς την αναζήτηση των **ψυχικών αποθεμάτων**.
 - ✓ «Τι σε βοήθησε να τα καταφέρεις σε αυτήν την πολύ δύσκολη κατάσταση;» και αν το παιδί δεν θελήσει να μιλήσει γι' αυτό, ρωτήστε: «Πότε αισθάνθηκες καλά σήμερα;», «Πότε και τι σου αρέσει;» ή «Τι να παίξουμε τώρα, τι να κάνουμε, τι να ζωγραφίσουμε για να αισθανθείς πάλι καλύτερα;».
- Εάν το παιδί ζωγραφίσει την τραυματική εμπειρία ή την δραματοποιήσει (με κούκλες, κλπ.) μπορείτε να του προτείνετε να σκεφτεί **«ένα καλό τέλος»** ζωγραφίζοντας κάτι σχετικό ή δραματοποιώντας το.
- *Εάν μετά από αντίστοιχες εμπειρίες έχετε προβληματισθεί σχετικά με το τι συμβαίνει με το παιδί, μιλήστε με τους γονείς του ή απευθυνθείτε σε εξειδικευμένους επαγγελματίες ψυχικής υγείας.*

(Stein, 2017)

Διαχείριση της εμπειρίας μίας φυσικής καταστροφής στο σχολείο και στην τάξη

- Η εμπειρία μίας φυσικής καταστροφής φέρνει το άτομο αντιμέτωπο με δύσκολες, στρεσογόνες και εν δυνάμει τραυματικές εμπειρίες. Ως εκ τούτου, η ψυχολογική κατάσταση που βιώνει ένα άτομο ενδέχεται να είναι ιδιαίτερα **έντονη**.
- Η έκθεση στην φυσική καταστροφή μπορεί να είναι τόσο **άμεση** (π.χ. καταστροφή περιουσίας, απώλεια συγγενικών ή αγαπημένων προσώπων, εικόνες καταστροφής) όσο και **έμμεση** (π.χ. εικόνες καταστροφής στα ΜΜΕ ή στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης).
- Οι ψυχολογικές επιπτώσεις μίας φυσικής καταστροφής μπορεί να είναι πιο έντονες για άτομα από **ευάλωτες ομάδες** (π.χ. πρόσφυγες, μετανάστες, Ρομά, άτομα με κοινωνικοσυναισθηματικές ή μαθησιακές δυσκολίες, βίωμα απώλειας ή/και απεγκλωβισμού).
- Το σχολικό πλαίσιο μπορεί να λειτουργήσει **υποστηρικτικά** και **προστατευτικά** στην ψυχοκοινωνική προσαρμογή των μαθητών/τριών έπειτα από την εμπειρία μίας φυσικής καταστροφής.

Το σχολείο ως προστατευτικό πλαίσιο στη διαχείριση της εμπειρίας μίας φυσικής καταστροφής



(Εργαστήριο Σχολικής Ψυχολογίας ΕΚΠΑ, 2023)

Το σχολείο ως προστατευτικό πλαίσιο στη διαχείριση της εμπειρίας μίας φυσικής καταστροφής



ΥΠΟΔΕΧΟΜΑΣΤΕ

- **Καλωσορίζουμε** τους μαθητές και τις μαθήτριες και **αναγνωρίζουμε** τη δυσκολία όσων συνέβησαν.
- **Ακούμε** τις σκέψεις, τις δυσκολίες και τα συναισθήματα που οι μαθητές και οι μαθήτριες επιθυμούν να μοιραστούν.
- **Διαμορφώνουμε από κοινού** προοπτικές και στόχους για τη (νέα) σχολική χρονιά λαμβάνοντας υπόψη τις υπάρχουσες δυσκολίες.
- **Ενθαρρύνουμε** τους μαθητές και τις μαθήτριες να σκεφτούν τι τους βοηθάει ή του έχει βοηθήσει να αντιμετωπίσουν την παρούσα κατάσταση.
- Επιδιώκουμε να **εστιάσουμε** στις προσπάθειες για επανάκαμψη (π.χ. στον δήμο ή στο σχολείο).
- **Περνάμε το μήνυμα** ότι η τάξη είναι μία ομάδα που μπορούμε να βρούμε αλληλοϋποστήριξη και στην οποία συνεχίζουμε να προσπαθούμε, να μαθαίνουμε, να συνδεόμαστε και να διαχειριζόμαστε κρίσεις παρά τις υπάρχουσες δυσκολίες.

Το σχολείο ως προστατευτικό πλαίσιο στη διαχείριση της εμπειρίας μίας φυσικής καταστροφής

ΕΝΤΟΠΙΖΟΥΜΕ

- Αναμενόμενες αντιδράσεις
- Ανησυχητικές ενδείξεις (σύνδεση με υπηρεσίες ψυχικής υγείας)
- Ψυχοκοινωνικές ανάγκες/ευαλωτότητα



Κυριότερες αναμενόμενες αντιδράσεις των παιδιών και των εφήβων



Προσχολική ηλικία	Σχολική ηλικία	Εφηβική ηλικία
Πιπίλισμα δακτύλων, νυχτερινή ενούρηση, έντονη προσκόλληση στους γονείς, διαταραχές ύπνου, απώλεια όρεξης, φόβος για το σκοτάδι, παλινδρόμηση στη συμπεριφορά, απόσυρση από φίλους.	Ευερεθιστότητα, επιθετικότητα, έντονη προσκόλληση στους γονείς, εφιάλτες, δυσκολία στη συγκέντρωση, απόσυρση από δραστηριότητες και φίλους, έλλειψη κινήτρου και ενδιαφέροντος για τα μαθήματα.	Διαταραχές ύπνου και φαγητού, διέγερση, αύξηση συγκρούσεων, σωματικές ενοχλήσεις, προκλητική συμπεριφορά, δυσκολία στη συγκέντρωση, έλλειψη κινήτρου και ενδιαφέροντος για τη μάθηση και τη συμμετοχή σε ομαδικές δραστηριότητες.

Πότε ανησυχούμε για να απευθυνθούμε σε φορείς ψυχικής υγείας;

- Όταν οι παραπάνω συμπεριφορές επιμένουν για μεγάλο χρονικό διάστημα και είναι πιο έντονες από ό,τι συνήθως.
- Όταν υπάρχουν επαναλαμβανόμενες σκέψεις για τα γεγονότα ή η επίμονη ανησυχία ότι κάτι κακό θα συμβεί.

Το σχολείο ως προστατευτικό πλαίσιο στη διαχείριση της εμπειρίας μίας φυσικής καταστροφής

ΕΝΔΥΝΑΜΩΝΟΥΜΕ

- Βοηθούμε τους μαθητές και τις μαθήτριες **να αναγνωρίσουν** τα ψυχικά αποθέματά τους, τι ή ποιος τους βοήθησε στη δύσκολη συνθήκη και τους τρόπους με τους οποίους αντιμετώπισαν/ αντιμετωπίζουν την εμπειρία που βίωσαν. Ενθαρρύνουμε την **ανταλλαγή ιδεών και σκέψεων** μεταξύ των μαθητών/τριών.
- **Δημιουργούμε ρουτίνες** σχετικές με τη μάθηση, ενώ ταυτόχρονα **προσαρμοζόμαστε** στις αναγκαίες τροποποιήσεις λόγω λειτουργικών δυσκολιών ως επακόλουθο μιας φυσικής καταστροφής.
- **Δίνουμε το βήμα** στους μαθητές και στις μαθήτριες να εκφραστούν σε μία συζήτηση σχετικά με τις αναγκαίες προσαρμογές (ιδιαίτερα στις μεγαλύτερες ηλικίες).
- **Συνδιαμορφώνουμε** προοπτικές και στόχους για την ομάδα/τάξη μας.



Το σχολείο ως προστατευτικό πλαίσιο στη διαχείριση της εμπειρίας μίας φυσικής καταστροφής

ΣΥΝΔΕΟΜΑΣΤΕ

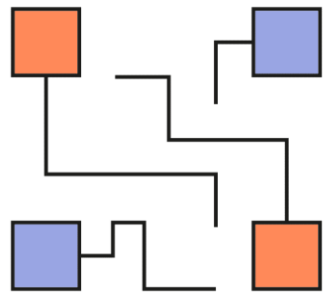
- ✓ Αναγνωρίζουμε ότι όλοι και όλες χρειαζόμαστε **αλληλοϋποστήριξη** και ενθάρρυνση, σε διαφορετικό βαθμό και ανάλογα με τις ανάγκες, προκλήσεις και δυσκολίες που συναντάμε σε διάφορους τομείς της ζωής μας.
- ✓ Απευθυνόμαστε σε **ειδικούς**, όταν παρατηρούμε έντονη σωματική ή/και ψυχολογική επιβάρυνση η οποία επηρεάζει σημαντικά τη λειτουργικότητά μας στην καθημερινότητα.
- ✓ Η **διεπιστημονική συνεργασία** (στελέχη εκπαίδευσης, εκπαιδευτικοί, ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί, νοσηλευτές/τριες, κλπ.) είναι σημαντική για την ολιστική προσέγγιση των αναγκών, των προκλήσεων και της προσαρμογής των μαθητών/τριών αλλά και για τη δημιουργία σχεδίων δράσης.



Είναι σημαντικό να θυμόμαστε ότι:

- ✓ **Επιλέγουμε τις ενέργειες με βάση τις εκάστοτε ανάγκες** των μαθητών/τριών, του σχολείου και της ευρύτερης κοινότητας.
- ✓ Λαμβάνουμε υπόψη τις **πολλαπλές παραμέτρους** που είναι κάθε φορά ενεργές (π.χ. ευαλωτότητα, ζητήματα οικογένειας, προσβασιμότητα στο σχολείο, διαθέσιμες πηγές υποστήριξης, πολιτισμικοί και άλλοι παράγοντες διαφορετικότητας).
- ✓ Απευθυνόμαστε σε ειδικούς ψυχικής υγείας τόσο για την **υποστήριξη των μαθητών/τριών** μας όσο και **για τη δική μας ψυχοκοινωνική υποστήριξη**.
- ✓ Τα περισσότερα παιδιά και οι έφηβοι σε συνθήκες κρίσης **ανακάμπτουν** και **προσαρμόζονται** στην καθημερινότητα μετά από μια κρίση, ενώ ενδέχεται να αναδυθούν και **νέες δυνατότητες** για το άτομο και την ψυχική του ανθεκτικότητα.

Διάγραμμα της παρουσίας



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 προσφυγόπουλα/μεταναστούπουλα 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

- Η διομαδική επαφή αναφέρεται στην επαφή μεταξύ μελών διαφορετικών ομάδων.
- Συνδέεται με τη **βελτίωση των διομαδικών σχέσεων** και την **άμβλυνση της προκατάληψης**
- Μπορεί να είναι **άμεση** ή να πάρει πιο **έμμεσες μορφές**.

Άμεση επαφή: προσωπική άμεση επαφή μεταξύ των μελών διαφορετικών ομάδων

Διευρυμένη επαφή: η γνώση ότι ένα άτομο της εσω-ομάδας έχει στενή, θετική σχέση με ένα μέλος της εξω-ομάδας

Έμμεση αντιπροσωπευτική επαφή: η παρατήρηση της επαφής ενός άλλου ατόμου, ειδικά κάποιου με το οποίο το άτομο ταυτίζεται, επηρεάζει την αντίληψη σχετικά με τους κατάλληλους τρόπους συμπεριφοράς και είναι δυνατόν να οδηγήσει στη μίμηση της συμπεριφοράς.

Εικονική Επαφή: επαφή που συμβαίνει με τη διαμεσολάβηση του υπολογιστή μεταξύ ατόμων που υπό κανονικές συνθήκες δεν θα έρχονταν σε επαφή

Φαντασιακή επαφή: νοερή προσομοίωση μιας εμπειρίας θετικής διομαδικής επαφής

(Dovidio et al., 2017)

Επιπτώσεις της διομαδικής επαφής

- Περιορίζει την άμεση και την 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 δικαιούνται περισσότερα (Smith & Pettigrew, 2015)

Η διομαδική επαφή βελτιώνει τις διομαδικές σχέσεις μέσω μηχανισμών και 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 της 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 έντονα 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 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.

(Dovidio et al., 2016)

Μοντέρνος/συμβολικός ρατσισμός

Επίπεδο επίγνωσης: Δεν θεωρούν τον εαυτό τους προκατειλημμένο. Όταν οι αρνητικές στάσεις γίνονται συνειδητές, εκλογικεύονται μέσα από το σύστημα των πεποιθήσεων του ατόμου.

Αισθήματα απειλής, θυμού και φόβου για την απώλεια και την υπονόμευση της ευημερίας.

Σύστημα πεποιθήσεων και αξιών: α) οι μειονοτικές ομάδες *δεν εργάζονται αρκετά σκληρά* ή *δεν προσπαθούν αρκετά*, β) *απολαμβάνουν πιο πολλά προνόμια* θέτοντας σε κίνδυνο την ευημερία της επικρατούσας ομάδας, και γ) *εφόσον όλοι οι άνθρωποι είναι ίσοι, δεν υπάρχει λόγος για ειδική μεταχείριση* → Αντανακλώνται οι αξίες της **ισότητας**, του **συντηρητισμού** και του **ατομικισμού** (Sears & Henry, 2005).

Εκφράζεται μέσα από την **εναντίωση σε πολιτικές θετικής διάκρισης** (π.χ. σχολική ενσωμάτωση)

(Dovidio et al., 2016)

Αποστροφικός ρατσισμός

Επίπεδο επίγνωσης: Δεν θεωρούν τον εαυτό τους προκατειλημμένο. Οι αρνητικές στάσεις στις περισσότερες περιπτώσεις παραμένουν ασυνείδητες.

Σύστημα πεποιθήσεων και αξιών: Υιοθέτηση της αξίας της *κοινωνικής ισότητας* μεταξύ των ατόμων και αποστροφή απέναντι σε οποιαδήποτε μορφή ανισότητας. *Προοδευτικές πολιτικές πεποιθήσεις, απόρριψη παραδοσιακών αξιών και πεποιθήσεων.*

Αισθήματα άγχους, δυσφορίας, ενόχλησης, φόβου.

Εκφράζεται μέσα από τις **εργασιακές διακρίσεις**, την **αποφυγή** της επαφής, την **πιο ευνοϊκή μεταχείριση** και τη **μικρο-επιθετικότητα** (Dovidio et al., 2019).

(Dovidio et al., 2016)

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.

(Duckworth et al., 2020)

Στιγμιότυπα της μικροεπιθετικότητας στη σχολική τάξη

- Αγνόηση της μικροεπιθετικότητας στην τάξη μεταξύ των μαθητών/μαθητριών, π.χ. εκφράσεις όπως: «Καλά είσαι καθυστερημένος;» και «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 τα διαφορετικά κοινωνικό-οικονομικά στάτους των παιδιών, π.χ. projects που απαιτούν χρήματα ή εξοπλισμό που δεν διαθέτουν όλοι/όλες.

Μαθαίνουμε την προκατάληψη;

Αν η προκατάληψη μαθαίνεται...

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

Έκθεση με ζωγραφικά και τρισδιάστατα έργα παιδιών

**«Μόνος ή Μοναδικός;
διαφορετικότητα & ρατσισμός»**

Με την υποστήριξη του προγράμματος:



<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

(α) μέσα από την **αποκατηγοριοποίηση**

(β) μέσα από την **επανακατηγοριοποίηση**

Η **αποκατηγοριοποίηση** 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**.

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).

Η ομαδοσυνεργατική στρατηγική jigsaw

Η ομαδοσυνεργατική στρατηγική διδασκαλίας jigsaw επιτρέπει την επαφή μεταξύ ατόμων από διαφορετικές ομάδες κάτω από συνθήκες συνεργασίας, ίσου status και κοινού στόχου.

Εφαρμογή στην τάξη

- 1) Διαχωρισμός της τάξης σε ομάδες. Είναι σημαντικό όλες οι ομάδες να είναι ισοπληθείς.
- 2) Διαχωρισμός του μαθήματος σε επιμέρους τμήματα. Το μάθημα χωρίζεται σε τόσα τμήματα, όσα τα μέλη κάθε ομάδας, π.χ. αν κάθε ομάδα απαρτίζεται από 5 άτομα, το μάθημα θα χωριστεί σε 5 τμήματα.
- 3) Σε κάθε μέλος της ομάδας ανατίθεται ένα τμήμα του μαθήματος. Δίνεται χρόνος να το μελετήσει και να εξοικειωθεί με αυτό. Έτσι δημιουργούνται «ειδικοί» για κάθε τμήμα του μαθήματος σε κάθε ομάδα.
- 4) Στη συνέχεια σχηματίζονται νέες ομάδες, οι οποίες απαρτίζονται μόνο από «ειδικούς» στο ίδιο τμήμα. Οι «ειδικοί» συζητούν σχετικά με το κοινό τμήμα που έχουν μελετήσει και τους τρόπους που αυτό μπορεί να παρουσιαστεί στην αρχική ομάδα.
- 5) Επιστροφή στις αρχικές ομάδες και παρουσίαση της εξειδικευμένης γνώσης από τους «ειδικούς».
- 6) Αξιολόγηση της αποκτηθείσας γνώσης, π.χ. με τεστ πολλαπλών ερωτήσεων πάνω στη διδαχθείσα ύλη.

Προαγωγή της ανάπτυξης φιλικών σχέσεων

Η τεχνική “Fast Friends”

- Δημιουργούμε ζευγάρια με άτομα ίδιου φύλου και διαφορετικής εθνικής ομάδας.
- Τα ζευγάρια προσπαθούν να απαντήσουν σε μία σειρά ερωτήσεων, οι οποίες απαιτούν όλο και υψηλότερα επίπεδα αυτοαποκάλυψης εκ μέρους των συμμετεχόντων.
- Μία τέτοια παρέμβαση θα μπορούσε να εφαρμοστεί και στο πλαίσιο του σχολικού περιβάλλοντος, ειδικότερα σε μαθητές που φοιτούν στις πρώτες τάξεις της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Η έμμεση επαφή στη σχολική πράξη

- Η παρουσίαση ιστοριών διομαδικής φιλίας (μεταξύ ενός μέλους που νοείται ως μέλος της εσω-ομάδας ή με το οποίο το άτομο ταυτίζεται) μέσα από **λογοτεχνικές ιστορίες, τηλεοπτικές σειρές ή ταινίες** αποτελούν εύχρηστη πρακτική που θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί στη σχολική τάξη.
- Μπορούμε να προσκαλέσουμε τους μαθητές να φανταστούν τη θετική επαφή με ένα προσφυγόπουλο σε διάφορες κοινωνικές καταστάσεις παρέχοντάς τους σενάρια όπου τα παιδιά έρχονται σε προσωπική επαφή. Εναλλακτικά μπορούν να χρησιμοποιηθούν εικόνες και φωτογραφίες που θα αντανakλούν τα σενάρια. Ενδείκνυται περισσότερο για μικρότερα παιδιά.
- Η αξιοποίηση της τεχνολογίας, ώστε να διευκολυνθεί η επαφή μεταξύ ατόμων από διαφορετικές ομάδες, αποτελεί ακόμα μία χρήσιμη πρακτική. Αυτό θα μπορούσε να επιτευχθεί μέσα από την εξ αποστάσεως σύνδεση με σχολεία του εξωτερικού και με τη χρήση ειδικά διαμορφωμένων chatrooms.
- Οι έμμεσες μορφές επαφής χρησιμοποιούνται όταν δεν υπάρχει η δυνατότητα άμεσης επαφής, εισαγωγικά ή συμπληρωματικά.

Βιωματικές δραστηριότητες με στόχο τη βελτίωση των διομαδικών σχέσεων

Παιχνίδια ρόλων

Ενδεικτικά (βλ. Χατζηχρήστου, 2011):

- Ο/Η εκπαιδευτικός επιλέγει το θέμα που θέλει να αναδείξει. Ειδικά για τις διομαδικές σχέσεις, θα μπορούσε να είναι μία ιστορία αποκλεισμού, υποτίμησης ή εκφοβισμού ενός μαθητή λόγω της διαφορετικότητάς του.
- Στην συνέχεια δημιουργεί ένα σενάριο. Εναλλακτικά, μπορεί να αντλήσει ιστορίες από παραμύθια ή/και λογοτεχνικά έργα. Διαμορφώνει και εξηγεί τους κανόνες του παιχνιδιού και στη συνέχεια χωρίζει τα παιδιά σε ομάδες, καθεμιά από τις οποίες αναλαμβάνει έναν από τους ρόλους της ιστορίας.
- Κάθε ομάδα καλείται να συνεργαστεί προκειμένου να απαντήσει σε ερωτήσεις που αφορούν τον ρόλο της (σκέψεις, συναισθήματα, κίνητρα συμπεριφοράς, κλπ.). Στη συνέχεια, ένας εκπρόσωπος της ομάδας παρουσιάζει σε όλη την τάξη την οπτική του ήρωά της. Οι υπόλοιπες ομάδες καλούνται να εκφράσουν από τη θέση του ρόλου τους πώς ένιωσαν ακούγοντας τις άλλες ομάδες.
- Αφού ολοκληρωθεί η διαδικασία, ζητούμε από τα παιδιά να βγουν από τον ρόλο τους και ακολουθεί συζήτηση με όλη την τάξη, όπου συζητούνται σκέψεις, συναισθήματα, προβληματισμοί και τι αποκόμισαν από το παιχνίδι ρόλων.

Βιωματικές δραστηριότητες με στόχο τη βελτίωση των διομαδικών σχέσεων

- 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»
<https://www.svsd.net/cms/lib/PA01001234/Centricity/Domain/785/CrosstheLinePart2.pdf>
 - Βιωματική Δραστηριότητα «Τι μας ενώνει.... τι μας χωρίζει»
https://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/entaxi/HFC_-__.pdf (σελ. 48)
 - Βιωματική δραστηριότητα «Διάφοροι άνθρωποι/διάφορα χαρακτηριστικά»
<https://drive.google.com/file/d/1Udi80egCV6Ba4UPAveK4Cra0A1SeU8dz/view> (σελ. 38)
 - Βιωματική δραστηριότητα: Παιχνίδι εγρήγορσης «Οι Κύκλοι»
https://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/entaxi/HFC_-__.pdf (σελ. 31)
 - Εργαστήριο «Διαφορετικότητα» <https://kesy.dra.sch.gr/images/pdfs/drasthriothtes.pdf> (σελ. 60)

Το διακύβευμα της διαφορετικότητας: Πολιτισμικές ιδεολογίες

- Η **πολυπολιτισμικότητα** (multiculturalism) αναφέρεται στην αναγνώριση και τον σεβασμό των διαφορών μεταξύ των ομάδων.
- Η **αχρωματοψία** (colorblindness) υποβαθμίζει τις διαφορές των κοινωνικών κατηγοριών, όπως η φυλή ή το φύλο, ώστε να αποφεύγεται η προκατάληψη και οι διακρίσεις.
- Η **συμπολιτισμικότητα** (polyculturalism) τονίζει την ανταλλαγή πολιτισμικών στοιχείων, τους ιστορικούς δεσμούς και την αμοιβαία επιρροή μεταξύ των ομάδων.
- Η **διαπολιτισμικότητα** (interculturalism) προεκτείνει και εξειδικεύει τις αρχές της ΠΠ δίνοντας έμφαση στον διαπολιτισμικό διάλογο, την ευελιξία των ταυτοτήτων και το αίσθημα ενότητας και συμπερίληψης.
- Η **παμπολιτισμικότητα** (omniculturalism) δίνει προτεραιότητα στα κοινά στοιχεία των ομάδων και αναγνωρίζει τις διαφορές σε επόμενη φάση.

	ΑΧΡΩΜΑΤΟΨΙΑ	ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑ	ΣΥΜΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑ
Αποτελέσματα	• Συνδέεται με άμβλυνση της άμεσης προκατάληψης και τη βελτίωση των διομαδικών σχέσεων. • Δεν φαίνεται να επιδρά σημαντικά στις πιο έμμεσες μορφές προκατάληψης. • Ενισχύει τις στάσεις ισότητας.	• Συνδέεται με άμβλυνση των άμεσων και έμμεσων μορφών προκατάληψης, καθώς και τη βελτίωση των διομαδικών σχέσεων. • Ενισχύει τη διάθεση για αλληλεπίδραση.	• Συνδέεται με βελτίωση των διομαδικών σχέσεων και ενίσχυση των θετικών συναισθημάτων απέναντι στις διαφορετικές ομάδες. • Ενισχύει τη διάθεση για αλληλεπίδραση.
Ομάδα	Προτιμάται από τα μέλη της επικρατούσας ομάδας	Προτιμάται από μέλη μη επικρατούσας ομάδας	Προτιμάται από τα μέλη της επικρατούσας και της μη επικρατούσας ομάδας
Μη ενδεδειγμένη μορφή	Αφομοίωση	Έμφαση στη διαφορετικότητα σε βάρος της ισοτιμίας	Εστίαση στις αρνητικές αλληλεπιδράσεις
Αδυναμίες	Παραβλέπει τον ενυπάρχοντα ρατσισμό, τις εθνικές ταυτότητες, είναι μη εφικτή και δεν έχει μακροπρόθεσμη ισχύ	Η έμφαση στη διαφορετικότητα μπορεί να ενισχύει στερεότυπα και να δώσει επιχειρήματα υπέρ του ρατσισμού, όπως ενίσχυση της ουσιοκρατίας (Wilton et al., 2019).	Ελλοχεύει ο κίνδυνος έκφρασης δυσaráσκειας σχετικά με τις παρελθούσες αλληλεπιδράσεις των ομάδων, καθώς και ο κίνδυνος υποβάθμισης της εθνικής ταυτότητας.

Συνδυαστική ιδεολογική προσέγγιση στη διδασκαλία

Διδασκαλία μαθήματος ιστορίας:

- ✓ Προσκαλούμε τους μαθητές από διαφορετικές εθνοτικές και φυλετικές ομάδες να μιλήσουν για τις ιστορικές τους εμπειρίες.
 - ✓ Στη συνέχεια ζητάμε από τους μαθητές να αναζητήσουμε ομοιότητες μεταξύ των ομάδων και χαρακτηριστικά που καθιστούν το κάθε άτομο μοναδικό.
 - ✓ Τέλος, γίνονται συζητήσεις σχετικά με τις συνδέσεις των διαφορετικών χωρών, καθώς και τους τρόπους που αλληλεπιδρούν και συνδιαμορφώνουν την ιστορία.
- *Αντίστοιχες δράσεις θα μπορούσαν να εφαρμοστούν στα μαθήματα της λογοτεχνίας ή των καλλιτεχνικών.*

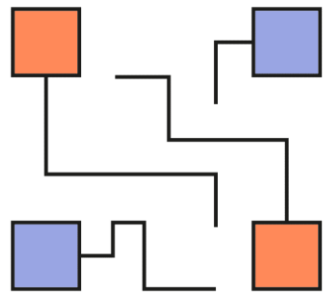
(Rosenthal & Levy, 2010)

Γενικές κατευθύνσεις για τη δημιουργία θετικών διομαδικών σχέσεων

- Είναι σημαντικό να κατανοήσουμε ότι όλοι οι άνθρωποι διακρίνονται από στερεοτυπικές αντιλήψεις. Η **αναγνώριση και επίγνωση των στερεοτύπων** συμβάλλει στην εκδήλωση λιγότερο προκατειλημμένων στάσεων.
- Στο πλαίσιο της διδακτικής πρακτικής είναι σημαντικό να αναδεικνύονται και να συζητιούνται οι **αξίες της ισοτιμίας** μεταξύ των ατόμων και των κοινωνικών ομάδων.
- Η προαγωγή της **συνεργασίας** με σκοπό την επίτευξη **κοινών στόχων** αποτελεί κρίσιμη συνθήκη για τη βελτίωση των σχέσεων μεταξύ των μαθητών.
- Οι δράσεις για την προαγωγή των διομαδικών σχέσεων είναι σημαντικό να εφαρμόζονται **συστηματικά** και να αποτελούν μέρος της διδακτικής πρακτικής αξιοποιώντας πολλαπλά μέσα για την επίτευξη αυτού του σκοπού.

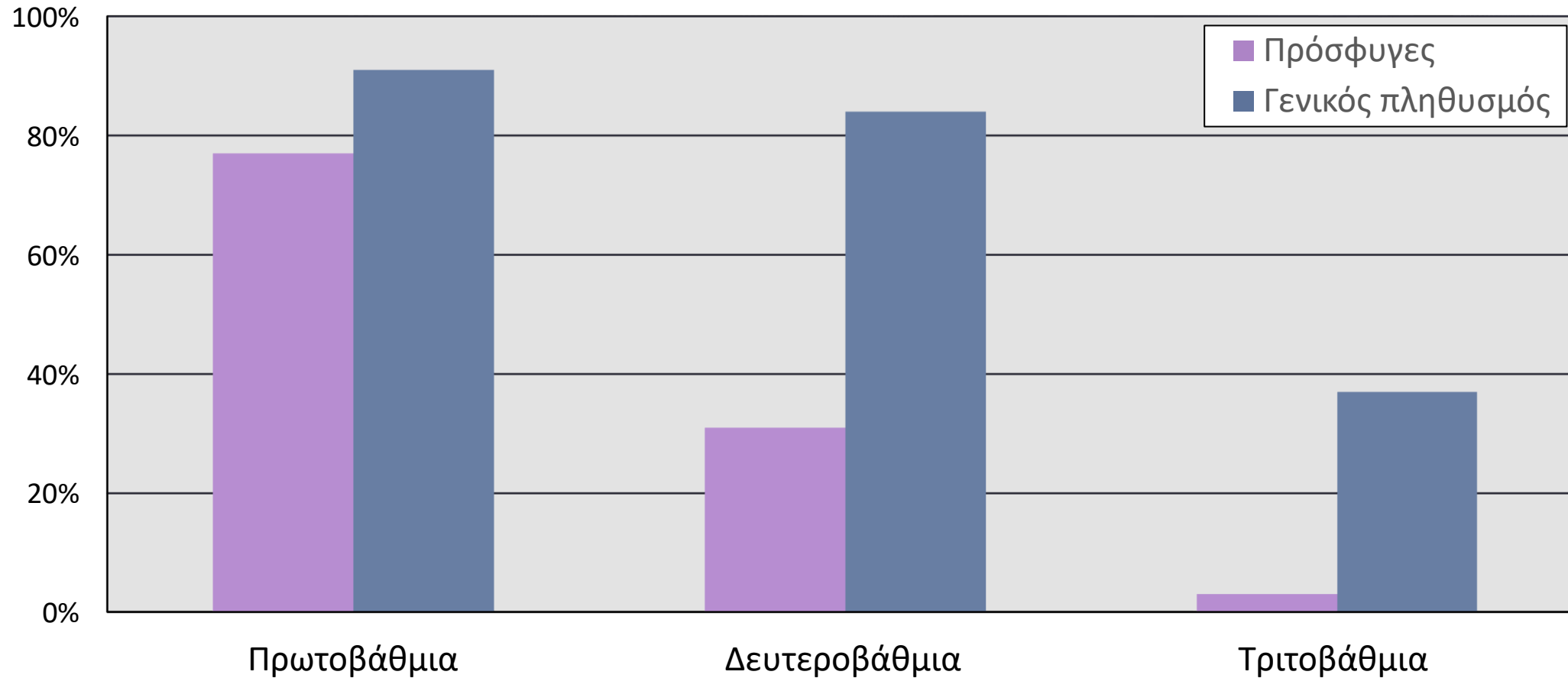
(Dovidio et al., 2016)

Διάγραμμα της παρουσίας



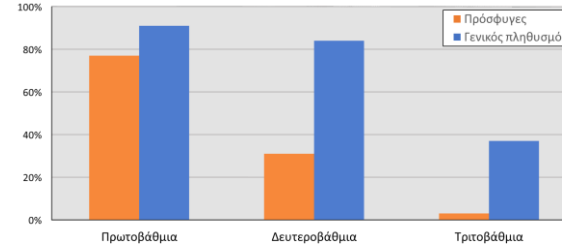
1. Οριοθετώντας τα πεδία μελέτης: Ανθρώπινη κινητικότητα, προσαρμογή και διαπολιτισμικές σχέσεις σε πλουραλιστικές κοινωνίες
2. Η προσφυγική εμπειρία: Ψυχική υγεία, ψυχοπαθολογία και ψυχική ανθεκτικότητα παιδιών και εφήβων προσφύγων
3. Πέρα από το τραύμα: Η διαπολιτισμική επαφή στο σχολικό πλαίσιο – 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)



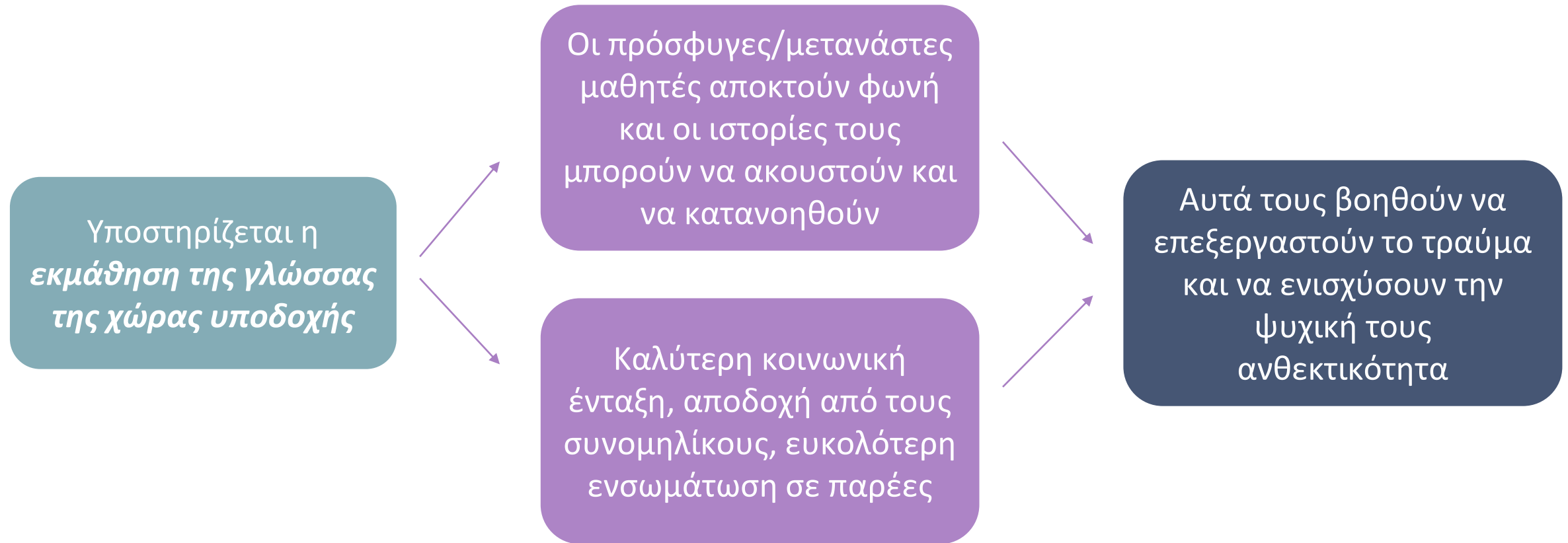
(UNHCR, 2020)

Γιατί έχει σημασία η σχολική διαρροή;

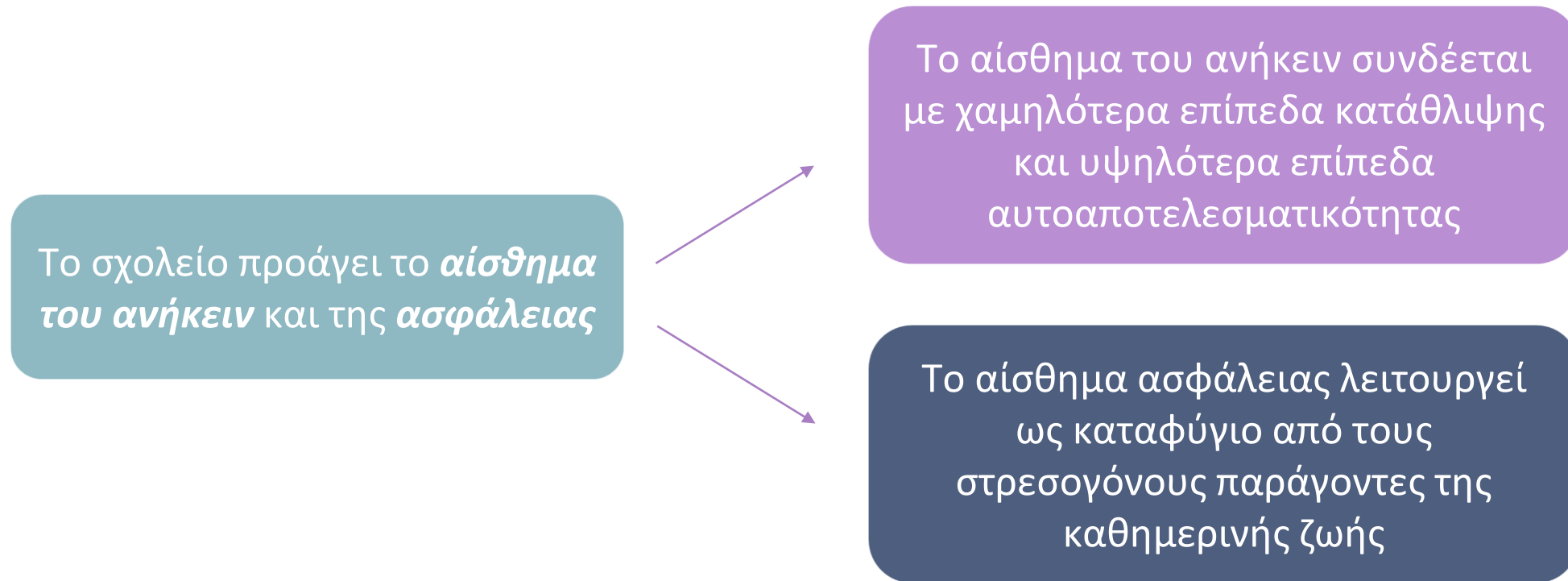


- ✓ Εντός του σχολείου οι ανήλικοι πρόσφυγες και μετανάστες αποκτούν **γνώσεις**, καλλιεργούν **δεξιότητες** και αναπτύσσουν το δυναμικό τους για προσωπική ανάπτυξη και αναβάθμιση της κοινωνικής τους θέσης στην ενήλικη ζωή.
- ✓ Το σχολείο φέρνει τα προσφυγόπουλα και τα μεταναστόπουλα σε επαφή με τον νέο πολιτισμό, τις αξίες, τη γλώσσα, τον τρόπο ζωής, δίνει ευκαιρίες για τη διαμόρφωση σχέσεων με τα μέλη της σχολικής κοινότητας συμβάλλοντας έτσι στην **κοινωνικοποίησή** τους.
- ✓ Ερχόμενοι στο σχολείο παραμένουν σε ένα **ασφαλές** πλαίσιο και μειώνουν τον **κίνδυνο** να εμπλακούν σε παραβατικές συμπεριφορές ή να πέσουν θύματα εκμετάλλευσης ή να εκτεθούν σε νέες τραυματικές εμπειρίες.

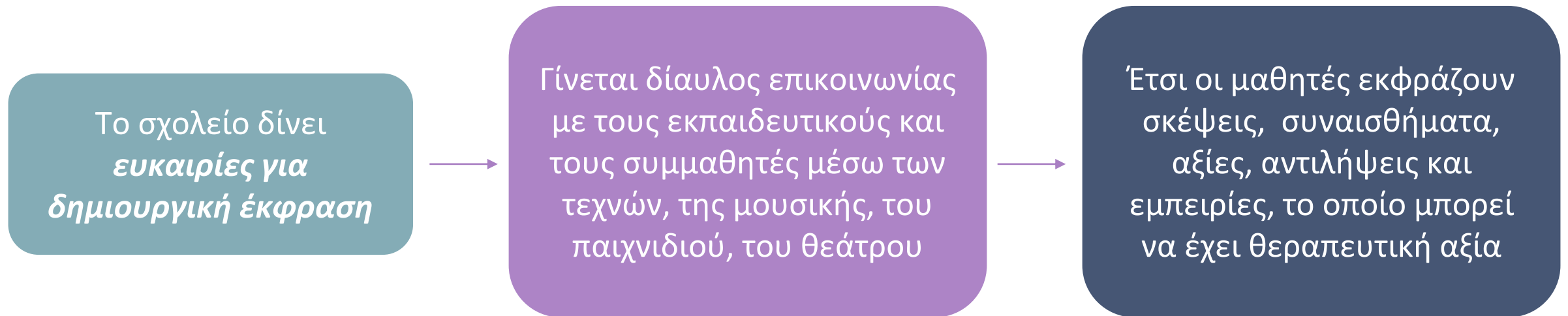
Το σχολείο ως προστατευτικός παράγοντας για τους πρόσφυγες και μετανάστες μαθητές



Το σχολείο ως προστατευτικός παράγοντας για τους πρόσφυγες και μετανάστες μαθητές

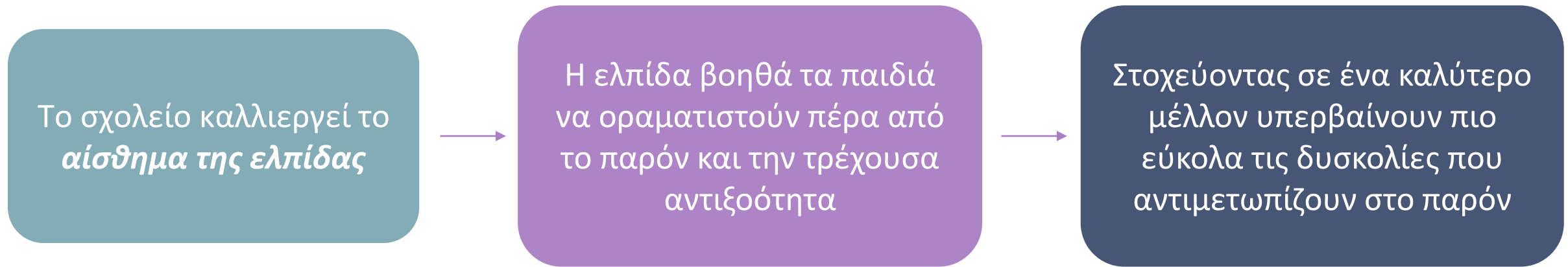


Το σχολείο ως προστατευτικός παράγοντας για τους πρόσφυγες και μετανάστες μαθητές



(Hayward, 2017)

Το σχολείο ως προστατευτικός παράγοντας για τους πρόσφυγες και μετανάστες μαθητές



(Hayward, 2017· Maadad & Matthews, 2020)



Σχολικό κλίμα

Αντικατοπτρίζει τους κανόνες, τις αξίες, τους στόχους, τις διαπροσωπικές σχέσεις, τις εκπαιδευτικές και οργανωτικές πρακτικές που θεμελιώνουν τη σχολική ζωή.



Διαστάσεις του σχολικού κλίματος

- **Ασφάλεια:** αναφέρεται στα όρια και τους κανόνες του σχολείου, καθώς και στη σωματική και την κοινωνικο-συναισθηματική ασφάλεια των μελών της σχολικής μονάδας.
- **Διαπροσωπικές σχέσεις:** αναφέρονται στον σεβασμό στη διαφορετικότητα, στις σχέσεις συνεργασίας και εμπιστοσύνης μεταξύ των ενηλίκων, στη στήριξη των μαθητών από τους ενήλικες, τη γονική εμπλοκή, καθώς και τις σχέσεις μεταξύ των μαθητών.
- **Διδασκαλία και μάθηση:** περιλαμβάνουν τις εκπαιδευτικές πρακτικές, την υποστήριξη της μάθησης και την κοινωνική, συναισθηματική και πολιτική αγωγή.
- **Θεσμικό περιβάλλον:** αναφέρεται στο περιβάλλον του σχολείου και τους διαθέσιμους πόρους.
- **Διαδικασία βελτίωσης του σχολείου:** αναφέρεται στην εφαρμογή προγραμμάτων που βασίζονται σε εμπειρικά δεδομένα.

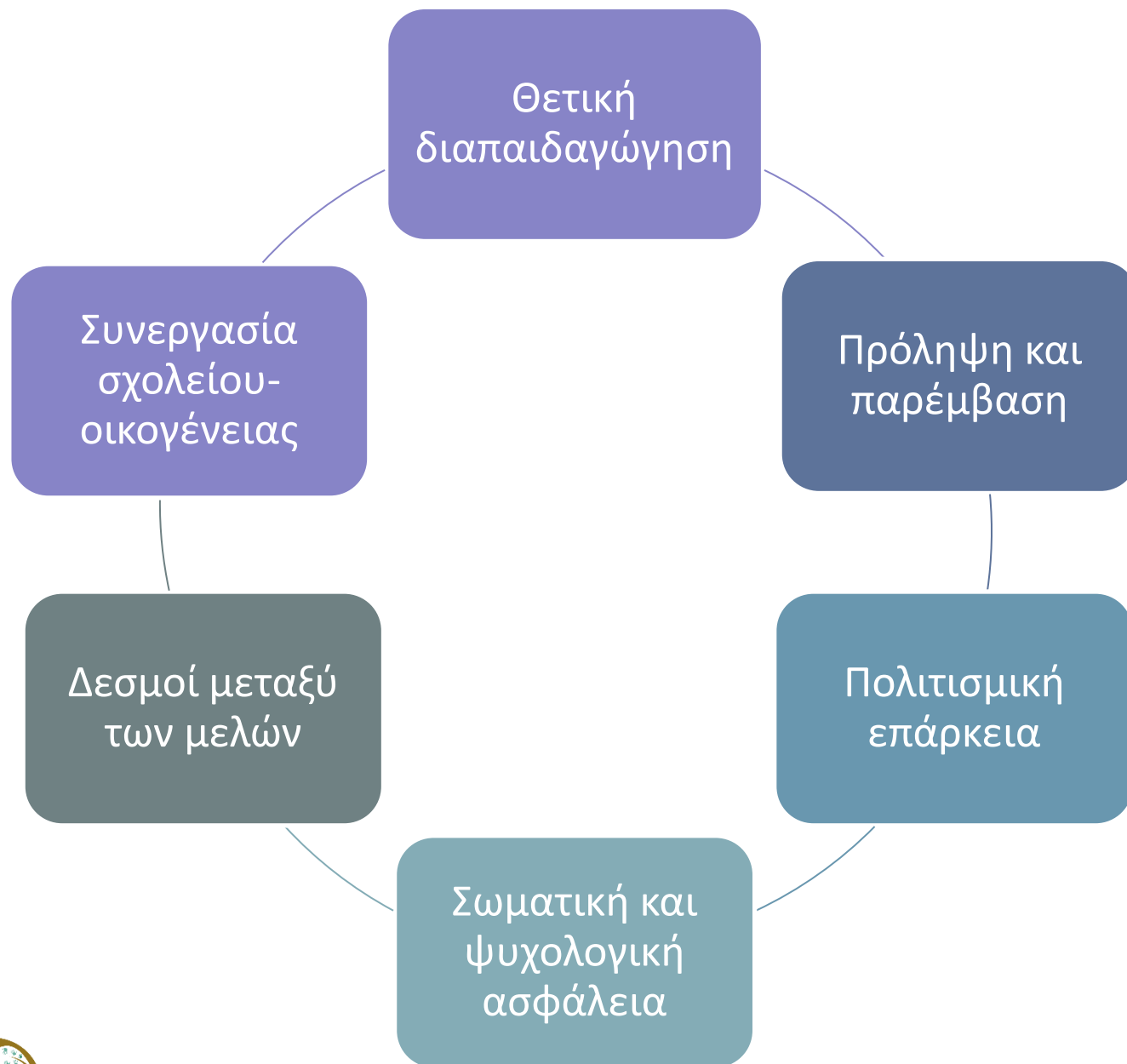
(Thapa et al., 2013· Χατζηχρήστου, 2015)

Γιατί έχει τόση σημασία το σχολικό κλίμα;



- ✓ Το θετικό σχολικό κλίμα συνδέεται με μεγαλύτερα **οφέλη** για την ψυχοκοινωνική προσαρμογή των προσφύγων και μεταναστών μαθητών, καλύτερη σχολική εμπλοκή, αυτοεκτίμηση και σχέσεις μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας.
- ✓ Εξασφαλίζει ότι οι μετανάστες και πρόσφυγες μαθητές αισθάνονται πως το σχολείο τους φροντίζει, τους κρατά ασφαλείς και προάγει την αλληλεγγύη και τον σεβασμό προς την **πολιτισμική διαφορετικότητα**.
- ✓ Σε ένα τέτοιο κλίμα οι μαθήτριες/ές αναγνωρίζουν ότι οι **ταυτότητες** και οι **εμπειρίες** τους αντανakλώνται στις σχολικές πρακτικές και διαδικασίες.
- ✓ Το θετικό σχολικό κλίμα εξαρτάται άμεσα από τις **πρακτικές** της σχολικής ηγεσίας και των εκπαιδευτικών.

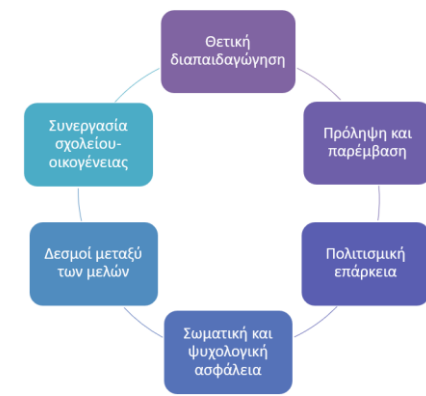
(Due & Riggs, 2016· Okilwa et al., 2021· Thapa et al., 2013· Wang & Degol, 2016)

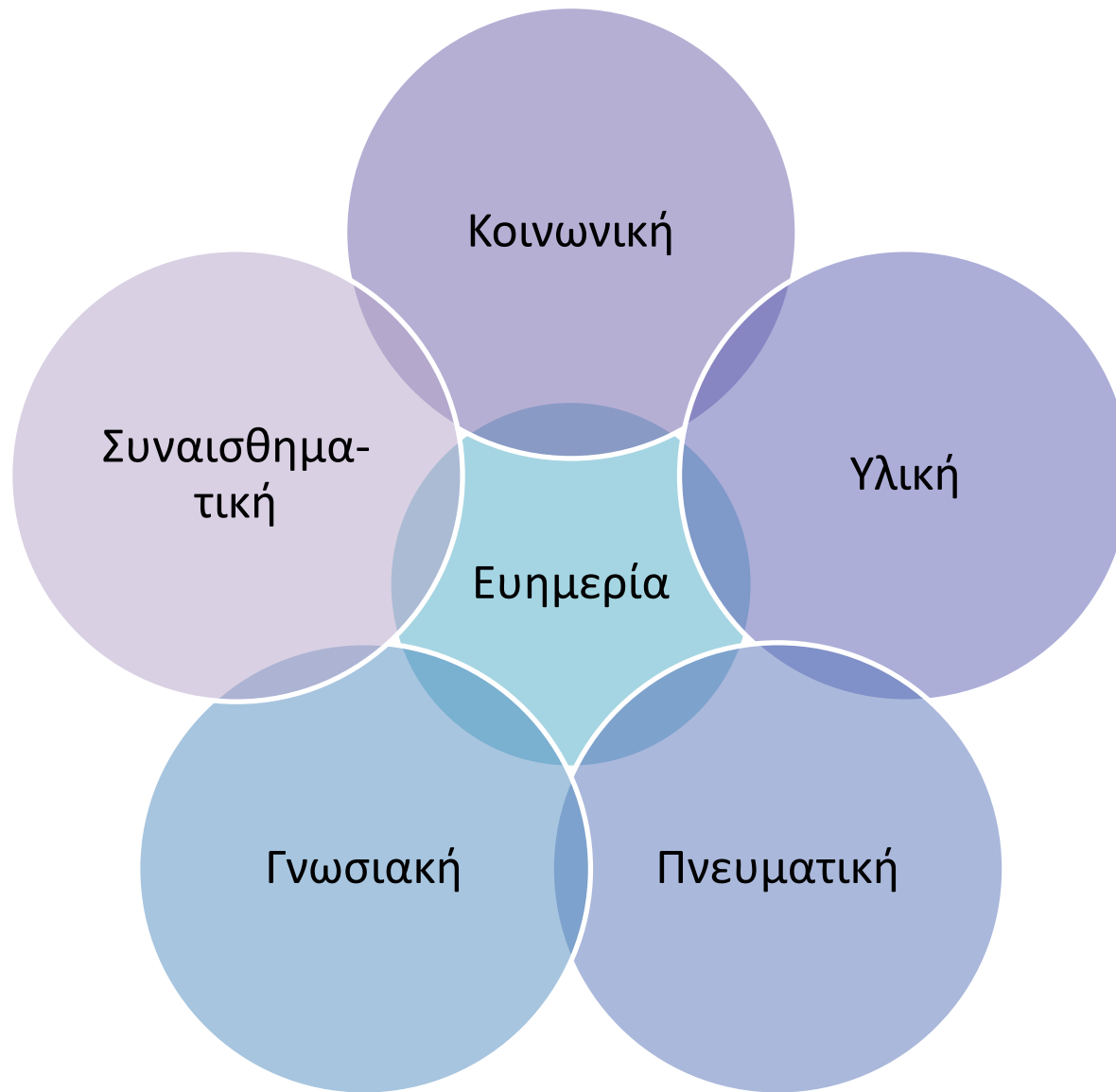


**Πώς θα
μπορούσε να
βελτιωθεί το
σχολικό κλίμα;**

Πώς μπορεί να βελτιωθεί το σχολικό κλίμα;

- ✓ **Θετική διαπαιδαγώγηση:** έμφαση στην πρόληψη και σε πρακτικές που ενισχύουν το αίσθημα ευθύνης των μαθητών για τις συμπεριφορές τους.
- ✓ **Πρόληψη και παρέμβαση:** το σχολείο θέτει σαφείς ακαδημαϊκούς και συμπεριφορικούς στόχους και ενισχύει τους μαθητές ώστε να τους επιτύχουν.
- ✓ **Πολιτισμική επάρκεια:** οι μαθητές μαθαίνουν για τη διαφορετικότητα και τη σημασία αποδοχής της.
- ✓ **Σωματική και ψυχολογική ασφάλεια:** το σχολείο επενδύει στην οργάνωση σχεδίων δράσης σε περιπτώσεις κρίσεων και παρεμβαίνει αποτελεσματικά όταν προκύψει ανάγκη.
- ✓ **Δεσμοί μεταξύ των μελών:** επένδυση στις σχέσεις εμπιστοσύνης μαθητών-εκπαιδευτικών, έμφαση σε κοινωνική και συναισθηματική μάθηση.
- ✓ **Συνεργασία σχολείου-οικογένειας:** προσπάθεια εμπλοκής των γονέων στις σχολικές δράσεις και αποφάσεις, τακτικές ενημερώσεις, κ.ά.





Ευημερία προσφύγων και μεταναστών μαθητών

Οι πρόσφυγες και οι
μετανάστες μαθητές και
μαθήτριες δεν μπορούν
να επιτύχουν τους
ακαδημαϊκούς στόχους
τους εάν δεν
υποστηρίζεται ολιστικά
η ευημερία τους.

Ευημερία προσφύγων και μεταναστών μαθητών



- **Κοινωνική:** φίλοι, αλληλεπίδραση με άλλους, καλές σχέσεις με την οικογένεια, την κοινότητα και το προσωπικό του σχολείου.
 - **Υλική:** ρούχα, στέγη, φαγητό.
 - **Πνευματική:** ελπίδα, πίστη, αίσθηση ότι η ζωή έχει νόημα.
 - **Γνωστική:** πνευματική ανάπτυξη, ικανότητα μάθησης.
 - **Συναισθηματική:** να αισθάνεται κανείς καλά με τον εαυτό του, να νιώθει ικανός/ή.
- ✓ Υποστηρίζοντας την ευημερία των προσφύγων/μεταναστών μαθητών, υποβοηθείται η θετική προσαρμογή τους παρά την ύπαρξη αντιξοότητας (ψυχική ανθεκτικότητα).
- ✓ Μόνο μια μικρή μειοψηφία θα χρειαστεί εξειδικευμένη υποστήριξη και παρέμβαση.



Δραστηριότητα

Μπορείτε να ανακαλέσετε παραδείγματα από τη δική σας εμπειρία όπου έχετε υποστηρίξει την ευημερία των μαθητών σας;

Ευημερία των προσφύγων και μεταναστών μαθητών

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

Αίσθηση ελέγχου

Αίσθηση του ανήκειν

Αυτοεκτίμηση

Προσωπικοί δεσμοί με ενήλικες

Σχέσεις με συνομηλίκους

Μαθησιακό περιβάλλον με πλούσια ερεθίσματα

Αυτοαντίληψη και αυτορρύθμιση



Αίσθηση ελέγχου



- Η αίσθηση ελέγχου στο σχολείο διαμορφώνει ένα περιβάλλον σταθερότητας και συναισθηματικής ασφάλειας για τις μαθήτριες/τους μαθητές.
- Η αίσθηση ελέγχου είναι ιδιαίτερα σημαντική για την ευημερία των προσφύγων και των μεταναστών μαθητών, καθώς έχουν βιώσει επαναλαμβανόμενες εμπειρίες αβεβαιότητας, μη προβλεψιμότητας και απειλής.
 - ✓ Μειώνει το αίσθημα αβοηθητότητας, υποβοηθά τη διαδικασία επούλωσης του ψυχικού τραύματος, ενσταλάζει ελπίδα για το μέλλον και αυξάνει την ψυχική ανθεκτικότητα.
- Η αίσθηση ελέγχου καλλιεργείται με την προώθηση αισθήματος προβλεψιμότητας και επιρροής στο περιβάλλον.

Στρατηγικές δημιουργίας αίσθησης ελέγχου

Καθιέρωση ρουτινών

Απλές δραστηριότητες, όπως:

- ✓ 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.



Στρατηγικές δημιουργίας αίσθησης ελέγχου

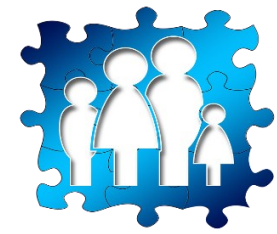


Συν-δημιουργία κανόνων, ενθάρρυνση για διάλογο και θετική πειθαρχία

- Οι πρόσφυγες/μετανάστες μαθητές συχνά αισθάνονται εντελώς ανίσχυροι να επηρεάσουν το περιβάλλον τους. Η δημιουργία ενός άκαμπτου και αυταρχικού μαθησιακού περιβάλλοντος ενισχύει τα αισθήματα αβοηθητότητας, μη ελέγχου και απειλής.
- Δίνοντάς τους ευκαιρίες να διαπραγματευτούν, να εκφράσουν τα ενδιαφέροντά τους, να μοιραστούν τις απόψεις τους και να εμπλακούν ενεργά στη θέσπιση των κανόνων της τάξης:
 - ✓ δημιουργείται η αίσθηση ότι επηρεάζουν και είναι συνυπεύθυνοι για το περιβάλλον τους,
 - ✓ αυξάνεται το εσωτερικό κίνητρο για τήρηση των ορίων και των κανόνων, και
 - ✓ αυξάνεται η πιθανότητα να αναλάβουν την ευθύνη για τον αυτοέλεγχο της συμπεριφοράς τους στην τάξη.
- Θετική πειθαρχία και δίκαιες, σταθερές συνέπειες με τρόπο που προτρέπει τους μαθητές να σκέφτονται και να μαθαίνουν από τα λάθη τους.

(IRC, 2006)

Αίσθηση του ανήκειν



- Όταν οι μαθήτριες/ές αισθάνονται ότι ανήκουν και συνδέονται με το σχολείο και την τάξη τους, νιώθουν ότι συμπεριλαμβάνονται, ότι γίνονται αποδεκτοί και ότι ανήκουν σε μία ομάδα.
- Η αίσθηση του ανήκειν είναι ιδιαίτερα σημαντική για τους πρόσφυγες/μετανάστες μαθητές, οι οποίοι έχουν συχνά τεταμένους οικογενειακούς δεσμούς και έχουν αποκοπεί από τις κοινωνικές ομάδες τους λόγω του εκτοπισμού.
 - ✓ Δημιουργεί ένα δίκτυο υποστήριξης, βοηθά στην ανάκτηση της εμπιστοσύνης προς τους άλλους, συσχετίζεται με τη συναισθηματική και κοινωνική ευημερία, την επούλωση του ψυχικού τραύματος και την σχολική προσαρμογή.
- Τα παιδιά χωρίς δίκτυο υποστήριξης ή με αρνητική υποστήριξη είναι πιο πιθανό να παρουσιάσουν χρόνιες ψυχικές και συμπεριφορικές δυσκολίες.

Στρατηγικές για την καλλιέργεια της αίσθησης του ανήκειν

Συμπερίληψη κάθε μαθήτριας/μαθητή ως μέρους της τάξης

Η δημιουργία ίσων και δίκαιων ευκαιριών συμμετοχής βοηθά τους πρόσφυγες και τους μετανάστες μαθητές να αισθάνονται μέρος της τάξης και τους υποδεικνύει ότι ανήκουν εκεί, ανεξάρτητα από τις ικανότητες και το υπόβαθρό τους. Ενδεικτικά:

- ✓ 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.
- ✓ Η ομαδική προετοιμασία ενός σχολικού τραγουδιού ενισχύει την κοινωνική τους ταυτότητα ως μαθητών της συγκεκριμένης τάξης/του συγκεκριμένου σχολείου.



(IRC, 2006)

Στρατηγικές για την καλλιέργεια της αίσθησης του ανήκειν

Συμπερίληψη κάθε μαθήτριας/μαθητή ως μέρος της τάξης

Τεχνικές ερωτήσεων που περιλαμβάνουν όλους τους μαθητές, ενισχύοντας έτσι την αίσθηση ότι ανήκουν στην τάξη (π.χ. τεχνική cold calling).

COLD CALLING

1 2 3 4 5



**ΔΙΑΤΥΠΩΝΟΥΜΕ
ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΣΤΗΝ
ΤΑΞΗ**



**ΔΙΝΟΥΜΕ ΧΡΟΝΟ
ΣΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ
ΝΑ ΣΚΕΦΤΟΥΝ**



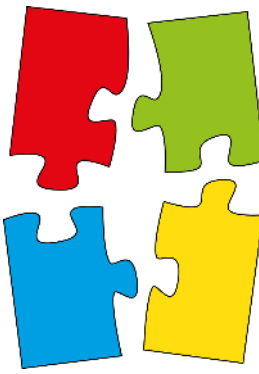
**ΠΡΟΣΚΑΛΟΥΜΕ ΜΙΑ
ΜΑΘΗΤΡΙΑ/ΕΝΑΝ
ΜΑΘΗΤΗ ΝΑ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙ**



**ΑΠΟΚΡΙΝΟΜΑΣΤΕ ΜΕ
ΘΕΤΙΚΟ ΠΝΕΥΜΑ ΣΤΗΝ
ΑΠΑΝΤΗΣΗ**



**ΑΠΕΥΘΥΝΟΥΜΕ ΤΗΝ
ΕΡΩΤΗΣΗ ΣΕ ΑΛΛΟ/Η
ΜΑΘΗΤΗ/ΤΡΙΑ**



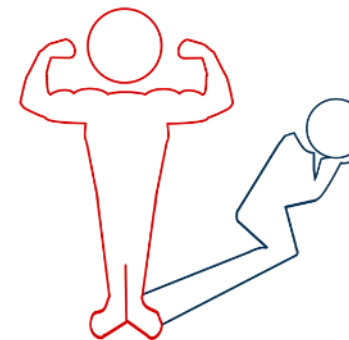
Στρατηγικές για την καλλιέργεια της αίσθησης του ανήκειν

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. Ενδεικτικά:
 - ✓ Τακτοποίηση της τάξης και βοήθεια της δασκάλας/του δασκάλου σε διάφορες εργασίες.
 - ✓ Βελτίωση του φυσικού περιβάλλοντος (π.χ. φύτευση ενός μικρού σχολικού κήπου ή καθαρισμός της αυλής του σχολείου).
- Ιδανικά, όλες οι μαθήτριες και όλοι οι μαθητές συμμετέχουν στη δραστηριότητα (εναλλακτικά, κατανέμονται τυχαία) χωρίς την εισαγωγή διακρίσεων ή την ενίσχυση στερεοτύπων.

(IRC, 2006)

Αυτοεκτίμηση



- Έχοντας έρθει αντιμέτωποι με καταστροφές και τραυματικά γεγονότα, η αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας των προσφύγων/μεταναστών μαθητών είναι συχνά μειωμένη, οδηγώντας σε μειωμένη αυτοεκτίμηση.
- Αυτό επηρεάζει αρνητικά την ευημερία, καθώς οι μαθήτριες/τές μπορεί να χάσουν την εμπιστοσύνη στον εαυτό τους, να αισθάνονται αβοήθητοι και να νιώθουν ανίκανοι να παράγουν θετικά αποτελέσματα στη ζωή τους.
- Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να βοηθήσουν στη βελτίωση της εικόνας που έχουν οι πρόσφυγες/μετανάστες μαθητές για τον εαυτό τους δίνοντας έμφαση στα δυνατά τους σημεία και τις υπάρχουσες δεξιότητες, ενθαρρύνοντας παράλληλα την ανάπτυξη των απαραίτητων δεξιοτήτων για την επίλυση προβλημάτων.
- Η αυτοεκτίμηση αποτελεί, μεταξύ άλλων, σημαντικό προβλεπτικό παράγοντα της ακαδημαϊκής επίδοσης.

Στρατηγικές για την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης

Έπαινος



- Ο στρατηγικός έπαινος των μαθητών συνδέεται με τη βελτίωση της σφαιρικής άποψης για την αξία του εαυτού τους. Παράλληλα αυξάνει τις θετικές συμπεριφορές και ενισχύει τις ακαδημαϊκές επιδόσεις.
- Αντίθετα η απόρριψη, η ειρωνεία, η αδιαφορία και η κριτική επηρεάζουν αρνητικά την αυτοεκτίμηση και τη μάθηση.
- Προσφορά επαίνου για τη θετική συμπεριφορά, την προσπάθεια, τη σκληρή δουλειά και τη βελτίωση, ακόμη και όταν ο/η εκπαιδευτικός διορθώνει έναν μαθητή/μία μαθήτρια που δυσκολεύεται ή κάνει λάθος (έμφαση σε αυτό που κάνει σωστά).
- Αυτό ενθαρρύνει τους μαθητές να παίρνουν ρίσκα συμμετέχοντας σε δραστηριότητες της τάξης.

(Haydon et al., 2020)

Στρατηγικές για την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης

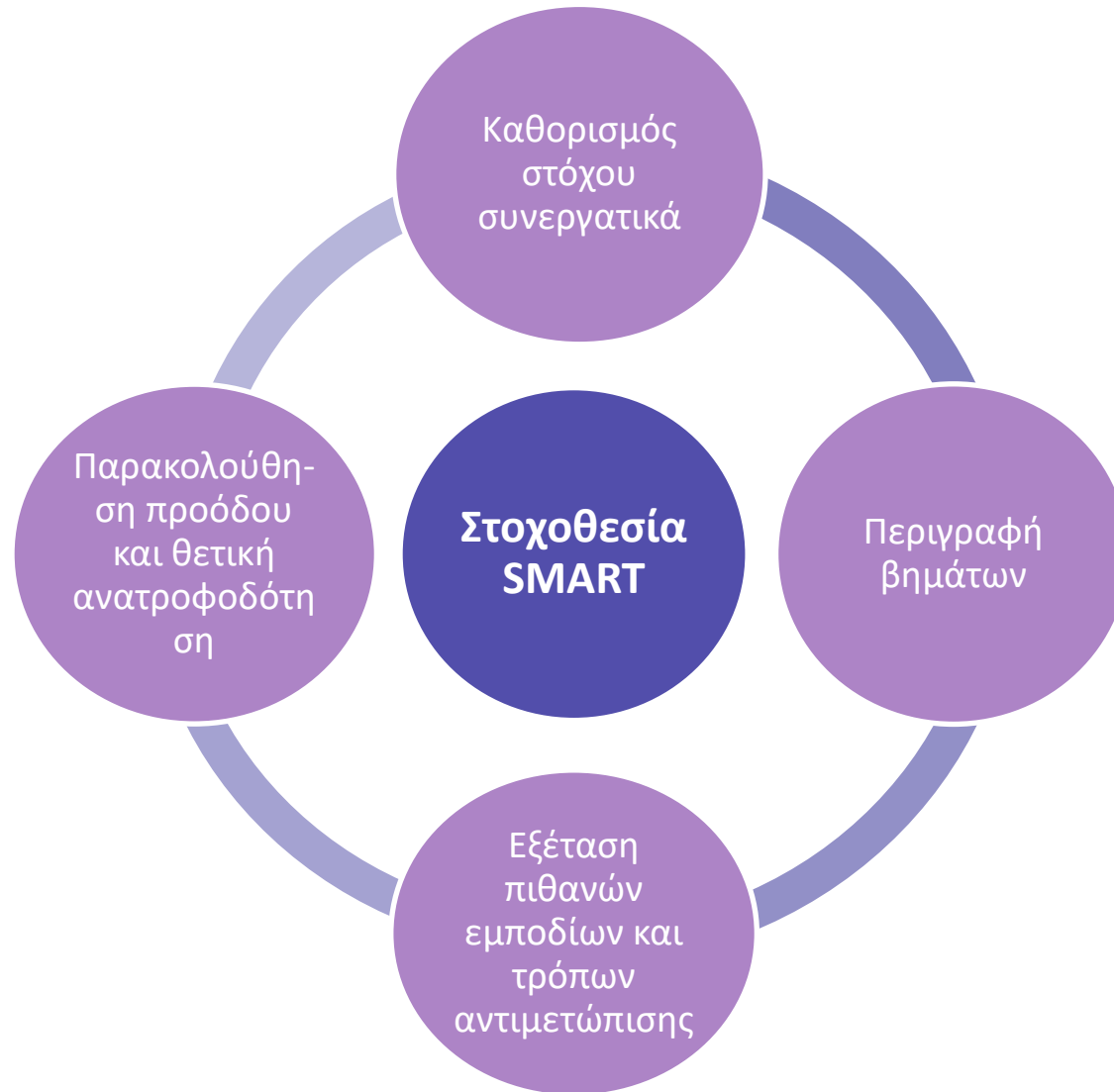
Θέσπιση στόχων



- Η εκμάθηση των προσφύγων/μεταναστών μαθητών να θέτουν και να πετυχαίνουν ρεαλιστικούς στόχους τούς βοηθά να ανακτήσουν αίσθηση ελέγχου, αυξάνει την αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας και την αυτοεκτίμησή τους.
- Ο καθορισμός στόχων δεν είναι έμφυτη δεξιότητα, απαιτεί μάθηση και εξάσκηση. Στην αρχή, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να καθοδηγήσουν τους μαθητές κατά τη διαδικασία καθορισμού στόχων.
- Καθορισμός στόχων για όλη την τάξη, ώστε οι μαθητές να εξοικειωθούν με τη διαδικασία και να μάθουν πώς να συνεργάζονται για την επίτευξη κοινών στόχων.

(Bruhn et al., 2016)

Στρατηγικές για την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης

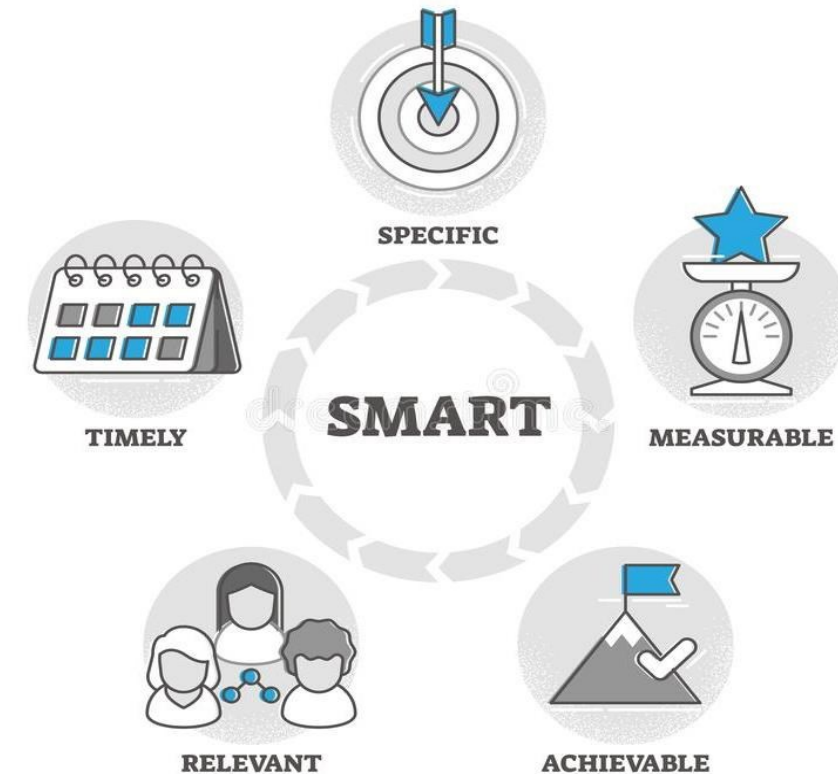


(Bruhn et al., 2016)

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



- Τα παιδιά έχουν την τάση να αναζητούν σωματική και ψυχολογική εγγύτητα με τους φροντιστές τους, ιδίως όταν αισθάνονται αναστάτωση, απειλή ή δυσφορία.
- Η διαχρονική παροχή ψυχικής καταπράυνσης και υποστήριξης από τους φροντιστές ικανοποιεί τρεις βασικές ανάγκες που προάγουν την καλύτερη κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη και τις επακόλουθες σχέσεις κατά την εφηβεία και την ενήλικη ζωή:
 - ✓ Διατήρηση της εγγύτητας (παροχή στο παιδί μιας αίσθησης προστασίας από απειλητικά γεγονότα μέσω της στενής επαφής),
 - ✓ ασφαλές καταφύγιο (παροχή στο παιδί ενός αισθήματος ασφαλούς καταφυγίου και παρηγοριάς από απειλητικά γεγονότα), και
 - ✓ ασφαλής βάση (ενστάλαξη στο παιδί ενός αισθήματος εμπιστοσύνης και αποτελεσματικότητας, ώστε να μπορεί να εξερευνήσει το περιβάλλον και να εμπλακεί σε άλλες δραστηριότητες).

(Juang et al., 2018· Suárez -Orozco et al., 2018)

Teach4integration

ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ

UNICEF-T4I5–GLML

Προσωπικοί δεσμοί με ενήλικες



- Συχνά, οι σχέσεις των προσφύγων/μεταναστών μαθητών με τους κύριους φροντιστές τους είναι διαταραγμένες.
- Το γονικό τραύμα σε συνδυασμό με τις αγχογόνες συνθήκες διαβίωσης (π.χ. ανεργία, χρονοβόρες διαδικασίες και αβέβαιο καθεστώς ασύλου, ομαδική στέγαση) μπορεί να αυξήσει τον κίνδυνο για ελλιπή γονική μέριμνα και κακομεταχείριση.
- Συχνά, 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.
 - ✓ Έτσι διατηρείται η ψυχολογική δυσφορία και οι δυσπροσαρμοστικές συμπεριφορές.

(Juang et al., 2018· Suárez -Orozco et al., 2018)

Teach4integration

ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ

UNICEF-T4I5–GLML

Προσωπικοί δεσμοί με ενήλικες



- Η σχέση των προσφύγων/μεταναστών μαθητών με τους εκπαιδευτικούς ενδέχεται να αποκτήσει βαρύνουσα σημασία, συγκριτικά με άλλους μαθητές που έχουν αναπτύξει ασφαλή δεσμό με τους κύριους φροντιστές στο σπίτι.
- Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να εκπληρώσουν μία ή περισσότερες από τις βασικές ανάγκες των προσφύγων/μεταναστών. Οι σχέσεις αυτές μπορεί να αντισταθμίσουν εν μέρει την απουσία των κύριων οικογενειακών φροντιστών (ιδίως για τους ασυνόδευτους ανηλίκους).
- Η αποκατάσταση των υποστηρικτικών σχέσεων με τους ενήλικες αποτελεί κρίσιμο δομικό στοιχείο για τους πρόσφυγες/μετανάστες μαθητές:
 - ✓ αισθήματος εμπιστοσύνης και ασφάλειας, επούλωση του ψυχικού τραύματος,
 - ✓ διαμόρφωση υγιών διαπροσωπικών σχέσεων, ομαλή ένταξη στο σχολικό περιβάλλον,
 - ✓ ενίσχυση της ακαδημαϊκής δέσμευσης και βελτίωση της σχολικής επίδοσης.

(Juang et al., 2018· Suárez -Orozco et al., 2018)

Σχέσεις με συνομηλίκους



Οι πρόσφυγες/μετανάστες μαθητές αντιμετωπίζουν εμπόδια στη κοινωνική τους προσαρμογή:

- Ψυχολογικά και συμπεριφορικά προβλήματα
 - ✓ Η ύπαρξη καταθλιπτικών συμπτωμάτων και δυσπροσαρμοστικών συμπεριφορών συνδέεται με την απόρριψη και τον εκφοβισμό από τους συνομηλίκους.
- Πολιτισμικές διαφορές
 - ✓ Οι ανεπαρκείς γλωσσικές δεξιότητες περιορίζουν την κοινωνικοποίηση με συνομηλίκους ή προκαλούν κοροϊδίες λόγω προφοράς ή σπαστής ομιλίας.
 - ✓ Η απόκλιση από τα κυρίαρχα κοινωνικά πρότυπα και τις στάσεις των συνομηλίκων μπορεί να οδηγήσει σε κοινωνική απόρριψη και απομόνωση.
- Οικονομική δυσπραγία
 - ✓ Τα πιο φτωχά παιδιά είναι πιθανό να απομονωθούν από τους συνομηλίκους επειδή έχουν περιορισμένη πρόσβαση σε στοιχεία της «νεανικής κουλτούρας» (π.χ. smartphones).
- Στάσεις και φυλετικές προκαταλήψεις ομηλίκων

(Schwartz et al., 2021)

Σχέσεις με συνομηλίκους



Οι θετικές σχέσεις των προσφύγων/μεταναστών μαθητών με συνομηλίκους είναι κρίσιμες.

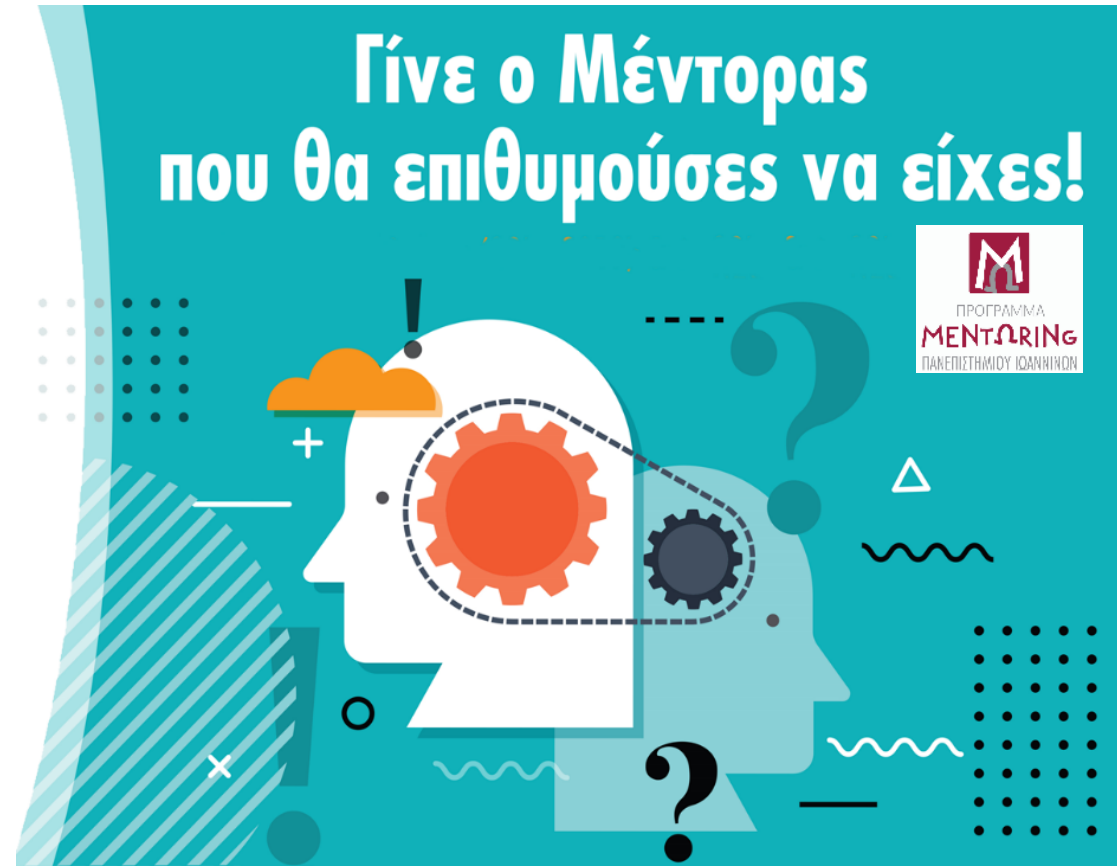
- Προωθούν την ψυχική ανθεκτικότητα και την ομαλή ψυχοκοινωνική ανάπτυξη
 - ✓ Η καλλιέργεια θετικών σχέσεων μέσα από το παιχνίδι ή τη συμμετοχή σε κοινωνικές δραστηριότητες (π.χ. αθλήματα, λέσχες) προάγει την αποδοχή από τους συνομηλίκους, την κοινωνική υποστήριξη, το αίσθημα του ανήκειν και τα θετικά ακαδημαϊκά αποτελέσματα.
 - ✓ Οι θετικές σχέσεις με συνομηλίκους μετριάζουν τον κίνδυνο ανάπτυξης ψυχικών δυσκολιών και δυσπροσαρμοστικών συμπεριφορών.
- Οι θετικές σχέσεις με συνομηλίκους ενισχύουν την κοινωνική ένταξη:
 - ✓ Οι πρόσφυγες/μετανάστες μαθητές που διατηρούν θετικές σχέσεις με συνομηλίκους στο σχολείο έχουν περισσότερες ευκαιρίες να μάθουν τα κυρίαρχα κοινωνικά και πολιτισμικά πρότυπα.
 - ✓ Η κοινωνικοποίηση με άλλους πρόσφυγες ή συνομηλίκους από το ίδιο πολιτισμικό υπόβαθρο δημιουργεί στους πρόσφυγες/μετανάστες μαθητές την αίσθηση ότι ανήκουν και αυξάνει την αντιλαμβανόμενη κοινωνική και κοινοτική υποστήριξη.

Στρατηγικές για την καλλιέργεια θετικών σχέσεων μεταξύ συνομηλίκων

Προγράμματα mentoring

- Συνταιριάζετε κάθε πρόσφυγα/μετανάστη μαθητή με έναν συμμαθητή του, ο οποίος θα υποστηρίξει τη μετάβαση του στο σχολικό πλαίσιο:
 - ✓ Βοήθεια στη γλωσσική και ακαδημαϊκή ανάπτυξη.
 - ✓ Επεξήγηση των πολιτισμικών κανόνων και προσδοκιών.
 - ✓ Πηγή κοινωνικής υποστήριξης και φιλίας.

(Loewen, 2004)



Στρατηγικές για την καλλιέργεια θετικών σχέσεων μεταξύ συνομηλίκων



Ομαδικές εργασίες

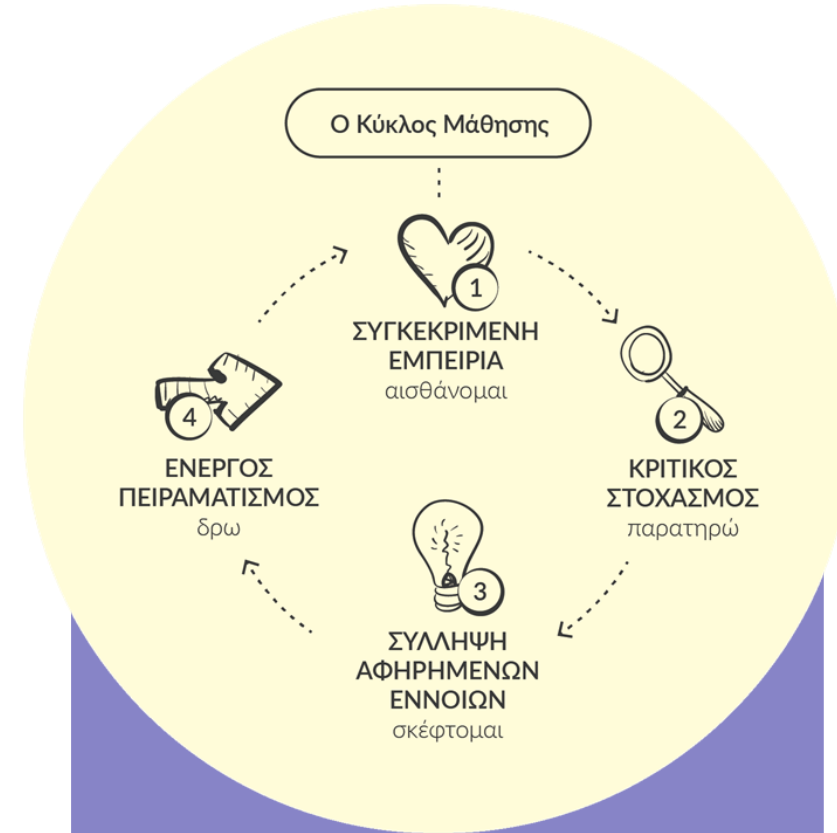
- Διευκολύνουν τη θετική διομαδική επαφή, την κοινωνικοποίηση και τη φιλία μεταξύ των μαθητών, ενώ παράλληλα μειώνουν τις προκαταλήψεις, τις διακρίσεις και τον αποκλεισμό.
- Βοηθούν τους μαθητές να αναπτύξουν σημαντικές κοινωνικές δεξιότητες, όπως η επικοινωνία, η επίλυση προβλημάτων, η ενσυναίσθηση και η επίλυση συγκρούσεων.
 - ✓ Οι εργασίες θα πρέπει να απαιτούν αλληλεξάρτηση, έτσι ώστε να δίνεται κίνητρο σε όλους τους μαθητές να συμμετέχουν στην ομάδα και να προάγεται η αίσθηση της συνοχής της ομάδας μέσω της συνεργασίας για την επίτευξη ενός κοινού στόχου.
 - ✓ Ο/Η εκπαιδευτικός θα πρέπει να παρατηρεί τις ομάδες, παρέχοντας υποστήριξη και καθοδήγηση προς την επίλυση προβλημάτων ή διαφορών, προάγοντας τη συνεργασία και τις λειτουργικές κοινωνικές συμπεριφορές.
 - ✓ Στο τέλος της ομαδικής εργασίας, ο/η εκπαιδευτικός θα μπορούσε να ενθαρρύνει τις ομάδες να παρουσιάσουν την εργασία τους σε ολόκληρη την τάξη.

Στρατηγικές για την καλλιέργεια θετικών σχέσεων μεταξύ συνομηλίκων

Σύνδεση της μάθησης με τα βιώματα των μαθητών

Η μάθηση αποκτά μεγαλύτερο νόημα για τους μαθητές όταν μπορούν να τη συσχετίσουν με τις δικές τους εμπειρίες και να την εφαρμόσουν στην πραγματική ζωή. Μια τάξη που διευκολύνει τέτοιες συνδέσεις εξυπηρετεί πολλούς σκοπούς:

- ✓ Ενισχύει τις αλληλεπιδράσεις και τους δεσμούς μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών,
- ✓ προωθεί την κριτική σκέψη και τις ικανότητες επίλυσης προβλημάτων των μαθητών,
- ✓ δημιουργεί μια τάξη χωρίς διακρίσεις και αποκλεισμούς, καθώς οι μαθητές αισθάνονται ότι συνεισφέρουν και γίνονται αποδεκτοί από τους συμμαθητές τους και τον εκπαιδευτικό.



www.gametree.gr

Teach4Integration
ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
UNICEF-T4I5–GLML

Στρατηγικές για την καλλιέργεια θετικών σχέσεων μεταξύ συνομηλίκων



Σύνδεση της μάθησης με τα βιώματα των μαθητών

Ενδεικτικά:

- Όταν εισάγετε ένα νέο θέμα στο μάθημα της γεωγραφίας, για παράδειγμα διαφορετικούς τύπους εδάφους στον κόσμο, ρωτήστε τους μαθητές τι τύπους έχουν δει, ποιος είναι ο αγαπημένος τους και γιατί.
- Φτιάξτε ένα μεγάλο διάγραμμα τοίχου, στο οποίο οι μαθητές θα καταγράφουν μερικά από τα αγαπημένα τους πράγματα (φαγητό, χόμπι, τηλεοπτικό πρόγραμμα, κλπ.) Αυτό θα ενισχύσει παράλληλα τις αντιλαμβανόμενες ομοιότητες μεταξύ τους και μπορεί να αποτελέσει πηγή για μελλοντικές δραστηριότητες.
- Όταν οι μαθητές ασχολούνται με ένα μάθημα ανάγνωσης, ζητήστε τους να προβλέψουν τι θα συμβεί στην ιστορία (π.χ. από τον τίτλο ή μια εικόνα) σκεπτόμενοι τις δικές τους εμπειρίες ζωής ή ζητήστε να συσχετίσουν αυτό που μόλις διάβασαν με τη δική τους προσωπική ζωή και να εκφράσουν τη γνώμη τους.

(Jehangir, 2010)

Αυτεπίγνωση και αυτορρύθμιση



- Λόγω του τραύματος και των καθημερινών στρεσογόνων συνθηκών, οι πρόσφυγες/μετανάστες μαθητές μπορεί να υπεραντιδρούν παρουσιάζοντας συναισθηματική απορρύθμιση.
 - ✓ Παρατηρείτε τα ερεθίσματα (π.χ. δυνατοί ήχοι, έντονη επίπληξη) που μπορεί να προκαλούν ορισμένες δυσλειτουργικές αντιδράσεις (π.χ. ξεσπάσματα θυμού).
 - ✓ Αναλάβετε δράση είτε για να απομακρύνετε/αποφύγετε εντελώς τα ερεθίσματα αυτά είτε για να ανταποκριθείτε εγκαίρως στα πρώιμα σημάδια απορρύθμισης πριν την κλιμάκωση των συμπτωμάτων.
- Αν και η παρέμβαση του/της εκπαιδευτικού είναι χρήσιμη, απώτερος στόχος είναι η βελτίωση της ικανότητας των μαθητών να αυτορυθμίζονται πριν κλιμακωθούν τα συμπτώματα:
 - ✓ Επίγνωση της αυξανόμενης διέγερσης (π.χ. κατονομασία συναισθημάτων, θερμόμετρο/σκάλα συναισθημάτων και σωματικών αντιδράσεων).
 - ✓ Εκμάθηση τεχνικών για την αποτροπή κλιμάκωσης (π.χ. απλές ασκήσεις αναπνοής, προειδοποιητικό σήμα στον εκπαιδευτικό, time-out σε ασφαλές μέρος, κάρτες/φράσεις αυτοκαθοδήγησης).
- Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αυτοπαρατηρούν τα δικά τους επίπεδα διέγερσης και να αυτορυθμίζουν τα συναισθήματα και τη συμπεριφορά τους με λειτουργικό τρόπο.
 - ✓ Οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να διδάξουν κάτι που δεν ενσαρκώνουν (πρότυπα μίμησης).



Μαθησιακό περιβάλλον με πλούσια ερεθίσματα



- Πολλά προσφυγόπουλα/μεταναστόπουλα έχουν μεγαλώσει σε περιβάλλοντα φτωχά σε ερεθίσματα, τα οποία δεν προάγουν τη γνωστική ενεργοποίηση και επεξεργασία. Αυτό επηρεάζει αρνητικά τη γνωστική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξή τους.
- Τα ίδια τα προσφυγόπουλα/μεταναστόπουλα περιγράφουν στις αφηγήσεις τους ότι το να «μαθαίνουν καλά» τους προσφέρει ελπίδα για το μέλλον και τους επιτρέπει να θέσουν μακροπρόθεσμους στόχους παρά τις αντιξοότητες. Συχνά περιγράφουν τη μάθηση και την απόκτηση γνώσεων ως τις πλέον σημαντικές διαστάσεις της σχολικής εμπειρίας.
- Η UNICEF έχει επισημάνει τη σημασία παροχής πνευματικών και συναισθηματικών ερεθισμάτων μέσω δομημένων ομαδικών δραστηριοτήτων όπως το παιχνίδι, ο αθλητισμός, η ζωγραφική, το θέατρο και η αφήγηση ιστοριών, καθώς και την παροχή ευκαιριών έκφρασης, ώστε να αυξηθεί η ψυχική ανθεκτικότητα μέσω της καλλιέργειας της αυτοεκτίμησης, της ταυτότητας και της αίσθησης νοήματος.

(Winthrop & Kirk, 2008)

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 τάξης/σχολείου



Η συμπεριληπτική κουλτούρα αναφέρεται στη μέριμνα των εκπαιδευτικών ως προς το να:

- ✓ Λαμβάνουν υπόψη τις **διαφορετικές** ανάγκες, γλώσσες, πολιτισμικές προελεύσεις και εμπειρίες των μαθητών και να δίνουν το χώρο να ακουστούν.
- ✓ Προάγουν την ανάπτυξη **δεξιοτήτων** διαπολιτισμικής επαφής που διευκολύνουν την επικοινωνία με άτομα με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο.
- ✓ Ενισχύουν το αίσθημα του **ανήκειν**.
- ✓ Επιδεικνύουν ενεργό **ενδιαφέρον** για κάθε μαθητή.
- ✓ Δίνουν προσοχή στη σωστή **προφορά** των ονομάτων των μαθητών.
- ✓ Προσφέρουν ειδικές **επεξηγήσεις** σχετικά με τον τρόπο λειτουργίας του σχολείου και τις εκπαιδευτικές διαδικασίες, όποτε κρίνεται αναγκαίο.

(Hayward, 2017)

Στρατηγικές για μια πολιτισμικά συμπεριληπτική τάξη



Ορισμένες απλές δραστηριότητες για την προώθηση της αποδοχής της διαφορετικότητας μέσα στην τάξη και την αναγνώριση του πολιτισμικού υπόβαθρου των προσφύγων και μεταναστών μαθητών ώστε να νιώσουν ότι «ανήκουν» είναι οι εξής:

- ✓ Πινακίδα καλωσορίσματος στη γλώσσα των μαθητών.
- ✓ Χαιρετισμός των μαθητών στη γλώσσα τους.
- ✓ Οδηγία στους μαθητές να γυρίσουν ο ένας προς τον άλλο και να πουν καλημέρα στη γλώσσα τους.
- ✓ Να φέρουν όλοι οι μαθητές ένα παραδοσιακό φαγητό από τον τόπο τους και να το μοιραστούν με την τάξη.
- ✓ ...

(Ali, 2018)



Ευχαριστώ για την προσοχή σας!



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>
- Ali, N. (2018). Best practices: Supporting refugee students in the classroom. *Masters Theses/Capstone Projects*, 43. https://digitalcommons.otterbein.edu/stu_master/43
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). APA.
- 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. (2003). Conceptual approaches to acculturation. In K. Chun, P. Balls-Organista, & G. Marin (Eds.), *Acculturation: Advances in theory, measurement and applied research* (pp. 17-37). APA Press.
- 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>
- Bhugra, D., & Jones, P. (2001). Migration and mental illness. *Advances in Psychiatric Treatment*, 7, 216-223. <https://doi.org/10.1192/apt.7.3.216>
- 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>
- Cameron, L., & Abbott, N. (2017). Intergroup contact in action: Using intergroup contact interventions to change children's out-group orientation. In A. Rutland, D. Nesdale, & C. Brown (Eds.), *The Wiley handbook of group processes in children and adolescents* (pp. 455-471). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781118773123.ch22>
- 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.
- Cowie, H., Smith, P., Boulton, M., & Laver, R. (2018). *Cooperation in the multi-ethnic classroom: The impact of cooperative group work on social relationships in middle schools*. Routledge.
- 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

Βιβλιογραφία



- Davis, S. H., Winer, J. P., Gillespie, S. C., & Mulder, L. A. (2021). The Refugee and Immigrant Core Stressors Toolkit: Understanding the multifaceted needs of refugee and immigrant youth and families through a four core stressors framework. *Journal of Technology in Behavioral Science*, 6(4), 620-630. <https://doi.org/10.1007/s41347-021-00218-2>
- 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>
- Dovidio, J. F., Pearson, A. R., & Penner, L. A. (2019). Aversive racism, implicit bias, and microaggressions. In C. M. Capodilupo, K. L. Nadal, D. P. Rivera, D. W. Sue, & G. C. Torino (Eds.), *Microaggression theory: Influence and implications*. (pp. 16-31). Wiley
- 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. (2016). Care for children with migrant or refugee backgrounds in the school context. *Children Australia*, 41(3), 190-200. <https://doi.org/10.1017/cha.2016.24>
- 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>
- Εργαστήριο Σχολικής Ψυχολογίας ΕΚΠΑ. (2023). Κατευθύνσεις για την επιστροφή στο σχολείο και στην τάξη μετά από την εμπειρία μιας φυσικής καταστροφής. Εργαστήριο Σχολικής Ψυχολογίας ΕΚΠΑ. http://www.centerschoolpsych.psych.uoa.gr/images/articles/entipo_stiriksis_sxoleiwn_thessalias_ekpa.pdf
- Fazel, M., Reed, R. V., Panter-Brick, C., & Stein, A. (2012). Mental health of displaced and refugee children resettled in high-income countries: Risk and protective factors. *Lancet*, 379(9812), 266-282. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(11\)60051-2](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(11)60051-2)
- Haydon, T., Musti-Rao, S., Kennedy, A., Murphy, M., Hunter, W., & Boone, J. (2020). Using teacher praise with middle and high school students. *Beyond Behavior*, 29(2), 108-115. <https://doi.org/10.1177/1074295620915883>
- 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>
- Hobfoll, S. E., Watson, P., Bell, C. C., Bryant, R. A., Brymer, M. J., Friedman, M. J., ... & Ursano, R. J. (2007). Five essential elements of immediate and mid-term mass trauma intervention: Empirical evidence. *Psychiatry: Interpersonal and Biological Processes*, 70(4), 283-315. <https://doi.org/10.1521/psyc.2007.70.4.283>
- 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>
- Jehangir, R. (2010). Stories as knowledge: Bringing the lived experiences of first-generation college students into the academy. *Urban Education*, 43(4), 533-553. <https://doi.org/10.1177/0042085910372352>
- 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>

Βιβλιογραφία



- Κόντης, Α. (2009). Ιθαγένεια και ενσωμάτωση μεταναστών. Στο Α. Κόντης (Επιμ.), *Ζητήματα κοινωνικής ένταξης μεταναστών* (σελ. 21-73). Παπαζήσης.
- Lin, N. J., Suyemoto, K. L., & Kiang, P. N. C. (2009). Education as catalyst for intergenerational refugee family communication about war and trauma. *Communication Disorders Quarterly*, 30(4), 195-207. <https://doi.org/10.1177/1525740108329234>
- Loewen, S. (2004). Second language concerns for refugee children. In R. Hamilton, & D. Moore (Eds.), *Educational interventions for refugee children: Theoretical perspectives and implementing best practice* (pp. 35-52). Routledge.
- Lustig, S. L., Kia-Keating, M., Knight, W. G., Geltman, P., Ellis, H., Kinzie, J. D., Keane, T., & Saxe, G. N. (2004). Review of child and adolescent refugee mental health. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 43(1), 24-36. <https://doi.org/10.1097/00004583-200401000-00012>
- 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>
- Moinolnolki, N., & Han, M. (2017). No child left behind: What about refugees? *Childhood Education*, 93(1), 3-9. <https://doi.org/10.1080/00094056.2017.1275231>
- 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., Pavlopoulos, V., Papathanasiou, N., & Mastrotheodoros, S. (2020). Immigrant and refugee adolescents' resilient adaptation: Who does well and why? *Psychology: the Journal of the Hellenic Psychological Society*, 25(1), 20-34. https://doi.org/10.12681/psy_hps.25334
- Nakeyar, C., Esses, V., & Reid, G. J. (2018). The psychosocial needs of refugee children and youth and best practices for filling these needs: A systematic review. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 23(2), 186-208. <https://doi.org/10.1177/1359104517742188>
- National Association of School Psychologists. (2016). *ESSA school climate for decision-makers. Creating safe and supportive school climates*. Retrieved from <https://www.nasponline.org/research-and-policy/policy-priorities/relevant-law/the-every-student-succeeds-act/essa-implementation-resources/essa-school-climate-for-decision-makers>
- National School Climate Council. (2007). *The school climate challenge: Narrowing the gap between school climate research and school climate policy, practice guidelines and teacher education policy*. Retrieved from <http://www.schoolclimate.org/index.php>

Βιβλιογραφία



- Okilwa, N. S., Cordova, A. J., & Hauptert, K. (2021). Learning in a new land: School leadership in support of refugee students. *Leadership and Policy in Schools*, 1-23. <https://www.tandfonline.com/action/showCitFormats?doi=10.1080/15700763.2020.1843061>
- Παπαδάτου, Δ., & Καμπέρη, Ε. (2013). Απώλειες ζωής – Γέφυρες στήριξης: Κατευθύνσεις για τη στήριξη μαθητών που θρηνούν. Εκδόσεις Μέριμνα.
- Παπαδάτου, Δ., Τσελεπή, Ν., Μανατού, Ε., Καμπέρη, Ε., & Γιαννοπούλου, Ι. (2018). Ψυχοκοινωνική στήριξη για παιδιά και οικογένειες που παίρνουν τους δρόμους της προσφυγιάς. UNICEF, Μέριμνα, Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. https://merimna.org.gr/wp-content/uploads/2018/04/Unicef_Merimna_gr.pdf
- 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>
- Rousseau, C., Said, T. M., Gagné, M. J., & Bibeau, G. (1998). Resilience in unaccompanied minors from the north of Somalia. *Psychoanalytic Review*, 85, 615-637.
- 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>
- Sears, D. O., & Henry, P. J. (2005). Over thirty years later: A contemporary look at symbolic racism. *Advances in Experimental Social Psychology*, 37, 95-150. [https://doi.org/10.1016/s0065-2601\(05\)37002-x](https://doi.org/10.1016/s0065-2601(05)37002-x)
- 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>
- Sleijpen, M., Boeije, H. R., Kleber, R. J., & Mooren, T. (2016). Between power and powerlessness: a meta-ethnography of sources of resilience in young refugees. *Ethnicity & Health*, 21(2), 158-180. <https://doi.org/10.1080/13557858.2015.1044946>
- 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>
- Stein, S. (2017). Το παιδί και η απελευθέρωσή του από τη σκιά του πολύ μεγάλου φόβου (μτφ. Α. Καλατζή- Αζίζι). <https://www.susannestein.de/trauma-bilderbuch>
- 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>
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83, 357-385. <https://10.3102/0034654313483907>

Βιβλιογραφία



- 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. (2019). *Stepping up: Refugee education in crisis*. Retrieved from <https://www.unhcr.org/steppingup/wp-content/uploads/sites/76/2019/09/Education-Report-2019-Final-web-9.pdf>
- 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>
- Vedder, P. H., & Motti-Stefanidi, F. (2016). Children, families, and schools. In D. L. Sam & J. Berry (Eds.). *Cambridge handbook of acculturation psychology* (2nd ed., pp. 19-34). Cambridge University Press.
- 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>
- Vervliet, M., Lammertyn, J., Broekaert, E., & Derluyn, I. (2014). Longitudinal follow-up of the mental health of unaccompanied refugee minors. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 23(5), 337-346. <https://doi.org/10.1007/s00787-013-0463-1>
- 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>
- Wang, M. T., & Degol, J. L. (2016). School climate: A review of the construct, measurement, and impact on student outcomes. *Educational Psychology Review*, 28(2), 315-352. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9319-1>
- Wilton, L. S., Apfelbaum, E. P., & Good, J. J. (2019). Valuing differences and reinforcing them: Multiculturalism increases race essentialism. *Social Psychological and Personality Science*, 10(5), 681-689. <https://doi.org/10.1177/1948550618780728>
- Winthrop, R., & Kirk, J. (2008). Learning for a bright future: Schooling, armed conflict, and children's well-being. *Comparative Education Review*, 52(4), 639-661. <https://doi.org/10.1086/591301>
- 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.
- Χατζηχρήστου, Χ. (2015). *Πρόληψη και προαγωγή της ψυχικής υγείας στο σχολείο και στην οικογένεια*. Gutenberg.