



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ



«Σχέσεις οικογένειας και σχολείου: Αντιλήψεις των μεταναστών γονέων για την εμπλοκή τους στην υποστήριξη της βασικής εκπαίδευσης των παιδιών και διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών της Α/θμιας Εκπαίδευσης».

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

ΤΟΥ

ΠΟΛΥΖΟΥ ΓΕΩΡΓΙΟΥ

ΒΟΛΟΣ 2012

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

«Σχέσεις οικογένειας και σχολείου: Αντιλήψεις των μεταναστών γονέων για την εμπλοκή τους στην υποστήριξη της βασικής εκπαίδευσης των παιδιών και διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών της Α/θμιας Εκπαίδευσης».

Π.Μ.Σ. Β' ΚΥΚΛΟΣ ΣΠΟΥΔΩΝ-ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ ΔΙΠΛΩΜΑ

ΤΡΙΜΕΛΗΣ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Δρ. ΓΚΟΒΑΡΗΣ ΧΡΗΣΤΟΣ, ΑΝ. ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ Π.Τ.Δ.Ε. ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ

Δρ. ΣΑΡΑΦΙΔΟΥ ΓΙΑΣΕΜΗ - ΟΛΓΑ, ΑΝ. ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ Π.Τ.Δ.Ε.
ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

ΜΕΛΟΣ

Δρ. ΑΝΔΡΕΟΥ ΕΛΕΝΗ, ΑΝ. ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ Π.Τ.Δ.Ε. ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΜΕΛΟΣ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

«Σχέσεις οικογένειας και σχολείου: Αντιλήψεις των μεταναστών γονέων για την εμπλοκή τους στην υποστήριξη της βασικής εκπαίδευσης των παιδιών και διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών της Α/θμιας Εκπαίδευσης».

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ
του
ΠΟΛΥΖΟΥ ΓΕΩΡΓΙΟΥ

ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

ΟΝΟΜΑ	ΒΑΘΜΙΔΑ	ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ	
ΓΚΟΒΑΡΗΣ ΧΡΗΣΤΟΣ	Αν. Καθηγητής	Π.Τ.Δ.Ε. ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ	Επιβλέπων
ΣΑΡΑΦΙΔΟΥ ΓΙΑΣΕΜΗ - ΟΛΓΑ	Αν. Καθηγήτρια	Π.Τ.Δ.Ε. ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ	Μέλος συμβουλευτικής Επιτροπής
ΑΝΔΡΕΟΥ ΕΛΕΝΗ	Αν. Καθηγήτρια	Π.Τ.Δ.Ε. ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ	Μέλος συμβουλευτικής Επιτροπής
ΛΟΥΜΑΚΟΥ ΜΑΡΙΑ	Καθηγήτρια	Π.Τ.Δ.Ε. ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ	Μέλος εξεταστικής Επιτροπής
ΜΠΡΟΥΖΟΣ ΑΝΔΡΕΑΣ	Καθηγητής	Π.Τ.Δ.Ε. ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ	Μέλος εξεταστικής επιτροπής
ΜΑΓΟΣ ΚΩΝ/ΝΟΣ	Λέκτορας	Π.Τ.Π.Ε. ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ	Μέλος εξεταστικής επιτροπής
ΦΙΛΙΠΠΑΤΟΥ ΔΙΑΜΑΝΤΩ	Επίκουρη Καθηγήτρια	Π.Τ.Δ.Ε. ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ	Μέλος εξεταστικής επιτροπής

Βόλος 2012

Στην οικογένειά μου

Στους γονείς μου

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ	5
ΠΡΟΛΟΓΟΣ	8
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	9
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο : ΣΧΕΣΕΙΣ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ ΚΑΙ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	14
1.1 Συνεργασία οικογένειας - σχολείου	14
1.2 Θεωρίες και μοντέλα για την σχέση σχολείου-οικογένειας	17
1.3 Το οικοσυστηματικό μοντέλο ανάπτυξης του Urie Bronfenbrenner	20
1.4 Τα πλαίσια του οικοσυστημικού μοντέλου	22
1.4.1 Μικροσύστημα (<i>mikrosystem</i>)	22
1.4.2 Μεσοσύστημα (<i>mesosystem</i>)	23
1.4.3 Εξωσύστημα (<i>exosystem</i>)	24
1.4.4 Μακροσύστημα (<i>makrosystem</i>)	24
1.4.5 Χρονosύστημα (<i>chronosystem</i>)	25
1.5 Η οικογένεια ως μικροσύστημα	26
1.6 Το σχολείο ως μικροσύστημα	28
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο : ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΜΕΤΑΝΑΣΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΜΠΛΟΚΗ ΤΟΥΣ ΣΤΗΝ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ ΤΗΣ ΒΑΣΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ	
2.1 Η έννοια της γονεϊκής εμπλοκής	30
2.2 Μορφές γονεϊκής εμπλοκής	31
2.2.1 Βοήθεια στην κατ' οίκον εργασία	33
2.2.2 Επικοινωνία σχολείου – οικογένειας	38
2.3 Γονεϊκή εμπλοκή και σχολική επίδοση	42
2.4 Γονεϊκή εμπλοκή και επιμόρφωση εκπαιδευτικών	49
2.5 Γονεϊκή εμπλοκή. Παράγοντες και εμπόδια που την επηρεάζουν	53
2.5.1 Το πρόβλημα της γλώσσας	54
2.5.2 Το χάσμα των πολιτισμών	56
2.5.3 Αγνωσία του εκπαιδευτικού συστήματος	59
2.5.4 Προκατάληψη και θεσμικός ρατσισμός.	59
2.5.5 Τραυματικές εμπειρίες	62
2.5.6 Συχνές μετακινήσεις	62
2.5.7 Απομόνωση	63
2.5.8 Πολυάσχολη προσωπική ζωή	63

2.6	Προσπάθειες για την ενεργό εμπλοκή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία	64
2.7	Η γονεϊκή εμπλοκή στην Ελλάδα	73

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3ο: ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΤΗΣ Α/ΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

3.1	Η έννοια της Εκπαιδευτικής και Διαπολιτισμικής ετοιμότητας	77
3.2	Η διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών: ερευνητικά ευρήματα	78
3.3	Η διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα	86

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

4.1	Ανάλυση της σκοπιμότητας της έρευνας και της συμβολής στην προώθηση της εκπαίδευσης και της επιστήμης γενικότερα	92
4.2	Διαδικασία συλλογής Υλικού – Σχεδιασμός έρευνας	93
4.3	Δείγμα	94
4.4	Χαρακτηριστικά του δείγματος	97
4.5	Μετρήσεις-Κλίμακες	102

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο: ΕΥΡΗΜΑΤΑ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ ΜΕΤΑΝΑΣΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ

5.1	Παρουσίαση αποτελεσμάτων	107
5.2	Στατιστική περιγραφή της κλίμακας γονεϊκής εμπλοκής – επικοινωνία των μεταναστών γονέων με το σχολείο και τον εκπαιδευτικό	120
5.3	Στατιστική περιγραφή της κλίμακας γονεϊκής εμπλοκής – Βοήθεια στο σπίτι	131
5.4	Στατιστική περιγραφή της κλίμακας Αιτιακής απόδοσης της επίδοσης	139

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο: ΕΥΡΗΜΑΤΑ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

6.1	Παρουσίαση αποτελεσμάτων	144
6.2	Στατιστική περιγραφή της κλίμακας για τη στάση απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή	151
6.3	Στατιστική περιγραφή της κλίμακας για τη στάση απέναντι στην	154

	επικοινωνία	
6.4	Στατιστική περιγραφή της κλίμακας στάση για τη βοήθεια στο σπίτι	169
6.5	Στατιστική περιγραφή της κλίμακας διαπολιτισμικής ετοιμότητας εκπαιδευτικών	176
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7^ο: ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ		182
7.1	Ευρήματα απαντήσεων μεταναστών γονέων	183
	<i>7.1.1. Επικοινωνία μεταναστών γονέων και εκπαιδευτικών</i>	183
	<i>7.1.2. Εμπλοκή μεταναστών γονέων στη μάθηση στο σπίτι.</i>	186
	<i>7.1.3. Αιτιακή απόδοση της επίδοσης του παιδιού</i>	188
7.2	Ευρήματα απαντήσεων εκπαιδευτικών	190
	<i>7.2.1. Στάση εκπαιδευτικών απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή</i>	190
	<i>7.2.2. Στάση εκπαιδευτικών απέναντι στην επικοινωνία</i>	192
	<i>7.2.3. Στάση εκπαιδευτικών απέναντι στην βοήθεια στο σπίτι</i>	195
	<i>7.2.4. Διαπολιτισμική ετοιμότητα εκπαιδευτικών</i>	196
7.3	<i>Γονεϊκή εμπλοκή: Συγκλίσεις και αποκλίσεις μεταναστών γονέων και εκπαιδευτικών</i>	198
7.4	Περιορισμοί της έρευνας – Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα	199
	ΕΠΙΛΟΓΟΣ	202
	ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	203
	ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	235

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η παρούσα διδακτορική διατριβή στοχεύει να διερευνήσει τις σχέσεις οικογένειας και σχολείου στην πολυπολιτισμική κοινωνία: την γονεϊκή εμπλοκή μεταναστών γονέων και την διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών της Α/θμιας Εκπαίδευσης.

Στην πορεία για την ολοκλήρωση του εγχειρήματος πολλοί άνθρωποι συνοδοιπόρησαν με την παρουσία τους, τη σκέψη τους, τη ψυχή τους και τις γνώσεις τους. Αισθάνομαι την ανάγκη να ευχαριστήσω θερμά τους ανθρώπους που συνέβαλαν ουσιαστικά στη διεξαγωγή της έρευνας και την εκπόνηση της παρούσας διατριβής:

Τον επιβλέποντα της διδακτορικής διατριβής κ. Γκόβαρη Χρήστο Αναπληρωτή Καθηγητή του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας του οποίου η συμβολή υπήρξε αποφασιστική τόσο ως προς την αποσαφήνιση του θέματος, όσο και για τις εύστοχες υποδείξεις του αλλά και για τη συνεχή ενθάρρυνση και παρότρυνσή του, ώστε να επιτευχθεί το βέλτιστο αποτέλεσμα.

Την κ. Γιασεμή-Όλγα Σαραφίδου, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, και Ανδρέου Ελένη, Επίκουρο Καθηγήτρια ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, β' και γ' επιβλέποντες της διδακτορικής διατριβής μου, αντίστοιχα, για την υποστήριξη και την άψογη συνεργασία τους σε όλη τη διάρκεια της παρούσας έρευνας.

Τους συναδέλφους και φίλους μου Αγγελική Ταγκάλου (Διδάκτορα του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Αθηνών) και Βασίλη Σταυρόπουλο (Υπ. Διδάκτορα) με τους οποίους «αναχωρήσαμε» μαζί γι' αυτό το ταξίδι και μοιραστήκαμε μοναδικές προσωπικές κι επιστημονικές στιγμές, για την αδιάκοπη ψυχολογική υποστήριξή τους, την επιμονή τους να συνεχίσω να εργάζομαι για την ολοκλήρωση της μελέτης, καθώς και για τον καθοδηγητικό και συμβουλευτικό τους ρόλο σ' όλη τη διάρκεια της εκπόνησης της παρούσας εργασίας.

Τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς της Α/θμιας Εκπαίδευσης της Περιφέρειας Θεσσαλίας καθώς και τους μετανάστες γονείς που αγκάλιασαν αυτό το εγχείρημα και διέθεσαν με προθυμία πολύτιμο χρόνο τους ώστε να συγκεντρωθεί ένας σεβαστός αριθμός ερωτηματολογίων.

Αναρίθμητα ευχαριστώ ανήκουν στους ανθρώπους που είναι πάντα δίπλα μου και στους οποίους αφιερώνω ολόψυχα το διδακτορικό μου, στη σύζυγό μου Ανθή, το γιο μου Γιάννη και την κόρη μου Κλειώ, οι οποίοι αποτελούν μοναδική πηγή συμπαράστασης και με βοηθούν να πραγματοποιώ τα όνειρά μου.

Πολύζος Γεώργιος

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι σχέσεις που διατηρεί το σχολείο με τις οικογένειες των μαθητών του, αποτελούν καθοριστικές συνιστώσες της ποιότητας της εκπαίδευσης που παρέχει το σχολείο (Συμεού, 2008). Στις εκπαιδευτικές συζητήσεις σήμερα πληθαίνουν οι συστάσεις για συνεργασία ανάμεσα σε οικογένεια και σχολείο, σε συστηματικότερη βάση, καθώς επίσης τονίζεται η σημασία της εμπλοκής των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους (Ζησιμοπούλου, 2001).

Η θεωρητική και η εμπειρική τεκμηρίωση της σπουδαιότητας της γονεϊκής εμπλοκής απασχολεί πολλούς ερευνητές και επαγγελματίες της εκπαίδευσης και της ψυχικής υγείας τις τελευταίες δεκαετίες (Coleman, 1991· DeCarvalho, 2001· Epstein, 2001). Οι συγκεκριμένες θεωρητικές και ερευνητικές αναζητήσεις σχετίζονται με τη φιλοσοφία ενός νέου σχολείου που αποσκοπεί στο να προάγει όχι μόνο τη γνωστική, αλλά και την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των μαθητών. Το σχολείο αυτό λειτουργεί σε μια σταθερή βάση αλληλεπίδρασης με την κοινότητα και οι γονείς παίζουν ενεργό ρόλο και συμβάλλουν αποφασιστικά στην εξέλιξή του (Sheridan & Gutkin, 2000· Dunst, 2002· McMahon et al., 2002).

Μια σειρά ερευνών έχει δείξει ότι η σχολική επιτυχία ενός παιδιού συνδέεται άμεσα με τις κοινωνικές, πολιτιστικές και μαθησιακές εμπειρίες, στάσεις και φιλοδοξίες του οικογενειακού περιβάλλοντος του παιδιού (Bourdieu & Passeron, 1990 στο Συμεού, 2008· Coleman, 1990 στο Συμεού, 2008). Για το λόγο αυτό, σε πολλά εκπαιδευτικά συστήματα καταβάλλονται συστηματικές προσπάθειες για τη σύγκλιση των απόψεων και στρατηγικών του σχολείου με αυτές τις οικογένειες σε ότι αφορά τη σχολική επιτυχία του παιδιού. Επίσης, επιδιώκεται δημιουργία θετικών επικοινωνιακών σχέσεων μεταξύ σχολείου-οικογένειας που να στοχεύουν στην όσο το δυνατό αποτελεσματικότερη συνεργασία τους. Βασική επιδίωξη είναι ο πρώτος εταίρος, δηλαδή το σχολείο, από τη μια να αναδιαμορφώσει τις παραδοσιακές του αντιλήψεις ως προς τις σχέσεις αυτές και, από την άλλη, να επανακαθορίσει τις σχετικές του στρατηγικές για την προσέγγιση του δεύτερου εταίρου, δηλαδή τους γονείς και κηδεμόνες των παιδιών (Epstein, 1992).

Βέβαια, το ερώτημα όσον αφορά στην ανάμειξη της οικογένειας στη σχολική πραγματικότητα προβλημάτισε και προβληματίζει έντονα όλους όσους εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία πολύ πριν παρουσιαστεί η πολιτισμική διαφορετικότητα στις σχολικές τάξεις και στην κοινωνία γενικότερα. Θα ήταν ωστόσο ουτοπικό να ισχυριστούμε ότι τα αναρίθμητα προβλήματα που εμφανίζονται στη μάθηση των παιδιών, ιδιαίτερα των παλιννοστούντων και των μεταναστών μαθητών, μπορούν να αντιμετωπιστούν αποκλειστικά και μόνο από

τα σχολεία. Από τη στιγμή άλλωστε που πολλές πτυχές της οικογενειακής ζωής είχαν πάντοτε παιδευτικό χαρακτήρα, η επιτυχία της μάθησης εξαρτάται σε ένα σημαντικό βαθμό από την οικογενειακή συνεισφορά. Όμως, οι αντιλήψεις που έχουμε όλοι για τις οικογένειες και το ρόλο τους βρίσκονται συχνά μπλεγμένες σε έναν ιστό από λανθασμένα στερεότυπα. Οι αντιλήψεις αυτού του είδους αποτελούν έναν από τους σπουδαιότερους λόγους που καθιστούν αναγκαία την επίτευξη ενός νέου τρόπου κατανόησης και συνεργασίας ανάμεσα στο σχολείο, την οικογένεια και την κοινότητα (Ζησιμοπούλου, 2001).

Όσοι παρακολουθούν τα εκπαιδευτικά δρώμενα στη χώρα μας, έχουν διαπιστώσει τα τελευταία χρόνια τη θεαματική αλλαγή στη σύνθεση των σχολικών τάξεων (Μίλεση & Πασχαλιώρη, 2003). Η εθνική και γλωσσική ομοιογένεια που χαρακτήριζε το μαθητικό πληθυσμό έδωσε τη θέση της στην «πολυχρωμία» των σχολικών τάξεων, που απεικονίζει τις διάφορες εθνικότητες των μαθητών οι οποίοι φοιτούν σε αυτές (Κρίβας, 2003). Είναι, επίσης, γεγονός ότι, όπως ακριβώς καταγράφεται και στη διεθνή εκπαιδευτική εμπειρία (Mitchell & Salsbury, 2000· Banks, 2003· Ramsey, 2004), το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν ήταν έτοιμο να υποδεχτεί αυτή τη ραγδαία πολιτισμική πολυμορφία (Δαμανάκης, 2002· Πανταζής, 2003), με αποτέλεσμα οι πολυπολιτισμικές τάξεις να δημιουργήσουν νέα προβλήματα στον εκπαιδευτικό χώρο, που απαιτούν επιτακτικά τη βαθύτερη αναπροσαρμογή των διδακτικών και παιδαγωγικών προσεγγίσεων (Αθανασίου, 2001· Ζησιμοπούλου, 2002· Vartus, 2002). Η διαρκής βελτίωση της εκπαίδευσης και η αποτελεσματικότητα του έργου του εκπαιδευτικού αποτελούν αιτήματα διαχρονικά και ο σχετικός προβληματισμός απασχολεί έντονα στις μέρες μας τον εκπαιδευτικό κόσμο σε παγκόσμιο επίπεδο (Hargreaves, 2000).

Το λειτούργημα του εκπαιδευτικού βρίσκεται σήμερα παγκοσμίως αντιμέτωπο με νέες προκλήσεις και συνεχείς μεταρρυθμίσεις. Η ολοένα μεγαλύτερη μετακίνηση ανθρώπων ανά τον κόσμο έχει οδηγήσει στη μετεξέλιξη των σύγχρονων κοινωνιών υπαγορεύοντας μια νέα συνθήκη, όπου πολιτισμοί και ομάδες διαπλέκονται και αλληλεπιδρούν. Τούτο το φαινόμενο αντανακλάται σε μεγάλο βαθμό στο εκπαιδευτικό σύστημα πάρα πολλών χωρών, όπου το ποσοστό της παρουσίας μη φυσικών ομιλητών της γλώσσας του σχολείου δημιουργεί πληθώρα προβλημάτων τόσο στο διαφοροποιημένο μαθητικό πληθυσμό όσο και στον εκπαιδευτικό (OECD, 1996 στο Haidas et al., 2007).

Είναι κοινός τόπος ότι οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται με μαθητές από διαφορετικές κουλτούρες συνήθως δεν διαθέτουν την πληροφόρηση, τις ικανότητες, και σε μερικές περιπτώσεις τα αναγκαία κίνητρα για να αντιμετωπίσουν επιτυχώς τις προκλήσεις που προκύπτουν από την πολιτισμική

ετερογένεια (Taylor & Sobel, 2001). Επομένως στερούνται διαπολιτισμικής ετοιμότητας γεγονός που μπορεί να επηρεάσει αρνητικά την επαγγελματική τους ευημερία (Horenczyk & Tatar, 2002).

Δεδομένης της μεγάλης σημασίας που έχει ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην προώθηση της συμμετοχής γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους και, όπως έχει αποδειχτεί ερευνητικά, της κρίσιμης συμβολής αυτής της συμμετοχής στην επίτευξη των παιδιών, θεωρείται σημαντική η επαρκής εκπαίδευση των εκπαιδευτικών πάνω σε προγράμματα συμμετοχής γονέων στην εκπαίδευση κατά τη διάρκεια των σπουδών τους αλλά και της υπηρεσίας τους ως εκπαιδευτικοί αλλά και η υποστήριξή τους από κρατικούς και κοινοτικούς φορείς, ώστε να αποκτήσουν τις απαραίτητες γνώσεις και να διαμορφώσουν τις κατάλληλες διαθέσεις ως προς τη συμμετοχή που θα τους επιτρέψει να εκπληρώσουν με συνέπεια αυτό το ρόλο. Σημαντική είναι η συνειδητοποίηση εκ μέρους των εκπαιδευτικών ότι «καθώς καλούμαστε να προοδεύσουμε την ποιότητα της εκπαίδευσης, οι ευκαιρίες που παρέχονται στους μαθητές, οικογένειες και εκπαιδευτικούς να δουλέψουν συνεργατικά θα είναι ξεκάθαρο μέτρο για την επιτυχία μας» (Zygmunt-Fillwalk, 2006, σ.230).

Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας θα γίνει προσπάθεια να διερευνηθούν τα σημαντικότερα συστατικά της έννοιας της γονεϊκής εμπλοκής μέσα από τις αντιλήψεις μεταναστών γονέων και εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα θα δοθεί ιδιαίτερη έμφαση στη βοήθεια που προσφέρεται από τους μετανάστες γονείς στη μελέτη στο σπίτι καθώς και στην επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς.

Επιπρόσθετα θα διερευνηθούν οι παράγοντες που επηρεάζουν κατά τη γνώμη των μεταναστών γονέων τη σχολική επίδοση των παιδιών τους καθώς και ο βαθμός διαπολιτισμικής επάρκειας και ετοιμότητας των εκπαιδευτικών.

Με την εισαγωγή του παιδιού σ' ένα εκπαιδευτικό ίδρυμα δημιουργείται αυτόματα ένα διπολικό σύστημα αγωγής (Μπρούζος, 1995). Στο σύστημα αυτό συμμετέχουν δύο ομάδες παιδαγωγών, οι οποίες προσπαθούν να ασκήσουν αγωγή στο παιδί. Από τη μια είναι οι γονείς, ως φυσικοί παιδαγωγοί και από την άλλη οι εκπαιδευτικοί, ως επαγγελματίες εκπαιδευτικοί.

Στην ελληνική πολυπολιτισμική πραγματικότητα το θέμα της συμμετοχής και συνεργασίας των γονέων έχει απασχολήσει ελάχιστα όλους όσοι εμπλέκονται με την εκπαιδευτική διαδικασία και διδασκαλία. Από έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί στη χώρα μας η θέαση του προβλήματος της εμπλοκής των μεταναστών γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους γίνεται μονόπλευρα και κυρίως εξετάζονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών. Η σημαντικότητα της προτεινόμενης έρευνας έγκειται στο γεγονός ότι εξετάζονται σε παράλληλο επίπεδο οι αντιλήψεις τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μεταναστών γονέων

για τις κυριότερες μορφές γονεϊκής εμπλοκής. Έχοντας ως δεδομένο το γεγονός ότι ο μαθητικός πληθυσμός των σχολείων της χώρας μας έχει διαφοροποιηθεί στη σύνθεσή του εξαιτίας της σημαντικής από αριθμητική άποψη παρουσίας μαθητών από οικογένειες μεταναστών, η ανάληψη μιας τέτοιου είδους ερευνητικής προσπάθειας θα δια φωτίσει επιμέρους ζητήματα που άπτονται των ιδιαιτεροτήτων του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, γεγονός στο οποίο βασίζεται και μέρος της πρωτοτυπίας της.

Η παρούσα έρευνα δομείται στα παρακάτω κεφάλαια ως εξής:

Τα τρία πρώτα κεφάλαια αποτελούν το θεωρητικό πλαίσιο της μελέτης, ώστε να κατοχυρωθούν τα συμπεράσματα που θα προκύψουν από την ερευνητική διαδικασία.

Πιο συγκεκριμένα στο πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η εισαγωγή στη μελέτη, το πλαίσιο συνεργασίας σχολείου-οικογένειας μέσα από ορισμένα μοντέλα, καθώς και μια προσέγγιση του οικοσυστημικού μοντέλου ανάπτυξης του Urie Bronfenbrenner.

Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζεται η εννοιολογική διασαφήνιση του όρου γονεϊκή εμπλοκή καθώς και οι μορφές με τις οποίες συνήθως τη συναντούμε. Επιπλέον αναλύονται οι δυο σημαντικότεροι τύποι γονεϊκής εμπλοκής (βοήθεια στην κατ' οίκον εργασία και επικοινωνία σχολείου-οικογένειας) καθώς και οι παράγοντες και τα εμπόδια που την επηρεάζουν. Καταγράφονται οι προσπάθειες που έχουν στόχο την ενεργό εμπλοκή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία και εξετάζεται η ύπαρξη γονεϊκής εμπλοκής στην ελληνική πραγματικότητα.

Στο τρίτο κεφάλαιο επιχειρείται μια εννοιολογική διασαφήνιση του όρου εκπαιδευτική και διαπολιτισμική ετοιμότητα και επιπρόσθετα εξετάζεται ο βαθμός ετοιμότητας των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα και στο εξωτερικό μέσα από ερευνητικά ευρήματα.

Στα υπόλοιπα τέσσερα κεφάλαια παρουσιάζεται η ερευνητική προσέγγιση του ζητήματος. Συγκεκριμένα στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η μεθοδολογία της μελέτης και ειδικότερα ο προβληματισμός, ο σκοπός και οι στόχοι, καθώς και τα ερευνητικά ερωτήματα. Επιπλέον περιγράφεται ο ερευνητικός σχεδιασμός, η περιγραφή του δείγματος, τα μέσα συλλογής των δεδομένων και τέλος η διαδικασία συλλογής.

Στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα ευρήματα των απαντήσεων των μεταναστών γονέων και στο έκτο κεφάλαιο τα αντίστοιχα ευρήματα των απαντήσεων των εκπαιδευτικών.

Στο έβδομο και τελευταίο κεφάλαιο γίνεται παρουσίαση των συμπερασμάτων της έρευνας, των περιορισμών, αλλά και των προτάσεων για περαιτέρω μελέτη και έρευνα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

ΣΧΕΣΕΙΣ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ ΚΑΙ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

1.1 Συνεργασία οικογένειας – σχολείου

Η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την ποιότητα της συνεργασίας ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια (Textor, 1994· Μπρούζος, 1998· Γεωργίου, 2000· Keck & Kirk, 2001).

Οι καλές σχέσεις σχολείου – οικογένειας έχουν θετικές επιδράσεις στους μαθητές, τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς. Σχετικές έρευνες με τις σχέσεις σχολείου και οικογένειας επιβεβαιώνουν τη θέση ότι η αξιοποίηση της δυναμικής της οικογένειας μέσω της συνεργασίας της με το σχολείο επιδρά θετικά σε όλους τους παράγοντες της εκπαίδευσης, δηλαδή στο παιδί, στους γονείς, στους εκπαιδευτικούς και στο εκπαιδευτικό πλαίσιο (Greenwood & Hickman, 1991 στο Ματσαγγούρας, 2008). Και αυτό διότι η συνεργασία πρωτίστως αμβλύνει τις αμοιβαίες παρανοήσεις και προκαταλήψεις, που όντως υπάρχουν, και διασφαλίζει την αμοιβαία κατανόηση μεταξύ των συνεργαζομένων φορέων (Μπρούζος, 1998· Γεωργίου, 2000· Ράπτης, 2004). Αναφορικά με το παιδί, διαπιστώνεται ότι η συνεργασία το ωθεί να αναπτύξει θετικές στάσεις για το σχολείο, τους εκπαιδευτικούς και τη μάθηση και να βελτιώσει την αυτο-εικόνα του, τη συμπεριφορά του, τη συχνότητα φοίτησης και τις επιδόσεις του (Epstein, 1995 στο Ματσαγγούρας, 2008· Jesse, 1997· Coleman, 1998·). Αντίστοιχα, η συνεργασία βελτιώνει και τη στάση των γονέων προς το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς, το έργο των οποίων εκτιμούν καλύτερα μέσα από τη στενότερη συνεργασία μαζί τους (Symeou, 2002). Αναμφίβολα, και οι εκπαιδευτικοί βελτιώνουν την επαγγελματική τους αυτοπεποίθηση, αφού κάνουν ουσιαστικότερη τη συνεργασία τους με τους γονείς, που θεωρούν σημαντικό πεδίο επαγγελματικής ικανοποίησης και αυτο-επιβεβαίωσης (Ματσαγγούρας & Μακρή-Μπότσαρη, 2003). Τέλος, και το εκπαιδευτικό πλαίσιο της σχολικής τάξης και της σχολικής μονάδας βελτιώνεται, αφού εμπεδώνεται ένα θετικό ψυχολογικό κλίμα (Epstein, 1995 στο Ματσαγγούρας, 2008· Martin et al., 1997).

Σύμφωνα με τις Dowling & Osborne (2001) οι περισσότεροι επαγγελματίες στον χώρο της ψυχικής υγείας αναγνωρίζουν πως η οικογένεια και το σχολείο αποτελούν δυο από τα πιο σημαντικά συστήματα αναφοράς στην προσωπική ανάπτυξη του ανθρώπου. Η Dowling αναφέρει ότι υπάρχουν κάποια

κοινά στοιχεία μεταξύ της οικογένειας και του σχολείου, όπως: η ιεραρχική οργάνωση, οι κανόνες, η κουλτούρα και τα συστήματα πεποιθήσεων.

Τα παραπάνω στοιχεία ασφαλώς αποτελούν στοιχεία ποιότητας ενός εκπαιδευτικού συστήματος. Για το λόγο αυτό η ενεργοποίηση των οικογενειών τίθεται συχνά ως στόχος πολλών εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων και ο βαθμός εμπλοκής των γονέων στο έργο του σχολείου θεωρείται από την Ευρωπαϊκή Ένωση ως ένα από τα δεκαέξι κριτήρια ποιότητας της εκπαίδευσης (Steinberg, 1996· Χαραλάμπους, 2005). Βασική επιδίωξη είναι ο πρώτος εταίρος, δηλαδή το σχολείο, από τη μια να αναδιαμορφώσει τις παραδοσιακές αντιλήψεις ως προς τις σχέσεις αυτές και, από την άλλη, να επανακαθορίσει τις σχετικές τους στρατηγικές για την προσέγγιση του δεύτερου εταίρου, δηλαδή τους γονείς και κηδεμόνες των παιδιών (Epstein, 1992 στο Συμεού, 2008· Ράντος, 2002). Παραμένει όμως αναπάντητο το ερώτημα για το τι είδους συνεργασίες και σχέσεις μπορούν να συμβάλλουν στην υλοποίηση μιας εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης (Ματσαγγούρας, 2008).

Μέσα, στο γενικότερο πλαίσιο της αναγνώρισης της σπουδαιότητας που έχει η συνεργασία σχολείου – οικογένειας, κυρίως στις μικρές ηλικίες καθώς και στις φάσεις μετάβασης από τη μία βαθμίδα στην άλλη αναπτύσσεται μια τάση για την ενδυνάμωση της συνεργασίας του σχολείου με την οικογένεια και τη συμμετοχή των γονέων στη διαδικασία της εκπαίδευσης, η οποία βρήκε απήχηση στις μισές και πάνω χώρες, κατά τη διεθνή έκθεση PIRLS (The Progress in International Reading Literacy Study) στις οποίες δεν συμπεριλαμβάνεται η Ελλάδα (Mullis et al., 2003). Η τάση αυτή, βεβαίως, καλείται άμεσα να απαντήσει σε μια σειρά από κοινωνικο-πολιτικά ερευνητικά ερωτήματα που αφορούν: α) την οριοθέτηση των ρόλων, τομέων, πλαισίων και ορίων συμμετοχής των γονέων β) τους τρόπους προσέγγισης και ενεργοποίησης εκ μέρους του σχολείου όλων των γονέων στην κοινή προσπάθεια της εκπαίδευσης των παιδιών, και γ) τις δυνατότητες και τους όρους συμμετοχής στην κοινή προσπάθεια και των φορέων της τοπικής κοινότητας (Ματσαγγούρας, 2008).

Παρά την κοινή αποδοχή της σπουδαιότητας της συνεργασίας σχολείου – οικογένειας, δεν καθίσταται πάντα εύκολη η επίτευξή της. Οι σχέσεις γονέων και εκπαιδευτικών συχνά χαρακτηρίζονται από αντιπαραθέσεις, γεγονός που οφείλεται, εκτός των άλλων, στο διαφορετικό τρόπο με τον οποίο οι εμπλεκόμενοι αντιλαμβάνονται το περιεχόμενο και το πλαίσιο της συνεργασίας (Attanucci, 2004).

Οι αποκλίσεις στις αντιλήψεις εκπαιδευτικών και γονέων είναι τόσο σημαντικές ώστε σε ορισμένες περιπτώσεις γίνεται λόγος για «φυσικούς εχθρούς» (Keyes, 2002).

Οι παράγοντες που μπορούν να δυσχεράνουν τη συνεργασία εκπαιδευτικού – γονέα είναι:

- Η μικρή προσπάθεια των επαγγελματιών να πάρουν πληροφορίες και να λάβουν υπόψη τους γονείς, όταν παίρνουν αποφάσεις για την εκπαίδευση του παιδιού (Harry et al., 1995),
- Η γλώσσα επικοινωνίας και το επίπεδο γλωσσικής επικοινωνία μεταξύ ειδικών και γονιών (Weiss & Coyne, 1997),
- Η ιστορία κακών σχέσεων και το σχολείο (Salend & Taylor, 1993· Thorp, 1997),
- Οι πεποιθήσεις των δασκάλων για τη διαφορετικότητα (Huang, 1993· Danseco, 1997),
- Η αίσθηση των ειδικών ότι, επειδή κατέχουν τη γνώση, δεν μπορεί κανείς να τους αμφισβητήσει (Harry et al., 1995)

Για τη διαμόρφωση του πλαισίου σχέσεων εντός του οποίου αναπτύσσεται κατά περίπτωση η επικοινωνία, η εμπλοκή, η συμμετοχή και η εταιρική συνεργασία του σχολείου με την οικογένεια συμβάλλουν διάφορες παράμετροι, στις οποίες συμπεριλαμβάνονται: α) ο ρόλος των κρατικών υπηρεσιών, β) οι ψυχοπαιδαγωγικοί όροι μάθησης και ανάπτυξης, γ) τα οργανωτικά σχήματα λειτουργίας των θεσμών, δ) τα δικαιώματα του πολίτη, και ε) οι κοινωνικές αντιλήψεις και προσδοκίες για το ρόλο του σχολείου και της οικογένειας (Ματσαγγούρας, 2008) .

Ανάλογα με το ποια από τις παραπάνω παραμέτρους κυριαρχεί κάθε φορά και πως αλληλεπιδρά με τις υπόλοιπες, προκύπτουν και αντίστοιχα μοντέλα σχέσεων σχολείου και οικογένειας, καθένα από τα οποία αντιλαμβάνεται με διαφορετικό τρόπο τις δικαιοδοσίες και τις υποχρεώσεις εκπαιδευτικών και γονέων καθώς και το περιεχόμενο και το πλαίσιο των σχέσεων σχολείου και οικογένειας. Έτσι, άλλοτε γίνεται λόγος για απλή επικοινωνία και ανταλλαγή πληροφοριών, άλλοτε για αλληλοβοήθεια στον κοινό στόχο της εκπαίδευσης του παιδιού και άλλοτε για συμμετοχή των γονέων στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων για θέματα που αφορούν την εκπαίδευση των παιδιών τους. Μέσα από τις διαφοροποιήσεις, πάντως, απόψεων και ορολογιών υποκρύπτεται το βασικό ερώτημα ποια είναι η βέλτιστη αναλογία «δικαιοδοσιών» και «ευθυνών» κάθε πλευράς (σχολείου και οικογένειας) και με ποια κριτήρια καθορίζεται η χρυσή τομή αυτής της αναλογίας (Hood, 1999).

Η σχέση εκπαιδευτικών – γονέων επηρεάζεται από την κουλτούρα και τις αξίες των εκπαιδευτικών και των γονέων, το περιβάλλον προέλευσής τους, την εθνικότητά τους, το κοινωνικοοικονομικό ή το εκπαιδευτικό τους περιβάλλον, την αλλαγή στις κοινωνικές δομές της οικογένειας τον τρόπο που οι γονείς και οι

εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται το ρόλο τους, τις προσδοκίες τους, τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους και το στυλ επικοινωνίας τους (Keyes, 2002). Αυτό σημαίνει ότι καθώς αλλάζουν οι παραπάνω παράμετροι αλλάζουν και οι αρμοδιότητες και οι υποχρεώσεις σχολείου και οικογένειας, το είδος των σχέσεων μεταξύ των δύο φορέων, τα αντικείμενα συνεργασίας και οι αμοιβαίες προσδοκίες (Ματσαγγούρας & Πούλου, 2009).

Είναι σημαντικό ότι και στη χώρα μας τα τελευταία χρόνια γίνεται όλο και συχνότερα λόγος γι' αυτά τα θέματα. Ενδεικτικά αναφέρουμε το συνέδριο της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος με τίτλο «Σχολείο και Οικογένεια» (Μάρτιος, 2005), το κοινό ετήσιο συνέδριο Δ.Ο.Ε – Π.Ο.Ε.Δ. (Μάιος, 2005) καθώς και τη σχετική βιβλιογραφία που συνεχώς βλέπει το φως της δημοσιότητας (Μπρούζος, 1998, 2002, 2003', Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2000' Ράντος, 2002' Κοσσυβάκη, 2003' Ράπτης, 2004). Τέλος, πρέπει να σημειώσουμε ότι η Κύπρος στον τομέα αυτό έχει σαφώς προηγηθεί στην έρευνα (Γεωργίου, 2000' Συμεού, 2003' Φτιάκα, 2004) ενώ στην εκπαιδευτική πολιτική και την καθημερινή πράξη δεν έχουν γίνει ακόμη σημαντικά βήματα παρά την αυξημένη ευαισθητοποίηση της Π.Ο.Ε.Δ. (Symeou, 2005).

1.2 Θεωρίες και μοντέλα για τη σχέση σχολείου - οικογένειας

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση εντοπίζει μοντέλα συνεργασίας που διαφοροποιούν τόσο το αντικείμενο όσο και το πλαίσιο της συνεργασίας ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια (Case, 2000' Γεωργίου, 2000' Dowling & Osborne, 2001' Ματσαγγούρας & Βέρδης, 2003' Συμεού, 2003' Ματσαγγούρας, 2005).

Η Epstein (Γεωργίου, 2000) διακρίνει τέσσερις βασικές προσεγγίσεις: Το οργανισμικό μοντέλο, το σταδιακό μοντέλο, το οικοσυστημικό μοντέλο και το σφαιρικό μοντέλο.

Σύμφωνα με την πρώτη προσέγγιση, η οποία απορρέει από τις θεωρίες κοινωνιολόγων όπως των Weber και Parsons, η οικογένεια και το σχολείο αποτελούν δύο ανεξάρτητους θεσμούς, οι οποίοι επιδιώκουν διαφορετικούς στόχους και επιτελούν διαφορετικές λειτουργίες στην κοινωνία. Η μεταξύ τους επικοινωνία κρίνεται απαραίτητη μόνο για την αντιμετώπιση κοινών προβλημάτων. Διαφορετικά, είναι καλό να αποφεύγεται η παρέμβαση της οικογένειας στο σχολείο και αντίστροφα.

Οι εκπρόσωποι της δεύτερης θεώρησης, του σταδιακού μοντέλου, επικαλούμενοι τις θεωρίες ανάπτυξης των Freud, Erikson και Piaget, προτείνουν η οικογένεια και το σχολείο να επιμελούνται σταδιακά την ανάπτυξη του παιδιού.

Υποστηρίζουν, λοιπόν, ότι μέχρι την είσοδο του παιδιού στο σχολείο η οικογένεια φέρει την αποκλειστική ευθύνη για την ανάπτυξη του παιδιού, την οποία στη συνέχεια μεταβιβάζει στο σχολείο και εκείνο έχει την υποχρέωση να προετοιμάσει το άτομο ώστε ν' αναλάβει τις ευθύνες για τον εαυτό του. Όπως στο οργανισμικό μοντέλο έτσι και στο σταδιακό ούτε προβλέπεται, ούτε θεωρείται απαραίτητη η σχέση σχολείου και οικογένειας.

Σύμφωνα με την τρίτη θεώρηση, η οποία βασίζεται στο οικοσυστημικό μοντέλο του Bronfenbrenner (1986, 1993), το παιδί 'ανήκει' ταυτόχρονα σε διάφορα υποσυστήματα (μικροσυστήματα, μεσοσυστήματα, εγωσυστήματα και μακροσυστήματα). Συνεπώς, η συνεργασία σχολείου και οικογένειας όχι μόνον δεν εμποδίζεται, αλλά θεωρείται απαραίτητη προϋπόθεση για επιτυχή αγωγή.

Η τέταρτη θεώρηση, μία ειδική περίπτωση της οικοσυστημικής θεώρησης, είναι το σφαιρικό μοντέλο της Epstein. Σύμφωνα μ' αυτό, η οικογένεια, το σχολείο και η κοινότητα έχουν ως σημείο τομής και κοινό ενδιαφέρον τους το παιδί. Σε αντίθεση με τις δύο πρώτες προσεγγίσεις, τόσο το οικοσυστημικό όσο και το σφαιρικό μοντέλο θεωρούν ότι μία στενή σχέση συνεργασίας και αλληλοϋποστήριξης ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια αποβαίνουν προς όφελος του παιδιού.

Οι χώρες της Δυτικής Ευρώπης και της Βόρειας Αμερικής έχουν υιοθετήσει τα δύο τελευταία μοντέλα, τα οποία προτείνονται και από τους περισσότερους ειδήμονες (Textor, 1994· Γεωργίου, 2000· Keck & Kirk, 2001).

Ο Ματσαγγούρας (2005) εξετάζοντας τις πρακτικές και θεωρητικές προτάσεις των τελευταίων δεκαετιών σχετικά με το ρόλο και τις αρμοδιότητες εκπαιδευτικών και γονέων, επισημαίνει ότι ιστορικοκοινωνικές παράμετροι, οι οργανωτικές πρακτικές οργανισμών και οι επαγγελματικές παραδοχές διαμόρφωσαν τέσσερα διακριτά μοντέλα: α) το σχολείο – κεντρικό μοντέλο, που υποστηρίζει την απόλυτη διάκριση μεταξύ του ρόλου των εκπαιδευτικών και των γονέων, β) το συνεργατικό μοντέλο που επιτρέπει την αλληλεπίδραση των δυο φορέων, με σαφή όμως υπεροχή υποχρεώσεων και δικαιοδοσιών στους εκπαιδευτικούς, γ) το διαπραγματευτικό μοντέλο, το οποίο, θέτει τους ρόλους των δυο φορέων σε ισότιμες βάσεις και δ) το οικογενειο- κεντρικό μοντέλο, που ενδυναμώνει το ρόλο των γονέων και καθιστά το ρόλο των εκπαιδευτικών συνεπικουρικό στη λήψη αποφάσεων για το παιδί.

Η υλοποίηση των εκπαιδευτικών στόχων απαιτεί σαφώς τη συνεργασία γονέων - εκπαιδευτικών. Με την είσοδο του παιδιού σ' ένα εκπαιδευτικό ίδρυμα (παιδικό σταθμό, νηπιαγωγείο, σχολείο κ.λπ.) δημιουργείται αυτόματα ένα διπολικό σύστημα αγωγής. Στο σύστημα αυτό συμμετέχουν δύο ομάδες παιδαγωγών (οι γονείς ως φυσικοί παιδαγωγοί και οι εκπαιδευτικοί ως

επαγγελματίες), οι οποίες ασκούν αγωγή στο παιδί. Η επιτυχία στη διαπαιδαγώγηση και τη σχολική πορεία εξαρτάται και από τη γνήσια συνεργασία ανάμεσα στις δύο ομάδες παιδαγωγών. Οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται τη βοήθεια των γονέων και οι γονείς τη στήριξη των εκπαιδευτικών. Το οικοσυστημικό μοντέλο ανάπτυξης του Bronfenbrenner (1979, 1986), για το οποίο θα γίνει εκτενέστερη αναφορά, θεωρεί ότι η έλλειψη συνεργασίας και, το χειρότερο, οι αντιθέσεις μεταξύ των δυο κυριάρχων φορέων της αγωγής είναι καταστρεπτικές για την εκπαίδευση και την αγωγή των παιδιών. Ασφαλώς πρέπει να αρθούν οι αντιθέσεις και οι διαφοροποιήσεις σε αξιακά και πολιτισμικά θέματα, που συχνά υπάρχουν στις πολιτισμικές κοινωνίες, ώστε και οι δυο φορείς να αποστέλλουν κοινά μηνύματα στους μαθητές (Epstein, 1995 στο Ματσαγγούρας, 2008).

Σύμφωνα με τους Πούλου & Ματσαγγούρα (2009) στο οικοσυστημικό μοντέλο ανάπτυξης του Bronfenbrenner που εντάσσεται στα μοντέλα επικουρικής εμπλοκής γονέων, παρά το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί «εκτίθενται» στους γονείς δεν αισθάνονται επαγγελματικά απειλούμενοι, διότι διατηρούν την επαγγελματική τους αυτονομία και έχουν τη δυνατότητα να αναδείξουν και την επαγγελματική τους επιδεξιότητα και την ποιότητα της εργασίας τους. Ταυτόχρονα, αποκτούν πολύτιμους συμμάχους στο κοπιώδες έργο τους, τους οποίους καθιστούν σε κάποιο βαθμό και συνυπεύθυνους για ενδεχόμενες αποτυχίες. Η συγκεκριμένη έρευνα κατέδειξε ότι το παραπάνω μοντέλο είναι το δημοφιλέστερο μεταξύ των εκπαιδευτικών και των φοιτητών με ποσοστό προτίμησης 50%. Αξιοπρόσεκτο είναι το γεγονός ότι το οικοσυστημικό μοντέλο είναι εξίσου δημοφιλές και μεταξύ των γονέων, όπως προκύπτει από την εμπλοκή σημαντικού ποσοστού γονέων στις επικουρικές προς το σχολείο δραστηριότητες.

Ως προβληματικό σημείο του θεωρείται η αδυναμία μιας μεγάλης κατηγορίας γονέων, κυρίως των χαμηλών στρωμάτων και μεταναστών, να αξιοποιήσουν τις δυνατότητες της συνεργασίας (Turnbull & Turnbull, 1985 στο Ματσαγγούρας, 2008). Έτσι, μέσα από τη διαφοροποιημένη εμπλοκή των γονέων προκύπτει ένας ακόμη τρόπος για να λειτουργήσουν οι ταξικές προεκτάσεις στην εκπαίδευση. Ο κίνδυνος είναι υπαρκτός και απαιτείται η συστηματική ενεργοποίηση της διεύθυνσης και του εκπαιδευτικού προσωπικού, για να προσεγγίσουν και να ενεργοποιήσουν θετικά όλους τους γονείς, κάτι που δεν είναι αδύνατο, όπως έχει δείξει η πράξη (Davis, 1995· Παπαγιάννη, 2005). Άλλωστε, ας μην ξεχνούμε ότι δυνατότητες στήριξης των παιδιών έχουν όλες οι οικογένειες, κυρίως στις μικρότερες ηλικίες που είναι ιδιαίτερα κρίσιμες (Liontos, 2001).

1.3 Το οικοσυστημικό μοντέλο ανάπτυξης του Urie Bronfenbrenner

Σε μια προσπάθεια εξέτασης των διαφοροποιήσεων που παρατηρούνται σε παιδιά που μεγαλώνουν σε διαφορετικά περιβάλλοντα ο Urie Bronfenbrenner διαμόρφωσε μία προσέγγιση που τυγχάνει ευρείας αποδοχής, την οικοσυστημική - βιοοικολογική θεωρία, η οποία εντάσσεται ανάμεσα στα οικολογικά μοντέλα που κατά καιρούς έχουν διατυπωθεί από ψυχολόγους της ανθρώπινης ανάπτυξης.

Στη θεώρηση αυτή εξετάζονται τα πλαίσια μέσα στα οποία συντελείται η ανάπτυξη του ατόμου και ο ρόλος που διαδραματίζουν στη διαδικασία αυτή. Κεντρική ιδέα της θεωρίας αποτελεί η πεποίθηση ότι για να κατανοήσουμε πλήρως την ανάπτυξη του παιδιού είναι απαραίτητο να μελετηθεί ως ένα μέλος του ευρύτερου περιβάλλοντος μέσα στο οποίο εντάσσεται, αναπτύσσεται και αλληλεπιδρά. Το άτομο σε όλη τη διάρκεια της ζωής του εντάσσεται ταυτόχρονα σε διαφορετικά πλαίσια-συστήματα από τα οποία δέχεται επιδράσεις, αλλά και παράλληλα ασκεί επιδράσεις σε αυτό (Bronfenbrenner, 1979 στο Πετρογιάννης, 2003).

Μεταξύ του αναπτυσσόμενου ατόμου και του περιβάλλοντός του που διαρκώς μεταβάλλεται υφίσταται μία δυναμική ισορροπία με τη βοήθεια συνεχούς και αμοιβαίας επανατροφοδότησης των δύο μερών. Οποιοσδήποτε μεταβολές συμβαίνουν έχουν αμφίδρομο χαρακτήρα, καθώς αλλαγές στο περιβάλλον προκαλούν αυτόματα αλλαγές στο άτομο, ενώ παράλληλα αλλαγές που συντελούνται στο άτομο μπορούν να προκαλέσουν αλλαγές στο περιβάλλον του, σε μία εναλλαγή σχέσεων που διαρκεί δια βίου.

Το αναπτυσσόμενο λοιπόν άτομο δεν θα πρέπει να εξετάζεται αποκομμένο από το πλαίσιο μέσα στο οποίο εντάσσεται, αλλά θα πρέπει να δίνεται έμφαση στις διεργασίες που αναπτύσσονται μεταξύ του ατόμου και του συστήματος στο οποίο ανήκει. Για παράδειγμα, στο πιο κοντινό περιβάλλον του ατόμου που είναι η οικογένεια μπορούν να υπάρξουν καταστάσεις καταλυτικές όχι μόνο για την ανάπτυξη του ατόμου αλλά και για την οικογένεια το διαζύγιο ενός ζευγαριού μπορεί να επηρεάσει αποφασιστικά την εξέλιξη του παιδιού, ενώ σε άλλη περίπτωση η παραβατική συμπεριφορά ενός παιδιού μπορεί να προκαλέσει τριβές στο ζευγάρι και γενικότερα προβλήματα στην οικογένεια (Bronfenbrenner, 1994· Bronfenbrenner & Morris, 2006).

Καθώς το παιδί αναπτύσσεται, ο αριθμός των μικροσυστημικών δομών στις οποίες συμμετέχει διευρύνεται όλο και περισσότερο και εμπλέκονται περισσότερα άτομα. (Πετρογιάννης, 2003). Έτσι το παιδί μεγαλώνοντας δεν έρχεται σε επαφή μόνο με τα μέλη της οικογένειάς του (γονείς, αδέρφια), αλλά εμπλέκεται και σε άλλα μικροσυστήματα, όπως ο παιδικός σταθμός, οι συμμαθητές του και μεγαλώνοντας ακόμη περισσότερο συμμετέχει σ' ένα

ευρύτερο αριθμό μικροσυστημικών πλαισίων, όπως για παράδειγμα αθλητικοί σύλλογοι, το σχολείο, η ομάδα των συνομηλίκων, η θεατρική ομάδα κ.ά. Τα πρόσωπα με τα οποία έρχεται σε άμεση επαφή αποτελούν τους «σημαντικούς άλλους». Οι οποίοι εναλλάσσονται κατά τη διάρκεια της ανάπτυξης (Bronfenbrenner, 1979 στο Πετρογιάννης, 2003· Bronfenbrenner & Morris, 2006).

Παράλληλα με την διερεύνηση των δομών, όσο το παιδί μεγαλώνει, η αλληλεπίδραση μέσα ή και ανάμεσα σ' αυτές γίνεται ολοένα και πιο περίπλοκη. Ο Bronfenbrenner σημειώνει ότι όσο ο αυξανόμενος αριθμός στο μικροσύστημα του παιδιού συνοδεύεται από σταθερές και αμοιβαίες σχέσεις, η αύξηση του μεγέθους του συστήματος προωθεί την ανάπτυξή του. Μάλιστα, οι δεξιότητες και η αυτοπεποίθηση που αποκτά το άτομο μέσα από τις αρχικές σχέσεις αυξάνει την ικανότητά του να εξερευνήσει αποτελεσματικά τα εξωοικογενειακά περιβάλλοντα. Το ζητούμενο, στο οποίο η οικοσυστημική θεώρηση επιχειρεί να δώσει απάντηση είναι κατά πόσο τα πλαίσια μέσα στα οποία το παιδί αναπτύσσεται βοηθούν ή παρεμποδίζουν την ανάπτυξή του (Bronfenbrenner & Morris, 2006).

Στο πλαίσιο της παρουσίασης της θεώρησης του οικοσυστημικού μοντέλου ο Bronfenbrenner διατυπώνει προτάσεις που περιγράφουν τις διαδικασίες που ενισχύουν την ανάπτυξη της ικανότητας και του χαρακτήρα του ατόμου. Στο κέντρο αυτών των αρχών βρίσκεται η συναισθηματική, φυσική, πνευματική και κοινωνική ανάγκη του παιδιού για συνεχή και αμοιβαία αλληλεπίδραση με ένα ή πολλούς ενήλικες (Bronfenbrenner, 1990 στο Γεωργίου 2000). Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω η ανθρώπινη ανάπτυξη λαμβάνει χώρα μέσα από προοδευτικά πιο σύνθετες αμοιβαίες αλληλεπιδράσεις μεταξύ ενός ενεργού, αναπτυσσόμενου οργανισμού και άλλων ατόμων, αντικειμένων και συμβόλων με τα οποία έρχεται σε άμεση επαφή. Σύμφωνα με την πρώτη πρόταση, για είναι αποτελεσματική, η αλληλεπίδραση πρέπει να λαμβάνει χώρα σε τακτά χρονικά διαστήματα και για μεγάλες χρονικές περιόδους 19 έτσι ώστε να επιτευχθεί η πολύπλευρη ανάπτυξη του παιδιού πνευματική, συναισθηματική, κοινωνική και ηθική. Αυτή τη μορφή αλληλεπίδρασης έχουν, οι εγγύτατες διαδικασίες για τις οποίες έγινε λόγος παραπάνω. Παραδείγματα αυτών των αλληλεπιδράσεων συναντάμε στις δραστηριότητες των παιδιών με τους γονείς τους ή και με άλλα παιδιά, στο ατομικό αλλά και ομαδικό παιχνίδι, στην εκμάθηση νέων δεξιοτήτων, στις αθλητικές δραστηριότητες κ.α. (Bronfenbrenner, 1994· Bronfenbrenner & Morris, 2006).

Σύμφωνα με τη δεύτερη πρόταση, «ο τύπος, η ισχύς, το περιεχόμενο και η κατεύθυνση των εγγύτατων διαδικασιών που επηρεάζουν την ανάπτυξη,

ποικίλουν συστηματικά ως αποτέλεσμα μίας συνδυαστικής λειτουργίας των χαρακτηριστικών του αναπτυσσόμενου ατόμου», δηλ. του περιβάλλοντος όπου πραγματοποιούνται οι διαδικασίες και των ατομικών χαρακτηριστικών του αναπτυσσόμενου ατόμου (Bronfenbrenner, 1994· Bronfenbrenner & Morris, 2006).

Τα ατομικά λοιπόν χαρακτηριστικά του ατόμου ενεργοποιούνται ανάλογα με τη μορφή των εγγύτατων διαδικασιών που υπάρχουν σε ένα δεδομένο περιβάλλον και έχουν διττό ρόλο: από τη μία μεριά προάγουν την ανάπτυξη και ταυτόχρονα αποτελούν προϊόν της. Σε πολλές έρευνες έχουν διαπιστωθεί ότι οι εγγύτατες διαδικασίες (proximal processes) που βιώνουν τα παιδιά μέσα στην οικογένεια, έχουν ισχυρές επιδράσεις στην ακαδημαϊκή επιτυχία τους και μάλιστα σε μεγαλύτερο βαθμό από τα περιβάλλοντα στα οποία λαμβάνουν χώρα. Η επίδραση αυτή φαίνεται ακόμη μεγαλύτερη όταν πραγματοποιείται μέσα σε περιβάλλοντα που βρίσκονται σε πλεονεκτική θέση, όπως οικογένειες με δύο βιολογικούς γονείς, όπου η μητέρα έχει ένα σχετικά υψηλό μορφωτικό επίπεδο (Bronfenbrenner, 1994).

1.4 Τα πλαίσια του οικοσυστημικού μοντέλου

Ο Bronfenbrenner (1979 στο Πετρογιάννης, 2003) επιχειρώντας να κατανοήσει την πολυπλοκότητα που χαρακτηρίζει τις σχέσεις που διαμορφώνονται στο περιβάλλον του παιδιού, προχώρησε στο διαχωρισμό των πλαισίων-συστημάτων που το κάθε ένα από αυτά σε διαφορετικό βαθμό επηρεάζει την ανάπτυξή του. Για να καταστήσει κατανοητή τη μορφή των συστημάτων αυτών, περιγράφει με γλαφυρό τρόπο το οικολογικό περιβάλλον ως ένα σύνολο δομών όπου η κάθε μία περικλείει την άλλη, όπως ακριβώς και οι «ρώσικες κούκλες». Τα οικολογικά επίπεδα που διακρίνει είναι τα εξής: μικροσύστημα, μεσοσύστημα, εξωσύστημα, μακροσύστημα και χρονοσύστημα.

1.4.1 Μικροσύστημα (*mikrosystem*)

Το μικροσύστημα αποτελεί το πιο κοντινό περιβάλλον στο παιδί και περιλαμβάνει τις δομές με τις οποίες το παιδί έχει άμεση επαφή και βιώνει άμεσες αλληλεπιδράσεις με άλλους ανθρώπους. Σύμφωνα με τον Bronfenbrenner (1979 στο Μυλωνάκου – Κεκέ, 2006, σ.129) το «μικροσύστημα είναι ένα σχήμα δραστηριοτήτων, ρόλων και διαπροσωπικών σχέσεων που βιώνονται από το αναπτυσσόμενο άτομο σε ένα δεδομένο πλαίσιο με συγκεκριμένα φυσικά και υλικά χαρακτηριστικά».

Παραδείγματα μικροσυστήματος είναι η οικογένεια, το σχολείο, οι συνομήλικοι, ο παιδικός σταθμός κ.α. Το πλαίσιο αποτελεί το μέρος όπου τα άτομα μπορούν άμεσα να εμπλέκονται σε αλληλεπιδράσεις, όπως είναι το σπίτι, το σχολείο, ο παιδικός σταθμός, η γειτονιά κ.α. Στο πλαίσιο του μικροσυστήματος καθοριστική σημασία για την ανάπτυξη του ατόμου έχουν οι «εγγύτατες διαδικασίες» (proximal processes), δηλαδή η ποιότητα και ποσότητα της αλληλεπίδρασης με τα άτομα που έρχεται σε άμεση επαφή. Μέσα στο άμεσο περιβάλλον του μικροσυστήματος οι εγγύτατες διαδικασίες είναι αυτές που παράγουν και διατηρούν την ανάπτυξη. Μάλιστα, αναφέρεται ότι «το πιο σημαντικό θέμα δεν είναι τα ίδια τα πλαίσια αλλά οι διεργασίες που αναπτύσσονται στο εσωτερικό τους και οι οποίες προάγουν ή λειτουργούν ανασταλτικά στην αναπτυξιακή διαδικασία» (Πετρογιάννης, 2003, σ.84). Ωστόσο δεν θα πρέπει να παραβλέπουμε τη συμβολή του περιεχομένου και της δομής των μικροσυστημάτων, τα οποία αναπτύσσονται και εξελίσσονται, όπως ακριβώς και το άτομο, δεχόμενα την επίδραση τόσο εξωτερικών όσο και εσωτερικών παραγόντων (Bronfenbrenner, 1994).

1.4.2 Μεσοσύστημα (mesosystem)

«Ένα μεσοσύστημα περιλαμβάνει τις αλληλοσυσχετίσεις ανάμεσα σε δύο ή περισσότερα πλαίσια στα οποία συμμετέχει ενεργά το αναπτυσσόμενο άτομο» Bronfenbrenner, (1979 στο Πετρογιάννης, 2003, σ.88). Στην περίπτωση ενός παιδιού παραδείγματα μεσοσυστήματος αποτελούν οι σχέσεις ανάμεσα στο σπίτι, το σχολείο, τη γειτονιά. Μάλιστα, όσο πιο δυνατές και ποικίλες είναι οι σχέσεις ανάμεσα στα πλαίσια, τόσο πιο ισχυρές θα είναι οι επιδράσεις στην ανάπτυξη του παιδιού.

Κατά την αλληλεπίδραση αυτή, οι πρωτοβουλίες που αναλαμβάνει το παιδί και η εμπλοκή των γονέων στη σύνδεση σχολείου-οικογένειας συμβάλλουν στον καθορισμό της ποιότητας του μεσοσυστήματος του παιδιού. Στην ουσία, ένα μεσοσύστημα αποτελεί ένα σύνολο, ένα συνδετικό κρίκο μικροσυστημάτων (Bronfenbrenner, 1994 στο Μυλωνάκου – Κεκέ, 2006).

Παράδειγμα μεσοσυστήματος αποτελούν οι σχέσεις σχολείου-οικογένειας, καθώς έχει διαπιστωθεί η συσχέτισή τους με ανάπτυξη του παιδιού και ειδικότερα με τη στάση του παιδιού απέναντι στο σχολείο και κατά συνέπεια με τη σχολική επίδοση. Για παράδειγμα, ο Γεωργίου(2000) σε έρευνά του αναφέρει ότι η επαφή των γονέων με το σχολείο παρουσιάζει θετική συσχέτιση με την επίδοση των παιδιών τους. Μάλιστα, διαπιστώνεται ότι όσο περισσότερο επικοινωνούν τα δύο μέρη τόσο το καλύτερο για όλους τους εμπλεκόμενους, εκπαιδευτικούς, γονείς αλλά κυρίως για τα ίδια τα παιδιά. Στην περίπτωση αυτή

λοιπόν τα δύο μικροσυστήματα, η οικογένεια και το σχολείο, αλληλεπιδρούν και επηρεάζουν την ανάπτυξη του παιδιού και κατ' επέκταση την επίδοσή του στο σχολείο.

1.4.3 Εξωσύστημα (*exosystem*)

Ο όρος εξωσύστημα αναφέρεται σε ένα ή περισσότερα πλαίσια στα οποία το αναπτυσσόμενο άτομο δε συμμετέχει ενεργά αλλά ωστόσο τα γεγονότα που λαμβάνουν χώρα σε αυτά επηρεάζουν το περιβάλλον μέσα το οποίο εντάσσεται το αναπτυσσόμενο άτομο (Bronfenbrenner, 1979 στο Πετρογιάννης, 2003). Με άλλα λόγια, οι δομές του εξωσυστήματος επηρεάζουν την ανάπτυξη του παιδιού αλληλεπιδρώντας με ορισμένες δομές στο μικροσύστημά του. Παραδείγματα εξωσυστήματος αποτελούν η εργασία των γονέων, οι κοινωνικές υπηρεσίες, η κοινότητα, οι φίλοι των γονέων κ.α. (Bronfenbrenner, 1994).

Η ψυχολογική ανάπτυξη του παιδιού στην οικογένεια δεν επηρεάζεται λοιπόν, μόνο από τα άμεσα προς αυτό περιβάλλοντα, αλλά και από πλαίσια όπου το παιδί μπορεί να μην έχει άμεση πρόσβαση, αλλά όμως μπορούν εμμέσως να ασκήσουν ισχυρές επιδράσεις στην ανάπτυξή του. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η εργασία των γονέων και οι συνθήκες που επικρατούν σ' αυτή, ένα περιβάλλον από το οποίο το παιδί είναι αρκετά απομακρυσμένο αλλά όμως το επηρεάζει. Όταν π.χ. η εργασία του πατέρα χαρακτηρίζεται από αστάθεια, πολλές ώρες δουλειάς, ανασφάλεια για το μέλλον, αναμφισβήτητα επηρεάζεται και το παιδί που βιώνει τη συγκεκριμένη κατάσταση, παρά το γεγονός ότι δε σχετίζεται άμεσα με αυτή. Επίσης, αναφορικά με το πρόγραμμα εργασίας των γονέων, το παιδί μπορεί να μην εμπλέκεται άμεσα σ' αυτό το επίπεδο, αλλά αισθάνεται τη θετική ή αρνητική επίδραση στη ζωή του. Ισχυρές είναι επίσης οι αρνητικές επιδράσεις, όταν ο πατέρας αντιμετωπίζει το πρόβλημα της ανεργίας, όπου αυξάνονται οι εντάσεις και οι διαφωνίες μέσα στην οικογένεια και παράλληλα μειώνεται η κοινωνική ζωή των μελών της (Bronfenbrenner, 1986 στο Πετρογιάννης, 2003).

1.4.4 Μακροσύστημα (*makrosystem*)

Το μακροσύστημα περιλαμβάνει τα προαναφερθέντα πλαίσια, το μικροσύστημα, το μεσοσύστημα και το εξωσύστημα και αναφέρεται σε πολιτιστικές αξίες, ήθη, έθιμα, αντιλήψεις που «καθορίζουν τη συμπεριφορά των ανθρώπων μίας συγκεκριμένης πολιτισμικής ομάδας, και σε κυρίαρχα οικονομικά, κοινωνικά, εκπαιδευτικά, νομικά και πολιτικά θεσμικά πλαίσια και συστήματα που αντανακλώνται σε όλα τα προγενέστερα επίπεδα» (Πετρογιάννης, 2001, σ.143). Το μακροσύστημα δεν είναι στατικό αλλά μπορεί να αλλάξει, να εξελιχθεί, όπως π.χ. σε περιπτώσεις πολέμου ή και τεχνολογικών αλλαγών. Τα

στοιχεία του μακροσυστήματος επηρεάζουν και αυτά με τη σειρά τους την αλληλεπίδραση με τα υπόλοιπα συστήματα (Bronfenbrenner, 1979 στο Πετρογιάννης, 2003).

Η περίπτωση του διαζυγίου αποτελεί χαρακτηριστικό παράδειγμα αμφίδρομης αλληλεπίδρασης ανάμεσα στα συστήματα, όπως ακριβώς περιγράφεται από την οικοσυστημική προσέγγιση του Bronfenbrenner. Στη συγκεκριμένη περίπτωση έχουμε μία αλληλεπίδραση ανάμεσα στο μικροσύστημα της οικογένειας και στο μακροσύστημα, που περιλαμβάνει τις στάσεις και αντιλήψεις της κοινωνίας μέσα στην οποία εντάσσεται. Η διευθέτηση του διαζυγίου μπορεί να αποτελεί προϊόν της κοινωνίας που αποφασίζεται από τις δικαστικές αρχές, ταυτόχρονα όμως έχει ισχυρές επιδράσεις στην οικογενειακή ζωή και μάλιστα στην ανάπτυξη του παιδιού. Η αύξηση στον αριθμό των διαζυγίων οδήγησε στη δημιουργία οικογενειών, όπου τα παιδιά βιώνουν χωριστή οικογενειακή ζωή π.χ. περνούν το σαββατοκύριακο με τον πατέρα και τις υπόλοιπες μέρες με την μητέρα τους. Η αλλαγή αυτή στο πλαίσιο της οικογένειας, σύμφωνα με πολλούς ερευνητές, έχει καταστεί καταλυτική για την ομαλή ή μη ανάπτυξη του παιδιού. Από την άλλη μεριά, και η οικογένεια που χωρίζει ασκεί επιδράσεις στην κοινότητα και γενικότερα στην κοινωνία. Το γεγονός αυτό συμβαίνει καθώς με την εξάπλωση του διαζυγίου οι κοινωνικές στάσεις και αντιλήψεις απέναντι στην ιδέα του διαζυγίου αρχίζουν να διαφοροποιούνται σε σύγκριση με το παρελθόν. Έτσι, ενώ στο κοντινό παρελθόν το διαζύγιο αποτελούσε φαινόμενο περιορισμένο και κατά ένα μέρος κοινωνικά μη αποδεκτό, σήμερα εκλαμβάνεται ως κάτι σύνηθες λόγω της εξάπλωσης του αλλά και της επακόλουθης εξοικείωσης του ατόμου απέναντι σε αυτό και επομένως έχουν θεσμοθετηθεί λύσεις για τα προβλήματα που δημιουργεί (Frost, 1989 στο Πετρογιάννης, 2003).

1.4.5 Χρονοσύστημα (*chronosystem*)

Το χρονοσύστημα περιλαμβάνει χρονικές αλλαγές στο περιβάλλον του παιδιού που παράγουν νέες συνθήκες οι οποίες επηρεάζουν την ανάπτυξή του. Αυτές οι αλλαγές επιβάλλονται είτε από εξωτερικές συνθήκες, όπως για παράδειγμα ο θάνατος ενός γονέα και η αλλαγή της δομής της οικογένειας είτε προβάλλουν εσωτερικά, όπως είναι οι ψυχολογικές αλλαγές που συμβαίνουν με την ανάπτυξη του παιδιού, π.χ. κατά τη διάρκεια της εφηβείας. Όλες οι παραπάνω αλλαγές μπορούν να λαμβάνουν χώρα σε καθημερινή βάση και μπορούν να επηρεάσουν καθοριστικά την ανάπτυξη του παιδιού Bronfenbrenner, (1994). Ο Bronfenbrenner αναφέρει ως χαρακτηριστικό παράδειγμα για την έννοια του χρονοσυστήματος την έρευνα του Elder, «Children of the Great Depression»

(1974) όπου μελετήθηκε η επίδραση της οικονομικής καταστροφής του 1930 στην ανάπτυξη των παιδιών. Το γεγονός αυτό, όπως είναι φυσικό, επηρέασε την κατάσταση των οικογενειών και κατ' επέκταση είχε αντίκτυπο στην ανάπτυξη των παιδιών. Συγκεκριμένα παρατηρήθηκε ότι η απώλεια της οικονομικής σταθερότητας και ασφάλειας ανάγκασε την οικογένεια να κινητοποιήσει τους ανθρώπινους πόρους της, συμπεριλαμβανομένων των εφήβων. Παρατηρήθηκε λοιπόν ότι οι έφηβοι, αντιμετωπίζοντας τη νέα κατάσταση, έπρεπε να αναλάβουν νέους ρόλους και ευθύνες τόσο μέσα, όσο και έξω από το σπίτι και να δουλέψουν μαζί για ένα κοινό στόχο, την οικονομική ανάκαμψη της οικογένειας. Η εμπειρία αυτή συνέβαλε αποφασιστικά στο να αναπτύξουν πρωτοβουλία, υπευθυνότητα και συνεργασία (Bronfenbrenner, 1994). Έτσι, στην περίπτωση αυτή γίνεται κατανοητό με ποιόν τρόπο ακόμα και το χρονοσύστημα, από το οποίο είναι το παιδί πολύ «απομακρυσμένο», επηρεάζει την ανάπτυξή και την περαιτέρω εξέλιξή του.

1.5 Η οικογένεια ως μικροσύστημα

Το μικροσύστημα της οικογένειας έχει αποτελέσει κατά καιρούς αντικείμενο πολυπληθών ερευνών καθώς αποτελεί το σημαντικότερο ίσως πλαίσιο τόσο από πλευράς συνθετότητας και έντασης των «εγγύτατων διαδικασιών» όσο και από πλευράς εύρους επιδράσεων, οι οποίες αφορούν όλες τις πτυχές της ανάπτυξης του παιδιού (Πετρογιάννης, 2003). Η οικογένεια αποτελεί ένα μικροσύστημα μέσα στο οποίο το άτομο έρχεται σε άμεση επαφή με τα υπόλοιπα μέλη της και αλληλεπιδρά. Οι επιδράσεις της τόσο στη φυσική όσο και στην ψυχολογική ανάπτυξη του ατόμου είναι καταλυτικές για την εξέλιξή του, καθώς οι σχέσεις με τα υπόλοιπα μέλη είναι σύνθετες, έντονες και ταυτόχρονα μακροχρόνιες. Έτσι, ο τρόπος με τον οποίο λειτουργεί η οικογένεια καθορίζει και την ομαλή ή μη ανάπτυξη του. Στο πλαίσιο αυτό, το άτομο δεν αποτελεί μόνο δέκτη αλλά και πομπό επιδράσεων η οικογένεια δηλ. δεν επηρεάζει μόνο το παιδί αλλά ταυτόχρονα επηρεάζεται από αυτό, κάτι που θα γίνει σαφές και με το παράδειγμα που ακολουθεί (Frost, 1989 στο Πετρογιάννης, 2003).

Χαρακτηριστικό παράδειγμα του μικροσυστήματος της οικογένειας και των αλληλεπιδράσεων στο οποίο λαμβάνουν χώρα, μπορούμε να αντλήσουμε από μία έρευνα του Γεωργίου (1996). Σε μία προσπάθεια εξήγησης της επίδρασης του παράγοντα «γονεϊκή συμπεριφορά» στη σχολική επίδοση των παιδιών, ο Γεωργίου υποστηρίζει ότι δεν μπορεί να υπάρξει μία σχέση αιτίας και αποτελέσματος μεταξύ των δύο αυτών μεταβλητών δηλαδή ο μαθητής δεν επιτυγχάνει οπωσδήποτε υψηλή ή χαμηλή επίδοση επειδή οι γονείς του

συμπεριφέρονται με τον ένα ή τον άλλο τρόπο. Η συμπεριφορά των γονέων μπορεί να λειτουργεί ως αιτία και ταυτόχρονα ως αποτέλεσμα της συμπεριφοράς και της στάσης του ίδιου του μαθητή απέναντι στη σχολική επιτυχία. Γιατί, η γονεϊκή συμπεριφορά από τη μία μεριά επηρεάζει την επίδοση του παιδιού, αλλά από την άλλη επηρεάζεται από αυτή και από τη γενικότερη στάση απέναντι στο σχολείο. Αναπτύσσεται λοιπόν ένα σύστημα διαρκούς επανατροφοδότησης μεταξύ γονιών και παιδιών. Έτσι, στη συγκεκριμένη περίπτωση, όπως αναφέρει και ο ίδιος ο ερευνητής, «ατομικοί και συστημικοί παράγοντες αλληλεπιδρούν και συνεισφέρουν στη δημιουργία της τελικής εικόνας που προβάλλεται προς τα έξω» (Γεωργίου, 1996, σ.145).

Στο πλαίσιο της οικογένειας τα παιδιά θα πρέπει να έχουν συνεχή και αμοιβαία αλληλεπίδραση με σημαντικούς «άλλους» (π.χ. γονείς) κάτι που, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την ανάπτυξή τους. Αν όμως οι σχέσεις στο άμεσο περιβάλλον έρθουν σε ρήξη, το παιδί δε θα έχει αποκτήσει τις κατάλληλες δεξιότητες που θα του δώσουν τη δυνατότητα να εξερευνήσει άλλα μέρη του περιβάλλοντός του. Έτσι, τα παιδιά αποζητούν την επιβεβαίωση που θα έπρεπε να παρέχεται από τούς γονείς σε ακατάλληλα γι' αυτά μέρη. Το γεγονός αυτό παρατηρείται ιδιαίτερα στην εφηβεία και εκφράζεται κυρίως με περιπτώσεις αντικοινωνικής συμπεριφοράς και έλλειψης πειθαρχίας (Παπαδοπούλου, 2008).

Σύμφωνα με τους Newman και Murray (1983, στο Νικολάου, 2000), η πρόκληση που αντιμετωπίζει η οικογένεια κατά την περίοδο αυτή είναι να επιτρέψει αρκετή ανεξαρτησία στο αναπτυσσόμενο μέλος της χωρίς να αυτοδιαλυθεί, ενώ η αντίστοιχη πρόκληση για το άτομο είναι να αυτοκαθοριστεί ως αυτόνομο άτομο χωρίς να χάσει την αίσθηση του «ανήκειν» στην οικογένεια του ούτε την υποστήριξή της. Στο ίδιο μήκος κύματος, ο Bowen (1978 στο Νικολάου, 2000) διακρίνει μεταξύ εκείνων των οικογενειακών συστημάτων που εμποδίζουν τη διαφοροποίηση των μελών τους και εκείνων που αποδέχονται ότι η ατομικότητα και η συλλογικότητα μπορούν να συνυπάρχουν. Ο Olson & συν., (1983 στο Νικολάου, 2000) επίσης προβλέπουν ότι οι οικογένειες με μέτρια τάση συνοχής λειτουργούν καλύτερα ως συστήματα και είναι λιγότερο προβληματικές από ότι εκείνες που τοποθετούνται στα άκρα αυτής της μεταβλητής. Με άλλα λόγια, η έγνοια των γονιών για το πώς θα διατηρήσουν ενωμένη την οικογένεια δημιουργεί προβλήματα, όταν αυτή η έγνοια είναι είτε πολύ μεγάλη είτε ανύπαρκτη. Στην πρώτη περίπτωση η συμπεριφορά των γονιών «πνίγει» τα νεαρά άτομα – μέλη της οικογένειας λόγω της υπερβολικής προσοχής, ενώ στη δεύτερη τα διώχνει λόγω της υπερβολικής αδιαφορίας που επιδεικνύει.

Το ζητούμενο εδώ είναι κατά πόσο το εκπαιδευτικό σύστημα είναι δυνατό να διαδραματίσει εξισορροπητικό ρόλο στις περιπτώσεις αυτές. Είναι αλήθεια ότι οι εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν ένα σημαντικό δευτερεύοντα ρόλο, ωστόσο, δεν είναι σε θέση να παρέχουν τη συνθετότητα της αλληλεπίδρασης που μπορεί να παρασχεθεί από τους σημαντικούς «άλλους».

Αυτό που πρέπει να κάνουν είναι να λειτουργούν υποστηρικτικά προς τις οικογένειες που αντιμετωπίζουν προβλήματα και να δημιουργούν ένα θετικό γι' αυτές περιβάλλον, καθώς η αστάθεια και η αβεβαιότητα που χαρακτηρίζει τη σημερινή σύγχρονη οικογένεια μπορεί να αποβεί μοιραία για την ανάπτυξη του παιδιού.

Σε κάθε περίπτωση πάντως η σπουδαιότητα της οικογένειας και των σχέσεων που λαμβάνουν χώρα μέσα σ' αυτή είναι αναμφισβήτητη και πολλές φορές η συμβολή της αναντικατάστατη για την ανάπτυξη του παιδιού.

1.6 Το σχολείο ως μικροσύστημα

Το σχολείο είναι ένας σύνθετος οργανισμός, ο οποίος δεν συνίσταται μόνο από ένα κτίριο και κάποια άτομα που δρουν στο εσωτερικό του. Κάθε μέλος του οργανισμού αυτού εξαρτάται από τα υπόλοιπα, ενώ όλα τα μέλη αντιδρούν στις αλλαγές που συντελούνται στο εσωτερικό του, προκαλώντας ταυτοχρόνως αντιδράσεις σε άλλες μονάδες με τις οποίες συνδέεται το σχολείο: « ένα σχολείο είναι μέρος ενός ευρύτερου «συστήματος και υπάρχουν όρια που ποικίλλουν ως προς την ισχύ και τη διαπερότητά τους όταν προσπαθούμε να μεταβάλουμε κάποιο μέρος του συστήματος, το επιχείρημα αυτό απαιτεί γνώση και κατανόηση των τρόπων με τους οποίους τα μέρη συνδέονται μεταξύ τους» (Sarason, 1990 στο Πετρογιάννης, 2003, σ.112). Αυτή ακριβώς η αλληλεξάρτηση όλων των πτυχών της σχολικής ζωής δημιουργεί το μικροσύστημα του σχολείου, το οποίο, σε γενικές γραμμές, αποτελείται από δύο τουλάχιστον κατηγορίες στοιχείων: τα κοινωνικά και τα φυσικά (ή υλικά).

Στα κοινωνικά στοιχεία του μικροσυστήματος του σχολείου περιλαμβάνονται οι μαθητές, οι εκπαιδευτικοί, ο διευθυντής και οι μεταξύ τους σχέσεις, ενώ στα φυσικά/ υλικά στοιχεία συμπεριλαμβάνονται το σχολικό κτίριο, το μέγεθός του, οι τάξεις και η διαρρύθμισή τους, ο χώρος του προαυλίου, το ωρολόγιο πρόγραμμα, οι κανόνες ασφαλείας, οι συνθήκες εργασίας, η εκπαιδευτική πολιτική και οι αποφάσεις που λαμβάνονται σε τοπικό και κεντρικό επίπεδο. Από τις έρευνες που έχουν διεξαχθεί έχει βρεθεί πως υπάρχουν αρκετά στοιχεία που δείχνουν ότι η ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του παιδιού μπορεί να επηρεαστεί, αρνητικά ή θετικά, από συγκεκριμένα χαρακτηριστικά του σχολικού

πλαίσιου στο οποίο φοιτούν τα παιδιά (Rutter et al., 1979 στο Πετρογιάννης, 2003).

Προκειμένου να κατανοήσουμε και να εκτιμήσουμε το ρόλο του σχολείου στην ανάπτυξη των παιδιών είναι απαραίτητο να λάβουμε υπόψη το πλαίσιο των δομικών παραγόντων που το χαρακτηρίζουν (δηλαδή τις μεταβλητές σε επίπεδο τάξης, σχολείου, Διεύθυνσης ή Γραφείου Εκπαίδευσης κτλ.), τα πλαίσιο διδασκαλίας (διαχείριση της συμπεριφοράς των παιδιών στην τάξη, μεθόδους διδασκαλίας, ενθάρρυνση και συμμετοχή των παιδιών στις δραστηριότητες της τάξης, ανάπτυξη δεξιοτήτων, σύνδεση της θεωρίας με την πράξη κτλ.), καθώς και το δίκτυο και τη δυναμική των σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ των μαθητών, αφού αυτά αποτελούν σημαντικό παράγοντα επιρροής τόσο σε επίπεδο ατομικής ανάπτυξης όσο και σε επίπεδο τάξης δεδομένου ότι η τάξη διαμορφώνει ως ένα βαθμό την ταυτότητά της από τη στιγμή που οι μαθητές διατηρούν τη θέση και το ρόλο τους στις επιμέρους ομάδες ανάλογα με το βαθμό επάρκειά τους σε κάποιους τομείς, τη σχέση που έχουν με τους συμμαθητές τους κτλ. Έτσι, η οικοσυστημική θεώρηση, συνεπώς, παροτρύνει τους δασκάλους να βλέπουν την ευρύτερη εικόνα και να αντιμετωπίζουν τη συμπεριφορά ενός μαθητή σε σχέση όχι μόνο με το ίδιο το παιδί αλλά και με τα περιβάλλοντα στα οποία αυτό εντάσσεται ως «όλο» (Πετρογιάννης, 2003).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΤΩΝ ΜΕΤΑΝΑΣΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΜΠΛΟΚΗ ΤΟΥΣ ΣΤΗΝ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ ΤΗΣ ΒΑΣΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ

2.1. Η έννοια της γονεϊκής εμπλοκής.

Η έννοια της συνεργασίας (collaboration) σχολείου – οικογένειας, της γονεϊκής συμμετοχής (parental participation), ή της γονεϊκής εμπλοκής (parental involvement) στην εκπαίδευση των παιδιών τους μπορεί να ειπωθεί παράλληλα τόσο από μια ευρύτερη όσο και από μια στενότερη οπτική γωνία.

Πολλές φορές δίνεται η εντύπωση ότι όλοι οι όροι χρησιμοποιούνται περιγράφοντας την ίδια έννοια, χωρίς να ορίζεται και να γίνεται σαφές ποιο είναι το περιεχόμενο αυτής της έννοιας. Σύμφωνα με τους Vyverman και Vettenburg (2009,σ.107) «εκεί όπου η γονεϊκή συμμετοχή ή εμπλοκή προσδιορίζονται, υπάρχει πολλαπλότητα ερμηνειών για το τι μπορεί να σημαίνει η έννοια, γιατί ακόμα και οι προσδιορισμοί που δίνονται είναι πολύ ευρείς». Οι ίδιοι δηλώνουν ότι στην έρευνα τους επιλέγουν τον όρο γονεϊκή συμμετοχή για το λόγο ότι έχει υψηλή αναγνωρισιμότητα, ωστόσο παραδέχονται ότι σε ευρεία ερμηνεία δεν διαφέρει από τον όρο γονεϊκή εμπλοκή. Όροι όπως γονεϊκή εμπλοκή, συμμετοχή, συνεργασία, σχέση επαφή σχολείου οικογένειας έχει επικρατήσει να περιγράφουν ένα πολύ ευρύ πεδίο γονικών πεποιθήσεων, συμπεριφορών και πρακτικών (Patrikakou et al., 2005). Όλες οι έννοιες χαρακτηρίζονται από πολυσημία και ευρύτητα στην ερμηνεία. Η γονεϊκή εμπλοκή ή συμμετοχή ή επαφή ή δέσμευση θα μπορούσε να σημαίνει μια σειρά από πράγματα για το σχολείο και την οικογένεια.

Ωστόσο, παρά την αδιάκριτη και χαοτική χρήση των εννοιών ο όρος που έχει κυριαρχήσει στις έρευνες είναι η γονεϊκή εμπλοκή. Καθιερώθηκε το 1982, όταν χρησιμοποιήθηκε από ένα πολύ γνωστό περιοδικό ψυχολογικής έρευνας, το Psychological Abstracts (Γεωργίου, 2000). Είναι τόσο ασαφής έννοια ώστε μπορεί να σημαίνει σχεδόν οτιδήποτε: από μια απλή επίσκεψη του γονέα στο σχολείο μια φορά το χρόνο μέχρι συχνές επαφές και συνεργασία γονέα – εκπαιδευτικού, ή ακόμη και την πραγματική συμμετοχή του γονέα σε αποφάσεις που αφορούν τη διοίκηση του σχολείου (Brito & Waller, 1994). Ορισμένοι ερευνητές (Keith, 1986· Pezdek et al., 2002) αναφέρονται στην εποπτεία της καθημερινής δραστηριότητας και της σχολικής εργασίας του παιδιού και όχι σε

άλλα είδη γονεϊκής εμπλοκής ενώ κάποιοι άλλοι αναφέρονται στη συμμετοχή των γονέων στις σχολικές δραστηριότητες (γιορτές, εκδρομές) και στην επικοινωνία με τον εκπαιδευτικό της τάξης (Νόβα- Καλτσούνη, 2004· Hong & Ho, 2005· Harris & Goodall, 2007). Μια ευρύτερη προσέγγιση του όρου περιλαμβάνει τις απόψεις των γονέων για την εκπαίδευση και τη σημασία της, σχετικές φιλοδοξίες και προσδοκίες, καθώς και τα κίνητρα για μόρφωση που εμφυσούν στα παιδιά τους (Νόβα- Καλτσούνη, 2004).

Αυτό που συμβαίνει, ουσιαστικά, είναι ότι πολλοί συγγραφείς περιγράφουν ένα μέρος ή μια διάσταση της γονεϊκής εμπλοκής ως να ήταν το όλο. Η απουσία κοινώς αποδεκτού ορισμού της γονεϊκής εμπλοκής όχι μόνο δεν επιτρέπει την διατύπωση γενικών συμπερασμάτων, αλλά θεωρείται και ως η κύρια αιτία που πολλές από τις σχετικές έρευνες οδηγούνται σε αντικρουόμενα πορίσματα (Fan & Chen, 2001). Σχετικά πρόσφατα, οι ερευνητές αναγνώρισαν ότι ο όρος γονεϊκή εμπλοκή είναι πολυδιάστατος και περιλαμβάνει έναν αρκετά μεγάλο αριθμό δραστηριοτήτων (Epstein, 1992, 1995· Muller, 1995·, 1998 Fantuzzo et al., 2000· Γεωργίου, 2000).

2.2. Μορφές γονεϊκής εμπλοκής

Οι παραπάνω αναφορές καθιστούν μονόδρομο να προσδιορίζεται με ακρίβεια ο τύπος της γονεϊκής εμπλοκής ο οποίος μελετάται κάθε φορά.

Στη σχετική διεθνή βιβλιογραφία προτείνονται συγκεκριμένες τυπολογίες που περιγράφουν τις διάφορες μορφές ανάμειξης των γονέων στο σχολείο. Σε αρκετά, δυτικά κυρίως εκπαιδευτικά συστήματα, οι προτάσεις αυτές αποτέλεσαν τη βάση ή και μέρος συγκεκριμένων εκπαιδευτικών πολιτικών μεταρρυθμίσεων. Η πιο πρόωπη τυπολογία προτάθηκε από τον Fullan (1982), ο οποίος εισηγήθηκε τέσσερις τύπους γονεϊκής εμπλοκής: α) την οικογενειακή συνεισφορά στη διδασκαλία του παιδιού στο σπίτι, β) την οικογενειακή συνεισφορά στη διδασκαλία μέσα στο σχολείο, γ) την προσφορά εθελοντικής εργασίας της οικογένειας μέσα στο σχολείο και δ) την ανάμειξη των γονέων στη διοίκηση του σχολείου.

Η Tomlinson (1991) μελετώντας τις μέχρι τότε επικρατούσες πρακτικές των βρετανικών σχολείων πρότεινε μια διαφορετική τυπολογία, η οποία αποτελείται από τους τέσσερις πιο κάτω τύπους:

α) την ανταλλαγή πληροφοριών ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια (μέσω γραπτής επικοινωνίας, επισκέψεων των γονέων στο σχολείο, συγκεντρώσεων και εκδηλώσεων γονέων-εκπαιδευτικών, δελτίων προόδου).

β) την προσωπική ανάμειξη των γονέων σε εκπαιδευτικά ζητήματα που αφορούν το παιδί τους και τη φοίτηση του στο σχολείο (π.χ. η παροχή βοήθειας στην κατ' οίκον εργασία και στα μαθήματα μέσα στην τάξη).

γ) την άτυπη ανάμειξη τους σε ζητήματα διοίκησης και διαχείρισης του σχολείου μέσω της εκπροσώπησης τους σε συλλογικά όργανα των γονέων του σχολείου ως παρατηρητών ή άλλων ρόλων στα πλαίσια των οργάνων αυτών, οι οποίες όμως δεν συνδέονται άμεσα με τη λήψη αποφάσεων,

δ) την επίσημη συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διοίκηση και χάραξη πολιτικής (με την εκλογή τους και την ενεργό συμμετοχή τους στο συλλογικά εκτελεστικά όργανα των γονέων).

Μια παρόμοια τυπολογία προτάθηκε και από τους Tumcy, Eltis, Towlct, και Wright (1990), βασισμένη στο ισχύον εκπαιδευτικό σύστημα της Αυστραλίας.

Στη παρούσα έρευνα ο όρος «γονεϊκή εμπλοκή» χρησιμοποιείται με βάση την πολυεπίπεδη ανάλυση της Epstein (Epstein, 1992, 1995· Connois & Epstein, 1995) που περιγράφει έξι διαφορετικούς τύπους γονεϊκής εμπλοκής. Η τυπολογία αυτή έχει αξιοποιηθεί σε ευρύτατο βαθμό στα πλαίσια προσπαθειών για καθιέρωση οργανωμένων προγραμμάτων εμπλοκής και συμμετοχής των γονέων στη Βόρεια Αμερική και σήμερα έχει υιοθετηθεί σε σχολεία πολλών αμερικανικών πολιτειών, τόσο της πρωτοβάθμιας όσο και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η τυπολογία αυτή επικεντρώνεται σε πρακτικές που στοχεύουν:

α) Στην επικοινωνία σχολείου-οικογένειας: η ανάπτυξη ενός συστήματος αμφίδρομης επικοινωνίας που να επιδιώκει, αφενός στην ενημέρωση της οικογένειας σχετικά με τα σχολικά προγράμματα και την ακαδημαϊκή επίδοση του παιδιού, και αφετέρου στην πληροφόρηση του σχολείου για τις οικογενειακές συνθήκες και το οικογενειακό περιβάλλον που σχετίζονται με τη φοίτηση του παιδιού στο σχολείο.

β) Στην εθελοντική εργασία των γονέων στο σχολείο: η παροχή βοήθειας από τους γονείς στο σχολείο σε μόνιμη ή περιστασιακή βάση, π.χ. για την προετοιμασία σχολικών εκδηλώσεων, κατά τη διάρκεια του μαθήματος κ.ά.

γ) Στη βοήθεια του σχολείου στο σπίτι: η βοήθεια που μπορεί να προσφέρει ένα σχολείο, έτσι ώστε η οικογένεια να αναπτύξει, ένα περιβάλλον στο σπίτι που να διευκολύνει τη σχολική φοίτηση του παιδιού.

δ) Στη συνεισφορά της οικογένειας στην κατ' οίκον εργασία του παιδιού: η συνεργασία μεταξύ σχολείου-οικογένειας με σκοπό, πέρα από την τυπική επίβλεψη και βοήθεια που μπορεί να προσφέρει η οικογένεια σε ότι αφορά στη διεκπεραίωση της κατ' οίκον εργασίας, την παροχή στο παιδί επιπλέον στήριξης για βελτίωση των σχολικών επιδόσεων του.

ε) Στη συμμετοχή των γονέων στη διοίκηση και διαχείριση του σχολείου: η ανάμειξη των γονέων σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων που αφορούν το παιδί τους.

στ) Στη συνεργασία σχολείου- οικογένειας-κοινότητας: η αξιοποίηση των κοινοτικών πόρων και υποδομών προς όφελος της σχολικής μονάδας και συγκεκριμένων οικογενειών μαθητών της.

Ωστόσο πολλοί ερευνητές επισημαίνουν ότι η γονεϊκή εμπλοκή στις μειονότητες μπορεί να εκδηλωθεί με πολλούς άλλους τρόπους (λ.χ. αξίες, προτεραιότητες, κ.λ.π.) εκτός από το γνωστό σχήμα «επισκέψεις στο σχολείο»- «συμμετοχή σε σύλλογο γονέων» και ότι παρουσιάζει διαφορές ανάμεσα στις εθνοτικές ομάδες (Garcia Coll et al.,2002). Για παράδειγμα, οι Bernhand & Freire (1999) εμπνέονται από το έργο του Pierre Bourdieu (1984) σχετικά με το πως αποκτά αξία ή, αντίθετα, απαξιώνεται το μορφωτικό κεφάλαιο συγκεκριμένων ομάδων, και της Anette Lareau (1989), η οποία ασχολήθηκε με το πώς το πολιτισμικό κεφάλαιο επηρεάζει την πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Σύμφωνα με τα ευρήματα μιας σειράς σχετικών ερευνών που χρησιμοποίησαν τοπικά δεδομένα (Georgiou, 1999· Hoover – Dempsey, 2004) οι πιο συνηθισμένοι τύποι γονεϊκής εμπλοκής είναι:

2.2.1. Βοήθεια στην κατ' οίκον εργασία

Ασφαλώς πρόκειται για το πιο γνωστό τρόπο συμμετοχής του γονέα στη σχολική ζωή του παιδιού του. Αυτό ουσιαστικά εννοούν οι περισσότεροι μελετητές με τον όρο γονεϊκή εμπλοκή. Οι επιμέρους γονεϊκές συμπεριφορές που ανήκουν σ' αυτό τον τύπο εμπλοκής είναι ο συστηματικός έλεγχος των τετραδίων και των άλλων εργασιών που φέρει ο μαθητής στο σπίτι, η επαφή με την πορεία κάλυψης της ύλης που ακολουθείται από το δάσκαλο στη τάξη και η βοήθεια για τη λύση των αποριών που έχει το παιδί με τα μαθήματά του.

Πλήθος ερευνών έχουν δείξει την εδραιωμένη πεποίθηση των γονέων ότι η εμπλοκή τους στην προετοιμασία των παιδιών τους για το σχολείο είναι ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες που βοηθά τα παιδιά τους να επιτύχουν υψηλότερες ακαδημαϊκές επιδόσεις (Henderson, 1988· Cooper, 1989·Blackwell, 1992· Cooper et al., 2006).

Ειδικότερα οι Mannam & Blackwell (1992) καθώς και η Henderson(1988) αναφέρουν ότι η εμπλοκή των γονέων στο σπίτι είναι πιο αποτελεσματική από την εμπλοκή στο σχολείο, αφού προκαλεί σαφέστερη βελτίωση της επίδοσης του παιδιού. Επιπρόσθετα οι νεότεροι γονείς που βίωναν άγχος ως μαθητές, οι γονείς με χαμηλή μόρφωση και οι γονείς με αισθήματα υπερηφάνειας για το σχολείο στο οποίο φοιτά το παιδί τους ήταν εκείνοι που είχαν την πεποίθηση ότι η εμπλοκή

τους στη μάθηση στο σπίτι είναι σε θέση να βοηθήσει περισσότερο τη βελτίωση των σχολικών επιδόσεων των παιδιών τους. Οι γονείς που πιστεύουν στην αναγκαιότητα της εμπλοκής τους στη μάθηση στο σπίτι ενδιαφέρονται περισσότερο για την προετοιμασία των παιδιών τους και έχουν την τάση να ζητούν από τους εκπαιδευτικούς περισσότερη εργασία στο σπίτι με αποτέλεσμα, από τη μια, να αυξάνεται ολοένα η ποσότητα των εργασιών και από την άλλη να καθίσταται ένα από τα σημαντικότερα κριτήρια διαχωρισμού των μαθητών μέσα στην τάξη (Stevenson et al., 1990· Epstein et al., 1992). Οι γονείς συνδέουν την προσπάθειά τους αυτή με το μέλλον των παιδιών τους και αφιερώνουν ένα σημαντικό μέρος του χρόνου τους για την προετοιμασία των παιδιών τους για το σχολείο, διαμορφώνοντας ενίοτε ένα κλίμα πίεσης προς τα παιδιά προκειμένου να πετύχουν τους στόχους τους. Ωστόσο, πρόσφατες έρευνες έχουν δείξει ότι αυτή η πίεση, πέρα από τα πλεονεκτήματα, μπορεί να κλονίσει τη σχέση παιδιών – γονέων με αποτέλεσμα κάθε πλεονέκτημα της εμπλοκής των γονέων στη μάθηση στο σπίτι να υποβαθμίζεται (Trautwein & Koller, 2003).

Όσοι είχαν βιώσει έντονο άγχος ως μαθητές /τριες στο σχολείο θεωρούν ότι η αποφυγή παρόμοιων καταστάσεων στα παιδιά τους θα μπορούσε να επιτευχθεί μέσω της πληρέστερης προετοιμασίας τους στο σπίτι (Taylor et al., 2004).

Παρόμοια, και οι γονείς με χαμηλότερο επίπεδο μόρφωσης πιστεύουν περισσότερο από τους πανεπιστημιακής μόρφωσης γονείς στην αποτελεσματικότητα της εμπλοκής τους στην προετοιμασία των παιδιών στο σπίτι. Αν λάβουμε υπόψη μας ότι σε κανέναν άλλο τύπο γονεϊκής εμπλοκής δε φαίνεται να διαφοροποιούνται οι χαμηλότερου μορφωτικού επιπέδου γονείς, αφού αυτοί φαίνεται να πιστεύουν ότι η βοήθεια που θα μπορούσαν να προσφέρουν στα παιδιά τους σηματοδοτείται από την εμπλοκή τους στη μάθηση στο σπίτι (Menacker et al., 1988).

Οι υπερήφανοι για το σχολείο φοίτησης του παιδιού τους γονείς, θεωρούν ότι η εμπλοκή τους στη μάθηση στο σπίτι βοηθά πιο αποτελεσματικά στα επιδόσεις του παιδιού τους. Οι γονείς αυτοί, πιθανότατα, να θεωρούν ότι το σχολείο τους έχει υψηλούς στόχους και απαιτήσεις και το παιδί τους θα πρέπει να είναι πολύ καλά προετοιμασμένο προκειμένου να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του σχολείου του (Heckmann, 2008).

Σε κάθε περίπτωση απαιτείται περαιτέρω έρευνα προκειμένου να διαπιστωθεί από πού απορρέουν οι πεποιθήσεις αυτές των γονέων που έχουν σε πολύ υψηλή εκτίμηση την εμπλοκή τους στη μάθηση στο σπίτι και εάν αυτές είναι πράγματι σε θέση να οδηγήσουν στη βελτίωση των επιδόσεων των παιδιών τους (Πνευματικός & συν., 2008).

Ωστόσο και ο αντίλογος τεκμηριώνεται από πολλές έρευνες οι οποίες αμφισβητούν τη θετική συσχέτιση μεταξύ της εμπλοκής των γονέων στην προετοιμασία των κατ' οίκων εργασιών και της ακαδημαϊκής επίδοσης (Farrow et al., 1999·Pezdek et al., 2002·Trautwein & Koller 2003). Πιο συγκεκριμένα οι γονείς που εκφράζουν δυσπιστία για την αποτελεσματικότητα της εμπλοκής τους στη μάθηση στο σπίτι, μειώνουν την εμπλοκή τους στην προετοιμασία των παιδιών τους ή προσπαθούν να μειώσουν το συναισθηματικό κόστος που αναπόφευκτα συνδέεται με αυτού του τύπου την εμπλοκή (Levin et al., 1997).

Από τα μέσα της δεκαετίας του 1980, ερευνητές και εκπαιδευτικοί της πράξης στις Η.Π.Α., ασχολούνται με τη σημασία της ενδυνάμωσης (empowerment) για τη μάθηση σε μειονεκτούσες ομάδες και της γονεϊκής εμπλοκής των μεταναστών γονέων (Minaya – Rowe, 1996)

Στο πνεύμα αυτό δημιουργούνται παρεμβάσεις, οι οποίες φέρνουν τους γονείς στο προσκήνιο, αφουγκράζονται τις δικές τους ανάγκες, τους χειραφετούν και μέσα από μια διαδικασία ενδυνάμωσης, τους κάνουν να συνειδητοποιήσουν την ανάγκη να παραμείνουν τα παιδιά τους στο σχολείο και να συνεργαστούν υπό νέους όρους με το σχολείο (Gonzalez et al., 1993 Zuniga et al.,1996)

Ιδιαίτερη προσοχή δίνεται από τους εκπαιδευτικούς στο μέγεθος των εργασιών που δίνουν στους μαθητές για το σπίτι. Δεν πρέπει να είναι υπερβολικές οι απαιτήσεις ώστε να δίνεται χρόνος για την επικοινωνία γονέων – μαθητών (Peterson & Ladky, 2007).

Σε κάποιες οικογένειες μεταναστών μπορούμε να συναντήσουμε γονείς με διάθεση να ακούσουν και να ρωτήσουν το παιδί και να δείξουν ενδιαφέρον γι' αυτό που κάνει στο σχολείο, γιατί γι' αυτούς έχει ιδιαίτερη αξία. Ακόμη και αν οι γονείς δεν καταλαβαίνουν τι ακριβώς συμβαίνει στο σχολείο – και δεν ντρέπονται να το ομολογήσουν – ακούν και δίνουν προσοχή στη σχολική ζωή του παιδιού τους ρωτώντας το και συμβουλευόντας το σχετικά (Torres-Guzman, 1995). Αυτές οι συζητήσεις, με τουλάχιστον ένα μέλος της οικογένειας, επιτρέπουν την εξωτερίκευση μιας νέας εμπειρίας και βοηθούν το παιδί να μη ζει μόνο του κάτι τόσο καινούριο και σημαντικό. Με τον ίδιο τρόπο, οι μετανάστες γονείς ζητούν τη βοήθεια του παιδιού προκειμένου να τους διαβάσει ένα γράμμα, τον τηλεφωνικό κατάλογο ή κάποιο έγγραφο και να τους εξηγήσει, να συμπληρώσει μια αίτηση ή να βοηθήσει στα μαθήματα τα αδέρφια του, μπορούμε να πούμε ότι δημιουργούν μια ιδιαίτερα σημαντική θέση μέσα στην οικογένεια την οποία κατέχει το παιδί που πάει καλά στο σχολείο. Διαπιστώνουμε ότι κάποιες οικογενειακές αναπαραστάσεις προσδίδουν την απαραίτητη συμβολική αξία σ' αυτούς που ξέρουν γράμματα, παράγοντας καθοριστικός για τα παιδιά τους. Όταν στερούμαστε κάθε δυνατότητας άμεσης βοήθειας, αυτές οι διαδικασίες

οικογενειακής αναγνώρισης και «νομιμοποίησης» παίζουν κεντρικό ρόλο σε ότι αφορά τις πιθανότητες μιας καλής σχολικής πορείας του παιδιού (Νικολάου, 2000).

Αντιλαμβανόμαστε ότι υπάρχουν «αόρατες» μορφές γονεϊκής εμπλοκής οι οποίες γίνονται ορατές όταν εξετάζονται τα δίκτυα γονέων που έχουν σχηματιστεί με φυσικό κι αβίαστο τρόπο (Torres-Guzman, 1995· Coelho, 2007). Για παράδειγμα στην έρευνα της Torres-Guzman (1995), σε σχολεία με υψηλό ποσοστό μαθητών από μεταναστευτικό υπόβαθρο(Ασιάτες, Ισπανόφωνοι) βρέθηκε ότι ένα μεγάλο μέρος της εμπλοκής των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους είχε τη μορφή ηθικής και συναισθηματικής συμπαράστασης και λιγότερο τη μορφή οδηγιών, καθοδήγησης και οικονομικής ενίσχυσης. Αυτού του είδους η στήριξη συχνά περνά απαρατήρητη. Έπειτα, οι γονείς είχαν πληροφόρηση για το τι συνέβαινε στο σχολείο από τα ίδια τα παιδιά τους και είχαν την ευκαιρία να συναντηθούν με τους εκπαιδευτικούς εκτός σχολείου, σε κοινωνικές εκδηλώσεις της κοινότητας. Η συγγραφέας υποστηρίζει ότι και αυτά τα δίκτυα αποτελούν σημαντικές μορφές συνεργασίας σχολείου – οικογένειας και θα πρέπει να αξιοποιούνται από το σχολείο.

Αρκετό ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα αποτελέσματα έρευνας που διενεργήθηκε στις Η.Π.Α. (Ν. Υόρκη) σε μεγάλο δείγμα μεσαίας τάξης νέων μεταναστών γονέων (Li, 2006). Ο κύριος σκοπός αυτής της μελέτης ήταν να εξεταστούν οι πεποιθήσεις των μεταναστών γονέων για το πώς τα παιδιά τους μαθαίνουν την ανάγνωση, τη γραφή και τα μαθηματικά, ποιες πρακτικές της βασικής εκπαίδευσης ακολουθούν και πως εμπλέκονται στην εκμάθηση των παιδιών τους. Η έρευνα κατέγραψε στοιχεία που περιγράφουν ότι συμβαίνει στα σπίτια τους.

Η ανάλυση έδειξε ότι οι γονείς δίνουν μεγαλύτερη σημασία στην ικανότητα ανάγνωσης του παιδιού. Αυτός είναι ο λόγος που αρέσκονται να παροτρύνουν τα παιδιά τους για να διαβάζουν πέρα από τα σχολικά εγχειρίδια και εξωσχολικά βιβλία που τα αγοράζουν ή τα δανείζονται από τη βιβλιοθήκη (Anderson, 1995· Huntsinger et al., 1998· Li, 2002).

Ο τρόπος εκμάθησης της ανάγνωσης διαφέρει. Άλλοι γονείς διαβάζουν αρχικά το κείμενο δυνατά, άλλοι το διαβάζουν ταυτόχρονα με το παιδί τους και άλλοι βοηθούν στην κατανόηση του κειμένου διδάσκοντας τις στρατηγικές της ανάγνωσης. Στις περισσότερες περιπτώσεις χρησιμοποιούν τη μητρική τους γλώσσα. Για την εκμάθηση της γραφής οι μετανάστες γονείς δίνουν ιδέες στα παιδιά τους για το τι θα γράφουν, τους βοηθούν συλλαβίζοντας τις άγνωστες λέξεις και θεωρούν ως αποτελεσματική στρατηγική εκμάθησης γραφής, την αντιγραφή. Εκτός από τις σχολικές εργασίες χρησιμοποιούν ποικίλες

δραστηριότητες γραφής όπως ιστοριών, μεταφράσεις κινηματογραφικών έργων, επιστολών, καρτών και ποιημάτων. Ένας στους τρεις γονείς ωθεί το παιδί του να εξασκείται και στη γραφή της μητρικής γλώσσας (Li, 2002).

Οι γονείς θεωρούν επιπρόσθετα αρκετά σημαντικό για τα παιδιά τους, να γνωρίζουν τους βασικούς κανόνες γραμματικής και σύνταξης της αγγλικής γλώσσας (Ferris & Hedgcock, 2005).

Αναφορικά με τα μαθηματικά, οι περισσότεροι γονείς είναι ανικανοποίητοι με την εκπαίδευση στο σχολείο (Huntsinger et al., 1998· Huntsinger et al., 2000· Li, 2002, 2005). Πιστεύουν ότι οι οδηγίες στα αμερικάνικα σχολεία είναι «ευκολότερες και ανεπαρκείς» σε περιεχόμενο και βάθος αλλά υπερέχουν στην εστίαση στα ενδιαφέροντα του μαθητή, στο κίνητρο και στην ενθάρρυνση της δημιουργικότητας. Θα προτιμούσαν περισσότερη πρακτική εξάσκηση με ασκήσεις δυσκολότερου περιεχομένου και γι' αυτό χρησιμοποιούν στο σπίτι πρόσθετα εγχειρίδια (Chen & Stevenson, 1989· Li, 2002, 2006).

Οι μετανάστες γονείς, από προηγούμενες έρευνες φαίνεται να στερούνται οικειότητας με το σχολείο και είναι αβέβαιο αν θα εμπλακούν στο σχολικό πλαίσιο (Siu, 1992· Hidalgo et al., 2004· Li, 2004). Η πλειοψηφία τους συμμετέχει στις προγραμματισμένες συναντήσεις γονέων – εκπαιδευτικών και αισθάνονται άνετα στις συνομιλίες τους όμως είναι σχετικά ανενεργοί στη ουσιαστική συμμετοχή στις συγκεντρώσεις γονέων, στην επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς ή στην προσφορά εθελοντικής εργασίας (Constantino et al., 1991· Dyson, 2001· Li, 2006).

Οι μετανάστες γονείς, φαίνεται να κρατούν ακόμα πολύ ισχυρές παραδοσιακές πολιτιστικές αξίες στον τρόπο με τον οποίο η βασική εκπαίδευση πρέπει να μαθευτεί και να διαβιβαστεί, αλλά κάνουν τροποποιήσεις και προσαρμογές στους τρόπους κοινωνικοποίησης των παιδιών με τους δικούς τους πολιτιστικούς τρόπους καθώς προσανατολίζονται περισσότερο με τις πρακτικές της επικρατούσας αμερικανικής εκπαίδευσης (Anderson, 1995· Chao, 1996· Zhang et al., 1998· Li, 2002, 2005).

Λαμβάνοντας υπόψη το γεγονός ότι οι γονείς εμπλέκονταν ιδιαίτερα στην εκμάθηση των παιδιών τους στο σπίτι, αλλά και με καταδεδειγμένη λιγότερη συμμετοχή στις σχολικές δραστηριότητες, μπορεί να είναι σημαντικό για τους εκπαιδευτικούς να εργαστούν για την ανάμειξη των γονέων στις σχολικές δραστηριότητες έτσι ώστε οι γονείς να έχουν από πρώτο χέρι την εμπειρία να γνωρίσουν τις σχολικές οδηγίες και πρακτικές (Li, 2006· Χατζηδάκη, 2007).

2.2.2. Επικοινωνία σχολείου – οικογένειας

Η γονεϊκή εμπλοκή μπορεί να εκφράζεται μέσα από τη συχνότητα και την ποιότητα της επαφής που ο γονιός διατηρεί με το σχολείο. Η πιο συνηθισμένη ενέργεια στην κατηγορία αυτή είναι οι επισκέψεις του γονέα στο σχολείο, που στόχο τους έχουν την επικοινωνία με το δάσκαλο και την ενημέρωσή του σχετικά με την επίδοση και τη διαγωγή του παιδιού του (Γεωργίου, 2000).

Πλήθος ερευνών έδειξαν ότι η εμπλοκή σε ένα σύστημα επικοινωνίας εκπαιδευτικών και οικογένειας θεωρείται από τους γονείς ότι βοηθά στην ακαδημαϊκή επίδοση των παιδιών τους περισσότερο από κάθε άλλο τύπο γονεϊκής εμπλοκής (Hansen, 1986· Reynolds, 1992· Marcon, 1999· Γεωργίου, 2000· Πνευματικός & συν., 2008').

Ο συγκεκριμένος τύπος γονεϊκής εμπλοκής, ωστόσο, δεν είναι πάντοτε αποτελεσματικός και θεωρείται παθητικός (Iverson et al., 1981). Ειδικότερα, η εμπλοκή των γονέων χαμηλού κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου στο ρόλο του διαμεσολαβητή στη σχέση παιδιού – σχολείου δεν έχει ιδιαίτερα θετικά αποτελέσματα (White et al., 1992). Επιπροσθέτως, η αποτελεσματικότητα αυτού του τύπου γονεϊκής εμπλοκής στις επιδόσεις των παιδιών είναι χαμηλότερη σε σχέση με την ενεργητική εμπλοκή των γονέων στη ζωή του σχολείου, όπως είναι η εθελοντική προσφορά ή η συμμετοχή στη διοίκηση του σχολείου (Marcon, 1999).

Οι Dauber και Epstein (1993) καθώς και ο Bhering, (2002), έχουν αναδείξει τη σημασία της ενθάρρυνσης και καθοδήγησης της επικοινωνίας σχολείου – οικογένειας εκ μέρους της εκπαιδευτικής κοινότητας . Αν και λίγοι είναι οι γονείς που συνήθως εμπλέκονται στις ενεργητικού τύπου δραστηριότητες, οι περισσότεροι γονείς συμμετέχουν σε καθιερωμένες τυπικές συγκεντρώσεις εκπαιδευτικού – γονέων ή σε άτυπη σχεδόν καθημερινή επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς της τάξης, στις μικρότερες τάξεις κυρίως (Πνευματικός & συν., 2006). Ίσως η εμπειρία των πλεονεκτημάτων αυτού του τύπου γονεϊκής εμπλοκής να είναι η αιτία της αναγνώρισης, περισσότερο από τις μητέρες (οι οποίες, συνήθως συμμετέχουν τόσο στις συναντήσεις όσο και στην παρακολούθηση των παιδιών), της αποτελεσματικότητας αυτού του τύπου εμπλοκής , παρά από τους πατέρες.

Η ωφέλεια που προκύπτει από την επικοινωνία των γονέων με τους εκπαιδευτικούς φαίνεται επίσης να αναγνωρίζεται περισσότερο από τους γονείς οι οποίοι ήταν «πολύ αγχώδεις» ως μαθητές. Μπορούμε να υποθέσουμε ότι οι «πολύ αγχώδεις» γονείς θα έχουν και εμπειρία από αυτού του τύπου γονεϊκής εμπλοκής, διότι θα θέλουν να γνωρίζουν αν η βοήθεια που δίνουν στο σπίτι αποδίδει. Η θετική άποψη που εκφράζουν για την αποτελεσματικότητα της

εμπλοκής τους στην επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς της τάξης θα πρέπει να αντανακλά και το αποτέλεσμα που προκύπτει από αυτή την επικοινωνία. Αν λάβουμε υπόψη μας ότι οι γονείς με υψηλές προσδοκίες για την εκπαίδευση των παιδιών τους εμπλέκονται συχνότερα σε δραστηριότητες στο επίπεδο επικοινωνίας με το σχολείο (Sy & Schulenberg, 2005) θα μπορούσαμε να υποθέσουμε ότι και αυτοί οι γονείς αναγνωρίζουν την ωφέλεια που προκύπτει από την επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς.

Για τους πολλούς μετανάστες και πρόσφυγες γονείς που μιλούν ελάχιστα ή καθόλου τη γλώσσα της χώρας υποδοχής, η γλώσσα αποτελεί ένα σημαντικό εμπόδιο στην επικοινωνία μεταξύ του σχολείου και του σπιτιού όπως επιβεβαιώνουν έρευνες που διεξήχθησαν μεταξύ ισπανοφώνων Λατίνων και Κινέζων μεταναστών γονέων (Gougeon, 1993· Constantino et al., 1995· Bhattacharya, 2000). Μερικά σχολεία δεν έχουν διαθέσιμο δίγλωσσο προσωπικό για να βοηθήσουν στον προσανατολισμό των νέων οικογενειών στο σχολείο ή για να μεταφράσουν τα γραπτά κείμενα που παρέχονται από το σχολείο. Τα γραπτά κείμενα είναι ο αρχικός τρόπος που τα περισσότερα σχολεία επικοινωνούν με τους γονείς. Μερικά απ' αυτά στέλνονται κατ' οίκον με τα παιδιά που τα δίνουν στους γονείς τους ενώ άλλα ταχυδρομούνται ή δίνονται άμεσα στους γονείς. Εάν αυτά τα κείμενα γράφονται στην επίσημη γλώσσα μόνο και μάλιστα σε ένα υψηλό επίπεδο, πολλοί γονείς γλωσσικής μειονότητας δεν θα είναι σε θέση να τα διαβάσουν. Η μετάφραση των γραπτών κειμένων μπορεί να βοηθήσει, αλλά δεν έχουν όλα τα σχολεία πρόσβαση σε μεταφραστές όλων των προφορικών γλωσσών από τις οικογένειες που εγγράφονται στο σχολείο. Ακόμη και σε περιπτώσεις όπου τα γραπτά κείμενα είναι μεταφρασμένα, πολλοί γονείς γλωσσικής μειονότητας έχουν λίγη εκπαίδευση στις εγγενείς χώρες τους και δεν μπορούν να διαβάσουν ή να γράψουν τις μητρικές γλώσσες τους (Camarota, 2001).

Οι γονείς μεταναστών και προσφύγων είναι συχνά απρόθυμοι να συμμετέχουν στις σχολικές δραστηριότητες όπου η προφορική επίσημη γλώσσα είναι απαραίτητη. Τέτοιες δραστηριότητες περιλαμβάνουν την τηλεφωνική επικοινωνία στο σχολείο για να δηλώσουν τις απουσίες μαθητών, η συμμετοχή στις διασκέψεις γονέων-εκπαιδευτικών, ή η εθελοντική προσφορά στην τάξη ή στα ταξίδια των τάξεων. Σε μερικές περιπτώσεις οι γονείς στηρίζονται στα παιδιά τους και τα χρησιμοποιήσουν ως μεταφραστές της γραπτής και προφορικής επικοινωνίας με το σχολικό προσωπικό. Ωστόσο, τα παιδιά δεν είναι αξιόπιστοι μεταφραστές και δεν μπορούν να μεταφέρουν τα μηνύματα από το σχολείο με ακρίβεια (Report of ISBE Parent Outreach Focus Group, 2003).

Ερευνητές όπως η Epstein (1990) και ο Healey (1994) έχουν διαπιστώσει ότι η επικοινωνία με τους γονείς αυξάνει πολλές μορφές της γονικής συμμετοχής στο σχολείο ή στο σπίτι, ενώ άλλοι επιστήμονες έχουν συνδέσει την ακαδημαϊκή επίδοση των παιδιών και το κίνητρο με την επικοινωνία σπιτιού-σχολείου (Watkins, 1997· Norris, 1999).

Ο Bowman (1989) αναφέρει ότι η αποτελεσματική επικοινωνία σπιτιού - σχολείου διευκολύνει τους εκπαιδευτικούς να ενημερώσουν τους μετανάστες γονείς για τη σχολική πολιτική και τη πρακτική στα σχολικά προγράμματα όπως η πολυπολιτισμική εκπαίδευση. Η γνώση των γονέων για τη σχολική πρακτική της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης εξαρτάται από την αποτελεσματικότητα της επικοινωνίας σχολείου – οικογένειας. Ο Bhattacharya (2000), προσδιόρισε ότι υφίσταται ισχυρός δεσμός μεταξύ της επικοινωνίας γονέων και εκπαιδευτικών ο οποίος αποτελεί σημαντικό παράγοντα που αποτρέπει τα παιδιά να εγκαταλείψουν το σχολείο.

Πρόσφατη μελέτη που πραγματοποιήθηκε στον Καναδά ερεύνησε τη φύση της επικοινωνίας τόσο μεταξύ του σπιτιού και του σχολείου στις οικογένειες που πρόσφατα μετανάστευσαν όσο και στις γηγενείς οικογένειες (Dyson, 2001). Μεταξύ των αποτελεσμάτων ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι οι μετανάστες γονείς επικοινωνούν σπάνια με το σχολείο (1-4 φορές το σχολικό έτος) ενώ οι γηγενείς επικοινωνούν σχεδόν όλοι μια φορά το μήνα και αρκετοί συχνότερα (1-3 φορές την εβδομάδα). Σε αντίθετα αποτελέσματα κατέληξε έρευνα που πραγματοποιήθηκε στον ελληνικό χώρο η οποία κατέδειξε ότι το 75% των μεταναστών γονέων επικοινωνούν τουλάχιστον μία φορά το δίμηνο με το σχολείο (Χατζηδάκη, 2007). Οι μετανάστες γονείς επικαλούνται κυρίως την έλλειψη ικανότητας ομιλίας της αγγλικής γλώσσας και την ταλαιπωρία να στηρίζονται σε συγγενείς και φίλους που εκτελούν χρέη διερμηνέα. Για να επικοινωνήσουν με τους εκπαιδευτικούς προτιμούν να επισκέπτονται το σχολείο ή να στέλνουν γραπτά μηνύματα ενώ αποφεύγουν τη χρήση του τηλεφώνου (Sosa, 1997).

Οι μετανάστες γονείς επικοινωνούν με το σχολείο μόνο για να ενημερωθούν για την ακαδημαϊκή εξέλιξη των παιδιών τους με σκοπό να καθορίσουν την επιπλέον υποστήριξη που θα παρέχουν στο σπίτι. Ενδιαφέρονται επίσης να γνωρίζουν και τη συμπεριφορά που παρουσιάζει το παιδί τους και να λάβουν συμβουλές από τους εκπαιδευτικούς για το ρόλο τους ως παράλληλοι εκπαιδευτικοί στη μόρφωση του παιδιού τους. Αντίθετα, οι γηγενείς γονείς δεν επικοινωνούν μόνο για να ενημερωθούν για την ακαδημαϊκή εξέλιξη του παιδιού τους αλλά και για τις εκδηλώσεις που οργανώνει το σχολείο καθώς για τις συνθήκες λειτουργίας του σχολείου και προσφέρονται να συνδράμουν.

Ερωτώμενοι για το αν και σε ποιο βαθμό είναι ικανοποιημένοι από την επικοινωνία με το σχολείο, οι μισοί μετανάστες γονείς ήταν αρνητικοί. Η δυσαρέσκεια εστιάζεται στο γεγονός ότι θα ήθελαν περισσότερες και αναλυτικότερες πληροφορίες για την επίδοση και τη συμπεριφορά των παιδιών τους αλλά και «απλούστερη γλώσσα» στα ενημερωτικά δελτία που λάμβαναν. Επιπρόσθετα θεώρησαν ότι οι εκθέσεις που αφορούν την ακαδημαϊκή πρόοδο των παιδιών τους ήταν υπερβολικά θετικές και συνεπώς απείχαν από την πραγματικότητα. Αντιλαμβάνονται ότι η κοινωνία στην οποία θα κληθούν να επιβιώσουν τα παιδιά τους δεν θα είναι τόσο ελαστική όσο το σχολείο. Αντίθετα οι γηγενείς γονείς δεν κατανοούν αυτή τη δυσαρέσκεια και δηλώνουν ικανοποιημένοι από τη συχνή και έγκαιρη επικοινωνία με το σχολείο (Dyson, 2001).

Οι μετανάστες γονείς στο σύνολό τους θεωρούν, ότι το σχολείο αποτιμά θετικά τη φυλή και τον πολιτισμό τους, ωστόσο δηλώνουν άγνοια για τα προγράμματα πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης που εφαρμόζονται γιατί το σχολείο είτε δεν υλοποιεί ανάλογο πρόγραμμα είτε δεν το ανακοινώνει ρητά στους γονείς. Αντίθετα η πλειοψηφία των γηγενών γονέων αναφέρει ότι στα σχολεία των παιδιών τους δίνεται έμφαση στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση και εφαρμόζονται αξιόλογα προγράμματα που είναι εμφανή και στις εκδηλώσεις εορτασμού ορισμένων διεθνών γεγονότων (Sy et al., 2005).

Στην επικοινωνία τους με το σχολείο, οι μετανάστες γονείς μεταφέρουν τις εκπαιδευτικές προσδοκίες για τα παιδιά τους, οι οποίες έχουν τις ρίζες τους στην κουλτούρα της καταγωγής τους, και ζητούν γνήσιες πληροφορίες για τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των παιδιών τους. Παρά τις διαφορές μεταξύ μεταναστών και γηγενών γονέων στο ύφος και το περιεχόμενο της επικοινωνίας με το σχολείο, υπάρχει μια κοινή γονική προσδοκία για τα σχολεία. Οι γονείς αναμένουν ποιότητα στην επικοινωνία και την εκπαίδευση. Οι μετανάστες ή μη, γονείς αποτιμούν το είδος επικοινωνίας σπιτιού-σχολείου κατά την οποία το σχολείο ανταποκρίθηκε άμεσα όσον αφορά τη γονική μέριμνα και έδειξε φροντίδα για την κάλυψη των αναγκών των παιδιών (Dyson, 2001).

Τα αποτελέσματα ερευνών δείχνουν την ανάγκη για βελτίωση της επικοινωνίας σχολείου-σπιτιού για τις οικογένειες μεταναστών. Τα σχολεία μπορούν να ανταποκριθούν στην ανάγκη αυτή παρακολουθώντας την επιθυμία των γονέων για ευέλικτη επικοινωνία με επίκεντρο τη φροντίδα για τα παιδιά τους και για την ποιότητα της εκπαίδευσης που καλλιεργεί την κριτική σκέψη και τη μαθητική πειθαρχία (Dyson, 2001· Tinkler, 2002· Guo, 2005· Sobel & Kugler, 2007).

2.3. Γονεϊκή εμπλοκή και σχολική επίδοση

Η γονική επίδραση ή εμπλοκή ή παρέμβαση, όπως ονομάζεται από πλήθος ερευνητών, και η σχέση της με την σχολική επίδοση κεντρίζει το ενδιαφέρον πολλών ερευνών. Η συγκεκριμένη αυτή συμπεριφορά, που διαμορφώνουν οι γονείς ώστε να επηρεάζουν την σχολική ζωή και δραστηριότητα των παιδιών πραγματώνεται μέσα από μια διαδικασία ενεργειών με έντονο ψυχολογικό περιεχόμενο, όπως η ενθάρρυνση για μάθηση, ο έλεγχος και η βοήθεια για την εκπλήρωση των μαθησιακών υποχρεώσεων, η πίεση για καλύτερες επιδόσεις (Miedel & Reynolds, 1999· Schnabel et al., 2002· Barnard, 2004).

Οι έρευνες αυτές, στην συντριπτική τους πλειοψηφία, έχουν διαπιστώσει ότι η επιρροή των γονέων συσχετίζεται άμεσα με την επίδοση και αποτελεί τον σημαντικότερο παράγοντα επιρροής στην σχολική μάθηση, ο οποίος βέβαια είναι άρρηκτα εξαρτημένος με το κοινωνικό-οικονομικό και μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας (Banks – McGee, 1993· Redding, 2000· Henderson & Mapp, 2002· Hoover-Dempsey et al., 2005· Weiss et al., 2005). Όλες οι παραπάνω έρευνες υποστηρίζουν ότι η μεγαλύτερη σε ένταση και η καλύτερη σε ποιότητα σχέση των γονέων με το σχολείο οδηγεί σε βελτίωση των δεικτών επίδοσης των επηρεαζόμενων μαθητών.

Εστιάζουν το ενδιαφέρον τους ιδιαίτερα σε ζητήματα που σχετίζονται με τη σχολική επιτυχία και την αντιμετώπιση της σχολικής διαρροής. Από σχετικές έρευνες (Epstein, 1985· Hester, 1989· Coulombe, 1995· Henderson & Berla, 1995· Hoover-Dempsey et al., 2005) υποδεικνύεται ότι η αποτελεσματική συμμετοχή της οικογένειας στην σχολική εκπαίδευση των παιδιών είναι ένας πολύ σημαντικός ενδείκτης για την πρόβλεψη της σχολικής επιτυχίας.

Στις περισσότερες έρευνες εξετάζεται η σχέση της γονεϊκής εμπλοκής με τις επιδόσεις των παιδιών σε γραπτές δοκιμασίες (Fan & Chen, 2001). Στις περιπτώσεις αυτές, συνήθως, αγνοούνται άλλες πτυχές, όπως η σχέση της γονεϊκής εμπλοκής με τη συμπεριφορά των παιδιών, με τη στάση τους προς το σχολείο ή ακόμη και με την ποιότητα των εργασιών που παραδίδουν οι μαθητές.

Όπως επισημαίνουν διάφοροι συγγραφείς, θα πρέπει να αποσαφηνιστεί ο τύπος της εμπλοκής για να μπορέσουμε να κατανοήσουμε τη σχέση της με την επίδοση του παιδιού (Christenson et al., 1992· Grolnick et al., 1994· Kurowski & Apostoleris, 1997). Μια προσπάθεια ανάλυσης της εμπλοκής αυτής σε επιμέρους παράγοντες επιβεβαίωσε ότι, πράγματι, κάποιοι τρόποι εμπλοκής σχετίζονται (θετικά ή αρνητικά) με την επίδοση του μαθητή, ενώ κάποιοι άλλοι δεν σχετίζονται καθόλου (Georgiou, 1997).

Ειδικότερα, ένας σημαντικός αριθμός ερευνών έχει δείξει θετική συσχέτιση μεταξύ σχολικής επίδοσης και παραγόντων, όπως είναι οι συζητήσεις

μέσα στην οικογένεια για θέματα που αφορούν σχολικές εμπειρίες και ακαδημαϊκά ζητήματα (Keith et al., 1993· Ho & Willms, 1996), η γενική επιτήρηση των παιδιών και η παρώθησή τους για πρόοδο στο σχολείο (Fehrmann et al., 1987· Ho & Willms, 1996), ή η εμπλοκή, γενικότερα, των γονέων στις κατ' οίκον εργασίες και στην προετοιμασία των παιδιών για το σχολείο (Cooper, 1989· Cooper et al., 2006).

Οι μαθητές παρουσιάζουν καλύτερες επιδόσεις όταν οι γονείς τους και οι εκπαιδευτικοί τους είναι σε θέση να κατανοήσουν ο ένας τις προσδοκίες του άλλου, διατηρώντας παράλληλα μια επικοινωνία που θα επιτρέπει και στις δύο πλευρές να γνωρίζουν την πρόοδο και τη συμπεριφορά του παιδιού τόσο στο σχολείο όσο και στην οικογένεια, τις συνήθειες της μελέτης του, τα ενδιαφέροντά του, τις κλίσεις του, τις στάσεις του απέναντι στο σχολείο, καθώς και τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις του παιδιού με το περιβάλλον του (Hansen, 1986· Reynolds, 1992· Marcon, 1999· Γεωργίου, 2000· Μυλωνάκου – Κεκέ, 2006).

Θετική συσχέτιση έχει βρεθεί και στην περίπτωση κατά την οποία οι γονείς εμπλέκονται σε δραστηριότητες του σχολείου προσφέροντας εθελοντικές υπηρεσίες και συμμετέχοντας στα όργανα διοίκησης του σχολείου μέσα από τους συλλόγους γονέων και κηδεμόνων (Grolnick & Slowiaczek, 1994· Ho & Willms, 1996· Marcon, 1999· Catsambis, 2001).

Κάποιες έρευνες, ωστόσο, έδειξαν μηδενική ή και αρνητική συσχέτιση μεταξύ διάφορων τύπων γονεϊκής εμπλοκής και επίδοσης του παιδιού. Για τους Pezdek et al., (2002), για παράδειγμα, η ακαδημαϊκή επίδοση των αμερικανοπαίδων δεν είναι απαραίτητως ανάλογη προς το χρόνο που οι γονείς διαθέτουν για βοήθεια στις κατ' οίκον εργασίες των παιδιών, στοιχείο που συνάδει και με άλλες έρευνες (Farrow et al., 1999· Trautwein & Koller, 2003). Ο Barnand (2004) επισημαίνει ότι θα πρέπει η γονεϊκή παρέμβαση να γίνεται σε σωστά πάντα πλαίσια και να μην ξεπερνά τα όρια που θέτει το σχολείο αλλά και τις επιθυμίες του ίδιου του μαθητή. Ο βαθμός βοήθειας που προσφέρεται στην κατ' οίκον εργασία έχει προσελκύσει αρκετό ενδιαφέρον από μέρους των ερευνητών. Σε πολλές έρευνες φαίνεται να έχει μια αρνητική συσχέτιση με τη σχολική επίδοση και σε αρκετές άλλες φαίνεται να μην σχετίζεται καθόλου μαζί της. Λογικά η βοήθεια αυτή θα έπρεπε να σχετίζεται θετικά με την επίδοση έτσι ώστε όσο περισσότερη είναι η βοήθεια που προσφέρεται από τους γονείς στο σπίτι, τόσο υψηλότερη να είναι η επίδοση του παιδιού στο σχολείο. Αν όμως εξετάσει κανείς το θέμα προσεκτικότερα, θα δει ότι ίσως η βοήθεια στο σπίτι προσφέρεται από τους γονείς σε μαθητές που είναι ήδη αδύνατοι στα μαθήματα και τη χρειάζονται. Από την άλλη πλευρά είναι πιθανό να υπάρχει και κάποια αιτιώδης σχέση που να συνδέει τη βοήθεια στο σπίτι από έναν υπερπροστατευτικό γονέα

με το μειωμένο αίσθημα ευθύνης και τη μειωμένη αυτοεικόνα από το παιδί, πράγμα που με τη σειρά του είναι δυνατό να συνδέεται με τη χαμηλή επίδοση (Γεωργίου, 2000).

Επιπλέον, άλλες πτυχές της γονεϊκής εμπλοκής, όπως η συχνή επικοινωνία των γονέων με τους εκπαιδευτικούς της τάξης (Ho & Willms, 1996) ή η συμμετοχή των γονέων στις εκδηλώσεις του σχολείου (Mannam & Blackwell, 1992· Keith et al., 1993· Singh et al., 1995) έχουν αμφισβητηθεί ως προς το ρόλο που διαδραματίζουν στη βελτίωση των επιδόσεων των παιδιών.

Ασφαλώς η γονεϊκή συμμετοχή στην εκπαίδευση είναι ιδιαίτερα σημαντική για τα παιδιά στο δημοτικό σχολείο των οποίων η μητρική γλώσσα δεν ταυτίζεται με αυτή της χώρας υποδοχής (Swap, 1993· Constantino et al., 1995). Χωρίς την κατάκτηση της γλώσσας τα παιδιά αυτά χρειάζονται την πρόσθετη εκπαιδευτική υποστήριξη, η οποία απαιτεί στη συνέχεια τη συμμετοχή της οικογένειας. Όμως παρατηρείται ότι αυτή η εμπλοκή λαμβάνει χώρα σε πολύ μικρό βαθμό και αυτό συνδέεται με την σχολική αποτυχία και τη δυσκολία κοινωνικοποίησης του μαθητή (Peterson & Ladky, 2007). Οι Kauffman, et al., (2001), επισημαίνουν ότι οι διαφορετικές δραστηριότητες που καταγράφονται στο σχολείο ή στο σπίτι θα επιτρέψουν στους γονείς να μοιραστούν την εκπαίδευση των παιδιών τους. Πολλοί ερευνητές (Lareau, 1989· Fend, 1998· Epstein & Sanders, 2000) έχουν βρει ισχυρό συσχετισμό μεταξύ της συμμετοχής των μεταναστών γονέων και της σχολικής επίδοσης των μαθητών, γι' αυτό ενθάρρυναν εκπαιδευτικούς και διευθυντές να αφιερώσουν ιδιαίτερη ενέργεια και πόρους ώστε να προτρέψουν τους γονείς να συμμετέχουν περισσότερο στην εκπαίδευση των παιδιών τους.

Σε παρόμοια αποτελέσματα κατέληξαν και ορισμένες έρευνες στον ελληνικό χώρο, στις οποίες τονίζεται ότι σημαντικός παράγοντας που συντείνει στις μειωμένες αποδόσεις των μεταναστών κυρίως μαθητών είναι η αδυναμία των μεταναστών γονέων να συμμετάσχουν στη σχολική ζωή των παιδιών τους στοιχείο που οφείλεται στις ιδιομορφίες του μεταναστευτικού πληθυσμού, όπως η αδυναμία γλωσσικής επικοινωνίας, ποικίλα ωράρια εργασίας και πιθανά αισθήματα μειονεξίας και γενικότερης ανασφάλειας (Δήμου, 1999· Κανακούση, 2004).

Η συμμετοχή των μεταναστών γονέων στην εκπαιδευτική εμπειρία των παιδιών τους αποτελεί ένα καλά τεκμηριωμένο γεγονός που έχει καταδείξει με συνέπεια τη θετική επίπτωση στα παιδιά, σχολεία, κοινότητες, και στη κοινωνία γενικά. Η έρευνα, βεβαιώνει σαφώς πως όταν οι γονείς εμπλέκονται ενεργά στην εκπαιδευτική εμπειρία των παιδιών τους το ακαδημαϊκό επίτευγμα ενισχύεται, τα προβλήματα συμπεριφοράς μικραίνουν, οι βαθμολογίες στις γραπτές δοκιμασίες

βελτιώνονται (Melhuish et al., 2001· Boethel, 2003· Lopez, 2004· Vadem-Kiernan, 2005· Carreon et al., 2005· Quicho & Daoud, 2006· Barrera & Warner, 2006· Vinton, 2008).

Η συμμετοχή του μετανάστη γονέα έχει καθοριστεί παραδοσιακά σε σχολικές δραστηριότητες όπως η παρουσία του στις διασκέψεις γονέων-εκπαιδευτικών, η παρακολούθηση των προγραμμάτων που αφορούν τους μαθητές, και η συμμετοχή του στις εθελοντικές δραστηριότητες όπως αυτές υποδεικνύονται μέσω του σχολείου. Η γονεϊκή συμμετοχή μπορεί να περιλαμβάνει την παροχή βοήθειας στην κατ' οίκον εργασία, συζήτηση για τις εργασίες του παιδιού και τις εντυπώσεις-εμπειρίες από το σχολείο, και την παροχή επιπλέον ασκήσεων (Lee & Bowen, 2006).

Για την σχολική αποτυχία εκτιμούμε ότι σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η κοινωνικοοικονομική κατάσταση της οικογένειας και το πλήθος αλλά κυρίως η ποιότητα των πολιτιστικών ερεθισμάτων και ευκαιριών που προσφέρονται στο παιδί. Το παιδί το οποίο προέρχεται από υποβαθμισμένο περιβάλλον δε διαθέτει τις πολιτισμικές – ψυχοδιανοητικές βάσεις που είναι απαραίτητες για την επιτυχία και την ενσωμάτωση. Η ενσωμάτωση είναι μιας μακράς διάρκειας διαδικασία που απαιτεί τεράστια προσπάθεια. Οι δυσκολίες που κρύβει εστιάζονται στο γεγονός ότι οι οικογένειες μεταναστών είναι κατά βάση αγροτικές με ελάχιστη βασική εκπαίδευση και αυτόματα τα παιδιά τους τοποθετούνται σε μειονεκτούσα ανταγωνιστική θέση στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μετανάστευσης. Επιπρόσθετα η πολιτιστική βάση από την χώρα προέλευσης υποτιμάται σε πολλές πτυχές της στη χώρα μετανάστευσης. Για παράδειγμα ορισμένες οικογένειες ή πρόσωπα είναι εφοδιασμένα με υψηλά εκπαιδευτικά ή επαγγελματικά προσόντα όμως η μορφή αυτή της θεσμοποιημένης πολιτιστικής βάσης συχνά δεν αναγνωρίζεται (Heckmann, 2008).

Είναι γεγονός όμως ότι μετανάστες με υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης ενσωματώνονται γρηγορότερα. Το κοινωνικό κεφάλαιο προκύπτει από το δίκτυο των σχέσεων που έχει κάποιος με τους ανθρώπους που συναναστρέφεται βάσει της αμοιβαίας αναγνώρισης και του σεβασμού. Το μέγεθος και η ποιότητα του κοινωνικού κεφαλαίου εξαρτώνται αφ' ενός από τον αριθμό των προσωπικών σχέσεων που έχει και αφ' ετέρου από την οικονομική, πολιτιστική και κοινωνική βάση του. Οι μετανάστες έχουν ένα δίκτυο σχέσεων με περιορισμένες δυνατότητες υποστήριξης. Εκτός αυτού η γνώση τους για το εκπαιδευτικό σύστημα είναι περιορισμένες και γενικά δεν έχουν την ικανότητα να συμμετάσχουν στην εκπαίδευση των παιδιών που είναι σημαντικός παράγοντας για την επιτυχία ((Heckmann, 2008).

Μια κεντρική πτυχή της έλλειψης κοινωνικής βάσης που είναι κομβική στην επιτυχία στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μετανάστευσης είναι οι ανύπαρκτες σχέσεις μεταξύ των μεταναστών γονέων και των εκπαιδευτικών (Quicho & Daoud, 2006).

Αρκετές έρευνες παρουσιάζουν σημαντικές διαφορές στο βαθμό σχολικού επιτεύγματος για μετανάστες μαθητές από διαφορετικές χώρες προέλευσης (Kristen & Granato, 2004). Μετανάστες γονείς από ορισμένες χώρες προέλευσης υπερνικώντας το μειονέκτημα, αποδέχονται τους κοινωνικούς κανόνες και εμφυτεύουν στα παιδιά τους τις υψηλές εκπαιδευτικές φιλοδοξίες και επιβάλλουν ανάλογη συμπεριφορά (Modood, 2004).

Οι κινέζοι μετανάστες γονείς έχουν καταστεί μια από τις μεγαλύτερες ομάδες μεταναστών στις ΗΠΑ που αυξάνεται ραγδαία κατά τα τελευταία έτη. Έρευνες που αφορούν την εκπαίδευση των παιδιών τους έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα ότι, ανεξάρτητα από την κοινωνικοοικονομική προέλευση και επάρκεια στην αγγλική γλώσσα, οι κινέζοι μετανάστες γονείς δίνουν εξαιρετικά μεγάλη αξία στην εκπαίδευση και συμμετέχουν ενεργά στην εκπαίδευση των παιδιών τους στο σπίτι (Peng & Wright, 1994· Siu, 1994· Zhang & Carrasquillo, 1995· Li, 2001, 2002, 2005b· Louie, 2001). Αυτοί οι δύο λόγοι, η μεγάλη αξία για την εκπαίδευση και η συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση στο σπίτι, πιστεύεται ότι είναι οι σημαντικοί παράγοντες που συμβάλλουν στην σχολική επιτυχία των κινέζων μαθητών (Siu, 1998· Hidalgo et al., 2004).

Οι κινέζοι μετανάστες γονείς έχουν περισσότερες πιθανότητες από τους γηγενείς αμερικάνους γονείς να συμμετάσχουν με τα παιδιά τους σε ποικίλες παιδαγωγικές δραστηριότητες καθημερινά ή τουλάχιστον να παράσχουν ένα περιβάλλον που προάγει την παιδεία, και να παράγουν διαρθρωμένες και τυπικές εκπαιδευτικές εμπειρίες για τα παιδιά τους μετά το σχολείο και τα Σαββατοκύριακα (Chao , 1996· Siu, 1998· Xu, 1999).

Όχι μόνο επενδύουν όσο περισσότερο μπορούν στην εκπαίδευση και είναι πρόθυμοι να επενδύσουν ακόμα περισσότερο στην εκπαίδευση των παιδιών τους, αλλά επίσης χρησιμοποιούν μια πιο άμεση παρέμβαση στην προσέγγιση στην εκπαίδευση και τη μάθηση των παιδιών τους (π.χ., μέσω της διδασκαλίας και παράδοσης ιδιαιτέρων μαθημάτων στο σπίτι) ώστε να διαδραματίσουν σημαντικό ρόλο στην σχολική επιτυχία των παιδιών τους (Chao, 1996). Επιπλέον, οι κινέζοι γονείς είναι διαφορετικοί από τις άλλες εθνικές ομάδες γονέων, γι' αυτό και είναι πιθανότερο να συμμετέχουν ενεργά στην αποκατάσταση των ελλείψεων του σχολείου στο σπίτι, εάν στερούνται εμπιστοσύνης στο σχολείο (Pang, 1990).

Μελέτες έχουν δείξει ότι οι Κινέζοι μετανάστες γονείς έχουν διαφορετικές πεποιθήσεις από τις επικρατούσες των γηγενών γονέων σχετικά με συγκεκριμένες

διδασκτικές πρακτικές. Αναφέρονται στις παραδοσιακές προσεγγίσεις εύνοιας, που είναι βασισμένες στις ικανότητες πέρα από τις ολιστικές αρχές της εκμάθησης βασικής εκπαίδευσης (Anderson, 1995· Li, 2004, 2005). Ενδιαφέρονται για τις σημαντικές δεξιότητες βασικής εκπαίδευσης, την παρακολούθηση και την διόρθωση της απόδοσης.

Συγκριτική έρευνα επίσης αποκάλυψε ότι οι κινέζοι γονείς έχουν διαφορετικούς τύπους γονεϊκών προτύπων και πρότυπα κοινωνικοποίησης. Ο Chao (1994, σ.1112), κατά τη συγκριτική μελέτη των κινέζικων και των ευρωπαϊκών-Αμερικάνικων γονεϊκών τύπων, αναφέρει ότι οι κινέζοι μετανάστες γονείς φαίνεται να ενστερνίζονται την κινέζικη ιδεολογία για τα παιδιά τους που σημαίνει «μια ακριβέστερη ή αυστηρότερη διδασκαλία, που εκπαιδεύει, ή που κατηχεί».

Οι μετανάστες γονείς τείνουν να παρακολουθούν τα παιδιά τους πιο στενά, πολύ συχνά ηθικολογούν, υπογραμμίζουν τη μεγαλύτερη αίσθηση της οικογενειακής υποχρέωσης, τοποθετούν την αξία των βαθμών πάνω από το γενικό γνωστικό επίτευγμα, αξιολογούν πιο ρεαλιστικά τα χαρακτηριστικά του παιδιού και την ακαδημαϊκή προσωπικότητα, είναι λιγότερο ικανοποιημένοι με τα επιτεύγματα των παιδιών τους, και πιστεύουν περισσότερο στην προσπάθεια και λιγότερο στην έμφυτη ικανότητά ως παράγοντα της σχολικής επιτυχίας (Hidalgo et al.,2004).

Δεδομένου ότι ο πολιτισμός διαμορφώνει αυτά που πιστεύουν οι γονείς και τις πρακτικές οι οποίες κοινωνικοποιούν για τα παιδιά τους σε σχέση με το ακαδημαϊκό επίτευγμα (Oches & Schieffelin, 2001), οι πολιτιστικές και κοινωνικές πεποιθήσεις των κινέζων γονέων και το πολύ διακριτό και υπό έλεγχο γονεϊκό πρότυπο αναμφίβολα θα επηρεάσει τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά των κινέζων είναι προσαρμοσμένα στις πρακτικές μόρφωσης στο σπίτι. Αν και έχουμε κερδίσει κάποια γενική γνώση της συμμετοχής των κινέζων γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους στο σπίτι, δεν είναι σαφές πώς οι πολιτιστικές τους πεποιθήσεις και οι γονεϊκοί τύποι επηρεάζουν τις συγκεκριμένες στοιχειώδεις εργασίες βασικής εκπαίδευσης και τις συμπεριφορές (π.χ., ανάγνωση, γραφή, μαθηματικά, και την εργασία στο σπίτι) με τα παιδιά τους και πώς αντιλαμβάνονται τις σχέσεις τους με τους γενικά σχολεία.

Ανάλογη έρευνα (Dyson, 2001) που πραγματοποιήθηκε στον Καναδά κατέδειξε ότι οι μετανάστες γονείς επικοινωνούν περισσότερο για το καλό των παιδιών τους και την ακαδημαϊκή πρόοδο απ' ό,τι για τις δημόσιες εκδηλώσεις του σχολείου, όπως η συγκέντρωση χρημάτων, η οποία ήταν περισσότερο στο επίκεντρο τις επικοινωνίας για τους γηγενείς γονείς. Με την παραδοσιακή πίστη στην ακαδημαϊκή αριστεία, όπως αυτή αντικατοπτρίζεται στην πειθαρχία και το

επίτευγμα (Mitchell, 2001), οι κινέζοι μετανάστες γονείς επέκριναν τα σχολεία για την έλλειψη πειθαρχίας των μαθητών και για την κατώτερη ποιότητα των σπουδών σε σύγκριση με τα σχολεία στην Κίνα. Στην επικοινωνία τους με το σχολείο, μεταφέρουν τις εκπαιδευτικές προσδοκίες για τα παιδιά τους, οι οποίες έχουν τις ρίζες τους στην κουλτούρα της καταγωγής τους, και ζητούν γνήσιες πληροφορίες για τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των παιδιών τους.

Μια άλλη ομάδα μεταναστών- η ταχύτερα αναπτυσσόμενη- των ΗΠΑ είναι οι Λατινοαμερικάνοι που αποτελεί το 47% του συνολικού πληθυσμού (Camarota, 2001). Σχεδόν τα 2/3 ζουν σε συνθήκες φτώχειας (Gibson, 2002) και το 33% δεν έχει ασφάλεια υγείας (Camarota, 2001). Οι ισπανόφωνοι Λατίνοι μετανάστες μαθητές αποτελούν την ομάδα με το χαμηλότερο ακαδημαϊκό επίτευγμα και κατέχουν το υψηλότερο ποσοστό εγκατάλειψης του σχολείου στις ΗΠΑ (Inger, 1992· Carger, 1997· McKissack, 1999· Gibson, 2002).

Αν και υπάρχουν πολλές αιτίες για τη χαμηλή ακαδημαϊκή επίτευξη και τα υψηλά ποσοστά πρόωρης εγκατάλειψης των ισπανόφωνων μεταναστών μαθητών, όπως τα γλωσσικά εμπόδια, οι χαμηλές προσδοκίες των εκπαιδευτικών, η φτώχεια, ο ρατσισμός και η απομόνωση (Scribner, 1999· Gibson, 2002), εντούτοις η έλλειψη συνεργασίας μεταξύ σχολείου, γονέων και κοινότητας έχει διαδραματίσει το σημαντικότερο ίσως ρόλο (Scribner, 1999). Ο Moles (1993) διαπίστωσε ότι κατά τις τελευταίες δύο δεκαετίες έχει παρουσιαστεί αύξηση της γονικής εμπλοκής των γηγενών, ενώ αντίθετα παρατηρείται μείωση στο αντίστοιχο ποσοστό των μεταναστών.

Η μείωση της γονικής εμπλοκής είναι ιδιαίτερα ανησυχητική δεδομένου ότι η έρευνα απέδειξε τη στενή σχέση μεταξύ γονεϊκής εμπλοκής και ακαδημαϊκού επιτεύγματος των μαθητών (Ascher, 1988· Peterson, 1989· Chavkin 1993· Chavkin & Gonzalez 1995· Baker & Soden 1998· Floyd, 1998'). Σε έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί σε ισπανόφωνους Λατίνους μετανάστες γονείς βρέθηκε ότι η γονεϊκή εμπλοκή οδηγεί σε βελτίωση του ακαδημαϊκού επιτεύγματος και σε μείωση των ποσοστών εγκατάλειψης του σχολείου ανεξάρτητα από το οικονομικό, κοινωνικό και πολιτιστικό περιβάλλον της οικογένειας (Inger, 1992). Σε μια μελέτη ισπανόφωνων γονέων στην Ν. Ορλεάνη (Aspiazu et al., 1998) οι ερευνητές διαπίστωσαν ότι όσο περισσότερο οι γονείς εμπλέκονται στη παρακολούθηση της καθημερινής μελέτης των παιδιών τους στο σπίτι τόσο αυτά βελτιώνουν τις επιδόσεις τους και παρουσιάζουν υψηλότερη αυτοεκτίμηση.

Σε μια εθνογραφική μελέτη που πραγματοποιήθηκε σε κοινότητα Λατίνων μεταναστών (Delgado – Gaitan, 2001) οι ερευνητές διαπίστωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί αξιολογούσαν ως πολύ σημαντική τη γονεϊκή εμπλοκή αλλά οι

περισσότεροι θεωρούσαν ότι οι γονείς δεν ασχολούνταν αρκετά με τα παιδιά τους στο σπίτι και αυτό το ερμήνευαν ως έλλειψη ενδιαφέροντος, στοιχείο που επιβεβαιώνεται και από άλλους ερευνητές (Carger, 1997· Lopez, 2001). Ωστόσο έρευνες που εξέτασαν τις αντιλήψεις των γονέων για το ρόλο τους στην εκπαίδευση των παιδιών τους έχουν δείξει ότι οι Λατίνοι γονείς ενδιαφέρονται σε μεγάλο βαθμό για την εκπαίδευση των παιδιών τους (Chavkin & Gonzalez 1995· Trumbull et al., 2001), έχουν υψηλούς στόχους για αυτά (Shannon, 1996), και επιθυμούν να εμπλέκονται στη μόρφωσή τους (Lopez, 2001).

Από τα παραπάνω διαπιστώνουμε ότι η σχολική επιτυχία ή αποτυχία αποτελεί το προϊόν της αλληλεπίδρασης των οικογενειακών αναπαραστάσεων και της σχολικής ζωής όπως αυτές παρουσιάζονται σε μια δεδομένη στιγμή. Αυτό σημαίνει ότι μια ορθολογιστική πολιτική ενάντια στη σχολική αποτυχία δεν μπορεί παρά να είναι σύνθετη και σφαιρική: τόσο στον οικονομικό και κοινωνικό όσο και στον εκπαιδευτικό και πολυπολιτισμικό τομέα με πλήθος παρεμβάσεων και έναρξη διαλόγου μεταξύ του σχολείου και της οικογένειας. Αυτή η σχέση όμως παρουσιάζεται συχνά προβληματική και δημιουργεί σημεία τριβής και παρεξηγήσεων (Νικολάου, 2000).

2.4. Γονεϊκή εμπλοκή και επιμόρφωση εκπαιδευτικών

Είναι διεθνώς αποδεκτό ότι λίγοι μόνο εκπαιδευτικοί είναι επαρκώς ενημερωμένοι και εκπαιδευμένοι για να αντιμετωπίσουν καταστάσεις που ξεφεύγουν από το στενό πλαίσιο του ρόλου τους, αλλά και πολύ λίγοι εκπαιδευτικοί είναι προετοιμασμένοι να αναπτύξουν σταθερές σχέσεις συνεργασίας με τους γονείς ακόμη και σε τομείς που σχετίζονται με τον παραδοσιακό τους ρόλο ως φορέων γνώσεων (Epstein, 2001). Στις Η.Π.Α. αλλά και στην Ευρώπη πολλά σχολεία δεν έχουν διαμορφώσει συνθήκες για μια δομημένη και διευρυμένη μορφή επικοινωνίας και εμπλοκής των γονέων στα σχολικά δρώμενα (Davis & Lambie, 2005). Οι Amatea et al., (2004), υποστηρίζουν ότι αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τον εαυτό τους υπεύθυνο της τάξης, κυρίως, στο μαθησιακό τομέα, και αναζητούν εξωτερική βοήθεια μόνο όταν συναντούν ανεπίλυτες δυσκολίες. Ο Downs (2001) επίσης, αναφέρει ότι η διστακτικότητα των εκπαιδευτικών να έρθουν σε επαφή με τους γονείς μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι δεν εμπιστεύονται τη γνώση και την αντίληψη που έχουν οι γονείς για τα παιδιά τους. Άλλες έρευνες έχουν δείξει ότι οι επιφυλάξεις και οι άμυνες των εκπαιδευτικών σε μια ανοιχτού τύπου και σταθερή συνδιαλλαγή με τους γονείς σχετίζονται με στερεότυπες αντιλήψεις για την αγωγή του παιδιού, φόβους απαξίωσης του επαγγέλματός τους,

αμφισβήτησης της παιδαγωγικής τους αξίας/ εξουσίας, έλλειψης παρόμοιων εμπειριών συνεργασίας, έλλειψη γνώσεων για τη διαχείριση της συνεργασίας, κ.λ.π. (Shartrand et al., 1997· Γεωργίου, 2000· De Carvalho, 2001· Roffey, 2002· Miller, 2003).

Στη χώρα μας τα τελευταία χρόνια παρουσιάζεται ενδιαφέρον για θέματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Γίνονται προσπάθειες τόσο σε κεντρικό όσο και σε τοπικό επίπεδο με σκοπό την βελτίωση και παραπέρα ανάπτυξη ακαδημαϊκών ή πρακτικών και επαγγελματικών γνώσεων, δεξιοτήτων, ικανοτήτων και ενδιαφερόντων των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της θητείας τους. Ωστόσο θα πρέπει να παρατηρήσουμε ότι η προσπάθεια για επιμόρφωση περιλαμβάνει συνήθως συμπληρωματική ενημέρωση ή εμβάθυνση σε εκπαιδευτικά θέματα ακαδημαϊκού χαρακτήρα. Το σχολείο αν θέλει πραγματικά να είναι αποτελεσματικό στη σημερινή εποχή με όλες τις αλλαγές που συμβαίνουν γύρω μας – τεχνολογική και επιστημονική πρόοδος, διεθνοποίηση της οικονομία, πολιτισμικές ανακατατάξεις- πρέπει και να προετοιμάσει κατάλληλα το σημερινό μαθητή και αυριανό πολίτη και να ευαισθητοποιήσει τον εκπαιδευτικό (Γκλιάου-Χριστοδούλου, 2005).

Ο εκπαιδευτικός με κατάλληλη επιμόρφωση θα μπορούσε να υποδείξει τρόπους στους γονείς ώστε να συνεισφέρουν θετικά τόσο στη μάθηση του παιδιού, όσο και στην ευρύτερη σχολική διαδικασία ακολουθώντας μια κοινή προσπάθεια, παράλληλα με τον εκπαιδευτικό. Στα νέα προγράμματα σπουδών για την υποχρεωτική εκπαίδευση (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) προτείνονται νέες μεθοδολογικές προσεγγίσεις, όπου ενθαρρύνεται η κριτική σκέψη, η έρευνα, η δραστηριοποίηση και ενεργοποίηση του ατόμου ώστε αυτόνομα μέσα από προσωπικές επεξεργασίες το άτομο να οδηγείται στην επίλυση των προβλημάτων (Αλαχιώτης, 2002· Ματσαγγούρας, 2002). Στις μεθοδολογικές αυτές προσεγγίσεις τονίζεται η αλλαγή στο ρόλο του εκπαιδευτικού και το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία. Στο πλαίσιο αυτό μπορεί να αναδειχθεί και η συμμετοχή της οικογένειας στη μόρφωση του παιδιού της.

Σε όλα τα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα υπάρχει ένα αυξανόμενο ποσοστό μαθητών με υπόβαθρο μετανάστευσης. Αυτό είναι ένα σταθερό δομικό χαρακτηριστικό γνώρισμα και όχι ένα παροδικό φαινόμενο. Οι εκπαιδευτικοί έρχονται σε επαφή με ένα νέο αυξανόμενο πληθυσμό μαθητών και γονέων για τους οποίους έχουν μικρή πληροφόρηση στη περίοδο κατάρτισής τους (Heckmann, 2008). Κρίσιμο σημείο στην ανάπτυξη ενός βιώσιμου προγράμματος γονικής εμπλοκής είναι η εκπαιδευτική μόρφωση του διδακτικού προσωπικού. Στη συνεργασία με τους μεταναστευτικούς πληθυσμούς είναι απαραίτητο όλοι οι εκπαιδευτικοί να έχουν τις απαιτούμενες γνώσεις αναφορικά με τις

μεταναστευτικές οικογένειες και τα παιδιά τους (Vinton, 2008). Η έρευνα όμως έδειξε ότι πολλοί εκπαιδευτικοί έχουν ελάχιστη γνώση για τον τρόπο που θα συνεργαστούν αποτελεσματικά με τους γονείς από διαφορετικά πολιτιστικά υπόβαθρα και να τους κάνουν μέτοχους στη μόρφωση των παιδιών τους (Griego Jones, 2003· Malatest et al., 2003· Mujawamariya & Mahrouse, 2004). Επιβάλλεται η σύσταση σεμιναρίων επιμόρφωσης όλων των εκπαιδευτικών με σκοπό την ενημέρωση και ευαισθητοποίησή τους σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Επιβάλλεται η προϊσταμένη αρχή των σχολείων να οργανώσει επαγγελματικά εργαστήρια ανάπτυξης πολιτιστικής ευαισθησίας για να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να εξετάσουν τα συναισθήματα και τις προκαταλήψεις που έχουν για τους μετανάστες γονείς (Griego Jones, 2003· Ramirez, 2003). Είναι σημαντικό για τους εκπαιδευτικούς να εντοπίσουν τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι μετανάστες γονείς στη προσπάθειά τους να εμπλακούν στη μόρφωση των παιδιών τους και με ποιον τρόπο θα τα υπερνικήσουν (Guo, 2006).

Ο Gordon (1994) εφάρμοσε ένα πρότυπο εκπαιδευτικό πρόγραμμα στο οποίο οι εκπαιδευτικοί απέκτησαν τις ικανότητες για να αντιμετωπίσουν καλύτερα διαφορετικούς πληθυσμούς μαθητών και γονέων. Αυτό το πρόγραμμα συμπεριλάμβανε και πληροφορίες για το σημαντικό ρόλο που διαδραματίζει η οικογένεια στην ακαδημαϊκή επιτυχία των μεταναστών μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί ενημερώθηκαν για τις ανάγκες των οικογενειών αυτών καθώς και για το πολιτιστικό υπόβαθρο των γονέων σχετικά με την εκπαίδευση. Οι μονόγλωσσοι εκπαιδευτικοί προκλήθηκαν για να αντιληφθούν πως αισθάνεται ο δίγλωσσος μαθητής (Kubota et al., 2000).

Στο συγκεκριμένο πρόγραμμα χρησιμοποιήθηκε από τον Gordon (1994) μια δραστηριότητα «γλωσσικού κλονισμού» κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί παρακολούθησαν τη διδασκαλία σε μια τάξη. Τους δόθηκε η ευκαιρία να παρακολουθήσουν τις φυσικές αντιδράσεις των μεταναστών μαθητών που μοιράζονταν με τους συμμαθητές τους, τα συναισθήματά τους στο τέλος της διδασκαλίας. Ορισμένοι εκπαιδευτικοί ζήτησαν οι διάλογοι των μαθητών να τους δοθούν στα αγγλικά. Αυτή η δραστηριότητα του γλωσσικού κλονισμού παρείχε μια ευκαιρία για τους εκπαιδευτικούς μεταναστών μαθητών να αντιληφθούν άμεσα τη δυσκολία των δίγλωσσων μεταναστών μαθητών. Ο Gordon ήλπιζε ότι οι εκπαιδευτικοί θα αντιμετώπιζαν με μεγαλύτερη ευαισθησία τις συναισθηματικές ανάγκες των μαθητών τους όταν θα καλούνταν να τις καλύψουν.

Στην ελληνική εκπαίδευση τα τελευταία χρόνια λαμβάνει χώρα μια μεταβολή που σχετίζεται με την απότομη αύξηση των μαθητών που προέρχονται από άλλες χώρες και ιδιαίτερα από την Αλβανία. Ο άμεσος αποδέκτης των

προβλημάτων που συνδέονται με τις δυσκολίες του αλλοδαπού μαθητή στο νέο κοινωνικό περιβάλλον που καλείται να προσαρμοστεί αλλά και τις δυσκολίες του μετανάστη γονέα να εμπλακεί στη μόρφωση του παιδιού του είναι ο εκπαιδευτικός. Οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν ότι δεν έχουν τις ανάλογες ικανότητες ή τα «εφόδια» για την αντιμετώπιση των παραπάνω προβλημάτων. Οι Παμουκτσόγλου και Νικολάου(2002) προσπάθησαν να διερευνήσουν τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν σε Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα και συγκεκριμένα σε προγράμματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Οι προτάσεις στις οποίες κατέληξαν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, όσον αφορά την επιμόρφωσή τους συνοψίζονται στα εξής: Τα προγράμματα επιμόρφωσης να στρέφονται σε στρατηγικές ή διδακτικές προσεγγίσεις με δειγματικές και πρακτικές εφαρμογές σε διαπολιτισμικά σχολεία. Να διαρκούν περισσότερες ώρες και να επαναλαμβάνονται κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους με διάφορες μορφές (δειγματικές ημερίδες, σεμινάρια κλπ. Να αναδιαρθρωθούν τα προγράμματα σπουδών της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Αυτά θα πρέπει να περιλαμβάνουν στοιχεία, που θα ενσωματώνουν τη γλώσσα, την κουλτούρα, τις ιστορικές - κοινωνικές πληροφορίες (ήθη και έθιμα, ένδυση, διατροφή κλπ). Ο ρόλος του Πανεπιστημίου στην ανάπτυξη τέτοιων προγραμμάτων, μεθόδων και ερευνών είναι σημαντικός και απαραίτητος. Να αναπτύσσονται στρατηγικές προσέγγισης, για το πως δομείται μια αμοιβαία εμπιστοσύνη μεταξύ της σχολικής κοινότητας και της οικογένειας των μαθητών, ώστε να αναπτυχθεί μια αποτελεσματική διεπικοινωνία, που θα βοηθήσει με την εμπλοκή των γονέων στην αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου και τη σχολική επιτυχία των μαθητών.

Οι MacPherson et al., (2004, σ.7), διαπίστωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αναπτύξουν τη διαπολιτισμική δυνατότητα να κινούνται «ανάμεσα στους πολιτισμούς με τέτοιο τρόπο ώστε να είναι ανεκτικοί στις συγκρουόμενες προοπτικές και να έχουν βαθύ και πλήρη σεβασμό στις διαφορές της ζωής των ανθρώπων». Αυτή η διαπολιτισμική δυνατότητα απαιτεί οι εκπαιδευτικοί να κινούνται πέρα από την απλή γνώση των άλλων ομάδων, ώστε να επιτυγχάνεται το στάδιο της εξέτασης των πολιτιστικών πλαισίων που έχουν επηρεάσει τη συμπεριφορά, τις τοποθετήσεις και τις πεποιθήσεις τους (Solomon & Levine-Rasky, 2003· Mujawamariya & Mahrouse, 2004).

Αναμφίβολα ένα άρτια υποστηριγμένο ερευνητικό πρόγραμμα πρέπει να επεξεργαστεί μερικές από τις σημαντικότερες συνέπειες της νέας κατάστασης για την κατάρτιση των εκπαιδευτικών και να δώσει τις συστάσεις για τη βελτίωσή τους (Pitkänen et al., 2002). Το εκπαιδευτικό σύστημα θα πρέπει να ενισχύσει την

ενθαρρυντική λειτουργία του προς στους μαθητές από τις ευάλωτες ομάδες και ο ρόλος του εκπαιδευτικού θα πρέπει να επαναπροσδιοριστεί (Heckmann, 2008).

2.5. Γονεϊκή εμπλοκή. Παράγοντες και εμπόδια που την επηρεάζουν

Μια σειρά παραγόντων φαίνεται ότι επηρεάζουν τον τύπο εμπλοκής που υιοθετείται από τους γονείς (Ritblatt et al., 2002). Ομάδες γονέων με κοινά χαρακτηριστικά, όπως είναι η πολιτισμική κληρονομιά, οι αξίες και οι προσδοκίες για την εκπαίδευση (Chao, 1996· Sue & Okazaki, 1999· Sy & Schulenberg, 2005), αλλά και το κοινωνικό – μορφωτικό τους επίπεδο (Γεωργίου, 2000· Davis – Kean, 2005· Hoover – Dempsey et al., 2005), εμφανίζουν κοινά πρότυπα γονεϊκής εμπλοκής. Επιπροσθέτως, ο τύπος της γονεϊκής εμπλοκής σε κάθε οικογένεια δεν είναι στατικός. Αντιθέτως, είναι δυνατόν να διαφοροποιηθεί και να αλλάξει λόγω αλλαγών στην ίδια την οικογένεια, στο σχολείο ή στη κοινότητα (Epstein, 1992). Για παράδειγμα, οι γονείς εκδηλώνουν διαφορετικά πρότυπα εμπλοκής ανάλογα με την ηλικία (Spera, 2005) ή το φύλο του παιδιού (Grolnick et al., 1997), τις μαθησιακές ανάγκες του κάθε παιδιού (Ho & Willms, 1996) ή τις απαιτήσεις των εκπαιδευτικών (Grolnick et al., 1997).

Οι άνθρωποι ενεργούν συνήθως με βάση τις πεποιθήσεις που έχουν διαμορφώσει για την πραγματικότητα και όχι με βάση την ίδια την πραγματικότητα (Perner, 1991). Έτσι, ο διαφορετικός βαθμός γονεϊκής εμπλοκής στον καθένα από τους παραπάνω τύπους ενίοτε δεν προκύπτει τόσο από την πραγματική συμβολή του κάθε τύπου εμπλοκής στις επιδόσεις των παιδιών όσο από τις πεποιθήσεις των γονέων για τη συμβολή κάθε τύπου γονεϊκής εμπλοκής στην ακαδημαϊκή εξέλιξη του παιδιού.

Η γονεϊκή εμπλοκή επηρεάζεται και από τον τρόπο που ο γονιός ερμηνεύει τις επιτυχίες ή τις αποτυχίες του παιδιού του στο σχολείο δηλ. από τη γονεϊκή απόδοση της επίδοσης του παιδιού. Κατά καιρούς έχουν αναφερθεί ενδιαφέρουσες διαφορές ως προς τον τρόπο με τον οποίο ερμηνεύουν την επίδοση οι γονείς μεγιστοποιώντας τη δικής τους συνεισφορά σε περίπτωση επιτυχίας του παιδιού και ελαχιστοποιώντας την σε περίπτωση αποτυχίας (McAllister, 1996 στο Νικολάου, 2000). Γονείς που πιστεύουν ότι ο ρόλος τους είναι σημαντικός και επηρεάζει τη σχολική επίδοση των παιδιών τους έχουν την τάση να συμμετέχουν πιο ενεργά στα σχολικά ζητήματα και να ελέγχουν στενότερα τη συμπεριφορά τους. Αντίθετα «όταν οι γονείς αποδίδουν τη σχολική επιτυχία στις έμφυτες ικανότητες του παιδιού και όχι τόσο στην προσπάθειά του, είναι λιγότερο πρόθυμοι να πάρουν μέρος σε δραστηριότητες που στοχεύουν στη

βελτίωση της προσπάθειας αυτής γιατί φυσικά θεωρούν κάτι τέτοιο άσκοπο» (Stevenson & Lee, 1990 στο Νικολάου, 2000, σ.91).

Οι Hoover – Dempsey et al. (2005), υποστηρίζουν ότι η εμπλοκή των γονέων υποκινείται κυρίως από δυο συστήματα πεποιθήσεων. Το πρώτο αφορά τις προσωπικές ή συλλογικές τους πεποιθήσεις για το τι θα πρέπει να κάνουν προκειμένου να βοηθήσουν στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Το δεύτερο αφορά τις πεποιθήσεις τους για την αποτελεσματικότητα της εμπλοκής τους στη μάθηση των παιδιών τους (Bandura, 1997). Με άλλα λόγια, οι γονείς εμπλέκονται σε δραστηριότητες, οι οποίες πιστεύουν ότι θα οδηγήσουν στα επιθυμητά αποτελέσματα. Γονείς που έχουν τη πεποίθηση ότι η εμπλοκή τους στις κατ' οίκον εργασίες θα συμβάλει στην βελτίωση των επιδόσεων των παιδιών τους είναι πολύ πιθανόν ότι θα υιοθετήσουν αυτή την πρακτική σε σχέση με άλλες στις οποίες αποδίδουν μικρότερη αξία.

Όπως κάθε εγχείρημα, έτσι και η ενεργή εμπλοκή των γονέων στο σχολείο καθώς και η συνεργασία συναντά αρκετά εμπόδια, τα οποία προέρχονται τόσο από τους ίδιους τους γονείς, όσο και από τους εκπαιδευτικούς (Hannon & Weinberger, 1989).

Παρά τα οφέλη της γονικής συμμετοχής, οι μετανάστες γονείς και οι εκπαιδευτικοί έχουν εκθέσει τα ίδια εμπόδια στην αποτελεσματική συμμετοχή, στους ποικίλους πολιτισμούς και τις ομάδες μέσα στους πολιτισμούς (Lightfoot, 1981· Epstein, 1986· Comer & Haynes, 1991· Epstein & Dauber, 1991· Harry, 1992· Bermudez, 1993· Davies, 1993· Moles, 1993· Yao, 1993· Reed-Danahay, 1996· Vincent, 1996· Huss-Keeler, 1997). Αυτά τα εμπόδια περιλαμβάνουν τις διαφορές μεταξύ των στόχων των γονέων και των σχολείων για την εκπαίδευση των παιδιών, τις γλωσσικές διαφορές, και τους ποικίλους δομικούς περιορισμούς (π.χ., δυνατότητα πρόσβασης στο σχολείο που περιορίζεται στις εργάσιμες ώρες της ημέρας). Οι γονείς μπορούν επίσης να δηλώσουν εμπόδια λόγω οικογενειακών υποχρεώσεων (π.χ., φροντίδα νηπίου ή μεγαλύτερων ατόμων) ή των πρακτικών και προσωπικών ζητημάτων (π.χ., δυσκολία στη μετακίνηση, προκατάληψη από προηγούμενες τραυματικές εμπειρίες στο σχολικό περιβάλλον) (Hoover-Dempsey et al., 2005).

Αναλυτικότερα τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι μετανάστες γονείς κατά την ενεργό εμπλοκή τους στην εκπαιδευτική εμπειρία των παιδιών τους, είναι:

2.5.1. Το πρόβλημα της γλώσσας

Το σημαντικότερο ίσως εμπόδιο στην επιτυχή συμμετοχή των γονέων εμφανίζεται να είναι η γλώσσα. Αρκετοί γονείς δεν εμπιστεύονται την ικανότητα τους να βοηθήσουν τα παιδιά τους σε μια γλώσσα που οι ίδιοι αγωνίζονται να

μάθουν, πόσο μάλλον να κατανοήσουν την τεχνική γλώσσα που χρησιμοποιείται για να περιγραφεί το πρόγραμμα σπουδών, οι εκπαιδευτικές στρατηγικές και οι εκπαιδευτικοί στόχοι (Smrekar, 1996). Ο Moles (1993) αναφέρεται στις παρανοήσεις, τις αρνητικές προσδοκίες, τις εσφαλμένες εκτιμήσεις και τη δυσπιστία που μπορεί να καλλιεργηθεί ανάμεσα στους μετανάστες γονείς και στους εκπαιδευτικούς.

Μερικά σχολεία δεν έχουν διαθέσιμο δίγλωσσο προσωπικό για να βοηθήσει στον προσανατολισμό των νέων οικογενειών στο σχολείο ή για να μεταφράσει τις ανακοινώσεις που δίνονται (Scarcella, 1990). Η αλληλογραφία είναι ο αρχικός τρόπος που τα περισσότερα σχολεία επικοινωνούν με τους γονείς. Μερικά ενημερωτικά δελτία στέλνονται κατ' οίκον με τα παιδιά που τα δίνουν στους γονείς τους ενώ άλλα ταχυδρομούνται ή δίνονται άμεσα στους γονείς. Εάν αυτά τα δελτία γράφονται στην επίσημη γλώσσα του σχολείου μόνο, ή σε ένα υψηλό επίπεδο γλώσσας, πολλοί γονείς γλωσσικής μειονότητας δεν θα είναι σε θέση να τα διαβάσουν. Η μετάφραση των δελτίων μπορεί να βοηθήσει, αλλά δεν έχουν όλα τα σχολεία πρόσβαση σε μεταφραστές όλων των προφορικών γλωσσών από τις οικογένειες που εγγράφονται στο σχολείο (Naylor, 1993b). Ακόμη και σε περιπτώσεις όπου τα δελτία είναι μεταφρασμένα, πολλοί γονείς γλωσσικής μειονότητας έχουν λίγη εκπαίδευση στις εγγενείς χώρες τους και δεν μπορούν να διαβάσουν ή να γράψουν στις μητρικές γλώσσες τους.

Οι μετανάστες γονείς είναι συχνά απρόθυμοι να συμμετέχουν στις σχολικές δραστηριότητες όπου η επίσημη γλώσσα είναι απαραίτητη. Σε αυτές τις δραστηριότητες περιλαμβάνονται η τηλεφωνική επικοινωνία με το σχολείο για να δηλώσουν την απουσία μαθητή, η συμμετοχή στις διασκέψεις γονέων-εκπαιδευτικών, ή η προσφορά εθελοντικής εργασίας στην τάξη ή ως συνοδός στις επισκέψεις του σχολείου. Σε μερικές περιπτώσεις οι γονείς στηρίζονται στα παιδιά τους και τα χρησιμοποιούν ως μεταφραστές της γραπτής και προφορικής επικοινωνίας με το σχολικό προσωπικό. Τα παιδιά δεν είναι αξιόπιστοι μεταφραστές και δεν μπορούν να μεταφέρουν τα μηνύματα από το σχολείο με την ακρίβεια (Gaskell, 2001). Επιπρόσθετα μπορεί να ντρέπονται για τους γονείς τους και να τους αποθαρρύνουν από την παρουσία τους στις σχολικές δραστηριότητες (Report of ISBE Parent Outreach Focus Group, 2003).

Καταλήγοντας συμπεραίνουμε πως η γλώσσα παίζει σημαντικό ρόλο στην επικοινωνία αλλά δεν είναι ο μοναδικός παράγοντας που την επηρεάζει. Η γλώσσα εμπεριέχει όλα τα ζωντανά στοιχεία ενός πολιτισμού επομένως η απλή εκμάθησή της προσφέρει μόνο μια άμεση πρακτική λύση στην επικοινωνία. Εντούτοις αυτό μπορεί να θεωρηθεί το πρώτο βήμα μιας προσπάθειας αν συνδυαστεί κατάλληλα με κινήσεις για την αμοιβαία πολιτισμική αποδοχή. Είναι

γεγονός ότι καμιά προσπάθεια ανάπτυξης της επικοινωνίας δεν μπορεί να ευοδωθεί αν δεν υπάρξει πρώτα ένας κοινά αποδεκτός κώδικας της (Νόβα-Καλτσούνη, 2004).

2.5.2. Το χάσμα των πολιτισμών

Δεν μπορούμε σε καμιά περίπτωση να μιλάμε για επικοινωνία μεταξύ πολιτισμικών ομάδων αγνοώντας τον πολιτισμό. Ο πολιτισμός είναι η κινητήρια δύναμη, ο χώρος μέσα από τον οποίο θα αντλήσουμε τα ερεθίσματα της επικοινωνίας. Οι πολιτισμικές διαφορές είναι υπαρκτές και αυτό σε καμιά περίπτωση δεν θα πρέπει να αντιμετωπίζεται ως πρόβλημα. Οι μετανάστες γονείς φέρουν τις δικές τους αντιλήψεις και αξίες και σίγουρα κάποιες από αυτές δεν συμβαδίζουν με τις αξίες των εκπαιδευτικών και των γηγενών γονέων. Η χώρα καταγωγής είναι το φυσικό περιβάλλον μέσα στο οποίο ο κάθε άνθρωπος γεννιέται, ο πολιτισμός δε της χώρας του είναι η δύναμη της εξέλιξης του (Dyson, 2001).

Οι εκπαιδευτικοί ερμηνεύοντας τις συμπεριφορές των μεταναστών γονέων συμπεραίνουν ότι δεν ενδιαφέρονται ή δεν φροντίζουν για την εκπαίδευση των παιδιών τους. Όμως αυτές οι ερμηνείες βασίζονται σε πολιτιστικές παρανοήσεις που δημιουργούνται. Οι γονείς γλωσσικής μειονότητας μπορεί να προέρχονται από τους πολιτισμούς όπου δεν ήταν αναμενόμενο να έχουν ενεργό ρόλο στην εκπαιδευτική εμπειρία των παιδιών τους ή όπου ο ρόλος που είχαν να ήταν πολύ διαφορετικός από εκείνον που αναμένονταν στο σχολικό σύστημα της χώρας υποδοχής. Σε μερικούς πολιτισμούς οι γονείς απλά « εμπιστεύονται το σχολείο» και δεν εξετάζουν ποτέ τις αρχές ή τις αποφάσεις των εκπαιδευτικών (Report of ISBE Parent Outreach Focus Group, 2003).

Υπάρχει το ενδεχόμενο αξίες, όπως αυτές της ισότητας, της δικαιοσύνης, των ατομικών δικαιωμάτων και της ελευθερίας επιλογής, να είναι αντίθετες με τις πεποιθήσεις κάποιων οικογενειών. Μπορεί να υπάρχουν οικογένειες, όπως συμβαίνει σε οικογένειες κινεζικής, ινδικής και κορεατικής καταγωγής, που αποδέχονται την ανισότητα μεταξύ των προσώπων ανάλογα με τον ρόλο που παίζουν ή ανάλογα με την καταγωγή τους, το κοινωνικοοικονομικό τους επίπεδο ή και τη σειρά γέννησης (Kalyanpur et al., 2000). Μπορεί σε τέτοιες κουλτούρες ο ειδικός να θεωρείται ως ο μόνος υπεύθυνος για τον τρόπο παρέμβασης. Οι γονείς αυτοί δεν περιμένουν να είναι συνεργάτες ή να εμπλέκονται στη διαδικασία λήψη απόφασης για την εκπαίδευση του παιδιού τους (Cloud, 1993), πολλοί δεν δίνουν καν πληροφορίες για τα παιδιά τους, ούτε διαφωνούν με τις συστάσεις των ειδικών. Στην κινέζικη για παράδειγμα παράδοση, οι διαφορές στην ικανότητα πιστεύεται ότι σχετίζονται με τον τρόπο που εκτιμάται η αξία του

καθενός. Ιδέες όπως ισότητα και δικαιώματα δεν είναι τόσο οικείες στην κινέζικη κουλτούρα. Μπορεί, επίσης, οι γονείς να υιοθετούν απόψεις ή να εμφορούνται από πεποιθήσεις μη σύγκρουσης και να μην διεκδικούν δικαιώματα για τα παιδιά τους παρά το ότι τα αναγνωρίζει η πολιτεία (Guo, 2006).

Αναλυτικότερα ενώ η επικοινωνία με το σχολείο ως μια μορφή εμπλοκής των γονέων είναι ο κανόνας στη Β. Αμερική, οι κινέζοι μετανάστες γονείς που αποτελούν την πολυπληθέστερη μειονοτική ομάδα στον Καναδά σπάνια παρευρίσκονται στις σχολικές συγκεντρώσεις επειδή θεωρούν ότι αν το σχολείο ζητήσει να δει τους γονείς σημαίνει ότι τα παιδιά τους αντιμετωπίζουν κάποιο πρόβλημα (Delgado – Gaitan, 1990). Αυτό το κοινωνικό στίγμα που συνδέθηκε με την επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς αποτρέπει αρκετούς κινέζους μετανάστες γονείς από την επικοινωνία με τα σχολεία όταν εγκαθίστανται στις Η.Π.Α ή τον Καναδά.

Άλλοι ερευνητές καταθέτουν ότι οι Ασιάτες γονείς είναι απρόθυμοι να προκαλέσουν την επικοινωνία με τον εκπαιδευτικό επειδή στους πολιτισμούς τους οι εκπαιδευτικοί εισπράττουν υψηλή εκτίμηση και περιβάλλονται με σεβασμό (Scarcella, 1990).

Οι Ασιάτες γονείς βλέπουν τους εκπαιδευτικούς ως επαγγελματίες με κύρος και θεωρούν ότι δεν πρέπει να παρεμποδίσουν τις σχολικές διαδικασίες. Ο Yao (1988) εξηγεί ότι οι μετανάστες γονείς συνήθως δεν ξεκινούν την επαφή με το σχολείο δεδομένου ότι αντιλαμβάνονται την επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς ως πολιτιστικά ασεβή τρόπο προς αυτούς.

Οι περισσότεροι μετανάστες γονείς θεωρούν ότι είναι αρμόδιοι για την ανατροφή και την εκπαίδευση των παιδιών τους στο σπίτι και όχι στο σχολείο. Ο Espinosa (1995) αναφέρει ότι σε όλον τον ισπανικό πληθυσμό υπάρχει μια διαδεδομένη πίστη στην απόλυτη αρχή του σχολείου και των εκπαιδευτικών. Σε πολλές Λατινοαμερικάνικες χώρες θεωρείται αγένεια για ένα γονέα να παρεισφρήσει στη ζωή του σχολείου.

Φυσικά, υπάρχει ένας κίνδυνος γενίκευσης για τους μετανάστες γονείς, οι οποίοι στην πραγματικότητα είναι μια διαφορετική ομάδα με σύνθετες ανάγκες και προσδοκίες, αλλά την ίδια στιγμή, είναι χρήσιμο για τους εκπαιδευτικούς να μάθουν για τους μεταναστευτικούς πολιτισμούς για να μπορέσουν να επικοινωνήσουν αποτελεσματικά με τους μετανάστες γονείς. Είναι επίσης σημαντικό να λάβουμε υπόψη ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να μάθουν και να εκτιμήσουν τις ατομικές προσωπικότητες των γονέων και τις διαφορές σε έναν ιδιαίτερο πολιτισμό και την πολιτιστική κουλτούρα. Εάν η συμμετοχή γονέων δεν είναι κανόνας για τους κινέζους γονείς, πώς αυτοί θα επικοινωνήσουν με τα

σχολεία; Οι κινέζοι γονείς εμπλέκονται στην πραγματικότητα πάρα πολύ στην εκπαίδευση των παιδιών τους.

Στην Κίνα, οι γονείς ενημερώνονται διαρκώς για την εκπαίδευση των παιδιών τους. Ενημερώνονται για την πρόοδο των παιδιών τους από τα βιβλία εξετάσεων (τεστ), τις καθημερινές αναθέσεις εργασίας τους, και τα αποτελέσματα των συχνών εξετάσεων (Li, 2002). Οι συναντήσεις γονέων-εκπαιδευτικών είναι σπάνιες, και οι γονείς υποθέτουν ότι όλα είναι καλά για το παιδί τους αν δεν ζητήσει να δει ο εκπαιδευτικός το γονέα (Chyu & Smith, 1991).

Μια από τις σημαντικότερες διαφορές μεταξύ πολιτισμών της χώρας υποδοχής και των ισπανόφωνων Λατίνων μεταναστών είναι ο ανταγωνισμός που προάγει το σχολείο της χώρας υποδοχής στην ακαδημαϊκή εργασία, έναντι της συνεργασίας που πρεσβεύει η πολιτιστική κουλτούρα των μεταναστών γονέων (Gibson, 2002).

Δεδομένου ότι τα περισσότερα σχολεία επικεντρώνονται σε μια ατομιστική και ανταγωνιστική προσέγγιση, θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί να κατανοήσουν τις πολιτιστικές αξίες που φέρνουν οι οικογένειες μεταναστών μαζί τους και μιλούν για αλληλοεξαρτώμενες σχέσεις, κοινωνική ευθύνη και ευημερία ομάδας. Αυτή η αντίληψη μπορεί να οδηγήσει σε μια παραγωγική εταιρική σχέση μεταξύ των γονέων και των εκπαιδευτικών, καθώς θα έχουν μια καλύτερη κατανόηση των στόχων και των προσδοκιών που φέρνει η κάθε πλευρά της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Trumbull et al., 2001).

Όσον αφορά το ελληνικό σχολείο το ερώτημα που τίθεται είναι αν τελικά προστατεύει την κληρονομιά των μεταναστών μαθητών και των οικογενειών τους.

Η απάντηση έρχεται από τους ίδιους τους γονείς που με τις δικές τους δυνάμεις προστατεύουν την πολιτισμική τους κληρονομιά. Μπορούμε να ερμηνεύσουμε την αποχή των γονέων από τις σχολικές εκδηλώσεις σε αυτή τη βάση. Ο ελληνικός πολιτισμός είναι σαφώς ο κυρίαρχος επομένως εκούσια ή ακούσια επηρεάζει τους μετανάστες γονείς. Τι γίνεται όμως με τον πολιτισμό της χώρας καταγωγής; Το σχολείο φαίνεται να τον αγνοεί εφόσον δεν του δίνει κανένα χώρο έκφρασης (Νικολάου, 2000).

Μέσα σ' αυτά τα πλαίσια μπορεί να εξηγηθεί η αντίδραση των γονέων να απέχουν από τις εκδηλώσεις που έχουν αυστηρά ελληνικό χαρακτήρα. Οι εκδηλώσεις αυτές είναι ανοίκειες για τους μετανάστες γονείς εφόσον δεν απευθύνονται σε αυτούς και δεν δημιουργούνται για αυτούς (ΕΑΔΑΠ, 2004).

Εν κατακλείδι στο ελληνικό σχολείο ο πολιτισμός των μεταναστών αγνοείται. Η απομόνωση των πολιτισμικών στοιχείων μιας πληθυσμιακής ομάδας μπορεί να μεταφραστεί ως απόρριψη της, στοιχείο που σίγουρα δεν

βοηθά στην ανάπτυξη σχέσεων. Όταν δεν δίνεται ευκαιρία πολιτισμικής έκφραση των μεταναστών και όταν μόνο ο κυρίαρχος πολιτισμός κατευθύνει την εκπαιδευτική διαδικασία και θέτει τους κανόνες επικοινωνίας τότε σίγουρα δεν μπορούμε να ελπίζουμε στην αντιμετώπιση των δυσκολιών. Το μονοπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης απωθεί τους μετανάστες γονείς εφόσον δεν τους επιτρέπει να βρουν μια θέση ισότιμη (Sosa, 1997).

Εξάλλου οι μετανάστες γονείς μπορεί να αισθανθούν ότι το σχολείο είναι μια απειλή για τη συντήρηση της πρώτης γλώσσας και του πολιτισμού τους και έτσι να είναι απρόθυμοι για πλήρη εμπλοκή στη ζωή του σχολείου (Vinton, 2008).

2.5.3. Άγνοια του εκπαιδευτικού συστήματος

Η εμπλοκή των γονέων στη μόρφωση των παιδιών τους είναι ιδιαίτερα σημαντική, αφενός λόγω των στενών σχέσεων μεταξύ των γενεών στις μεταναστευτικές οικογένειες και αφετέρου λόγω της άγνοιας των γονέων για το εκπαιδευτικό σύστημα (Stanat et al., 2007).

Αυτή ακριβώς η άγνοια για το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας υποδοχής αποτελεί έναν ισχυρό φραγμό, που αποτρέπει αρκετούς μετανάστες γονείς από την εμπλοκή τους στις σχολικές δραστηριότητες (Gibson, 1987· Delgado – Gaitan, 1990).

Σε μελέτη για τη σχολική επίδοση των μαθητών στις Η.Π.Α αναφέρεται ότι πολλοί γονείς έχουν κατανοήσει ελάχιστα πράγματα για τις ιδιαίτερες ρυθμίσεις του αμερικάνικου εκπαιδευτικού συστήματος, και ελάχιστοι είναι σε θέση να βοηθήσουν στις εργασίες των παιδιών τους στο σπίτι (Gibson, 1987). Όπως ο Gibson (1987), έτσι και η έρευνα των Delgado – Gaitan (1990), για την οικογενειακή ζωή των μεξικανών μαθητών στις Η.Π.Α διαπίστωσε επίσης ότι πολλοί γονείς κατά τη μελέτη των παιδιών τους ένιωθαν ανίκανοι να προσφέρουν σε αυτά ακαδημαϊκές συμβουλές επειδή αγνοούσαν το σχολικό σύστημα.

2.5.4. Προκατάληψη και θεσμικός ρατσισμός.

Αυτά τα εμπόδια γίνονται αντιληπτά όταν οι γονείς αισθάνονται ότι κρίνονται από το επάγγελμά τους, την οικονομική θέση, την ιδιότητα μέλους ομάδας (εθνικής ή κοινωνικής τάξης). Πολλές φορές τα σχολεία αναμένουν ένα ορισμένο επίπεδο ελάχιστης συμμετοχής όλων των γονέων, αδιαφορώντας αν είναι νέοι μετανάστες. Ακόμα οι πρόσφατες αφίξεις στη χώρα υποδοχής θα να πρέπει να ικανοποιούν συγκεκριμένες προσωπικές ανάγκες, όπως η εύρεση

επαρκούς, προσιτής κατοικίας σε μια ασφαλή γειτονιά, επιδίωξη βοήθειας για τον πολιτισμικό κλονισμό που βιώνουν (Violand-Sánchez et al., 1991· Commins, 1992· Carrasquillo & London, 1993).

Οι προκαταλήψεις ως σταθερές και ακλόνητες θέσεις έρχονται πάντα να υπενθυμίζουν τη διαφορετικότητα και να οξύνουν τις αντιθέσεις. Το σχολείο θέτει ορισμένους εκπαιδευτικούς στόχους τους οποίους στηρίζει και αναπτύσσει. Όπως προαναφέραμε ο κυρίαρχος πολιτισμός εκφράζεται μέσα από την εκπαίδευση και αυτό είναι ένα γεγονός που δεν είναι κατ' ανάγκη καταχρηστικό. Καταχρηστική είναι η μονοδιάστατη και στείρα αντιμετώπιση των συνυπαρχόντων πολιτισμών και οι ξύλινοι εκπαιδευτικοί στόχοι. Με αλλά λόγια, το σχολείο δεν αναπαράγει τις προκαταλήψεις αλλά δυστυχώς τις συντηρεί. Επομένως οι προκαταλήψεις εμμένουν και αγγίζουν και τις δυο ομάδες οι οποίες φαίνεται σε ορισμένες περιπτώσεις πως αναγκαστικά και μόνο λόγω των συνθηκών μπορούν να συνυπάρχουν. Μέσα σ' αυτά τα πλαίσια, οι προκαταλήψεις υπονομεύουν εξαρχής την επικοινωνία. Οι μετανάστες γονείς αναμένουν την απόρριψη από τους ντόπιους και οι ντόπιοι σε ορισμένες περιπτώσεις φροντίζουν να επιβεβαιώνουν αυτούς τους φόβους (Guo, 2006).

Επιπλέον, υπάρχουν στοιχεία ότι μερικοί εκπαιδευτικοί μπορούν πραγματικά να αποθαρρύνουν τη συμμετοχή των μεταναστών γονέων στις σχολικές διδακτικές δραστηριότητες (Cummins, 1986). Αυτοί οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η γλωσσική αλληλεπίδραση των γονέων με τα παιδιά τους παρεμποδίζει την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας. Αυτή η πεποίθηση έχει αντικρουστεί από πολλούς μελετητές (Coelho, 2004· Cummins, 2005). Εντούτοις, κατά τη διάρκεια ερευνών στα καναδικά σχολεία, πολλοί εκπαιδευτικοί έδειξαν ότι υιοθετούν έντονα μια τέτοια πεποίθηση (Guo, 2006) .

Παραδείγματος χάριν, μερικοί εκπαιδευτικοί συμβούλευαν τους μετανάστες γονείς ότι πρέπει να σταματήσουν να μιλούν τη μητρική γλώσσα στο σπίτι έτσι ώστε τα παιδιά τους να μπορέσουν να μάθουν Αγγλικά. Παρά το γεγονός ότι τα αγγλικά είναι μια γλώσσα στην οποία πολλοί γονείς δεν ήταν εύκολο να εκφραστούν, οι εκπαιδευτικοί τους συμβούλευαν να μιλούν αγγλικά προκειμένου να βοηθήσουν στο σπίτι τα παιδιά τους. Όπως εξηγεί ο Scarcella (1990, σ.135), «όταν οι μετανάστες γονείς αλλάζουν τη γλώσσα τους με τα αγγλικά, συχνά στερούν τα παιδιά τους από την έκθεση τους στην πολύτιμη εισαγωγή τους στην πρώτη γλώσσα, ξεριζώνουν τις πολιτιστικές ταυτότητες των παιδιών τους, και τα εκθέτουν σε μια ατελή ποικιλία των αγγλικών λέξεων».

Δεν υπάρχει κανένα εμπειρικό στοιχείο για να υποστηριχθεί η αξίωση ότι τα αγγλικά διδάσκονται καλύτερα μόνα τους. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αποτάξουν την καταστρεπτική άποψη ότι η πάταξη της μητρικής γλώσσας των

μεταναστών σπουδαστών θα εξασφαλίσει μέχρι ένα βαθμό την εκπαιδευτική επιτυχία. Πρέπει να αναγνωρίσουν τις πρώτες γλώσσες των μαθητών ως σημαντικό συστατικό της ταυτότητάς τους, χρήσιμο εργαλείο για τη σκέψη και τη μάθηση, και πολύτιμο μέσο για την αποτελεσματική επικοινωνία στην οικογένεια και την κοινότητα (Guo,2006).

Συμπερασματικά, οι προκαταλήψεις που φέρει η μια πληθυσμιακή ομάδα για την άλλη αντικατοπτρίζουν και το γενικότερο κοινωνικό κλίμα που επικρατεί. Η διαφορά βρίσκεται στο γεγονός πως η εκπαίδευση μπορεί και πρέπει να αναλάβει ένα ρόλο δράσης έναντι των προκαταλήψεων και να πάρει πρωτοβουλίες ώστε να υπάρξει ευαισθητοποίηση και αποκάλυψη της πραγματικότητας (Griego Jones, 2003).

Επομένως υπάρχει αίτημα να εγκαταλειφθεί το μόνο πολιτιστικό μοντέλο εκπαίδευσης και ανοίξει ο δρόμος ώστε το πολυπολιτισμικό σχολείο να γίνει διαπολιτισμικό (Lareau, 2003) .

Εκτός από τις φυλετικές προκαταλήψεις μερικών εκπαιδευτικών και τη στάση απέναντι στους μετανάστες γονείς, ο θεσμικός ρατσισμός είναι ένα άλλο σημαντικό εμπόδιο που μπορεί να αποτρέψει τους μετανάστες γονείς από τη συμμετοχή στις σχολικές δραστηριότητες. Οι Cline & Necochea (2001, σ.95) προτείνουν, «να ζητηθεί η γονική συμμετοχή από το σχολείο με πρόσκληση μόνο των γονέων των οποίων η συμμετοχή είναι ενθαρρυντική για τις σχολικές πολιτικές και τις εκπαιδευτικές πρακτικές ... ενώ οι γονείς των οποίων ο πολιτισμός, το έθνος, και το γλωσσικό υπόβαθρο διαφέρει δραστικά από αυτά των γηγενών γονέων ως προς τις απόψεις τους, τις αξίες, και τις συμπεριφορές που φαίνονται «ξένες» και παράξενες στο παραδοσιακό σχολικό προσωπικό, να κρατιούνται σε μια απόσταση».

Η μελέτη τους αποδεικνύει πως ο θεσμικός ρατσισμός μπορεί να αποκλείσει τους μετανάστες γονείς από τις ευκαιρίες συμμετοχής. Οι Cline και Necochea (2001) εκθέτουν ότι μια ομάδα ισπανόφωνων γονέων στην ενοποιημένη σχολική περιοχή του Lompoc στη Καλιφόρνια υπέβαλαν αίτημα υλοποίησης ενός δίγλωσσου προγράμματος για τα παιδιά τους, αλλά το αίτημά τους απορρίφθηκε από το σχολείο και τη σχολική ηγεσία της περιοχής. Οι γονείς μετά την απόρριψη αυτής της ιδιαίτερης ρύθμισης παραπονέθηκαν ότι μεταχειρίστηκαν άδικα τα παιδιά τους τα οποία έγιναν θύματα κοινωνικού και θεσμικού ρατσισμού.

2.5.5. Τραυματικές εμπειρίες

Ένα άλλο εμπόδιο για την πραγματική εμπλοκή των γονέων στο σχολείο μπορεί να είναι ορισμένα ψυχολογικά ζητήματα. Μερικοί γονείς έχουν αρνητικές εμπειρίες σε σχέση με την εκπαίδευση (Chavkin & Gonzalez, 1995· Scribner et al., 1999· Lopez, 2001) είτε κατά τα μαθητικά τους χρόνια είτε σχετικά με την εκπαίδευση του παιδιού τους και αυτό τους κάνει δύσπιστους όσον αφορά την εμπλοκή τους. Μια σειρά ερευνών, έχει δείξει ότι οι γονείς που ως μαθητές είχαν αρνητικές εμπειρίες από την εκπαίδευσή τους και τους εκπαιδευτικούς, διατηρούν συνήθως, επιφυλακτική στάση απέναντι στο σχολείο και συμμετέχουν ελάχιστα στις σχολικές δραστηριότητες ή απέχουν εντελώς (Carlisle et al., 2005· Kaplan et al., 2000· Sheldon, 2002).

Σε συνεντεύξεις που δόθηκαν από μεξικάνους μετανάστες στις Η.Π.Α. (Carger, 1997) διαπιστώθηκε ότι αρκετοί από αυτούς είχαν αρνητικές εμπειρίες κατά τη φοίτησή τους σε σχολείο στο Μεξικό. Ορισμένοι γονείς οι οποίοι απέτυχαν κατά την εκπαίδευσή τους μπορεί να διακατέχονται από αισθήματα χαμηλής αυτοεκτίμησης και άγχους κατά την είσοδό τους σε σχολικό περιβάλλον. Ακόμα και οι γονείς που είχαν θετικές εμπειρίες από τα μαθητικά τους χρόνια μπορεί να νιώθουν άβολα όταν εισέρχονται στο σχολείο, στη περίπτωση που πρόσφατα έφτασαν στη χώρα υποδοχής και διακατέχονται από ένα πολιτισμικό σοκ που τους ωθεί να αντιμετωπίζουν το σχολείο ως ξένο περιβάλλον (Hyslop, 2000).

2.5.6. Συχνές μετακινήσεις

Η ενσωμάτωση είναι μια διαδικασία που απαιτεί σημαντικό χρόνο για να συντελεστεί. Τα άτομα ή οι οικογένειες που κινούνται συχνά πέρα από τα εθνικά σύνορα έρχονται αντιμέτωποι επανειλημμένως με διαφορετικά συστήματα και γλώσσες στα οποία πρέπει να προσαρμοστούν. Κατά γενική ομολογία για τα παιδιά και τη νεολαία αυτές οι μετακινήσεις δημιουργούν σοβαρά εμπόδια στο σχολικό επίτευγμα ενώ και οι γονείς τους δεν μπορούν να προσφέρουν οποιαδήποτε βοήθεια συμμετέχοντας στην εκπαιδευτική διαδικασία (Heckmann, 2008).

Οι διαδικασίες εκμάθησης και προσαρμογής σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα διακόπτονται επανειλημμένα και νέες προκλήσεις προκύπτουν με κάθε μετακίνηση.

Στις ΗΠΑ, έρευνες έχουν δείξει ότι η υψηλή εσωτερική κινητικότητα των παιδιών έχει δυσμενείς επιπτώσεις στην εκπαιδευτική επίτευξη (Herwartz-Emden, 2003). Οι προκλήσεις προσαρμογής και οι προκύπτουσες δυσκολίες είναι σαφώς μεγαλύτερες για τους εξωτερικούς μετανάστες. Η συνεχής μετακίνηση είναι

ιδιαίτερα καταστρεπτική για παιδιά οικογενειών με χαμηλό πολιτιστικό, οικονομικό και κοινωνικό επίπεδο.

Αυτή η συνεχής κυκλική μετακίνηση των μεταναστών οικογενειών δημιουργεί τους όρους που επιβάλλουν πολλαπλάσια εμπόδια στο εκπαιδευτικό επίτευγμα, όπως η ασυνέχεια στην εκπαίδευση, κοινωνική και πολιτιστική απομόνωση επίμονη εργασία έξω από το σχολείο, την ακραία ένδεια, και τη φτώχη υγείας, (Strang, όπως αναφέρεται σε Kindler, 1995). Αυτοί οι περιβαλλοντικοί περιορισμοί που η επιφάνεια βάσισε στη σταθερή μετακίνηση στη ζωή της αποδημητικής οικογένειας προσκρούει στην εκπαιδευτική εμπειρία των παιδιών τους μέσα από διάφορες ικανότητες. Όπως ο Salerno υποστηρίζει, τα παιδιά των μεταναστών αγροτών και των ψαράδων είναι μεταξύ των πιο εκπαιδευτικά μειονεκτούντων παιδιών στη χώρα (Salerno, όπως αναφέρεται σε Kindler, 1995). Η σταθερή μετακίνηση των οικογενειών περιορίζει βεβαίως την ικανότητα των γονέων να συμμετέχουν στην εκπαιδευτική εμπειρία των παιδιών τους.

Οι μετανάστες μετακινούνται αρκετά συχνά, τρεις έως πέντε φορές κατά τη διάρκεια ενός ακαδημαϊκού έτους (Martinez et al., 1994· Lopez et al., 2001·Lopez, 2004). Δεδομένου ότι οι γονείς διαπραγματεύονται το νέο περιβάλλον τους, η εκπαίδευση των παιδιών τους και η συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία δεν αποτελεί προτεραιότητα γι' αυτούς (Vinton, 2008).

2.5.7. Απομόνωση

Υπάρχουν πολλοί παράγοντες που οδηγούν ορισμένους μετανάστες γονείς να ζουν απομονωμένοι από την ευρεία κοινότητα, συμπεριλαμβανομένης και της σχολικής κοινότητας. Οι περιορισμένες δεξιότητες στη γλώσσα της χώρας υποδοχής οδηγούν συχνά σε μια αίσθηση απομόνωσης. Μερικοί γονείς ζουν σε περιοχές χωρίς πρόσβαση στο ασφαλές, αξιόπιστο δημόσιο μέσο μεταφοράς με αποτέλεσμα η μετάβασή τους στο σχολείο να είναι δύσκολη ειδικά, αν πρόκειται για δραστηριότητα που πραγματοποιείται τις νυχτερινές ώρες (Report of ISBE Parent Outreach Focus Group, 2003).

Τέλος σε ορισμένες περιπτώσεις οι παππούδες και οι γιαγιάδες είναι αυτοί που έχουν αναλάβει τη φροντίδα των μαθητών. Σε αυτές τις περιπτώσεις τα προβλήματα υγείας ή άλλα ηλικιακά μπορούν να τους εμποδίσουν από τη συμμετοχή τους στη σχολική ζωή των εγγονών τους (Sosa, 1997).

2.5.8. Πολυάσχολη προσωπική ζωή

Πολλοί μετανάστες γονείς έχουν πολυάσχολη ζωή και απασχολούνται συχνά σε περισσότερες από μια χαμηλόμισθες εργασίες για να μπορέσουν να

αντεπεξέλθουν στις ανάγκες τους. Μπορεί να δουλεύουν με κυλιόμενο ωράριο ή στη βραδινή βάρδια που καθιστά αδύνατο να παρευρεθούν στις σχολικές δραστηριότητες ή να επιτηρήσουν την εργασία των παιδιών τους. Όταν δίδεται η δυνατότητα να απασχοληθούν υπερωριακά, μπορεί να επιλέξουν να κερδίσουν το αναγκαίο εισόδημα ακόμα κι αν αυτό συνεπάγεται την επιμήκυνση της απουσίας τους από το σπίτι.

Ορισμένοι δεν έχουν πρόσβαση σε μονάδες για τη φροντίδα και φύλαξη των μικρότερων παιδιών τους, που να τους επιτρέπει τη συμμετοχή στις δραστηριότητες. Όντας νέοι μετανάστες, συχνά δεν έχουν κάνει στενές σχέσεις, φίλιες που αναπτύσσονται με την πάροδο του χρόνου ώστε να μπορούν να τις εμπιστευτούν (Report of ISBE Parent Outreach Focus Group, 2003).

2.6. Προσπάθειες για την ενεργό εμπλοκή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία

Είναι γενικά αποδεκτό ότι η γονεϊκή εμπλοκή βρίσκεται σε μεγάλο βαθμό κάτω από τον έλεγχο των εκπαιδευτικών. Αυτό βέβαια ισχύει περισσότερο για τον τύπο της εμπλοκής που αφορά την επαφή των γονέων με το σχολείο, και ιδιαίτερα εκείνων των γονέων που είναι για κάποιο λόγο περιθωριοποιημένοι. Ένα σχολείο που κάνει τους γονείς να αισθάνονται ευπρόσδεκτοι στους χώρους του με έργα (όχι μόνο με λόγια) θα έχει περισσότερους και πιο ενεργητικούς επισκέπτες. Επιπρόσθετα, ένα σχολείο που αντιλαμβάνεται τον ουσιαστικό ρόλο των γονέων στη βελτίωση του κλίματος μάθησης που επικρατεί σε αυτό θα μπει στο κόπο να διοργανώσει προγραμματισμένες εκδηλώσεις που είναι ικανές να εμπλέξουν όλους τους γονείς, και όχι μόνο αυτούς που συμμετέχουν ήδη στην εκπαιδευτική διαδικασία (Γεωργίου, 2000).

Τα προγράμματα ενίσχυσης της εμπλοκής των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία στοχεύουν στην ενδυνάμωση της σχέσης σχολείου – οικογένειας – κοινότητας μέσα από την διοργάνωση διαφόρων δραστηριοτήτων, όπως κοινών ψυχαγωγικών συναντήσεων, εκδρομών, αθλητικών και πολιτιστικών εκδηλώσεων, διαλέξεων, συναντήσεων για ακαδημαϊκά και διοικητικά θέματα, κ.ο.κ. (Esler et al., 2002). Τα προγράμματα αυτά δεν περιλαμβάνουν συνήθως συμβουλευτικές παρεμβάσεις και δεν στοχεύουν σε συγκεκριμένες ομάδες του μαθητικού πληθυσμού, αλλά γενικότερα στη συμβουλευτική υποστήριξη γονέων και παιδιών (Fantuzzo et al., 2004).

Η εμπειρία από την εκπόνηση και εφαρμογή πλήθους ερευνητικών προγραμμάτων, projects σε σχολεία των Η.Π.Α., του Καναδά και της Αγγλίας που στόχο είχαν την εκπαίδευση των γονέων και την ενεργό ανάμειξή τους στην

εκπαιδευτική πορεία των παιδιών τους, φανέρωσε πως αυτή αποτελεί μια κρίσιμη στρατηγική από την οποία ωφελούνται όλοι. Η συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση με εναλλακτικούς ρόλους όπως οι ίδιοι μαθητές, εκπαιδευτικοί, συνεργάτες, συνήγοροι υπεράσπισης των δικαιωμάτων των παιδιών τους, τους βοήθησε να δουν το σχολείο κάτω από μια πιο θετική οπτική και ενίσχυσε παράλληλα το αίσθημα της ικανότητάς τους ως γονέων, ενώ άλλαξε τις αντιλήψεις που είχαν για τα παιδιά τους ως μαθητές (Epstein, 1986). Από την άλλη πλευρά η μελέτη των αποτελεσμάτων από τα προγράμματα αυτά, κατέδειξε ότι αποτελεσματικά, «επιτυχημένα» ήταν εκείνα τα σχολεία που βλέπουν την επιτυχία των παιδιών σαν μια ευθύνη που μοιράζεται και όλοι οι συνεργάτες - γονείς, διευθυντές σχολείων, εκπαιδευτικοί τους, μέλη και αρχηγοί κοινότητας – διαδραματίζουν σημαντικότερο ρόλο στη στήριξη της εκπαίδευσης των παιδιών. Όταν η έρευνα σε θέματα αποτελεσματικών πρακτικών της οικογένειας συνδυάζεται με την έρευνα για την αποτελεσματικότητα των σχολείων και τοποθετείται σ' ένα πλαίσιο συνεργατικών ρόλων, τα σχολεία έχουν ένα πεδίο δράσης για να ερευνήσουν τις στρατηγικές ανάμειξης του γονέα και τις στρατηγικές οι οποίες θα υποστηρίξουν τη μάθηση στο σχολείο και στο σπίτι (Stanat et al., 2007).

Τα αποτελεσματικά λοιπόν σχολεία συμπεριλαμβάνουν στα προγράμματά τους την εκπαίδευση των γονέων δομώντας μαζί τους την εκπαιδευτική πρακτική. Είναι εκείνα που πριν από όλα επενδύουν σοβαρά στην εκπαίδευση του προσωπικού τους ώστε να γίνουν ικανοί να στηρίζουν και να ενθαρρύνουν την εκπαίδευση και συμμετοχή των γονέων. Ακόμη σχεδιάζουν εύκαμπτες και καινοτόμες στρατηγικές οι οποίες απευθύνονται στις ανάγκες των ποικιλόμορφων υπάρχουσών δομών οικογένειας (Δαβάζογλου & Κουραντζή, 1999).

Σε αρκετές χώρες τα προγράμματα εκπαίδευσης των γονέων προέκυψαν ως μια απάντηση εκ μέρους της τοπικής κοινότητας αλλά και της Πολιτείας στις ολοένα αυξανόμενες «ανάγκες» των οικογενειών. Το αμερικάνικο Υπουργείο Παιδείας για το έτος 2000 έθεσε οχτώ στόχους. Ως όγδοο στόχο, ο οποίος μάλιστα θεωρείται ο καταλύτης για την επίτευξη και των υπολοίπων, έθεσε την ανάπτυξη για κάθε σχολείο εκπαιδευτικών συνεταιρισμών οι οποίοι θα αυξήσουν τη γονεϊκή εμπλοκή και τη συμμετοχή της οικογένειας στη προσπάθεια για κοινωνική, συναισθηματική και ακαδημαϊκή ανάπτυξη των παιδιών. Ασφαλώς κάθε χώρα και κάθε εκπαιδευτικό σύστημα έχει τις ιδιαιτερότητές του και δεν μπορούμε να γενικεύσουμε ως προς τις προτεραιότητες που τίθενται σε κάθε περίπτωση. Μπορούμε όμως να αναρωτηθούμε γιατί μια τόσο μεγάλη χώρα εκτιμά σε τέτοιο βαθμό τις δυνατότητες που μπορούν να προσφέρουν οι εκπαιδευτικοί συνεταιρισμοί σχολείου- οικογένειας, και μάλιστα μια χώρα η

οποία χαρακτηρίζεται από πολυπολιτισμικότητα με τόσες πολλές μειονότητες και κοινωνικές αντιθέσεις (Γεωργίου, 2000)

Η συστηματική μελέτη της σχέσης του σχολείου με τις οικογένειες που εξυπηρετεί έχει προκαλέσει τα τελευταία χρόνια το διεθνές ενδιαφέρον. Το 1991 ιδρύθηκε το Διεθνές Δίκτυο Ερευνητών της Επικοινωνίας Οικογένειας και Σχολείου (International Network of Scholars of Homes-School Relations). Σήμερα το Δίκτυο αυτό συγκεντρώνει περισσότερα από 200 μέλη που προέρχονται από 30 διαφορετικές χώρες. Ψυχολόγοι, κοινωνιολόγοι της εκπαίδευσης και παιδαγωγοί ασχολούνται με την έρευνα στον τομέα αυτό και δημοσιεύουν τα αποτελέσματα της εργασίας τους σε διεθνή, έγκυρα και εξειδικευμένα περιοδικά.

Προηγήθηκαν εξειδικευμένα ερευνητικά ινστιτούτα που ιδρύθηκαν σε πανεπιστήμια των Ηνωμένων Πολιτειών και το 1995 ιδρύθηκε το Ευρωπαϊκό Ερευνητικό Δίκτυο για την Εμπλοκή των Γονέων στην Εκπαίδευση (European Research Network about Parents in Education) (Νικολάου, 2000).

Η UNESCO δίνει έμφαση (Delors, 1996) στην ανάγκη για ουσιαστικότερη συνεργασία και σύμπραξη ανάμεσα στο σχολείο, την οικογένεια και την κοινότητα, με στόχο την ενίσχυση της συμπληρωματικότητας μεταξύ της τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης.

Το ενδιαφέρον της Ευρωπαϊκής Ένωσης εστιάζεται (Mylonakou & Kekes, 2005) στην οικοδόμηση γέφυρας επικοινωνίας του σχολείου με την οικογένεια και την κοινότητα των μεταναστών με βασικούς στόχους, μεταξύ άλλων, τη μείωση του ρυθμού της σχολικής διαρροής και τη σχολική επίτευξη. Στα πλαίσια υλοποίησης αυτών των στόχων η Commission εξέδωσε την Πράσινη Βίβλο η οποία αποσκοπεί στο να υποστηρίξει την ανταλλαγή απόψεων ώστε τα κράτη μέλη να καθορίσουν και να εφαρμόσουν στρατηγικές σε εθνικό ή περιφερειακό επίπεδο και για τη συμμετοχή των μεταναστών γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Ειδικότερα για το θέμα της εμπλοκής των μεταναστών γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους, το σχολείο είναι αδύνατο να ανιχνεύσει όλα τα εμπόδια που θα προκύψουν στη προσπάθεια για αύξηση της συμμετοχής τους (Guo, 2006). Ασφαλώς όπως τονίζει ο Cummins (1996) οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές πρέπει να αναθεωρήσουν τις αντιλήψεις τους για τις δυνατότητες και τις επιθυμίες των νέων μεταναστών γονέων στη συμμετοχή εκπαίδευσης των παιδιών τους. Ασφαλώς και δεν αποτελούν προϋποθέσεις για τη γονική συμμετοχή το να μιλούν τη γλώσσα ή να γνωρίζουν τα πολιτιστικά ήθη και έθιμα της χώρας υποδοχής γιατί τότε εύκολα θα θεωρηθούν μη συνεργάσιμοι και αδιάφοροι για την εκπαίδευση των παιδιών τους (Comer, 1986).

Αναφορικά με την ανίχνευση τρόπων ενθάρρυνσης των γονέων για αποτελεσματική συμμετοχή, πηγή αποτελεί η έρευνα περιπτώσιολογικής μελέτης των Pecoraro & Phommasouvanh,(1992) που εξετάζει τις σχολικές πρωτοβουλίες και προτείνει: α) τη στήριξη του πολιτισμού και των εμπειριών που οι γονείς φέρνουν στο σχολείο β) τη δημιουργία γέφυρας μεταξύ των εμπειριών που κομίζουν από τις χώρες προέλευσής τους και των τωρινών εμπειριών γ) να πεισθούν για την αναγκαιότητα συμμετοχής στην εκπαίδευση των παιδιών τους παράλληλα με τους εκπαιδευτικούς. Για την υλοποίηση των παραπάνω αρχών προτείνεται η πρόσληψη δίγλωσσου διοικητικού και διδακτικού προσωπικού, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και η εφαρμογή διαπολιτισμικών αναλυτικών προγραμμάτων και σχολικών εγχειριδίων (Kauffman et al., 2001) και η ενθάρρυνση των γονέων για καταγραφή προβληματισμών για τα παιδιά τους και στη μελέτη αυτών (Eccles et al, 1994; Epstein, 1995).

Χωρίς να υποστηρίζεται ότι όλες οι στρατηγικές που αναφέρονται θα λειτουργούσαν θετικά για κάθε μετανάστη γονέα, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να τις προσαρμόσουν και να τις εφαρμόσουν συνετά στα πλαίσια τους (Guo, 2006).

Αυτό που είναι απαραίτητο στην αρχή κάθε συνεργασίας είναι η δημιουργία μιας βάσης εμπιστοσύνης. Προς την κατεύθυνση αυτή μπορούν να συμβάλλουν μορφές συνεργασίας με στόχο την ανάδειξη των ιδιαίτερων γνώσεων και δεξιοτήτων των γονέων. Μια τέτοια τακτική θα εμπεδώσει το αίσθημα της σιγουριάς και θα λειτουργήσει ως βάση επικοινωνίας. Τέτοιες προσπάθειες δεν είναι πάντοτε εύκολες όταν μάλιστα οι γονείς δεν γνωρίζουν επαρκώς τη γλώσσα της χώρας υποδοχής. Μια πιθανή λύση σ' αυτή τη περίπτωση είναι η πρόσκληση των γονέων σε δράσεις όπου η γλώσσα διαδραματίζει δευτερεύοντα ρόλο (Γκόβαρης, 2002).

Το πρώτο βήμα είναι να δημιουργηθεί ένα φιλόξενο, φιλικό και ευχάριστο σχολικό περιβάλλον για τους γονείς (Scribner et al., 1999). Ένα βασικό κομμάτι της ανάπτυξης αυτού του είδους ατμόσφαιρας είναι επικοινωνία (Delgado-Gaitan, 2001) και, σύμφωνα με τους Chavkin και Gonzalez (1995), η επικοινωνία πρέπει να είναι η σημαντικότερη εστίαση των προσπαθειών για τη συμμετοχή των γονέων. Προτείνεται ως τρόπος ενθάρρυνσης των νέων μεταναστών γονέων μια τελετή υποδοχής τους στο σχολείο με την έναρξη του διδακτικού έτους κάνοντας τους να αισθανθούν άνετα (Peterson & Ladky, 2007). Όταν οι γονείς προσέρχονται στο σχολείο, πρέπει να τυγχάνουν εγκάρδιου χαιρετισμού. Σε μια μελέτη που πραγματοποιήθηκε από τους Scribner et al.,(1999) στα ισπανόφωνα σχολεία υψηλών στόχων επίτευξης στις Η.Π.Α. οι γονείς ανέφεραν ότι δίνουν μεγάλη σημασία στο χαιρετισμό και στη σύντομη συζήτηση που θα έχουν με τους

εκπαιδευτικούς γιατί θεωρείται σημαντικό στην κοινότητά τους και είναι το πρώτο βήμα για την οικοδόμηση σχέσεων.

Μερικά σχολεία προσκαλούν τους γονείς (και οπωσδήποτε τα μικρά παιδιά της οικογένειας) στο σχολείο για μια ολοήμερη σχολική επίσκεψη, κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους. Τέτοιες επισκέψεις βοηθούν τους γονείς να είναι πιο άνετοι με το ίδιο το σχολικό κτίριο και με τη σχολική κοινότητα. Εάν οι σχολικές αίθουσες είναι διακοσμημένες με την εργασία των μαθητών, οι γονείς μπορούν να κληθούν να δουν την εργασία των παιδιών τους κατά τη διάρκεια της επίσκεψής τους (Report of ISBE Parent Outreach Focus Group, 2003).

Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι η προσπάθεια που κατέβαλε ο Σύλλογος Διδασκόντων ενός σχολείου σε υποβαθμισμένη περιοχή των Βρυξελλών όπου φοιτούσαν μεγάλος αριθμός παιδιών μεταναστών κυρίως από την Αφρική. Το σχολείο είχε να διαχειριστεί πολλές διαφορετικές κουλτούρες και εθνικές ομάδες, καθώς και 25 διαφορετικές μητρικές γλώσσες. Οι εκπαιδευτικοί κατάφεραν να θέσουν σε λειτουργία μια φορά την εβδομάδα μια άτυπη συνάντηση με τους γονείς, για μια ώρα το πρωί πριν το μάθημα. Οι γονείς (μετανάστες και γηγενείς) αν και αρνητικοί αρχικά, ανταποκρίνονται στην πρόσκληση και με τη βοήθεια των μεταφραστών που διέθετε το σχολείο και σε ένα κλίμα εμπιστοσύνης βρίσκουν την ευκαιρία να εκφράσουν τις δυσκολίες και τις προσδοκίες τους από την εκπαίδευση. Το σχολείο αποκαλύπτει στους γονείς πολλές πληροφορίες σχετικά με τη λειτουργία του σχολείου, ενώ παράλληλα μαθαίνει για την οικογενειακή κατάσταση των μαθητών του (Δραγώνα, 2004).

Πολλά σχολεία προσφέρουν συνόδους προσανατολισμού για τις νέες οικογένειες στην αρχή του σχολικού έτους. Για τους γονείς με περιορισμένες δεξιότητες αγγλικής γλώσσας, η βοήθεια μεταφράσεων είναι ουσιαστική, όπως είναι και ο επαρκής χρόνος για τους γονείς να υποβάλουν τις ερωτήσεις στις μητρικές γλώσσες τους. Τα σχολεία μπορούν να επιλέξουν να οργανώσουν τις συνόδους προσανατολισμού σε διαφορετικές γλώσσες, ανάλογα με τον αριθμό των προφορικών γλωσσών από τους γονείς. Μερικοί σχολεία έχουν χρησιμοποιήσει επιτυχώς τους δίγλωσσους γονείς από τη σχολική κοινότητα για να οργανώσουν και να διευθύνουν αυτές τις συνόδους προσανατολισμού, προσφέροντας στη μητρική γλώσσα υποστήριξη και τις ιδέες τους για τις πολιτιστικές διαφορές (Report of ISBE Parent Outreach Focus Group, 2003).

Ένα σημαντικό πολιτιστικό κομμάτι για τα σχολεία είναι να λάβουν υπόψη τους ότι η επικοινωνία πρέπει να είναι προσωπική. Οι μετανάστες, όπως και οι γηγενείς γονείς, ανταποκρίνονται θετικά στην εξατομικευμένη επικοινωνία (πρόσωπο με πρόσωπο ή τηλεφωνική)(Chavkin & Gonzalez, 1995 Espinosa, 1995 Scribner et al., 1999). Μια προσωπική πρόσκληση μπορεί συχνά να εξασφαλίσει

τη συμμετοχή των γονέων και αυτό απορρέει από την ανησυχία των εκπαιδευτικών ότι ενδεχομένως ορισμένοι γονείς δεν κατανοήσουν τα γραπτά σημειώματα (Lucas et al., 1990·Chavkin & Gonzalez, 1995· Sosa, 1997).

Ένας άλλος τρόπος που οι εκπαιδευτικοί μπορούν να προσωποποιήσουν την επικοινωνία είναι μέσω των κατ' οίκον επισκέψεων (Chavkin & Gonzalez, 1995· Sosa, 1997). Σε μια μελέτη σε σχολεία υψηλών στόχων επίτευξης με αυξημένο ποσοστό μεταναστών στο Τέξας, πολλοί γονείς αντέδρασαν θετικά στις επισκέψεις αυτές που συνέβαλαν στη δημιουργία μιας φιλικής σχέσης(Scribner et al.,1999). Το γεγονός αυτό καθιστούσε αμεσότερη την επικοινωνία, με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να συλλέγουν πολύτιμες πληροφορίες για τον τόπο καταγωγής των γονέων, τη ζωή τους και τον τρόπο ανατροφής των παιδιών τους(Chavkin & Gonzalez, 1995· Sosa, 1997). Οι γονείς θεώρησαν την κίνηση αυτή ως επέκταση της ευγένειας εκ μέρους του σχολείου, ιδιαίτερα οι μητέρες με παιδί στο σπίτι και χωρίς δυνατότητα μετακίνησης. Οι γονείς επίσης θεώρησαν ότι οι εκπαιδευτικοί που είχαν το χρόνο για τις κατ' οίκον επισκέψεις έδειξαν ότι ενδιαφέρονται αληθινά για τους μαθητές τους, κάτι το οποίο επηρέασε θετικά τις αντιλήψεις των γονέων για το σχολείο (Delgado-Gaitan, 2001).

Μια άλλη στρατηγική που βρέθηκε να είναι επιτυχής στη δημιουργία μιας ατμόσφαιρας υποδοχής και στην ανάπτυξη ενός δικτύου επικοινωνίας είναι η χρήση ενός συντονιστή γονέα, γνωστού ως συνδέσμου σχολείου - οικογένειας ή συντονιστή γονέων (Peterson, 1989· Moles, 1993· Ramirez-Smith & Lofland, 1995· Bright, 1996· Floyd, 1998) Ένας συντονιστής γονέων μπορεί να είναι ιδιαίτερα ευεργετικός στη περίπτωση που οι γονείς δυσκολεύονται συχνά στον καθορισμό με ποιους να έρθουν σε επαφή. Δημιουργεί μια διάβαση επικοινωνίας μεταξύ του σχολείου και των γονέων και παρέχει μια ασφαλή λεωφόρο για τους γονείς για να συζητήσουν τα θέματα που τους ανησυχούν. Ο συντονιστής γονέων προέρχεται συχνά από την κυρίαρχη πολιτιστική ομάδα μεταξύ των μαθητών του σχολείου, έτσι ώστε να γνωρίζει τα πολιτιστικά και γλωσσικά εμπόδια (Scribner et al., 1999).

Άλλοι τρόποι που τα σχολεία μπορούν να βελτιώσουν την επικοινωνία είναι με την αποστολή δίγλωσσων ενημερωτικών δελτίων σε τακτά χρονικά διαστήματα για να κρατήσουν τους γονείς ενημερωμένους γι' αυτά που γίνονται στο σχολείο, έτσι ώστε αυτοί να ενισχύσουν τη διαδικασία της μάθησης στο σπίτι (Moles, 1993). Επιπρόσθετα να έρχονται άμεσα σε επαφή με τους γονείς όταν εμφανίζεται κάποιο πρόβλημα σχετικό με το παιδί τους, ή όταν αυτό απουσιάζει (Lucas et al., 1990).

Τα γλωσσικά ζητήματα δεν είναι απαραίτητο να είναι ένα εμπόδιο στη συμμετοχή γονέων. Για τα σχολεία που εξυπηρετούν σημαντικούς πληθυσμούς

μεταναστών γονέων, είναι σημαντικό όλη η επικοινωνία να είναι δίγλωσση (Constantino et al., 1991). Οποιοδήποτε γραπτό κείμενο στέλνεται στους γονείς πρέπει να είναι σε δύο γλώσσες (Inger, 1992· Chavkin & Gonzalez, 1995· Sosa, 1997). Ορισμένες φορές αυτό είναι δύσκολο, ειδικά για τις γλώσσες που δεν είναι πολύ γνωστές. Τα σχολεία έχουν επιτυχώς συνεργαστεί με τοπικές κοινωνικές οργανώσεις, συλλόγους μεταναστών ή ακόμα με ορισμένους γονείς για να ζητήσουν βοήθεια για τις μεταφράσεις (Report of ISBE Parent Outreach Focus Group, 2003).

Πρέπει να υπάρχει δίγλωσσο προσωπικό διαθέσιμο για να μιλήσει με τους γονείς όταν εισέρχονται στο σχολείο (Chavkin & Gonzalez, 1995· Espinosa, 1995), και διερμηνείς στις συνεδριάσεις και τις εκδηλώσεις (Inger, 1992· Kauffman et al., 2001). Στην επιδίωξη να διευκολυνθούν οι ευκαιρίες για αυξανόμενη επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων, το σχολείο πρέπει να προσφέρει την απαραίτητη γλωσσική κατάρτιση για τους εκπαιδευτικούς αλλά και για τους γονείς (Lucas et al., 1990· Scribner et al., 1999).

Σε μια μελέτη έξι σχολείων με Λατίνους μαθητές (Lucas et al., 1990), οι γονείς ανέφεραν ότι το ισπανόφωνο προσωπικό ήταν ένας από τους λόγους για τη συμμετοχή τους. Ακόμη και εκείνοι οι γονείς που μιλούσαν λίγο τη γλώσσα της χώρας υποδοχής ήταν λιγότερο εκφοβισμένοι από τους εκπαιδευτικούς που επικοινωνούν μαζί τους στη μητρική γλώσσα (Scribner et al., 1999). Μαζί με την κατάρτιση στη γλώσσα, υπάρχουν και άλλες εκπαιδευτικές ευκαιρίες που το σχολείο οφείλει να προτείνει στους γονείς, όπως την εκπαίδευση ενηλίκων (Chavkin & Gonzalez, 1995· Espinosa, 1995). Ασφαλώς, όταν οι γονείς βελτιώνουν το επίπεδο παιδείας τους, αισθάνονται περισσότερη εμπιστοσύνη στις δυνατότητές τους να συμβάλουν στην εκπαίδευση του παιδιού τους (Inger, 1992). Οι Hampton et al., (1998), διαπίστωσαν ότι τα μηνιαία εργαστήρια γονέων που παρείχαν τα σχολεία ήταν πολύ ευεργετικά στη γονική συμμετοχή. Αυτά τα εργαστήρια παρείχαν στους γονείς τη γνώση και τις δεξιότητες για να βοηθήσουν τα παιδιά τους στην εργασία τους καθώς επίσης και παρέχοντας τις ενθαρρυντικές γονεϊκές δεξιότητες. Σε μια περιπτωσιολογική μελέτη στα ισπανόφωνα σχολεία στο Τέξας που παρουσίασαν αυξημένο ποσοστό ακαδημαϊκής επίτευξης (Scribner et al., 1999), διαπιστώθηκε ότι αυτά υποβοηθούσαν τη συμμετοχή γονέων με περισσότερες άτυπες δραστηριότητες στο σπίτι. Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγουν και άλλες μελέτες που έχουν διαπιστώσει ότι εκπαιδύοντας τους γονείς πώς να βοηθήσουν τα παιδιά στις εργασίες τους, αυτοί συνεργάζονται κι έτσι βελτιώνεται η ακαδημαϊκή επίδοση των παιδιών τους (Peterson, 1989· Ramirez-Smith & Lofland, 1995· Bright, 1996· Ascher, 1998).

Ανάλογα ενδιαφέροντα παραδείγματα συναντούμε σε σχολεία του Λονδίνου όπου εφαρμόζονται προγράμματα εγγραμματισμού στα οποία εμπλέκονται μετανάστες γονείς εντός και εκτός του κανονικού σχολικού ωραρίου. Με στόχο τη γεφύρωση των γενεών και των διαφορετικών πολιτισμών σε σχολεία μιας περιοχής με πολλούς Ασιάτες, οι γονείς είτε μετά το μάθημα είτε τα Σαββατοκύριακα εμπλέκονται σε μια δραστηριότητα κατασκευής, από κοινού με τα παιδιά τους, μικρών βιβλίων και επιτραπέζιων παιχνιδιών. Αν οι γονείς είναι αναλφάβητοι, τα παιδιά γράφουν το κείμενο και αυτοί συμβάλλουν στο εικαστικό μέρος αν πάλι είναι εγγράμματοι, βοηθούν στην ανάγνωση και τη γραφή. Οι εκπαιδευτικοί συντονίζουν και καθοδηγούν. Υπάρχουν επίσης σχολεία που επιτρέπουν, έπειτα από διαδικασία επιλογής, την είσοδο των γονέων στην τάξη και την αξιοποίησή τους ακόμη και στη διδακτική διαδικασία. Οι γονείς μπορούν ακόμη, ως εθελοντές, να προσφέρουν βοήθεια σε άλλου τύπου ανάγκες του σχολείου. Σε πολλά σχολεία επίσης διατίθεται ένας χώρος όπου προσφέρεται καφές και οι γονείς μπορούν να συναντηθούν μεταξύ τους και να συζητήσουν, στο πλαίσιο μιας χαλαρής ατμόσφαιρας, για τα παιδιά τους και για τη δική τους ζωή (Δραγώνα, 2004)

Η τηλεφωνική υποστήριξη για τα υψηλής σημασίας έγγραφα που στέλνονται στο σπίτι από το σχολείο είναι μια άλλη ελπιδοφόρος πρακτική. Εάν το σχολείο κρίνει ότι ένα κείμενο «πρέπει οπωσδήποτε να διαβαστεί» υπάρχει ένα τηλεφωνικό εικονίδιο στην κορυφή της σελίδας και ένας αριθμός τηλεφώνου για τους γονείς για να καλέσουν. Οι γονείς που καλούν αυτόν τον αριθμό τηλεφώνου λαμβάνουν καταγραμμένο μήνυμα στη μητρική γλώσσα τους που παρέχει μια συνοπτική προφορική περίληψη της γραπτής ειδοποίησης. Κατά αυτόν τον τρόπο, ακόμη και οι γονείς που στερούνται τις δεξιότητες βασικής εκπαίδευσης στις μητρικές γλώσσες τους έχουν πρόσβαση σε ουσιαστικές πληροφορίες (Scribner et al., 1999).

Για τις σχολικές συνεδριάσεις όπου οι προφορικές δεξιότητες επικοινωνίας είναι ουσιαστικές (όπως οι διασκέψεις γονέων-εκπαιδευτικών), και στη περίπτωση που το σχολείο δεν διαθέτει δίγλωσσο προσωπικό ή διερμηνέα, οι γονείς με περιορισμένες δεξιότητες στη γλώσσα μπορεί να κληθούν εκ των προτέρων να φέρουν έναν ενήλικο μεταφραστή (όχι τα παιδιά τους) που εμπιστεύονται για να χρησιμεύσει ως μεταφραστής τους κατά τη διάρκεια της συνεδρίασης (Report of ISBE Parent Outreach Focus Group, 2003).

Εκτός από την επικοινωνία, υπάρχουν άλλες στρατηγικές για να βοηθήσουν στη δημιουργία ενός καλού σχολικού περιβάλλοντος υποδοχής. Το σχολείο πρέπει να σχεδιάσει τακτικές δραστηριότητες και εκδηλώσεις. Αυτό το είδος δραστηριοτήτων δημιουργεί ευκαιρίες για θετικές αλληλεπιδράσεις και την

ανταλλαγή εμπειριών. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να επιδιώξουν να δημιουργήσουν ενδιαφέρον στη συμμετοχή των γονέων επομένως, οι σχεδιασμένες δραστηριότητες πρέπει να βασιστούν στα ενδιαφέροντα των γονέων (Chavkin & Gonzalez, 1995).

Έρευνες, έδειξαν ότι οι βραδιές γονέων που οργανώθηκαν σε καναδικά σχολεία για τους μετανάστες γονείς είχαν μεγάλη επιτυχία αφού θεωρήθηκαν ιδιαίτερα χρήσιμες γιατί παρείχαν πληροφορίες για το σχολικό σύστημα, τη σχολική πολιτική και τα προγράμματα που εφαρμόζονταν (Lucas et al., 1990· Guo, 2002). Τα εύκαμπτα προγράμματα και ο χρόνος τέλεσης των συναντήσεων ενισχύουν τη συμμετοχή των γονέων (Inger, 1992· Sosa, 1997). Στο Τέξας στα πλαίσια μεταναστευτικού προγράμματος που υλοποιήθηκε από ομάδα σχολείων οργανώθηκαν συναντήσεις για τους μετανάστες γονείς κάθε Παρασκευή βράδυ στις οποίες απονέμονταν και βραβεία στους μαθητές (Guzman, 1990). Σε αυτές συμμετείχαν εκτός από τους γονείς και πολλοί συγγενείς των παιδιών αφού το εκλάμβαναν σαν μια νυχτερινή έξοδο (Delgado-Gaitan, 1991)

Στην επιδίωξη να αυξηθεί η συμμετοχή γονέων, υπάρχουν διάφορες μέθοδοι που τα σχολεία μπορούν να υιοθετήσουν για να υπερνικήσουν τα πολιτιστικά εμπόδια. Μια από αυτές τις στρατηγικές είναι να αναγνωριστούν οι πολιτιστικές αξίες των γονέων και να τις αντιμετωπίσουν ως ισχυρά πλεονεκτήματα (Chavkin & Gonzalez, 1995). Ένας τρόπος για να αναγνωριστούν οι πολιτιστικές αξίες των γονέων είναι να ενσωματωθούν στο πρόγραμμα σπουδών. Αυτό βοηθά τους μαθητές να αναπτύξουν την υπερηφάνεια για την ταυτότητά τους και κάνει τους γονείς να αισθανθούν ότι μπορούν να παρέχουν πολύτιμες πληροφορίες (Delgado-Gaitan, 2001). Δουλεύοντας με τα παιδιά των μεταναστών γονέων, το σχολείο πρέπει να αναγνωρίσει ότι αυτές οι οικογένειες μεταφέρουν τα πλεονεκτήματα της ανθεκτικότητας και της επινοητικότητας που είναι σημαντικές ιδιότητες που το σχολείο μπορεί να χρησιμοποιήσει (Chavkin, 1991).

Ένα σημαντικό κομμάτι στη διερεύνηση των πολιτιστικών εμποδίων είναι η κατάρτιση εκπαιδευτικών. Όπως αναφέραμε σε προηγούμενη ενότητα επειδή οι τοποθετήσεις και οι πρακτικές των εκπαιδευτικών και των διευθυντών μπορεί να έχουν σοβαρό αντίκτυπο στη συμμετοχή γονέων (Chavkin & Gonzalez, 1995), είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να λαμβάνουν κατάρτιση σχετική με τον πολιτισμό των μεταναστών γονέων (Espinosa, 1995· Scribner et al., 1999). Όλες αυτές οι στρατηγικές αξιοποιούν το γεγονός ότι οι οικογένειες των μεταναστών μεταφέρουν στοιχεία πολιτισμού και βοηθούν ώστε να μετατρέψουν τον πολιτισμό τους σε προτέρημα.

Αν και υπάρχουν εμπόδια που οι μετανάστες γονείς και τα σχολεία πρέπει να υπερνικήσουν για να αυξήσουν τη συμμετοχή τους, υπάρχουν στρατηγικές αντιμετώπισης. Η σημασία στην υπερνίκηση αυτών των εμποδίων εναπόκειται στο γεγονός ότι η έρευνα έχει δείξει ότι η γονική συμμετοχή μπορεί να ασκήσει επίδραση στο σχολικό επίτευγμα, τη συμπεριφορά, και τα ποσοστά επίτευξης (Ascher, 1988· Petersen, 1989· Chavkin, 1993· Chavkin & Gonzalez, 1995· Epstein, 1996· Baker & Soden, 1998· Floyd, 1998). Οι γονείς έχουν έναν σημαντικό ρόλο να διαδραματίσουν στην εκπαίδευση των παιδιών τους και το σχολείο πρέπει να επιδιώξει να διευκολύνει αυτόν τον ρόλο. Όπως δηλώνεται σε μια συνέντευξη με έναν δάσκαλο στη περιοχή Carpentaria, της Καλιφόρνια: "Σε οποιοδήποτε σχολικό σύστημα υπάρχουν καλοί εκπαιδευτικοί, άριστοι εκπαιδευτικοί, μέτριοι εκπαιδευτικοί, υπάρχουν και κακοί εκπαιδευτικοί. Όλα τα παιδιά πρόκειται να έχουν όλους αυτούς τους εκπαιδευτικούς, αλλά θα έχουν πάντα τους γονείς τους (Delgado-Gaitan, 2001, σ.170).

2.7. Η γονεϊκή εμπλοκή στην Ελλάδα

Στην ελληνική σχολική πραγματικότητα η απουσία ουσιαστικής γονεϊκής εμπλοκής είναι έκδηλη (Μπρούζος, 2002). Παρότι τα επιστημονικά δεδομένα υπογραμμίζουν τα σημαντικά οφέλη που προκύπτουν από τη συνεργασία αυτή (Γεωργίου, 2000· Δασκαλάκη & συν., 2002) η εμπειρία έχει δείξει ότι η επικοινωνία των γονέων με το σχολείο παίρνει τη μορφή τυπικών σχέσεων στο πλαίσιο συγκεκριμένων υποχρεώσεων όπως είναι η συμμετοχή γονέων σε σχολικές εκδηλώσεις, η ενημέρωση για την πρόοδο των παιδιών τους ή έκτακτα όταν προκύπτουν προβλήματα συμπεριφοράς και επίδοσης των μαθητών μετά από ειδική πρόσκληση του σχολείου (Παπαζόγλου, 1984· Παπαγιαννίδου, 2000). Έτσι, προβλήματα που αφορούν την παιδαγωγική διαδικασία προσεγγίζονται μετά και όχι πριν από την εμφάνισή τους.

Μολονότι οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι επιθυμούν την παρουσία των γονέων στο σχολείο, επιζητούν μόνον εκείνη τη συνεργασία μέσω της οποίας θα αντλήσουν πληροφορίες για τους μαθητές τους. Μάλιστα, σε κάποιες περιπτώσεις φαίνονται αδύναμοι και ανέτοιμοι να αντιμετωπίσουν προβλήματα που προκύπτουν κατά την επικοινωνία με τους γονείς (Φρειδερίκου & Φολέρου-Τσερούλη 1991· Πυργιωτάκης 1992· Μπρούζος 1998). Επιπρόσθετα, υποστηρίζουν ότι ενώ οι ίδιοι επιθυμούν την επικοινωνία με τους γονείς, η αδιαφορία, η άγνοια και το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο των γονέων την καθιστά προβληματική. Έτσι, συχνά περιορίζονται στην τήρηση τυπικής συνεργασίας

(π.χ. όταν προκύψει κάποιο πρόβλημα ή στην επίδοση ελέγχων) (Φρειδερίκου & Φολέρου-Τσερούλη, 1991).

Είναι αλήθεια ότι στην ελληνική πολυπολιτισμική πραγματικότητα το θέμα της συμμετοχής /συνεισφοράς των μεταναστών γονέων έχει απασχολήσει ελάχιστα όλους όσους εμπλέκονται με την εκπαιδευτική διαδικασία και διδασκαλία (Ζησιμοπούλου, 2001).

Αναμφίβολα οι οικογένειες των μαθητών που φοιτούν στα ελληνικά σχολεία διαφοροποιούνται σήμερα ως προς την εθνική και φυλετική καταγωγή περισσότερο από κάθε άλλη φορά στην εκπαιδευτική ιστορία. Είναι γεγονός ότι οι μετανάστες από την Αλβανία έδωσαν ένα νέο χαρακτήρα στη σχολική εκπαίδευση και δημιούργησαν έναν ευρύτατο επιστημονικό και κοινωνικό προβληματισμό σε ότι αφορά τη μόρφωση των μαθητών που ανήκουν σε αυτές τις κοινωνικές ομάδες. Οι γονείς των μαθητών που προέρχονται από άλλες χώρες διαθέτουν ένα ιδιαίτερο σύστημα αξιών, πεποιθήσεων και αντιλήψεων για το σχολείο που αναγκαστικά δε συμπίπτει με τις μορφωτικές και πολιτιστικές αξίες που αντιπροσωπεύει η ελληνική εκπαίδευση (Δημόπουλος, 2007).

Πολλές φορές η συνεργασία αλλά και η επικοινωνία με οικογένειες μαθητών που προέρχονται από άλλες χώρες είναι ανέφικτη από τη στιγμή που οι γονείς δεν γνωρίζουν καν την ελληνική γλώσσα. Με αυτό τον τρόπο ο εκπαιδευτικός έχει σημαντικά προβλήματα στη προσέγγιση και στην επικοινωνία με τους γονείς των μαθητών και την εκτέλεση των σχετικών εργασιών στο σπίτι και φυσικά δεν είναι δυνατό να μιλήσει κανείς για την εμπλοκή του γονέα στις υπόλοιπες εκπαιδευτικές δραστηριότητες του σχολείου. Ο εκπαιδευτικός όταν γνωρίζει την ιδιαίτερη πολιτιστική κουλτούρα, τις αξίες και τις πεποιθήσεις μιας οικογένειας με διαφορετική εθνική και φυλετική καταγωγή, μπορεί να υπερβεί τα μεγάλα εμπόδια και να βοηθήσει ουσιαστικά την οικογένεια να αναπτύξει καλές και δημιουργικές σχέσεις με το σχολείο. Από τη δική του πλευρά, το σχολείο, ως ίδρυμα μπορεί να διαθέσει χρόνο αλλά και πρόσωπα για ουσιαστικότερη επικοινωνία με τις οικογένειες των μεταναστών. Δεν πρέπει να μας διαφεύγει όμως το γεγονός ότι αναφέρθηκαν σε προηγούμενες ενότητες προγράμματα εκπαίδευσης και στήριξης μεταναστών γονέων κυρίως στις Η.Π.Α., Καναδά και Αγγλία. Οφείλουμε να αναφέρουμε ότι στις χώρες αυτές οι σχολικές μονάδες αποτελούν αυτόνομους οργανισμούς, οι οποίοι αναπτύσσουν τις δικές τους δυναμικές και διαμορφώνουν τη δική τους ξεχωριστή ταυτότητα με όλα τα ρίσκα και τη πορεία εξέλιξης που μπορεί να συνεπάγεται αυτό (Δαβάζογλου & Κουραντζή, 1999).

Παρόλα αυτά υπάρχουν περιπτώσεις σχολικών συγκροτημάτων στη χώρα μας που προχώρησαν σε μια σειρά καινοτόμων δράσεων προκειμένου να

εμπλέξουν τους μετανάστες γονείς στην εκπαιδευτική διαδικασία. Τέτοιο παράδειγμα αποτέλεσε σχολείο της Αθήνας που με πρωτοβουλία του συλλόγου Διδασκόντων διδάσκονταν μαθήματα ελληνικής γλώσσας στους μετανάστες γονείς, μαθήματα αλβανικών και αραβικών σε μαθητές, εκδίδονταν οι ανακοινώσεις του σχολείου σε τρεις γλώσσες (ελληνικά, αλβανικά και αγγλικά) κ.ά. Τα αποτελέσματα ήταν παραπάνω από ενθαρρυντικά. Η μαθητική διαρροή σχεδόν μηδενίστηκε, τα κρούσματα βίας εξαφανίστηκαν, οι μαθητές βελτίωσαν τις επιδόσεις τους και οι Έλληνες και μετανάστες γονείς ξεπέρασαν τις αναστολές και τις φοβίες τους.

Το παραπάνω παράδειγμα εκφράζει, είναι αλήθεια, μια αισιόδοξη πλευρά των πραγμάτων. Για να πετύχει η εμπλοκή των γονέων, σε όλες τις περιπτώσεις απαιτήθηκαν μεγάλες προσπάθειες και τα σχολεία τα οποία συνδέθηκαν με επιτυχία με την οικογένεια χρειάστηκε να διανύσουν πολύ δρόμο ώσπου να το καταφέρουν (Δραγώνα, 2004).

Η παρούσα μελέτη επικεντρώθηκε στη διερεύνηση δυο κυρίως σχετικών ζητημάτων: το πρώτο αφορούσε το κατά πόσο οι γονείς βοηθούν το παιδί με τις σχολικές του εργασίες και το δεύτερο το πόσο συχνά επισκέπτονται το σχολείο του παιδιού για να ενημερωθούν και να συζητήσουν με τον εκπαιδευτικό. Οι δυο αυτές μορφές γονεϊκής εμπλοκής επιλέχθηκαν για ποικίλους λόγους. Κατ' αρχάς η προσφορά εθελοντικής εργασίας στο σχολείο και η ενεργός συμμετοχή των μεταναστών γονέων σε συλλόγους γονέων και κηδεμόνων (Epstein, 1995) δεν φαίνονται ρεαλιστικές μορφές συμμετοχής των μεταναστών γονέων στη χώρα μας στις παρούσες συνθήκες, λόγω των αυξημένων υποχρεώσεών τους αλλά και της «περιθωριακής» τους σχέσης με την πλειονότητα. Όσον αφορά το κατά πόσον η οικογένεια παρέχει στο παιδί όλα τα υλικά μέσα για τη φοίτησή του και ένα ιδιαίτερο τόπο μελέτης, θεωρήθηκε ότι θα ήταν ένα ερώτημα αρκετά «απειλητικό» για την αυτοεκτίμηση των γονέων και αποφεύχθηκε (Χατζηδάκη, 2007).

Σε αντίθεση με τα παραπάνω, η βοήθεια με τη μελέτη στο σπίτι και οι επαφές με τους εκπαιδευτικούς αποτελούν σημαντικά συστατικά της έννοιας της γονεϊκής εμπλοκής, ιδιαίτερα το πρώτο (Νόβα – Καλτσούνη, 2004), οι επισκοπήσεις ερευνών όπως των Cotton & Wikelund (1989 στο Νόβα – Καλτσούνη, 2004, σ.23) προσφέρουν «ισχυρές ενδείξεις ότι η πιο αποτελεσματική μορφή γονεϊκής εμπλοκής είναι η βοήθεια και η υποστήριξη που παρέχουν οι γονείς στο διάβασμα στο σπίτι». Έπειτα, η συμμετοχή των γονέων σε αυτού του είδους τη μορφή γονεϊκής εμπλοκής μπορούσε να ελεγχθεί στα στενά πλαίσια ενός ερωτηματολογίου με κλειστές απαντήσεις. Κατά συνέπεια, τα κύρια ερευνητικά ερωτήματά μας πήραν την εξής μορφή:

1. Πόσο συχνά επικοινωνούν οι μετανάστες γονείς με τους εκπαιδευτικούς των παιδιών τους και ποια εμπόδια αντιμετωπίζουν κατά την επικοινωνία;

2. Σε ποιο βαθμό και με ποιο τρόπο βοηθούν τα παιδιά τους με τις σχολικές εργασίες;

3. Ποιοι είναι οι παράγοντες που κατά τη γνώμη τους επηρεάζουν τη σχολική επίδοση των παιδιών τους;

Η έρευνα επίσης αποσκοπεί στο να εξετάσει αν η στάση των μεταναστών γονέων και οι αντιλήψεις τους διαφοροποιούνται ανάλογα με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά τους

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑ

ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

ΤΗΣ Α/ΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

3.1 Η έννοια της Εκπαιδευτικής και Διαπολιτισμικής ετοιμότητας

Με τον όρο «εκπαιδευτική ετοιμότητα» εννοούμε ότι, εκτός από τις γνώσεις που αποκτά ο εκπαιδευτικός στις βασικές του σπουδές, πρέπει να κατέχει γνώσεις και δεξιότητες αναφορικά με τη μετουσίωση των θεωρητικών επιστημονικών και ερευνητικών γνώσεων του στη σχολική πράξη. Επιπλέον, θα πρέπει να κατέχει γνώσεις αλλά και δεξιότητες και σε άλλους χώρους, όπως η γνώση του σχολικού περιβάλλοντος, η γνώση των σχέσεων με τους εκπαιδευτικούς συναδέλφους, οι σχέσεις με τον διευθυντή του σχολείου, με τους σχολικούς συμβούλους, με τις σχολικές υπηρεσίες, οι σχέσεις με τους συλλόγους γονέων και κηδεμόνων, όπως και οι γνώσεις σχετικά με την αντίστοιχη νομοθεσία που διαπερνά τόσο τις παραπάνω παραμέτρους όσο και τα σχετικά αναλυτικά προγράμματα (Γεωργογιάννης, 2004· Μπομπαρίδου & συν., 2004).

Σύμφωνα με τα παραπάνω γίνεται σαφές ότι ο εκπαιδευτικός είναι θεωρητικά τουλάχιστον εκπαιδευτικά επαρκής με την απόκτηση ενός πτυχίου από οποιοδήποτε Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης (Κουνέλη & συν., 2004).

Ο όρος διαπολιτισμική ετοιμότητα έχει θεωρηθεί ότι αναφέρεται στην εν δυνάμει δυνατότητα του εκπαιδευτικού να διαχειριστεί τη διαφορετικότητα που συναντά πλέον μέσα στη σχολική τάξη (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003). Πιο συγκεκριμένα θα μπορούσαμε να πούμε ότι ο διαπολιτισμικά έτοιμος εκπαιδευτικός πρέπει καταρχήν μεταξύ άλλων « να γνωρίζει την εφαρμογή των διαφόρων μεθόδων διδασκαλίας για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας, τα σχετικά αναλυτικά προγράμματα και τις σχετικές νομοθεσίες τόσο για τους μετανάστες της Ελλάδας όσο και τη νομοθεσία καταρχήν της Ελλάδας για τους ομογενείς του εξωτερικού» (Γεωργογιάννης, 2004, σ.7). Παράλληλα, είναι αναγκαίο να αποκτήσει γνώσεις για το σχολικό περιβάλλον, για τους μετανάστες στην Ελλάδα και τις μορφές διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας για την ένταξή τους στις κανονικές τάξεις (Γεωργογιάννης, 2004).

Ο διαπολιτισμικά έτοιμος εκπαιδευτικός πρέπει να μετουσιώνει και ουσιαστικά να εφαρμόζει στη σχολική πράξη τις βασικές αρχές που χαρακτηρίζουν το διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης, δηλαδή: α) την

διαπολιτισμοποίηση των περιεχομένων διδασκαλίας με τη χρήση αντίστοιχων παραδειγμάτων από την κουλτούρα των χωρών καταγωγής των μαθητών β) την κατανόηση από τους μαθητές των τρόπων οικοδόμησης της γνώσης και των διδακτικών ενεργειών τους πέρα από προκαταλήψεις καθώς και από εκπαιδευτικές και κοινωνικές διακρίσεις γ) τη μείωση των προκαταλήψεων μέσα από αντίστοιχα περιεχόμενα και εναλλακτικά μοντέλα διδασκαλίας που επιτρέπουν την επικοινωνία, την κατανόηση και τον σεβασμό του άλλου δ) την ύπαρξη ευέλικτης σχολικής κουλτούρας που θα νομιμοποιεί την ουσιαστική συμμετοχή στα σχολικά δρώμενα των μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο ε) την δίκαιη παιδαγωγική παρέμβαση με διαφοροποίηση της διδασκαλίας, έτσι ώστε να διευκολύνεται η επίδοση των μαθητών που «διαφέρουν» (Banks, 2001).

Πιο αναλυτικά, ο διαπολιτισμικά έτοιμος εκπαιδευτικός θα μπορεί να αποδέχεται τον άλλο πολιτισμό ως απλά διαφορετικό και όχι ως κατώτερο ή ανώτερο. Συνεπώς θα μπορεί να εντοπίζει φαινόμενα ρατσισμού και να παρεμβαίνει κατάλληλα ώστε, όσο αυτό είναι δυνατό, να το αποτρέπει. Επίσης, θα κατέχει γνώσεις θεωρητικές και επιστημονικές αναφορικά με το θέμα της διγλωσσίας και ακόμα περισσότερο με τη διδακτική της Ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας στην πράξη (Gay, 2002). Να γνωρίζει και, αν μπορεί, να επιλέγει τις κατάλληλες διδακτικές μεθόδους και στρατηγικές, έτσι ώστε να διδάξει σε τάξη με μετανάστης μαθητές. Να αναπτύσσει δίκτυα συνεργασίας με άτομα ή φορείς για τη στήριξη μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα και των οικογενειών τους (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003).

Συμπερασματικά θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι η διαπολιτισμική ετοιμότητα με μια πιο ευρεία έννοια φανερώνει την ολική ποιότητα του εκπαιδευτικού ως «επαγγελματία» στο χώρο της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης αλλά και φυσικά στο σύνολο της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Γεωργογιάννης & Μπομπάριδου, 2007).

3.2 Η διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών: ερευνητικά ευρήματα

Για να αντιμετωπιστεί το ζήτημα της εθνικής ποικιλομορφίας στην τάξη πρέπει να εξεταστούν οι παράμετροι που ασκούν ισχυρή επίδραση στο σύστημα και μια σημαντική παράμετρος είναι η ετοιμότητα των εκπαιδευτικών (Fernandez et al, 2002).

Η νέα πραγματικότητα των πολυεθνικών τάξεων επιβάλλει τη συνεχή συμβουλευτική στήριξη και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, γιατί αυτοί αποτελούν τον κύριο μοχλό για την επιτυχία κάθε προσπάθειας αλλαγής.

Επομένως θεωρούμε ότι είναι αναγκαίο να επιμορφώνονται σε θέματα διαπολιτισμικής αγωγής και να έχουν ξεκάθαρες και σαφείς δημοκρατικές στάσεις και αξίες καθώς και ικανότητα θέασης των πραγμάτων από διάφορες πλευρές και ικανότητα λειτουργίας σε όλα τα επίπεδα της πολιτισμικής ταυτότητας (διπολιτισμικό – πολυεθνικό – παγκόσμιο) (Craft, 1981 στο Παπαχρήστος & συν., 2000).

Είναι σημαντικό σήμερα οι εκπαιδευτικοί να έχουν μια σαφή και αντικειμενική εικόνα της συμβολής όλων των πολιτισμών που συγκροτούν την κοινωνία μας και ακόμα ευρύτερα, να δίνουν μια σφαιρική εικόνα της πορείας του παγκόσμιου πολιτισμού, χωρίς να υποτιμούν την ιδιαίτερη συμβολή κανενός (Zeichner, 1995 στο Παπαχρήστος & συν., 2000).

Πολλά εκπαιδευτικά προγράμματα έχουν στρέψει την προσοχή τους στην προετοιμασία των αυριανών εκπαιδευτικών για μια τάξη που είναι αντιπροσωπευτική της πολιτιστικής και γλωσσικής ποικιλομορφίας κάτι το οποίο συχνά προσδιοριζόταν από τα κυριότερα δημογραφικά στοιχεία των μαθητών (Sleeter, 2001· Hodgkinson, 2002· Villegas & Lucas, 2002). Ενώ μερικά προγράμματα είναι επιτυχή στο να προετοιμάζουν τους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς για την ποικιλομορφία, διάφοροι ερευνητές έχουν τις ανησυχίες τους σχετικά με τη δυνατότητα των υπαρχόντων εκπαιδευτικών προγραμμάτων να προετοιμάσουν επαρκώς τους εκπαιδευτικούς για μια τάξη που είναι πολιτιστικά και γλωσσολογικά διαφορετική (Gay & Howard, 2000· Ladson & Billings, 2000). Αυτές οι ανησυχίες στηρίζονται στο γεγονός ότι οι εν ενεργεία αλλά και οι νεοδιοριζόμενοι εκπαιδευτικοί επανειλημμένα αναφέρουν ότι είναι ανεπαρκώς προετοιμασμένοι για να διδάξουν τους μαθητές από διαφορετικά πολιτιστικά και γλωσσολογικά υπόβαθρα (Ladson & Billings, 2000· Ruston, 2000· Knoblauch & Hoy, 2008).

Εκτός από τις έρευνες για την τεκμηρίωση των ερευνητικών στοιχείων για την ετοιμότητα των εν ενεργεία και νεοδιόριστων εκπαιδευτικών να διδάξουν σε εκπαιδευτικές θέσεις που είναι πολιτιστικά και γλωσσολογικά διαφορετικές, οι ερευνητές υποστηρίζουν ότι πολλοί μελλοντικοί εκπαιδευτικοί έχουν χαμηλό επίπεδο εμπιστοσύνης στην ετοιμότητά τους να διδάξουν σε διαφορετικά πολιτιστικά και γλωσσολογικά μαθησιακά περιβάλλοντα και να εκτελέσουν τις πρακτικές της θετικής πολιτιστικής διδασκαλίας (Taylor & Sobel, 2001· Siwatu, 2007). Επιπρόσθετα οι περισσότεροι προσέρχονται στα εκπαιδευτικά προγράμματα δασκάλων με ελάχιστη ή καμία εμπειρία σχετικά με τις μειονότητες. Έχουν αποκτήσει μια επιφύλαξη και προκατάληψη προς στους μετανάστες μαθητές. Η ευθύνη των επιμορφωτών είναι να αντιμετωπίσουν τις πεποιθήσεις των μελλοντικών εκπαιδευτικών και να καταλήξουν στις

στρατηγικές και σε ένα πρόγραμμα σπουδών για να διαμορφώσουν αυτές τις πεποιθήσεις (Gordan, 1995 στο Bodur, 2003). Πάρα πολλοί δάσκαλοι μπαίνουν στις τάξεις με αρνητική στάση απέναντι στην πολιτισμική ποικιλομορφία. Έχουν χαμηλές προσδοκίες για ορισμένες ομάδες και χαμηλά επίπεδα εμπιστοσύνης για την εφαρμογή της σχετικής πολιτιστικής διδασκαλίας. Σε αυτό το πλαίσιο, η πολιτιστικά θετική διδασκαλία ορίζεται ως, «η χρησιμοποίηση της πολιτιστικής γνώσης, της προγενέστερης εμπειρίας, των πλαισίων της αναφοράς, και των μορφών απόδοσης των εθνικά διαφορετικών μαθητών ώστε να καταστεί η γνώση πιο σχετική και αποτελεσματική για αυτούς» (Gay, 2000, σ.96).

Σύμφωνα με τους Nieto (1992 στο Bodur, 2003) και Ward & Ward (2003), οι εκπαιδευτικοί διαμορφώνουν τις προσδοκίες τους βασιζόμενοι στη φυλή, το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο και το φύλο των μαθητών. Οι Law & Lane (1987 στο Bodur, 2003) πραγματοποίησαν μια μελέτη για τις τοποθετήσεις των εκπαιδευτικών προς τις διαφορετικές εθνικές ομάδες. Διαπίστωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί είχαν προκατειλημμένες απόψεις απέναντι στις διαφορετικές φυλετικές ομάδες. Βλέπουν την ποικιλομορφία ως προβληματική και δεν είναι πεπεισμένοι ότι αυτοί οι μαθητές είναι σε θέση να μάθουν (Taylor & Sobel, 2001· Goodlad, 1990 στο Henkin & Steinmetz, 2008). Οι περισσότεροι εν ενεργεία δάσκαλοι βλέπουν αυτό το ζήτημα της ποικιλομορφίας ατομικιστικά, και οι εννοιολογικές ιδέες τους για την ποικιλομορφία είναι ρηχές και περιορισμένες. Μια ενδιαφέρουσα εύρεση αυτής της μελέτης ήταν ότι, αντί να έχουν μια ουδέτερη τοποθέτηση, σημείωσαν μια αρνητική στάση απέναντι στις ομάδες που ήταν άγνωστες με αυτούς.

Γνωρίζοντας εκ των προτέρων τις πεποιθήσεις των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών αναφορικά με την ετοιμότητά τους όταν τοποθετηθούν σε μια πολυπολιτισμική τάξη, παρέχεται στους ερευνητές μια ευκαιρία να διαμορφώσουν ανάλογα τα προγράμματα επιμόρφωσης (Bandura, 1997).

Κατά τη διάρκεια των προηγούμενων 25 ετών, η εκπαιδευτική ερευνητική κοινότητα έχει επιβεβαιώσει την αυξανόμενη δημοτικότητα της έρευνας για την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών (Labone, 2004). Η ετοιμότητα του εκπαιδευτικού είναι, «η δυνατότητά του να οργανώσει και να εκτελέσει τα σχέδια δράσης που απαιτούνται για να ολοκληρώσουν επιτυχώς έναν συγκεκριμένο στόχο διδασκαλίας σε ένα ιδιαίτερο πλαίσιο» (Tschannen-Moran et al., 1998, σ.215).

Δυστυχώς, παρά το μεταβαλλόμενο δημογραφικό πρόβλημα από τα σημερινά παιδιά του σχολείου, πολύ λίγες μελέτες έχουν εξετάσει τις πεποιθήσεις ετοιμότητας των ενεργεία και νεοδιόριστων εκπαιδευτικών στα πλαίσια της διδασκαλίας των μαθητών από διαφορετικά πολιτιστικά και γλωσσολογικά υπόβαθρα και την εκτέλεση των πολυπολιτισμικών πρακτικών διδασκαλίας(

Rushton, 2000· Tucker et al., 2005). Οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται με μαθητές από διαφορετικές κουλτούρες αντιμετωπίζουν περίπλοκες και πολύπλοκες προκλήσεις. Ένα σημαντικό πρόβλημα που αναφέρεται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς είναι η ανεπαρκής γνώση. Παρόλο που ο αριθμός των μεταναστών μαθητών στα σχολεία αυξάνεται διαρκώς, τα αποτελέσματα των ερευνών δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί συνήθως δεν διαθέτουν την πληροφόρηση, τις ικανότητες, και σε μερικές περιπτώσεις τα αναγκαία κίνητρα να αντιμετωπίσουν επιτυχώς τις προκλήσεις που προκύπτουν από την πολιτισμική ετερογένεια. (Taylor & Sobel, 2001).

Η αυξανόμενη διαπολιτισμική διαφορά μέσα στα σχολεία και στις σχολικές τάξεις επιβαρύνει τους εκπαιδευτικούς και θα μπορούσαμε να πούμε ότι στην πραγματικότητα του εκπαιδευτικού πλαισίου υπάρχει ένας αυξανόμενα αποτυχημένος πολιτισμικός συνδυασμός (cultural mismatch) ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και στους μαθητές τους (Cockrell et al, 1999· Shor, 2005). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται με μετανάστης μαθητές να γίνονται λιγότερο ικανοί να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις που ανακύπτουν από τα διαπολιτισμικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Ο Lucas (1997) έκανε επίσης λόγο για ανεπιτυχή συνδυασμό ανάμεσα στις μεθόδους διδασκαλίας που εφαρμόζονται σε γηγενείς και μετανάστης μαθητές και στις δυσκολίες μέσα στην σχολική τάξη που σχετίζονται με την έλλειψη στοιχειωδών γνώσεων από πλευράς των μεταναστών μαθητών σχετικά με τη λειτουργία του σχολείου. Το αποτέλεσμα αυτού του ανεπιτυχούς συνδυασμού είναι η κακή επίδοση των μεταναστών μαθητών στους μαθησιακούς στόχους και η επίδειξη προβληματικής συμπεριφοράς μέσα στην τάξη.

Μέσα από αποτελέσματα ερευνών διαπιστώνεται ότι τα προγράμματα επιμόρφωσης δεν εφοδιάζουν τους εκπαιδευτικούς με τις γνώσεις και τις δεξιότητες που είναι απαραίτητες για να συνεργαστούν αποτελεσματικά με μετανάστης μαθητές (Burstein & Cabello, 1989 στο Dominguez, 2003· Zeichner, 1993 στο Dominguez, 2003). Ειδικότερα, σχετικές έρευνες με θέμα τη διαπολιτισμική εκπαίδευση δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν γενικά μια αισιόδοξη και θετική στάση απέναντι στη διαπολιτισμική εκπαίδευση (Domingo, 1998 στο Dvaz, 2007· Bartolomi, 2004). Ωστόσο, μελέτες για την αρχική και ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών δείχνουν ότι οι περισσότεροι σπουδαστές που εκπαιδεύονται να γίνουν εκπαιδευτικοί αισθάνονται απροετοίμαστοι και ανίκανοι να αντιμετωπίσουν την εθνική και την πολιτισμική ποικιλομορφία που θα αντιμετωπίσουν στην τάξη, ενώ παράλληλα διακατέχονται από ανησυχία και άγχος (Barry & Lechner, 1995· Causey et al , 2000· Sales et al, 2001· Wilkins, 2001· Bakari, 2003· Garmon, 2004· Moliner & Garcia, 2005).

Οι Hagan & McGlynn (2004) υποστηρίζουν ότι στα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα πρέπει οι “μονοπολιτισμικοί” (monocultural) εκπαιδευτικοί να μετασχηματισθούν σε “δια/πολυπολιτισμικούς” (inter / multicultural) εκπαιδευτικούς και να αναπτύξουν την ικανότητα να διδάσκουν αποτελεσματικά σε όλο και περισσότερο ετερογενή σχολεία. Στην κατεύθυνση αυτή, τα διάφορα μοντέλα ή προγράμματα που κατά καιρούς προτάθηκαν ήταν συνήθως εστιασμένα στην παροχή πληροφοριών, ενώ άλλα εστίαζαν στην ανάγκη για θεωρία και πρακτική αλλά δεν ήταν επιτυχή γιατί ήταν μονομερή (Jordan, 2002).

Οι Domingo (1998) και Moliner & Garcia (2005) συμφωνούν ότι τα προγράμματα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών πρέπει να εξετάζουν τρεις πτυχές:

- τη γνώση,
- τις διδακτικές δεξιότητες και
- τις διαπολιτισμικές στάσεις

ενώ, καθοριστικός παράγοντας για την επάρκεια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι οι στάσεις των εκπαιδευτικών αφού θα καθορίσουν την επάρκεια-ή όχι-της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Οι Villegas και Lucas (2002) προτείνουν τα ακόλουθα μέρη ως θεμελιώδεις προσανατολισμούς για να διδάξουν ένα μεταβαλλόμενο πληθυσμό μαθητών: 1) ύπαρξη της κοινωνικοπολιτιστικής συνείδησης 2) ανάπτυξη μιας στάσης επιβεβαίωσης απέναντι στους μαθητές από διαφορετικά πολιτιστικά υπόβαθρα 3) ανάπτυξη της υποχρέωσης και των δεξιοτήτων να ενεργήσουν ως εκπρόσωποι της νέας κατάστασης 4) εστίαση στους δημιουργικούς θεμέλιους λίθους της πολιτιστικά υπεύθυνης διδασκαλίας 5) ενημέρωση για τους μαθητές και τις κοινότητές τους και 6) καλλιέργεια της πρακτικής της πολιτιστικά υπεύθυνης διδασκαλίας.

Το 1977, στις Η.Π.Α, το Εθνικό Συμβούλιο για την πιστοποίηση της εκπαίδευσης των δασκάλων αναθέωρησε τα πρότυπά του και πρότεινε η πολυπολιτισμική εκπαίδευση να ενσωματωθεί σε όλες τις φάσεις εκπαίδευσης δασκάλων. Το περιοδικό, «εκπαίδευση δασκάλων και πρόσθετη εκπαίδευση» απαίτησε το συνυπολογισμό της πολυπολιτισμικότητας ως σκέλος στα πλαίσια των πρόσθετων προγραμμάτων κατάρτισης εκπαιδευτικών εκπαίδευσης το 1979 (Trent & Artiles, 1998). Οι μεταρρυθμίσεις που γίνονται στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση έχουν προέλθει κατά ένα μεγάλο μέρος από την έγχυση μιας ενιαίας πολυπολιτισμικής κατηγορίας (Artiles & Trent, 1997· Webb-Johnson et al., 1998).

Σήμερα ο νόμος «No Child Left Behind Act» απαιτεί τα εκπαιδευτικά προγράμματα να παράγουν ιδιαίτερα καταρτισμένους εκπαιδευτικούς. Οι

προπτυχιακοί σπουδαστές θα διδάξουν σε παιδιά από πολλά πολιτιστικά υπόβαθρα, υπόβαθρα που διαφέρουν πιθανότατα από την πολιτιστική εμπειρία τους (Henkin & Steinmetz, 2008).

Υπολογίζεται ότι μέχρι το 2010, οι μαθητές που διαφέρουν πολιτιστικά, γλωσσολογικά και εθνικά από τον κυρίαρχο αμερικάνικο στοιχείο θα αποτελούν το 40% των εγγραφών του σχολικού δυναμικού (Taylor & Sobel, 2001). Οι αμερικανικές τάξεις δοκιμάζουν τη μεγαλύτερη εισροή των μεταναστών σπουδαστών αφού ένας μεγάλος αριθμός παράνομων ή ατεκμηρίωτων μεταναστών έρχεται κάθε έτος στις ΗΠΑ (Banks, 2003).

Οι πολιτιστικά διαφορετικοί σπουδαστές γίνονται γρήγορα πλειοψηφία σε πολλές περιοχές της χώρας (Hodgkinson, 1993 στο Henkin & Steinmetz, 2008). Κατά το 2030 οι Ισπανόφωνοι θα είναι η πλειοψηφία/μειονότητα στο Τέξας και τις νοτιοδυτικές Ηνωμένες Πολιτείες, με μεγάλο αριθμό από αυτούς να είναι δεύτερης γενιάς γλωσσικά αρχάριοι (Gollnick & Chinn, 1998). Θεωρώντας ότι 90% του σώματος δασκάλων είναι λευκοί και ότι η πολιτιστική ευαισθησία, το ενσυναίσθημα και η υποχρέωση είναι κρίσιμες για την επιτυχή διδασκαλία στις πλουραλιστικές τάξεις, αυτό το φαινόμενο θα μπορούσε να έχει σοβαρές επιπτώσεις στην αποτελεσματική εκπαίδευση των σπουδαστών μειονότητας (Zeichner, 1996· Cochran-Smith, 1997· Grant, 1997· Fueyo, 1999· Sleeter, 2001· Villegas & Lucas, 2002). Σύμφωνα με τον Sleeter (2001), οι επιμορφωτές των εκπαιδευτικών συμμετέχουν με αρκετές στρατηγικές και επικεντρώνονται: α) στη στρατολόγηση και προετοιμασία περισσότερων έγχρωμων εκπαιδευτικών β) στην εύρεση ατόμων από κοινότητες που έχουν διαπολιτισμικές εμπειρίες γ) στην προσφορά αυτόνομων πολυπολιτισμικών σειρών μαθημάτων εκπαίδευσης δ) στα προγράμματα πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης με πρακτική άσκηση στο τομέα αυτό και ε) στις επεμβάσεις σε επίπεδο προγράμματος σπουδών.

Για τα κράτη - μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης η Λευκή Βίβλος σκιαγραφεί συγκεκριμένα στοιχεία εκπαιδευτικής πολιτικής. Σε αυτό το πλαίσιο αποδίδεται ιδιαίτερη σημασία στην αναβάθμιση των εκπαιδευτικών συστημάτων των κρατών μελών πράγμα που σημαίνει πρωταρχικά των εκπαιδευτικών (European Commission, 1995 στο Μπαγάκης, 2003). Η Πράσινη Βίβλος για την Ευρωπαϊκή Διάσταση στην Εκπαίδευση επισημαίνει ότι είναι ευκολότερο ένα κοινοτικό πρόγραμμα να περιλάβει υψηλότερο ποσοστό εκπαιδευτικών παρά μαθητών, έτσι ώστε να επηρεάσει περισσότερους μαθητές μέσω των δασκάλων τους.

Στο πλαίσιο της προώθησης των πολιτικών για την αναβάθμιση των εκπαιδευτικών μέσω της επιμόρφωσης, το Συμβούλιο της Ευρώπης καλεί τα κράτη μέλη του πλαισίου και των ορίων των αντιστοίχων εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων εκτός των άλλων «να προσθέσουν ευρωπαϊκή διάσταση στην

ανάπτυξη των στρατηγικών και των δραστηριοτήτων τους [...] στον τομέα της αρχικής και της συνεχούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών» (Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 1997 στο Μπαγάκης, 2003, σ.63).

Για παράδειγμα η ισπανική κυβέρνηση έχει προσαρμόσει τα τελευταία χρόνια την εκπαιδευτική της πολιτική για να ικανοποιήσει τις τρέχουσες κοινωνικές ανάγκες. Το ισπανικό σχολικό σύστημα, καλείται να προσφέρει εκπαίδευση για μαθητές από διαφορετικές εθνικές ομάδες (Fernandez, Aguilar, & Gutierrez, 2002). Ο νόμος 2/2006, καθιερώνει το ελάχιστο περιεχόμενο διδασκαλίας σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (πραγματικό διάταγμα 1513/2006) που περιλαμβάνει:

- γνώση και εκτίμηση των αξιών και των κανόνων της συνύπαρξης, προετοιμασία για την ενεργό υπηκοότητα και σεβασμό για τα ανθρώπινα δικαιώματα και πλουραλισμό σε μια δημοκρατική κοινωνία
- δυνατότητες να αποτραπεί η σύγκρουση και να προωθηθεί η ειρήνη, που επιτρέπει την ανάπτυξη με αυτονομία για τις κοινωνικές ομάδες
- γνώση, κατανόηση και σεβασμό των διαφορετικών πολιτισμών, συμπεριλαμβανομένης της ισότητας στα δικαιώματα και τις ευκαιρίες για τους άνδρες, τις γυναίκες και αυτών με ιδιαίτερες ανάγκες.

Η σύνδεση μεταξύ των κοινωνικών αναγκών και της εκπαίδευσης που προωθεί τις ίσες ευκαιρίες δεν δηλώνεται επαρκώς, στα αρχικά προγράμματα κατάρτισης εκπαιδευτικών στα πανεπιστήμια. Αν και η έρευνα έχει δείξει ότι η τροποποίηση του προγράμματος σπουδών είναι απαραίτητη, για να περιλάβει τα θεωρητικά-πρακτικά προγράμματα που απεικονίζουν τη νέα κατάσταση και τις εκπαιδευτικές ανάγκες, αυτό δεν έχει γίνει πραγματικότητα (Dvaz, 2007).

Αυτό εύκολα γίνεται αντιληπτό αν ανατρέξουμε στο πρόγραμμα σπουδών της αρχικής εκπαίδευσης δασκάλων στο Πανεπιστήμιο της Μαδρίτης. Παρατηρούμε ότι υπάρχει παντελής απουσία στο περιεχόμενο και των πέντε κύκλων μαθημάτων, οποιαδήποτε αναφορά στην εθνική ποικιλομορφία, την ανισότητα στην εκπαίδευση και την αξία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Ορισμένα από αυτά περιλαμβάνονται μόνο στις προαιρετικές σειρές μαθημάτων (Dvaz, 2007).

Η παγκόσμια άποψη για τον κυρίαρχο πολιτισμό απεικονίζεται γενικά στην πολυπολιτισμική πολιτική και τα προγράμματα εκπαίδευσης (Greenman & Kimmel, 1995 στο Domínguez, 2003). «Πολλοί που κινούν τις κατευθυντήριες δυνάμεις στα πολυπολιτισμικά προγράμματα εξισώνουν ακόμα την πολιτιστική διαφορά με τους σπουδαστές κινδύνου και τον πολιτισμό της ένδειας παρά με την αναγνώριση της πολυπλοκότητας των εννοιών του πολιτισμού και του έθνους και

της ανάγκης για τη συνεχή αντανάκλαση, την επαναξιολόγηση, και τον επαναπροσδιορισμό» (Greenman & Kimmel, 1995 στο Dominguez, 2003, σ.11).

Σύμφωνα με τους Trent & Artiles (1998), μόνο σκόπιμες προσπάθειες που αυξάνουν τη συνειδητοποίηση των επαγγελματιών δασκάλων στα ζητήματα που έχουν επιπτώσεις στις μειονότητες και θα επιτρέψει σε αυτούς να δείξουν κατανόηση για το υπόβαθρο των μεταναστών σπουδαστών και να σχεδιάσουν την διδασκαλία που θα ικανοποιήσει τις ανάγκες τους.

Το επίπεδο στο οποίο το πολυπολιτισμικό περιεχόμενο έχει ενσωματωθεί στα προγράμματα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών ποικίλλει ευρέως. Ο Banks (2003) προσδιόρισε τέσσερα επίπεδα ένταξης του εθνικού περιεχομένου στο σχολικό πρόγραμμα σπουδών. Σε πρώτο επίπεδο, οι προσεγγίσεις συνεργασίας εστιάζουν στους εορτασμούς, στους εθνικούς ήρωες, τις διακοπές, τα τρόφιμα και άλλα ιδιαίτερα πολιτιστικά στοιχεία. Ένας εκπαιδευτικός π.χ. μπορεί να επιθυμεί να πραγματοποιήσει στην τάξη του, ένα αφιέρωμα για τον Μάρτιν Λούθερ Κινγκ. Παρά την ποικιλομορφία της τάξης του μπορεί να γίνει με ένα γρήγορο και επιφανειακό τρόπο. Σε δεύτερο επίπεδο στην προσθετική προσέγγιση, το περιεχόμενο, οι έννοιες, τα θέματα και οι προοπτικές προστίθενται στο πρόγραμμα σπουδών χωρίς αλλαγή της δομής του.

Σε τρίτο επίπεδο, στην προσέγγιση μετασχηματισμού, απαιτείται η αναθεώρηση του προγράμματος σπουδών για να επιτρέψει σε όλους τους μαθητές να έρθουν σε επαφή με τις έννοιες, τα ζητήματα, τα γεγονότα, και τα θέματα από το οπτικό πρίσμα των μεταναστών μαθητών. Οι μαθητές θα έχουν την ευκαιρία να μελετήσουν πολλαπλές προοπτικές και να βρεθούν κοντά σε νέους και μετασχηματιστικούς όρους. «Μόνο εξετάζοντας τα γεγονότα από πολλές διαφορετικές όψεις μπορούμε να καταλάβουμε πλήρως τις σύνθετες διαστάσεις του αμερικάνικου πολιτισμού και της κοινωνίας»(Banks,2003, σ.71).

Στην τελική φάση, οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν αποφάσεις σχετικά με σημαντικά κοινωνικά ζητήματα και έχουν το χρόνο να βοηθήσουν να λύσουν το πρόβλημα μέσω της κοινωνικής προσέγγισης. Αυτό το στάδιο απαιτεί από τους μαθητές να λάβουν τη νέα γνώση τους και να επεξεργαστούν. Ελπίζουμε οι απόφοιτοι των Παιδαγωγικών Σχολών να μπορούν να ανταποκριθούν στο μετασχηματισμό και στα κοινωνικά επίπεδα δράσης και να είναι σε θέση να οδηγήσουν τους μαθητές σε αυτά τα επίπεδα (Banks,2003).

Ο Valle (1998) υποστηρίζει ότι στα προγράμματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών που θα τους καταστήσουν έτοιμους να συνεργαστούν με μετανάστες μαθητές σε ένα ευρύτερο φάσμα των δυνατοτήτων τους, οι τομείς της ποικιλομορφίας, οι πολυπολιτισμικοί μέθοδοι και στρατηγικές, τη απόκτηση

γνώσης για τη δεύτερη γλώσσα, η διαχείριση τάξεων και η αξιολόγηση πρέπει να περιέχονται στο πρόγραμμα σπουδών της εκπαίδευσής τους.

«Η εκμάθηση της διδασκαλίας με έναν πολιτιστικά ευαίσθητο και υπεύθυνο τρόπο πρέπει να είναι ένας σημαντικός στόχος για όλους τους εκπαιδευτικούς, ανεξάρτητα από το κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο διδάσκουν . Οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί πρέπει να ξέρουν ότι οι μαθητές θα έρθουν στο σχολείο με όλες πολιτιστικές αξίες και την εμπειρία τους και θα αναπτυχθούν μόνο με την υποστήριξη τους» (Tabachnick & Zeichner, 1993 στο Henkin & Steinmetz, 2008, σ.143).

Έχει διαπιστωθεί ότι η μελλοντική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών αναγκών όλων των μαθητών είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την ποιοτική βελτίωση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών (Appelbaum, 2002), ο δε χώρος της διαπολιτισμικής αγωγής οφείλει να ακολουθήσει ένα συστηματικό σχεδιασμό, που θα στηρίζεται σε ερευνητικά δεδομένα και θα λαμβάνει υπόψη τις προσδοκίες και τις σχετικές ανάγκες των εκπαιδευτικών (O'Grady, 2000). Η ενασχόληση, ωστόσο με το σχεδιασμό και την εκπόνηση προγραμμάτων για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε διαπολιτισμικής φύσης θέματα αποτελεί μια μονοδιάστατη θεώρηση του προβλήματος, εάν δεν ληφθεί υπόψη ο ουσιαστικός ρόλος που μπορεί να διαδραματίσει το οικογενειακό περιβάλλον του πολιτισμικά-γλωσσικά διαφορετικού μαθητή (Grant & Lei, 2001). Κατά συνέπεια, δεν πρέπει να αγνοείται πως η βασική προϋπόθεση για μια συνολική διαπολιτισμική προσέγγιση είναι η συνεξέταση του όλου πλέγματος: αρχική εκπαίδευση- απόκτηση πρακτικής εμπειρίας- επιμόρφωση- σχολείο και γονείς υπό το πρίσμα των νέων κοινωνικών συνθηκών και αναγκών (Gundara & Jacobs, 2000). Χωρίς την αντιμετώπιση των «άλλων» οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί μας δεν θα αισθανθούν την ανάγκη να αλλάξουν οποιοσδήποτε από τις απόψεις ή τις πεποιθήσεις τους σχετικά με τον μετανάστη σπουδαστή (Allen & Porter, 2002).

3. 3 Η διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα

Η αυξημένη ετερότητα και η πολιτισμική ποικιλία σε κοινωνικό και εκπαιδευτικό επίπεδο επιβάλλει τον επαναπροσδιορισμό της εκπαίδευσης, το άνοιγμα του σχολείου, την αλλαγή των προγραμμάτων και του προσανατολισμού του στις νέες πολυπολιτισμικές συνθήκες, τη συνεχιζόμενη εκπαίδευση και επανεκπαίδευση των εκπαιδευτικών (Πριόβολου, 2001).

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών θεωρείται κομβικός στη νέα πραγματικότητα τόσο διεθνώς όσο και στην Ελλάδα (Ανδρέου, 1998· Παπάς, 1998·

Μαυρογιώργος, 1999· Χατζηπαναγιώτου, 2001· Ματσαγγούρας, 2002· Παπαναούμ, 2003· Ξωχέλλης, 2005).

Τα ερευνητικά δεδομένα των τελευταίων ετών και στην Ελλάδα, όσον αφορά την εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και αντιμετώπισης των γλωσσικής ποικιλίας του ελληνικού σχολείου, δείχνουν τις μεγάλες ελλείψεις και τα τεράστια προβλήματα, τα οποία αντιμετωπίζουν οι Έλληνες εκπαιδευτικοί. Ενδεικτικά αναφέρουμε τις έρευνες των: Δαμανάκη, (1997)· Μάρκου, (1997)· Φραγκουδάκη, (1997)· Νικολάου, (2000)· Τριάρχη-Herrmann, (2000)· Unicef, (2001)· Σπινθουράκη, (2001)· Γκότοβου-Αθανασίου, (2002)· Κοσσυβάκη, (2002)· Παπαχρήστου-Παλαιολόγου, (2002β)· Αθανασίου, (2004)· Γκόβαρη, (2005)· Καρατζιά-Σπινθουράκη, (2005)· Κασίμη, (2005)· Μάγου, (2005)· Νικολούδη, (2005)· Παπαχρήστου, (2005)· Ρουσάκη-Χατζηνικολάου,(2005)· Σκούρτου, (2005)· Γεωργογιάννη & Μπομπαρίδου, (2007)· Gogona, (2007)· Μπαραλού, (2008)· Μπάρου, (2008)· κ.ά..

Οι παραπάνω έρευνες δείχνουν τους εκπαιδευτικούς να διακατέχονται σε μεγάλο ή μικρότερο βαθμό από εθνοκεντρικές και ξενοφοβικές απόψεις, να ομολογούν διακρίσεις σε βάρος των πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών, να μην έχουν σαφή προσανατολισμό για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, να αντιλαμβάνονται τη διγλωσσία ως εμπόδιο για τη μάθηση και να την αξιολογούν αρνητικά. Αντιμετωπίζουν τους αλλόγλωσσους μαθητές ως «άγλωσσους», μη δίνοντας αξία στις εμπειρίες και τη γλώσσα των μαθητών, δεν επιτρέπουν τη μητρική γλώσσα των μαθητών στην τάξη και αποδέχονται ότι οι προκαταλήψεις και η μεροληπτική τους συμπεριφορά στο σχολείο επηρεάζει τη σχολική επίδοση των μαθητών (Νάκας, 1994· Μάγος, 2005).

Σε έρευνα (Γεωργογιάννης & Μπομπαρίδου, 2007) που διενεργήθηκε σε εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν σε πρόγραμμα εξομοίωσης του πτυχίου τους, επιβεβαιώνεται η έλλειψη ετοιμότητάς τους να ανταποκριθούν στο εκπαιδευτικό τους έργο, αλλά και η ανεπάρκειά τους ως προς την ερευνητική τους κατάρτιση, όσον αφορά γενικά στην εκπαιδευτική πράξη. Ενώ όπως δηλώνουν διαθέτουν τις απαραίτητες θεωρητικές και επιστημονικές γνώσεις, η ερευνητική τους εμπειρία είναι ελλιπής. Οι εκπαιδευτικοί στην έρευνα αυτή δείχνουν ανεπαρκείς και ανέτοιμοι σχετικά με τη διδακτική της ελληνικής γλώσσας. Είναι φανερό ότι συναντούν ιδιαίτερα σημαντικά προβλήματα αναφορικά με τη διδασκαλία της Ελληνικής σε τάξεις όπου συνυπάρχουν ελληνόγλωσσοι και ξενόγλωσσοι μαθητές ή επίσης την ελληνική σε τάξεις υποδοχής ή φροντιστηριακά τμήματα. Οι δυσκολίες αυτές γίνονται μεγαλύτερες, αν αναλογιστεί κανείς ότι ακόμα οι εκπαιδευτικοί, στη μεγάλη τους πλειονότητα, είναι μονοπολιτισμικά

καταρτισμένοι. Γνωρίζουν δηλαδή να διδάσκουν τη νεοελληνική γλώσσα και τα λοιπά μαθήματα σε ελληνόπουλα σε ένα ικανοποιητικό επίπεδο, αλλά δε γνωρίζουν να τη διδάξουν ως δεύτερη και ξένη γλώσσα και πολλές φορές ταυτόχρονα στην ίδια τάξη (Αθανασίου, 2004).

Παράλληλα τα αποτελέσματα καταδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί δεν νιώθουν έτοιμοι διαπολιτισμικά σε πολλά επίπεδα για να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις και τις δυσκολίες με την παρουσία μεταναστών, παλλινოსτούντων και εν γένει διαφορετικών πληθυσμιακά μαθητών (Unicef, 2001· Καρλατήρα, 2002). Έχουν την άποψη ότι πρέπει η πολιτεία να οργανώσει επιμόρφωση για την πρόσθετη κατάρτισή τους. Επιπλέον είναι πρόθυμοι να μάθουν στοιχεία της αλβανικής ή άλλων γλωσσών τους μεταναστευτικού πληθυσμού, δεδομένου ότι έχουν την αίσθηση πως με αυτό τον τρόπο θα μικρύνει η απόσταση μεταξύ αυτών και των μεταναστών μαθητών (Gogonas, 2007). Επίσης φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί δεν γνωρίζουν πώς να χειριστούν και να αντιμετωπίσουν θέματα και προβλήματα στην τάξη και το σχολείο αλλά και σε σχέση με γονείς, γεγονός που συχνά οδηγεί σε ρατσιστικές αντιλήψεις και συμπεριφορές που τις περισσότερες φορές έχουν αμφίδρομη κατεύθυνση (Αθανασίου, 2004).

Ακόμη κι όταν οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να αντεπεξέλθουν στις δυσκολίες και τα προβλήματα που προκύπτουν από την πολιτισμικής κατάσταση στην τάξη, η εκπαιδευτική πράξη γίνεται ιδιαίτερα δύσκολη, τη στιγμή που δεν έχουν καμιά ουσιαστική βοήθεια, ώστε να αντιμετωπίσουν καταστάσεις που δημιουργούνται σε μια τάξη, όπου παρακολουθούν την ίδια ώρα μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα (Φραγκουδάκη & Δραγώνα, 1997)

Σε ανάλογα συμπεράσματα κατέληξε ερευνητική ομάδα στο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Αθηνών, που σε συνεργασία με ειδικούς από τα Πανεπιστήμια Θεσσαλονίκης και Θράκης, καθώς και με πανεπιστήμια άλλων χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης, έχει από το 1992 αναπτύξει ερευνητικές και παιδαγωγικές δραστηριότητες με αντικείμενο τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Στο πλαίσιο αυτών των ερευνητικών δραστηριοτήτων μεταξύ των άλλων διερευνήθηκε ο λόγος εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και διαπιστώθηκαν εθνοκεντρικές και ξενοφοβικές αντιλήψεις, οι οποίες οδηγούν σε ανάλογες εκπαιδευτικές πρακτικές. Με βάση αυτές τις διαπιστώσεις ακολούθησαν από το 1993 επιμορφωτικές δραστηριότητες εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Στο πλαίσιο αυτού του επιμορφωτικού προγράμματος αναγνωρίστηκε η ανάγκη επέκτασης της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών « ... από το χώρο της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης σε αυτόν της αρχικής εκπαίδευσης των μελλοντικών εκπαιδευτικών,

στις βασικές αρχές και στην εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης» (Φραγκουδάκη, 1996, σ.33).

Στο πλαίσιο προγράμματος για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών του Κέντρου Διαπολιτισμικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Αθηνών διαπιστώθηκε η αδυναμία των εκπαιδευτικών να υιοθετήσουν και να εφαρμόσουν αρχές διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Μάρκου, 1997). Επισημαίνεται ότι για να λειτουργήσει αποτελεσματικά ο Έλληνας εκπαιδευτικός απαιτούνται: α) γνώση για την κοινωνία μέσα την οποία λειτουργεί το ελληνικό σχολείο, δηλαδή για τις εθνοπολιτισμικές ομάδες που συνθέτουν την πολυπολιτισμικότητα, β) γνώση στοιχείων της Ευρωπαϊκής και Παγκόσμιας πραγματικότητας, γ) παιδαγωγική γνώση (Μάρκου, 1996).

Στο πλαίσιο πειραματικού προγράμματος για την εκπαίδευση μεταναστών μαθητών προέκυψε το συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί, που αναγκάζονται από την εκπαιδευτική πράξη να αποκλίνουν από τη μονοπολιτισμική, μονογλωσσική και ελλαδοκεντρική εκπαιδευτική πολιτική, είναι αναγκασμένοι να αυτοσχεδιάζουν (Δαμανάκης, 1998).

Έρευνα που διεξήχθη στο εργαστήριο Πειραματικής Παιδαγωγικής του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αθηνών διερεύνησε τις ελλείψεις στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, καθώς και τις θέσεις αλλά και τις προτάσεις τους στην κατεύθυνση της διαπολιτισμικής προοπτικής ως μιας νέας διάστασης της Παιδαγωγικής. Χαρακτηριστική είναι η δυσκολία των εκπαιδευτικών να πάρουν θέση απέναντι σε ερωτήματα που αφορούν τη διαπολιτισμικότητα (Παλαιολόγου, 2001).

Σήμερα, ενώ μπορούμε βέβαια να ισχυριστούμε ότι το ζήτημα της εκπαίδευσης των μεταναστών μαθητών αποτελεί ένα από τα κυρίαρχα θέματα του παιδαγωγικού διαλόγου στην χώρα μας, παρόν σε όλα τα Προγράμματα Σπουδών των Παιδαγωγικών Τμημάτων και Διδασκαλείων της χώρας, συνεχίζουμε να παρατηρούμε την ίδια εμμονή – όπως και σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες με παρόμοια προβλήματα- περισσότερο στη θεωρητική παρά στην πρακτική προσέγγιση του πολυπολιτισμικού σχολείου. Απουσιάζει η πρακτική αναζήτηση καινοτομιών, μεθόδων και διδακτικού υλικού κατάλληλου να απαντήσει σε καθημερινά διδακτικά προβλήματα της σχολικής ζωής (Νικολάου, 2000).

Το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί-απόφοιτοι των Παιδαγωγικών Τμημάτων των Πανεπιστημίων, δηλώνουν πως ο βαθμός ενημέρωσης, κατάρτισης και επάρκειας από τις βασικές σπουδές τους σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι μικρός ως ανύπαρκτος, πρέπει να μας προβληματίσει (Καρατζιά & Σπινθουράκη, 2004).

Ο Γεωργογιάννης (2004) αναφέρει, ότι το Πανεπιστήμιο δεν προετοιμάζει τους φοιτητές κατάλληλα για να αντιμετωπίσουν την πολυπολιτισμικότητα του σημερινού σχολείου και να εφαρμόσουν στην πράξη τις γνώσεις που έχουν. Θεωρεί τους εκπαιδευτικούς «ανεπαρκείς και παντελώς ανέτοιμους». Ο Γκότοβος (1994 στο Τρίγκα, 2005) υποστηρίζει ότι η αρχική κατάρτιση και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών παρουσιάζει έλλειμμα σε θέματα διαπολιτισμικής αγωγής και ότι ακόμη και σήμερα σε πολλά Παιδαγωγικά Τμήματα δεν υπάρχει η διαπολιτισμική αγωγή ως μάθημα .

Από τα δεδομένα μελέτης με τίτλο: «Πολυπολιτισμική εκπαίδευση στο ελληνικό σχολείο. Παιδαγωγική και Διδακτική προσέγγιση της δράσης των εκπαιδευτικών με στόχο την ομαλή ένταξη των μαθητών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες» προκύπτουν συμπεράσματα τόσο για τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στους μετανάστες μαθητές όσο και για την επάρκεια της κατάρτισής τους, προκειμένου να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σύγχρονου πολυπολιτισμικού σχολείου. Προέκυψε από δηλώσεις των εκπαιδευτικών ότι θεωρούν την ένταξη των μεταναστών μαθητών στο ελληνικό δημοτικό σχολείο πρόβλημα, αλλά δεν θεωρούν τους εαυτούς τους υπεύθυνους για την επίλυση αυτού του προβλήματος. Στη πράξη, ωστόσο, οι ίδιοι εκπαιδευτικοί δεν λειτουργούν με την παραπάνω λογική, αντίθετα προβληματίζονται, αισθάνονται ανέτοιμοι και προσπαθούν να αναπληρώσουν το έλλειμμα αυτό με μετεκπαίδευση, επιμόρφωση, ακόμη και αυτομόρφωση. Επίσης, διαπιστώνεται έλλειμμα στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και κυρίως παντελής απουσία πρακτικής προσέγγισης της πολυπολιτισμικής τάξης μέσα στα ιδρύματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών (Νικολάου, 1999).

Η αδυναμία των εκπαιδευτικών να αντιμετωπίσουν τις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες των μαθητών, θέτει επιτακτικά το ζήτημα της εκπαίδευσης και της ετοιμότητάς τους τόσο σε διεθνές επίπεδο όσο και στην ελληνική πραγματικότητα.

Οι εκπαιδευτικοί στα πλαίσια της διαπολιτισμικής διάστασης της εκπαίδευσης, σύμφωνα με τη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία, είναι αναγκαίο να έχουν ξεκάθαρες και σαφείς δημοκρατικές στάσεις και αξίες, ικανότητα θέασης των πραγμάτων από διάφορες πλευρές και ικανότητα λειτουργίας σε όλα τα επίπεδα της πολιτισμικής ταυτότητας (Craft, 1996· Παπαχρήστος, 2003· Banks, 2004· Γεωργογιάννης, 2004· Garcia & Pugh, 1992 στο Παπαχρήστος 2009).

Η διαπολιτισμική ετοιμότητα του εκπαιδευτικού δεν περιορίζεται στο μορφωτικό κεφάλαιο που πρέπει απαραίτητα να έχει, αλλά στις δυνατότητες μετουσίωσης της θεωρίας σε εξειδικευμένο διδακτικό σχεδιασμό και εμπλουτισμό των περιεχομένων με τις αρχές της διαπολιτισμικής αγωγής.

Αποφασιστική σημασία δεν έχει η ποσότητα των περιεχομένων από άλλους πολιτισμούς, όσο ο τρόπος της προσέγγισης, από την πλευρά του εκπαιδευτικού, και η σχέση προς τον κυρίαρχο πολιτισμό.

Η μονογλωσσική, μονοπολιτισμική, στη βάση της εθνοκεντρική εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών απαιτείται να επανασχεδιαστεί, λαμβάνοντας υπόψη τα νέα δεδομένα του σημερινού ελληνικού πολυπολιτισμικού σχολείου. Τα νέα εκπαιδευτικά και επιμορφωτικά προγράμματα για τους εν ενεργεία και τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς, πρέπει να αποβλέπουν στην προσωπική και επαγγελματική τους ανάπτυξη και εξειδίκευση, να επικεντρώνουν σε στόχους και παραμέτρους, που να έχουν σχέση με το υπάρχον μαθητικό δυναμικό των σχολείων και τα κοινωνικά, ψυχολογικά και εκπαιδευτικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν (Craft, 1996· Παπάς 1998· Δαμανάκης 2002· Gay, 2002· Banks, 2004· Γκόβαρης, 2005· Νικολάου, 2005).

Στη παρούσα έρευνα με το ερωτηματολόγιο που απευθύνεται στους εκπαιδευτικούς θα διερευνηθεί η στάση και οι αντιλήψεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών Α/θμιας Εκπαίδευσης ως προς την εμπλοκή των μεταναστών γονέων στο σχολείο. Ειδικότερα, οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις δυο κυριότερες και συνηθέστερες μορφές γονεϊκής εμπλοκής που είναι η επικοινωνία και η βοήθεια στο σπίτι. Επιπρόσθετα επιχειρείται η μέτρηση του βαθμού ετοιμότητας των εκπαιδευτικών να διδάξουν σε μαθητές με πολιτισμικό υπόβαθρο αλλά και η ικανότητά τους να συνεργαστούν με τους μετανάστες γονείς προς όφελος των παιδιών. Επομένως τα κύρια ερευνητικά ερωτήματα έχουν τη μορφή:

1. Πόσο απαραίτητη θεωρούν την εμπλοκή των μεταναστών γονέων;
2. Με τι συχνότητα επικοινωνούν και ποια εμπόδια αντιμετωπίζουν;
3. Σε ποιο βαθμό διαθέτουν την απαραίτητη διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα;

Η έρευνα επίσης αποσκοπεί στο να εξετάσει αν η στάση των εκπαιδευτικών και οι αντιλήψεις τους διαφοροποιούνται ανάλογα με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά τους

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

4.1 Ανάλυση της σκοπιμότητας της έρευνας και της συμβολής στην προώθηση της εκπαίδευσης και της επιστήμης γενικότερα

Η γονεϊκή εμπλοκή (parental involvement) στην εκπαίδευση των παιδιών θεωρείται γενικά μια παράμετρος πολύ σημαντική για την εκπαιδευτική επιτυχία των μαθητών. Μολονότι η σημασία της αναγνωρίζεται διεθνώς, στην Ελλάδα εξακολουθεί να είναι πολύ περιορισμένη (Μπρούζος, 2003· Γκλιάου-Χριστοδούλου, 2005). Η συνεργασία των γονέων με το σχολείο έχει στις περισσότερες περιπτώσεις τυπικό και όχι ουσιαστικό χαρακτήρα αφού λαμβάνει χώρα μόνο στο πλαίσιο θεσμοθετημένων επαφών. Πραγματοποιείται, κυρίως, όταν παραδίδονται οι έλεγχοι των μαθητών, λιγότερο στις εορταστικές εκδηλώσεις, και εκτάκτως όταν προκύπτουν προβλήματα συμπεριφοράς και επίδοσης των μαθητών (Φρειδερίκου & Φολέρου – Τσερούλη, 1991· Μπρούζος, 2002). Ο ρόλος των γονέων σε αυτές τις συναντήσεις περιορίζεται στο να παρέχουν πληροφορίες για το παιδί τους στους εκπαιδευτικούς και να δέχονται σχετικές οδηγίες για εκπαιδευτικά θέματα ή για τη γονεϊκή συμπεριφορά τους ((Μπρούζος, 2002).

Ειδικά για μαθητές από μειονότητες αν και η επίδραση της γονεϊκής εμπλοκής είναι ιδιαίτερα σημαντική στις περισσότερες έρευνες καταγράφεται χαμηλός βαθμός συμμετοχής των οικογενειών τους (Bernhard & Freire 1999· Antunez, 2000). Είναι δεδομένο ότι όλοι οι γονείς ανεξάρτητα από την εθνικότητα, ή τη φυλή τους ενδιαφέρονται για την εκπαίδευση των παιδιών τους και την ενεργό συμμετοχή τους στα σχολικά δρώμενα (Hoover-Dempsey & Sandler, 1995). Η έλλειψη γνώσεων, όμως, για τους αποτελεσματικούς τρόπους συνεργασίας μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών αποτελεί το μεγαλύτερο εμπόδιο αυτής της συνεργασίας. Για αυτό οι μετανάστες γονείς χρειάζονται την ενημέρωση και την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών. Παρομοίως, και οι εκπαιδευτικοί που επιζητούν τη συνεργασία με τους γονείς στις σχολικές δραστηριότητες, πρέπει να αναπτύξουν τις κατάλληλες δεξιότητες ή γνώσεις συνεργασίας, τις οποίες δεν κατέχουν όλοι σε ικανοποιητικό βαθμό, λόγω της απουσίας προγραμμάτων επιμόρφωσης εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Morris & Taylor, 1998). Μια προσπάθεια συνεργασίας μεταναστών γονέων και εκπαιδευτικών προς αυτή την κατεύθυνση προϋποθέτει αρχικά τη διερεύνηση των αντιλήψεων τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μεταναστών γονέων, για την έννοια, το περιεχόμενο, τα πλαίσια και τα όρια της συνεργασίας σχολείου οικογένειας.

Από έρευνες που έχουν γίνει στον ελληνικό χώρο η θέαση του προβλήματος της εμπλοκής των μεταναστών γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους γίνεται μονόπλευρα. Ορισμένοι ερευνητές (Κασσίμη, 2005· Τσοκαλίδου, 2005) εξετάζοντας τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την εκπαίδευση των μεταναστών μαθητών καταγράφουν πως οι συγκεκριμένοι γονείς είτε αδυνατούν είτε δεν ενδιαφέρονται να συμβάλλουν στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Είναι όμως γεγονός ότι τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι γονείς αυτής της κατηγορίας στην προσπάθειά τους να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σχολείου είναι πολλά και ποικίλα. Από την άλλη, δεν πρέπει να μας διαφεύγει ότι πολλοί ερευνητές στις ΗΠΑ και στον Καναδά αμφισβητούν την εγκυρότητα αυτών των ερευνών κυρίως λόγω του τρόπου με τον οποίο ορίζεται η γονεϊκή εμπλοκή (Bernhard & Freire, 1999).

Η σημαντικότητα της προτεινόμενης έρευνας έγκειται στο ότι στην Ελλάδα υπάρχουν ελάχιστες μελέτες που να εξετάζουν σε παράλληλο επίπεδο τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και των μεταναστών γονέων για τις κυριότερες μορφές γονεϊκής εμπλοκής, τους παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική επίδοση των παιδιών αλλά και τη διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών. Δεδομένης της αλλαγής της σύνθεσης του μαθητικού πληθυσμού στη χώρα μας εξαιτίας της σημαντικής από αριθμητική άποψη παρουσίας μαθητών από οικογένειες μεταναστών στα ελληνικά σχολεία, η ανάληψη μιας τέτοιου είδους ερευνητικής προσπάθειας θα δια φωτίσει επιμέρους ζητήματα που άπτονται των ιδιαιτεροτήτων του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, γεγονός στο οποίο βασίζεται και μέρος της πρωτοτυπίας της.

Η συμβολή της παρούσας έρευνας στο χώρο της εκπαίδευσης, έγκειται αφενός στο να εμπλουτίσει το ήδη υπάρχον πλαίσιο έρευνας που αφορά τη γονεϊκή εμπλοκή μεταναστών στην εκπαίδευση των παιδιών τους και, αφετέρου, στο να προτείνει μεθόδους παρέμβασης τόσο στο μακρο-επίπεδο του σχεδιασμού της εκπαιδευτικής πολιτικής, όσο, κυρίως, στο μικρο-επίπεδο της σχολικής μονάδας που αποτελεί τον πυρήνα της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

4.2. Διαδικασία συλλογής Υλικού – Σχεδιασμός έρευνας

Το βασικό πρόβλημα με το οποίο έρχονται αντιμέτωποι όσοι συλλέγουν δεδομένα από διαφορετικές πολιτισμικά κοινωνίες είναι ο περιορισμένος αριθμός ερευνών σε διαπολιτισμικά πλαίσια επικοινωνίας.

Για την διεκπεραίωση της εκάστοτε έρευνας είναι δυνατόν να ανακύψουν αρκετά εμπόδια που ενδεχομένως δεν θα συναντούσε ένας ερευνητής σε μονοπολιτισμική έρευνα. Τα προβλήματα συνίστανται στην αδυναμία επικοινωνίας -εξαιτίας της γλώσσας- με τη διαφορετική πολιτισμικά κοινωνία,

που απαιτείται στις συνεντεύξεις και στην καταγραφή συνομιλιών. Επιπλέον η συνέντευξη είναι ιδιαίτερα χρονοβόρα διαδικασία, συχνά δεν δίνει συγκεκριμένες απαντήσεις στα ερωτήματα και η αποκωδικοποίησή της παρουσιάζει ασάφειες ειδικά στις περιπτώσεις που οι μετανάστες γονείς δεν εκφράζονται επαρκώς ούτε στη μητρική τους γλώσσα αλλά ούτε βέβαια στα ελληνικά.

Για τους παραπάνω λόγους, η όλη οργάνωση, ο σχεδιασμός και η διεξαγωγή της παρούσας έρευνας παραπέμπουν σε μια ερευνητική προσέγγιση, η οποία στη μεθοδολογία έρευνας κοινωνικών επιστημών είναι γνωστή με τον όρο «επισκόπηση» και αποτελεί μια από τις στρατηγικές της ποσοτικής έρευνας, σε μια προσπάθεια αποτύπωσης ενός γενικού προφίλ, ώστε να δοθεί η δυνατότητα προσέγγισης μεγάλου μέρους πληθυσμού καθώς και η δυνατότητα ανάδειξης γενικών τάσεων. Τα δεδομένα της έρευνας προέκυψαν από συλλογή στοιχείων με τη μέθοδο του γραπτού ερωτηματολογίου αυτοαναφοράς και όχι με τη συμπλήρωση ερωτηματολογίου πρόσωπο με πρόσωπο. Με αυτό τον τρόπο οι μετανάστες γονείς απάντησαν πιο ελεύθερα χωρίς να νιώθουν ότι ελέγχονται οι απαντήσεις που δίνουν.

Προκειμένου να διευκολυνθούν οι μετανάστες γονείς στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, αυτό καθώς και η συνοδευτική επιστολή μεταφράστηκαν και στη μητρική τους γλώσσα.

Η έρευνα διεξήχθη το χρονικό διάστημα: Σεπτέμβριος – Νοέμβριος 2010.

4.3. Δείγμα

Για το Α μέρος: Ο πληθυσμός στόχος της παρούσας έρευνας είναι

A) μετανάστες γονείς με παιδιά μαθητές που φοιτούν σε τάξεις της Α/βάθμιας εκπαίδευσης – Δημοτικών σχολείων

B) εκπαιδευτικοί της Α/βάθμιας εκπαίδευσης και συγκεκριμένα εκπαιδευτικοί, εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων καθώς και οι Διευθυντές ή Προϊστάμενοι των σχολικών μονάδων.

Το δείγμα επιλέχθηκε από την περιφέρεια Θεσσαλίας καθώς αποτελεί ένα αντιπροσωπευτικό μέγεθος του συνολικού πληθυσμού. Η παρούσα έρευνα περιορίζεται στην Α/θμια Εκπαίδευση γιατί ο χώρος του Δημοτικού Σχολείου είναι η «καρδιά» της Εκπαίδευσης των μεταναστών μαθητών. Η θεμελίωση μιας αρμονικής σχέσης με αυτό βαραίνει ουσιαστικά στη μετέπειτα πορεία τους μέσα στο ελληνικό σχολείο και την ελληνική κοινωνία (Νικολάου, 2000). Επιπλέον οι γονείς έχουν την τάση να επεμβαίνουν περισσότερο στην Α/θμια Εκπαίδευση,

καθώς τα παιδιά βρίσκονται σε μια ηλικία κατά την οποία απαιτείται μεγαλύτερη καθοδήγηση και τα μαθησιακά αντικείμενα έχουν ένα επίπεδο δυσκολίας που επιτρέπει στους γονείς να εκφράζουν άποψη (Λιοντάκη, 1999).

Για την επίτευξη των ερευνητικών στόχων και την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων τα ερωτηματολόγια επιλέχθηκε να χορηγηθούν στα Δημοτικά Σχολεία των τεσσάρων νομών της Θεσσαλίας. Από το σύνολο των σχολείων αποκλείστηκαν τα Ειδικά Δημοτικά Σχολεία καθώς και αυτά στα οποία δεν φοίτησαν μετανάστες μαθητές κατά το Σχολικό Έτος 2010-2011. Υπήρξε επικοινωνία/συνεργασία με τους Σχολικούς Συμβούλους, Διευθύνσεις, και Γραφεία Εκπαίδευσης, προκειμένου να εντοπιστούν σε ποια σχολεία φοιτούν μετανάστες μαθητές και πόσοι ανά τάξη για το τρέχον Σχολικό Έτος 2009-2010. Το ερωτηματολόγιο που απευθύνεται στους μετανάστες γονείς επιλέχθηκε να συμπληρωθεί από τον ένα γονέα ενώ το ερωτηματολόγιο που απευθύνεται στους εκπαιδευτικούς επιλέχθηκε να απαντηθεί και από τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων καθώς και από τους Διευθυντές ή Προϊσταμένους των σχολικών μονάδων, οι οποίοι, πέραν των διοικητικών, ασκούν και διδακτικά καθήκοντα και καλούνται να διδάξουν κανονικά σε τάξη, όσοι από αυτούς υπηρετούν έως και σε 4/θέσια σχολεία.

Αναλυτικά και προκειμένου να συλλεχθεί δείγμα από το δειγματοληπτικό πλαίσιο που αναφέρθηκε, χρησιμοποιήθηκε δειγματοληψία συστάδων με βάση τις σχολικές μονάδες Α/βάθμιας Εκπαίδευσης. Έγινε καταγραφή των σχολικών μονάδων της επιλεγμένης περιοχής. Από το σύνολο των σχολείων αποκλείστηκαν τα Ειδικά Δημοτικά Σχολεία καθώς και αυτά στα οποία δεν θα φοιτήσουν μετανάστες μαθητές κατά το Σχολικό Έτος 2010-2011. Επίσης από την επικοινωνία/συνεργασία με τους Σχολικούς Συμβούλους, Διευθύνσεις, και Γραφεία Εκπαίδευσης που προηγούμενα αναφέρθηκε, επιβεβαιώθηκαν τα σχολεία όπου φοιτούν μετανάστες μαθητές και προσδιορίστηκε ο τελικός πληθυσμός των σχολικών μονάδων με τα παραπάνω χαρακτηριστικά.

Στο παρακάτω πίνακα παρατίθενται τα στοιχεία του συνόλου των σχολικών μονάδων ανά νομό και συνολικά, καθώς επίσης και ο αριθμός των υποεπιλογή μονάδων.

Πίνακας 4.3.1: Αναλυτικά στοιχεία δείγματος της έρευνας

ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ	ΝΟΜΟΣ	ΣΥΝΟΛΟ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ	ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΜΟΝΑΔΕΣ ΠΟΥ ΙΚΑΝΟΠΟΙΟΥΣΑΝ ΤΙΣ ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΕΙΣ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΑΛΛΟΔΑΠΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ
	ΚΑΡΔΙΤΣΑΣ	116	71	405

	ΛΑΡΙΣΑΣ	170	142	1722
	ΜΑΓΝΗΣΙΑΣ	117	102	1588
	ΤΡΙΚΑΛΩΝ	127	82	525
ΣΥΝΟΛΟ		530	397	4240

Πηγή: Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης Θεσσαλίας (2009-2010)

Στην συνέχεια αποκλείστηκαν οι σχολικές μονάδες με πληθυσμό μεταναστών μαθητών μικρότερο του 5 και επαναπροσδιορίστηκε ο τελικός αριθμός των σχολικών μονάδων. Ως συστάδα επιλέχθηκε κάθε σχολική μονάδα. Έγινε δηλαδή επιλογή σχολικών μονάδων οι οποίες χωροθετούνται στην περιοχή Θεσσαλίας (περιοχές Μαγνησίας, Λάρισας, Τρικάλων και Καρδίτσας) με χρήση τυχαίων αριθμών με βάση το δειγματοληπτικό κλάσμα 18%.

Επιλέχθηκαν τελικά 74 μονάδες με επιλογή 990 μαθητών και 950 καθηγητών. Στο επιλεγμένο δείγμα των σχολικών μονάδων υλοποιήθηκαν τα παρακάτω 2 μέρη δειγματοληψία, μια ανά πληθυσμό στόχο:

Αναφορικά με το Α μέρος, που απευθύνεται στους μετανάστες γονείς, εντός της συστάδας έγινε τυχαία δειγματοληψία στο πλήθος των μεταναστών μαθητών. Ειδικότερα έγινε:

- Επιλογή μαθητών από κάθε επιλεγμένη σχολική μονάδα
- Ενημέρωση και διανομή ερωτηματολογίων στους μαθητές και προώθηση μέσω αυτών στους γονείς
- Συμπλήρωση ερωτηματολογίων (εφαρμογή ερωτηματολογίου αυτοαναφοράς με συμπλήρωση χωρίς την παρουσία συνεντευκτή). Το ερωτηματολόγιο έπρεπε να συμπληρωθεί από τον ένα γονέα.
- Συγκέντρωση ερωτηματολογίων μετά την συμπλήρωση σε διαφορετική χρονική στιγμή μέσω των μαθητών

Συγκεντρώθηκαν 517 ερωτηματολόγια και η ανταπόκριση κρίνεται φυσιολογική (51,5%) δεδομένης της διαδικασίας συλλογής (παράδοση ερωτηματολογίων μέσω των μαθητών και συλλογή μετά την συμπλήρωσή τους σε διαφορετική χρονική στιγμή από την ημέρα παράδοσης) και της διαδικασίας συμπλήρωσης (εφαρμογή ερωτηματολογίου αυτοαναφοράς χωρίς την παρουσία συνεντευκτή).

Αναφορικά με το Β μέρος, που απευθύνεται στους εκπαιδευτικούς εντός της συστάδας έγινε τυχαία δειγματοληψία στο πλήθος των εκπαιδευτικών. Ειδικότερα έγινε:

- Επιλογή εκπαιδευτικών από κάθε επιλεγμένη σχολική μονάδα

- Ενημέρωση και διανομή ερωτηματολογίων
- Συμπλήρωση ερωτηματολογίων (εφαρμογή ερωτηματολογίου αυτοαναφοράς με συμπλήρωση χωρίς την παρουσία συνεντευκτή). Το ερωτηματολόγιο έπρεπε να συμπληρωθεί από τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων καθώς και από τους Διευθυντές ή Προϊσταμένους των σχολικών μονάδων, οι οποίοι, πέραν των διοικητικών, ασκούν και διδακτικά καθήκοντα και καλούνται να διδάξουν κανονικά σε τάξη, όσοι από αυτούς υπηρετούν έως και σε 4/θέσια σχολεία.
- Συγκέντρωση ερωτηματολογίων μετά την συμπλήρωση σε διαφορετική χρονική στιγμή μέσω των μαθητών

Συνολικά επιλέχθηκαν 74 σχολικές μονάδες από τις 100 που ήταν αρχικά. Απεστάλησαν 950 ερωτηματολόγια και συγκεντρώθηκαν 424. Η ανταπόκριση κρίνεται φυσιολογική (44,6%) δεδομένης της διαδικασίας συλλογής (παράδοση και συλλογή σε διαφορετικές χρονικές στιγμές από την ημέρα παράδοσης) και της διαδικασίας συμπλήρωσης (εφαρμογή ερωτηματολογίου αυτοαναφοράς χωρίς την παρουσία συνεντευκτή).

4.4 Χαρακτηριστικά του δείγματος

Στην έρευνα συμμετείχαν 517 μετανάστες γονείς από τους οποίους το 49,5% ήταν άνδρες και το 50,5% γυναίκες, στη συντριπτική πλειοψηφία τους έγγαμοι (96,9%). Η μέση ηλικία των γονέων είναι 35,8 έτη με ελάχιστη τα 24 και μέγιστη τα 54 έτη. Η Αλβανία ως χώρα προέλευσης συγκεντρώνει το καθολικό σχεδόν ποσοστό των απαντήσεων με 95,4% των γονέων να την έχουν επιλέξει. Η μέση τιμή των ετών παραμονής στην χώρα μας είναι 12,02 έτη με ελάχιστη το 1 και μέγιστη τα 26 έτη. Αναφορικά με τις σπουδές των γονέων το μεγαλύτερο ποσοστό (53,0%) έχει τελειώσει το Λύκειο ενώ το 34,5% ολοκλήρωσε το Γυμνάσιο.

Στην χώρα καταγωγής η μητέρα εμφανίζεται κυρίως άνεργη σε ποσοστό 43,6% ενώ ένα σημαντικό ποσοστό δηλώνει οικιακά (17,4%). Στην χώρα υποδοχής, όμοια, η μητέρα εμφανίζεται κυρίως άνεργη σε ποσοστό 28,4%, ενώ με τα οικιακά ασχολείται το 22,5%. Αυξημένο ωστόσο εμφανίζεται το ποσοστό των μητέρων που απασχολούνται ως ανειδίκευτοι εργάτες και χειροτέχνες (31,1%) ή ως απασχολούμενες στην παροχή υπηρεσιών και εμπόριο (8,3%).

Εξετάζοντας το επάγγελμα του πατέρα, στην χώρα καταγωγής εμφανίζεται κυρίως άνεργος σε ποσοστό 39,3%, ενώ ένα σημαντικό ποσοστό απασχολείται ως ανειδίκευτοι εργάτες – χειροτέχνες (16,8%), ειδικευμένοι τεχνίτες (11%) και στον

πρωτογενή τομέα (10,6%). Στην χώρα υποδοχής, ο πατέρας σπάνια εμφανίζεται άνεργος (1,6%). Αυξημένο ωστόσο εμφανίζεται το ποσοστό των πατέρων που απασχολούνται ως ανειδίκευτοι εργάτες και χειροτέχνες (45,1%), ειδικευμένοι εργάτες 32,3% ή στον πρωτογενή τομέα (10,5%). Εξετάζοντας το επάγγελμα των γονέων που απάντησαν το ερωτηματολόγιο προκύπτει ότι το 58% απασχολείται ως τεχνίτες – ανειδίκευτοι εργάτες, το 12,6% δηλώνει άνεργοι και το 10,4% οικιακά.

Αναφορικά με τα υπόλοιπα στοιχεία του νοικοκυριού, οι οικογένειες δηλώνουν μέσο αριθμό μελών τα 4 άτομα περίπου(4,05) με ελάχιστη τιμή τα 2 άτομα και μέγιστη τα 9 άτομα, ενώ ο μέσος αριθμός ατόμων που εργάζονται είναι 1,44 άτομα ανά νοικοκυριό με ελάχιστη το 0 και μέγιστη τιμή τα 3 άτομα. Σχετικά με τα παιδιά της οικογένειας ανά εκπαιδευτική βαθμίδα το 26,7% των οικογενειών δηλώνουν ότι έχουν παιδί στο νηπιαγωγείο, το 100%, όπως είναι φυσικό λόγω του πλαισίου της έρευνας, έχουν παιδί στο Δημοτικό, το 23,8% δηλώνουν ότι έχουν παιδί στο Γυμνάσιο, το 7,2% στο Λύκειο και τέλος το 1,4% δηλώνουν παιδί σε ΑΕΙ/ΤΕΙ. Τέλος, ο μέσος αριθμός δωματίων ανά νοικοκυριό εκτιμάται στα 3,13 με ελάχιστη τιμή το 1 δωμάτιο και μέγιστη τα 7.

Αναλυτικά ακολουθούν πίνακες συχνότητων και ποσοστών μαζί με τα αντίστοιχα γραφήματα:

Πίνακας 4.4.1 Κατανομή συχνότητων και ποσοστών ανά μεταβλητή

Φύλο	Συχνότητες	Ποσοστά
Γυναίκα	261	50,5
Άνδρας	256	49,5
ΗΛΙΚΙΑ		
<30	58	11,3
30-34	146	28,3
35-39	189	36,6
40-44	90	17,4
≥45	33	6,5
χώρα προέλευσης		
Αλβανία	493	95,4
Βουλγαρία	7	1,4
Ρουμανία	8	1,5
Λοιπά κράτη	9	1,7
Διάρκεια παραμονής		
<5	36	7,3
5-9	112	22,8

10-14	189	38,4
15-19	145	29,5
≥20	10	2
Επίπεδο σπουδών		
Έως Δημοτικό Σχολείο	30	5,8
Γυμνάσιο	180	34,8
Λύκειο	274	53,0
Πανεπιστήμιο	33	6,4
Οικογενειακή κατάσταση		
Άγαμος/η	2	0,4
Έγγαμος/η	501	96,9
Διαζευγμένος/η	10	1,9
Χήρος/α	4	0,8
Αριθμός μελών οικογένειας		
2-3	89	17,2
4-5	408	78,9
6-9	20	3,9
Αριθμός παιδιών		
1	120	23,2
2	337	65,2
3 και πάνω	60	11,7
Δείκτης κατοικίας (άνεση χώρου)*		
περιορισμένη	162	31,3
μέτρια	312	60,3
επαρκής	43	8,3
Δείκτης οικονομικού επιπέδου**		
λιγότεροι από 1 στα 4	58	11,2
2-3 στα 4	270	52,3
1 στα 2 ή περισσότερα	188	36,4

*Η μεταβλητή Δείκτης κατοικίας προκύπτει ως ο λόγος των μεταβλητών «αριθμός δωματίων» προς «μέλη οικογένειας» επί 100. Η τιμή της νέας μεταβλητής χαρακτηρίζεται ως «περιορισμένη» όταν είναι μικρότερη της τιμής 75, μέτρια από 75 έως 100 και επαρκής για τιμές μεγαλύτερες της τιμής 100.

** Η μεταβλητή Δείκτης οικονομικού επιπέδου προκύπτει ως ο λόγος των μεταβλητών «αριθμός εργαζομένων μελών» προς «μέλη οικογένειας» επί 100. Η

τιμές της νέας μεταβλητής ομαδοποιούνται στις κατηγορίες «λιγότεροι από 1 στα 4, 2 ή 3 στα 4 και 1 στα 2 ή περισσότερα».

Πίνακας 4.4.2 Κατανομή συχνοτήτων και ποσοστών ανά μεταβλητή

	ΧΩΡΑ ΚΑΤΑΓΩΓΗΣ		ΧΩΡΑ ΥΠΟΔΟΧΗΣ	
	Συχνότητες	Ποσοστά	Συχνότητες	Ποσοστά
ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ ΜΗΤΕΡΑΣ				
ΑΝΕΡΓΟΣ	225	43,6	148	28,7
ΟΙΚΙΑΚΑ	90	17,4	116	22,5
ΜΑΘΗΤΗΣ / ΦΟΙΤΗΤΗΣ	68	13,2		
ΑΝΩΤΕΡΑ ΣΤΕΛΕΧΗ - ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΕΣ - ΤΕΧΝΟΛΟΓΟΙ - ΥΠΑΛΛΗΛΟΙ ΓΡΑΦΕΙΟΥ	45	8,7	9	1,7
ΑΠΑΣΧΟΛΟΥΜΕΝΟΙ ΣΤΗΝ ΠΑΡΟΧΗ ΥΠΗΡΕΣΙΩΝ ΚΑΙ ΠΩΛΗΤΕΣ ΣΕ ΚΑΤΑΣΤΗΜΑΤΑ ΚΑΙ ΥΠΑΙΘΡΙΕΣ ΑΓΟΡΕΣ	23	4,5	43	8,3
ΕΙΔΙΚΕΥΜΕΝΟΙ ΕΡΓΑΤΕΣ	30	5,8	33	6,4
ΑΝΕΙΔΙΚΕΥΤΟΙ ΕΡΓΑΤΕΣ	35	6,8	166	32,2
ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ ΠΑΤΕΡΑ				
ΑΝΕΡΓΟΣ	201	39,3	8	1,6
ΜΑΘΗΤΗΣ / ΦΟΙΤΗΤΗΣ	34	6,7		
ΑΝΩΤΕΡΑ ΣΤΕΛΕΧΗ - ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΕΣ - ΤΕΧΝΟΛΟΓΟΙ	45	8,8	16	3,1
ΑΠΑΣΧΟΛΟΥΜΕΝΟΙ ΣΤΗΝ ΠΑΡΟΧΗ ΥΠΗΡΕΣΙΩΝ ΚΑΙ ΠΩΛΗΤΕΣ ΣΕ ΚΑΤΑΣΤΗΜΑΤΑ ΚΑΙ ΥΠΑΙΘΡΙΕΣ ΑΓΟΡΕΣ	19	3,7	27	5,3
ΕΙΔΙΚΕΥΜΕΝΟΙ ΕΡΓΑΤΕΣ	54	10,6	54	10,6
ΑΝΕΙΔΙΚΕΥΤΟΙ ΕΡΓΑΤΕΣ	158	30,9	403	79,3
ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ ΓΟΝΕΑ ΣΤΗ ΧΩΡΑ ΥΠΟΔΟΧΗΣ				
ΑΝΕΡΓΟΣ			65	12,6
ΟΙΚΙΑΚΑ			54	10,4
ΑΝΩΤΕΡΑ ΣΤΕΛΕΧΗ - ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΕΣ - ΤΕΧΝΟΛΟΓΟΙ - ΥΠΑΛΛΗΛΟΙ ΓΡΑΦΕΙΟΥ			13	2,5
ΑΠΑΣΧΟΛΟΥΜΕΝΟΙ ΣΤΗΝ ΠΑΡΟΧΗ ΥΠΗΡΕΣΙΩΝ ΚΑΙ ΠΩΛΗΤΕΣ ΣΕ ΚΑΤΑΣΤΗΜΑΤΑ ΚΑΙ ΥΠΑΙΘΡΙΕΣ ΑΓΟΡΕΣ			41	7,9
ΕΙΔΙΚΕΥΜΕΝΟΙ ΕΡΓΑΤΕΣ			44	8,5
ΑΝΕΙΔΙΚΕΥΤΟΙ ΕΡΓΑΤΕΣ			300	58,0

Επίσης στην έρευνα συμμετείχαν 424 εκπαιδευτικοί από τους οποίους το 30,4% ήταν άνδρες και το 69,6% γυναίκες. Η μέση ηλικία τους ήταν 42,94 έτη με ελάχιστη τα 23 και μέγιστη τα 58 έτη. Αναφορικά με την υπηρεσιακή κατάσταση οι μόνιμοι δάσκαλοι αποτελούν το 74,1% του δείγματος με το επόμενο ποσοστό 11,6% να αντιπροσωπεύει τους εκπαιδευτικούς ειδικότητας. Η μέση τιμή στα έτη προϋπηρεσίας είναι 17,49 έτη με ελάχιστη το 0 και μέγιστη τα 33 έτη. Αναφορικά με τις βασικές επαγγελματικές σπουδές των εκπαιδευτικών το μεγαλύτερο ποσοστό (63,2%) έχουν αποφοιτήσει από Παιδαγωγική ακαδημία ενώ ακολουθούν οι απόφοιτοι ΑΕΙ με 35,6%. Τέλος, διερευνώντας τις σπουδές εκτός του βασικού πτυχίου προκύπτει ότι τα υψηλότερα ποσοστά συγκεντρώνουν οι κατηγορίες ΠΕΚ και εξομοίωση (27,6% και 46,9%) αντίστοιχα. Τα αμέσως επόμενα ποσοστά στην κατηγορία θετικών απαντήσεων εμφανίζονται στο Μεταπτυχιακό, την κατοχή άλλου πτυχίου και την μετεκπαίδευση στο διδασκαλείο. Και στις 3 αυτές όμως περιπτώσεις οι τιμές είναι μικρότερες του 10%.

Αναλυτικά ακολουθούν πίνακες συχνότητων και ποσοστών μαζί με τα αντίστοιχα γραφήματα:

Πίνακας 4.5.1 Κατανομή συχνότητων και ποσοστών ανά μεταβλητή

Φύλο	Συχνότητες	Ποσοστά
Γυναίκα	295	69,6
Άνδρας	129	30,4
Ηλικία		
<30	23	5,6
30-34	29	7,1
35-39	52	12,7
40-44	118	28,8
≥45	188	45,9
Υπηρεσιακή κατάσταση		
Δάσκαλος/α Μόνιμος/η	314	74,1
Δάσκαλος/α Αναπληρωτής/α	19	4,5
Εκπαιδευτικός ειδικότητας	49	11,6
Ωρομίσθιος/α	2	0,5
Υποδιευθυντής/α	11	2,6
Διευθυντής	29	6,8
Χρόνος προϋπηρεσίας		
έως 10 έτη	81	20,0
10 έως 20	147	36,2
20 και πάνω	178	43,8

Σπουδές		
Παιδαγωγική Ακαδημία	268	63,2
Τμήμα ΑΕΙ	151	35,6
Τμήμα ΑΕΙ του εξωτερικού	2	0,5
ΤΕΙ/ΣΕΛΕΤΕ	1	0,2
Άλλο	2	0,5
Σπουδές εκτός του βασικού πτυχίου		
Πτυχίο άλλου Α.Ε.Ι.	40	9,4
Μεταπτυχιακό Δίπλωμα	30	7,1
Διδακτορικό Δίπλωμα	4	,9
Εξομοίωση	199	46,9
Μετεκπαίδευση στο Διδασκαλείο	29	6,8
ΣΕΛΜΕ	2	,5
ΣΕΛΔΕ	12	2,8
ΠΕΚ	117	27,6
ΠΑΤΕΣ / ΣΕΛΕΤΕ	4	,9

4.5. Μετρήσεις- κλίμακες

Η συλλογή των δεδομένων της έρευνας έχει γίνει με τη χρήση δυο ερωτηματολογίων αυτοαναφοράς με ερωτήσεις κλειστού τύπου. Το ένα απευθύνεται στους μετανάστες γονείς και το άλλο στους εκπαιδευτικούς των Δημοτικών Σχολείων. Ορισμένες κοινές ερωτήσεις στα δυο ερωτηματολόγια παρέχουν ένα συγκριτικό πλαίσιο προκειμένου να διερευνηθούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και των μεταναστών γονέων για τις κυριότερες μορφές γονεϊκής εμπλοκής. Στη πρώτη σελίδα και των δυο ερωτηματολογίων γίνεται γενική αναφορά στην έρευνα, παρέχονται οι οδηγίες για τη συμπλήρωση και η διαβεβαίωση για την εξασφάλιση της ανωνυμίας.

Στο ερωτηματολόγιο που απευθύνεται στους μετανάστες γονείς τα δημογραφικά στοιχεία αφορούν στην παροχή πληροφοριών αναφορικά με το φύλο, την ηλικία, τη χώρα προέλευσης, το έτος εισόδου στη χώρα υποδοχής, το επίπεδο σπουδών, το επάγγελμα και των δυο γονέων τόσο στη χώρα καταγωγής όσο και στη χώρα υποδοχής, την οικογενειακή κατάσταση, τον αριθμό μελών της οικογένειας, αλλά και πόσά από αυτά εργάζονται, τον αριθμό των παιδιών της οικογένειας κατά επίπεδα εκπαίδευσης και τον αριθμό των δωματίων της οικίας τους.

Στο ερωτηματολόγιο που απευθύνεται στους εκπαιδευτικούς τα δημογραφικά στοιχεία αφορούν στην παροχή πληροφοριών αναφορικά με το φύλο, την ηλικία, την

υπηρεσιακή κατάσταση, το χρόνο προϋπηρεσίας, τις βασικές επαγγελματικές σπουδές καθώς και τις σπουδές εκτός του βασικού πτυχίου.

Αναλυτικά:

Α' μέρος:

Στο ερωτηματολόγιο που απευθύνεται στους μετανάστες γονείς πέρα από τα δημογραφικά στοιχεία, για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιούνται δυο κλίμακες. Η μία κλίμακα αφορά το βαθμό και το είδος της εμπλοκής του μετανάστη γονέα στη ζωή του παιδιού και η άλλη την αιτιακή απόδοση της επίδοσης του παιδιού. Ειδικότερα για την συλλογή του υλικού το ερωτηματολόγιο το οποίο χρησιμοποιήθηκε αποτελείται από ερωτήσεις κλειστού τύπου σε 4 ενότητες:

Το πρώτο (Α) μέρος του ερωτηματολογίου ζητούσε δημογραφικές πληροφορίες από τους συμμετέχοντες.

Το επόμενο μέρος αφορά την γονεϊκή εμπλοκή. Η κλίμακα Γονεϊκής Εμπλοκής (ΚΓΕ) είναι μια προσαρμογή της αρχικής κλίμακας που ανέπτυξαν οι Campbell, Connolly & Mandel (1986) και παραλλαγές της έχουν χρησιμοποιηθεί από προηγούμενες έρευνες σε ελληνικούς πληθυσμούς (Φλουρής, 1989· Γεωργίου, 2000). Στη παρούσα έρευνα η εν λόγω κλίμακα χωρίζεται σε δυο μέρη και αποτελείται συνολικά από 41 ερωτήσεις που αναφέρονται: α) σε ενέργειες των μεταναστών γονέων που αφορούν την επικοινωνία με το σχολείο του παιδιού τους και β) σε ενέργειες που αφορούν την εμπλοκή τους ως παράλληλοι δάσκαλοι στο σπίτι. Το δεύτερο (Β) μέρος του ερωτηματολογίου που περιλαμβάνει 15 ερωτήσεις που αφορούν και περιγράφουν στοιχεία σχετικά με την επικοινωνία των γονέων με το σχολείο. Για παράδειγμα, αν ειδοποιούν το σχολείο όταν το παιδί τους θα απουσιάσει, ή αν είναι ικανοποιημένοι με την επικοινωνία με το σχολείο. Το τρίτο (Γ) μέρος του ερωτηματολογίου που περιλαμβάνει 26 ερωτήσεις που αφορούν και περιγράφουν στοιχεία σχετικά με την βοήθεια στο σπίτι. Για παράδειγμα, αν βοηθούν το παιδί τους με τη σχολική εργασία στο σπίτι ή αν ελέγχουν τα διορθωμένα τετράδια/ διαγωνίσματα που φέρνει το παιδί τους στο σπίτι. Ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach alpha, που εκφράζει την εσωτερική συνοχή της κλίμακας γονεϊκής εμπλοκής ήταν 0,796.

Το επόμενο μέρος αφορά την αιτιακή απόδοση δηλαδή τους παράγοντες που κατά τη γνώμη των μεταναστών γονέων επηρεάζουν την επίδοση των παιδιών τους. Η Κλίμακα Απόδοσης της Επίδοσης είναι μια προσαρμογή της ομώνυμης που κατασκεύασαν οι O'Sullivan & Howe (1996) και παραλλαγή της έχει χρησιμοποιηθεί από έρευνα σε ελληνικό πληθυσμό (Γεωργίου, 2000). Στη παρούσα έρευνα η κλίμακα αποτελείται από 22 ερωτήσεις που διατυπώθηκαν με

τρόπο ώστε να αναφέρονται σε μεταναστευτικούς πληθυσμούς. Έτσι διαμορφώνεται το τέταρτο (Δ) μέρος του εργαλείου, του ερωτηματολογίου που περιλαμβάνει 22 ερωτήσεις όπως για παράδειγμα αν η μόρφωση ή το επάγγελμά τους επηρεάζει την επίδοση του παιδιού τους. Ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach alpha, που εκφράζει την εσωτερική συνοχή της κλίμακας αιτιακής απόδοσης ήταν 0,732.

Σε όλο το εργαλείο οι απαντήσεις δίνονται σε κλίμακα Likert που αποτελεί την πιο απλή στη δημιουργία αλλά και πιο διαδεδομένη στις κοινωνικές και παιδαγωγικές έρευνες. Στόχος της είναι η μέτρηση στάσεων ή απόψεων των μεταναστών γονέων που καλούνται να επιλέξουν μία από τις δυνατές απαντήσεις σταθερής μορφής σε ένα σύνολο ερωτημάτων τα οποία αντιπροσωπεύουν το προς μελέτη πρόβλημα. Οι απαντήσεις αυτές εκφράζουν το μέγεθος συμφωνίας ή διαφωνίας σε μια ορισμένη δήλωση. Πιο συγκεκριμένα επιλέχθηκε η κλίμακα Likert 7 σημείων που θεωρείται η καταλληλότερη για την εξαγωγή ασφαλέστερων συμπερασμάτων εξαιτίας του εύρους των απαντήσεων που έχουν τη δυνατότητα να επιλεγούν από τα υποκείμενα της έρευνας.

Β' μέρος:

Στο ερωτηματολόγιο που απευθύνεται στους εκπαιδευτικούς πέρα από τα δημογραφικά στοιχεία, για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιούνται 4 κλίμακες. Η πρώτη κλίμακα αφορά στη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή, η δεύτερη στην στάση εκπαιδευτικών απέναντι στην επικοινωνία, η τρίτη στη στάση εκπαιδευτικών απέναντι στη βοήθεια στο σπίτι και τέλος η τέταρτη στη διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών.

Ειδικότερα για την συλλογή του υλικού το ερωτηματολόγιο το οποίο χρησιμοποιήθηκε αποτελείται από ερωτήσεις κλειστού τύπου σε 5 ενότητες:

Το πρώτο (Α) μέρος του ερωτηματολογίου ζητούσε δημογραφικές πληροφορίες από τους συμμετέχοντες. Το επόμενο μέρος αφορά στην στάση εκπαιδευτικών απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή. Η κλίμακα αυτή περιλαμβάνει 3 προτάσεις που αφορούν τη σημασία της γονεϊκής εμπλοκής στη σχολική επίδοση και τη σχολική επιτυχία. Το δεύτερο (Β) μέρος του ερωτηματολογίου λοιπόν, περιλαμβάνει 3 ερωτήσεις, όπως για παράδειγμα, αν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η γονεϊκή εμπλοκή είναι σημαντική για την επίτευξη των στόχων του σχολείου. Αυτή η κλίμακα δομήθηκε από τους Μπόνια, Μπούζο και Κοσσυβάκη, (2008) και η αξιοπιστία της, σύμφωνα με το συντελεστή εσωτερικής συνέπειας alpha του Cronbach ήταν $\alpha=0,895$.

Το επόμενο μέρος αφορά στην στάση εκπαιδευτικών απέναντι στην επικοινωνία. Η κλίμακα αυτή περιλαμβάνει 12 ερωτήσεις από το ερωτηματολόγιο των Peterson & Ladky, 2007 που είναι βασισμένο σε παλαιότερη βιβλιογραφία των Eccles, Kirton & Xiong, (1994), Epstein, (1995), Kauffman, Perry, & Prentiss, (2001). Το τρίτο (Γ) μέρος του ερωτηματολογίου λοιπόν, περιλαμβάνει 12 ερωτήσεις, όπως για παράδειγμα, αν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν απαραίτητη την επικοινωνία με τους μετανάστες γονείς ή πόσο συχνά γίνεται η επικοινωνία αυτή. Ο δείκτης αξιοπιστίας της κλίμακας ήταν 0.91. Η κλίμακα αποδόθηκε στα ελληνικά με τη μέθοδο της διπλής μετάφρασης (back-translation) και προσαρμόστηκε ανάλογα στο πλαίσιο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος με τη συνδρομή εκπαιδευτικών. Ακολουθεί το μέρος που αναφέρεται στη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη βοήθεια στο σπίτι για την οποία χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα από το ερωτηματολόγιο εθνικής ποικιλομορφίας (Ethnic Diversity Questionnaire της Dvaz (2007) που αποτελείται από 52 ερωτήσεις. Στη συγκεκριμένη έρευνα χρησιμοποιούνται 4 σύνθετες ερωτήσεις προσαρμοσμένες στην ελληνική πραγματικότητα, όπως για παράδειγμα, αν οι εκπαιδευτικοί παροτρύνουν τους μετανάστες γονείς να επισκέπτονται με τα παιδιά τους βιβλιοθήκες ή μουσεία ή σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί δίνουν συστάσεις στους γονείς να βοηθούν τα παιδιά στο σπίτι .

Το επόμενο μέρος αφορά στην διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών να διδάξουν σε μαθητές με πολυπολιτισμικό υπόβαθρο για την οποία χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα που διαμορφώθηκε για ερευνητικούς σκοπούς από τον Rajendran (2005). Η κλίμακα αποτελείται από 27 ερωτήματα που σχετίζονται με εκπαιδευτικούς οι οποίοι διδάσκουν σε διαπολιτισμικά σχολικά περιβάλλοντα. Στη συγκεκριμένη έρευνα χρησιμοποιούνται 6 από αυτά, που αφορούν την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών. Επίσης χρησιμοποιήθηκαν 10 ερωτήματα από την πολυπολιτισμική κλίμακα αποτελεσματικότητας (Guyton & Wesche, 2005, Siwatu et al, 2007) η οποία αποτελείται από 35 ερωτήματα και σχεδιάστηκε χρησιμοποιώντας τις τέσσερις διαστάσεις (γνώση, κατανόηση, στάση, ικανότητα) της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης δασκάλων των Bennett, Niggel & Stage (1990). Έτσι διαμορφώνεται το πέμπτο (Ε) μέρος του εργαλείου. του ερωτηματολογίου που περιλαμβάνει 16 ερωτήσεις όπως για παράδειγμα αν θεωρούν ότι απαιτείται ιδιαίτερη επιμόρφωση για τον τρόπο που θα επικοινωνήσουν με τους μετανάστες γονείς, ή αν γνωρίζουν τον όρο της πολυπολιτισμικότητας. Η αξιοπιστία της κλίμακας, σύμφωνα με το συντελεστή εσωτερικής συνέπειας alpha του Cronbach ήταν $\alpha=0,757$.

Και στα δύο παραπάνω εργαλεία οι απαντήσεις δίνονται σε κλίμακα Likert που αποτελεί την πιο απλή στη δημιουργία αλλά και πιο διαδεδομένη στις

κοινωνικές και παιδαγωγικές έρευνες. Στόχος της είναι η μέτρηση στάσεων ή απόψεων των εκπαιδευτικών που καλούνται να επιλέξουν μία από τις δυνατές απαντήσεις σταθερής μορφής σε ένα σύνολο ερωτημάτων τα οποία αντιπροσωπεύουν το προς μελέτη πρόβλημα. Οι απαντήσεις αυτές εκφράζουν το μέγεθος συμφωνίας ή διαφωνίας σε μια ορισμένη δήλωση. Πιο συγκεκριμένα επιλέχθηκε η κλίμακα Likert 7 σημείων που θεωρείται η καταλληλότερη για την εξαγωγή ασφαλέστερων συμπερασμάτων εξαιτίας του εύρους των απαντήσεων που έχουν τη δυνατότητα να επιλεγούν από τα υποκείμενα της έρευνας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

ΕΥΡΗΜΑΤΑ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ ΜΕΤΑΝΑΣΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ

5.1 Παρουσίαση αποτελεσμάτων

Για την εισαγωγή και ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το λογισμικό SPSS (Statistical Package for Social Sciences).

Η στατιστική ανάλυση περιλαμβάνει τις ακόλουθες τεχνικές: α) έλεγχο αξιοπιστίας για κάθε ομάδα ερωτήσεων και διερεύνηση της δομής του ερωτηματολογίου στις περιπτώσεις κοινής κλίμακας ερωτήσεων και υπολογισμού κοινού χαρακτηριστικού του πληθυσμού, β) επαναυπολογισμό της αξιοπιστίας για τις υποομάδες ερωτήσεων που δημιουργούνται, γ) παρουσίαση των μέτρων θέσης (μέσων τιμών και διασπορών) των αρχικών μεταβλητών του ερωτηματολογίου (περιγραφική στατιστική). Η παρουσίαση θα γίνει ανά ομάδες μεταβλητών με βάση την υποκλίμακα στην οποία ανήκουν, δ) δημιουργία νέων σύνθετων μεταβλητών, μία ανά υποκλίμακα – υποομάδα, οι οποίες προκύπτουν από τη μέση τιμή των αντίστοιχων ερωτήσεων, ε) παρουσίαση των μέσων τιμών των σύνθετων μεταβλητών (περιγραφική στατιστική) και στ) έλεγχο εξάρτησης των σύνθετων μεταβλητών με χαρακτηριστικά του δείγματος (στατιστική συμπερασματολογία).

Για τους παραπάνω ελέγχους γίνεται:

- εφαρμογή t test στην περίπτωση του ελέγχου του κατηγορική μεταβλητή η οποία επιδέχεται 2 απαντήσεις (πχ φύλο),
- ανάλυση διασποράς ANOVA στην αντίστοιχη περίπτωση όπου όμως οι απαντήσεις είναι περισσότερες από 2 (πχ επάγγελμα) και με
- πίνακα συσχέτισης και υπολογισμό του δείκτη Pearson R για τον έλεγχο της σχέσης των σύνθετων μεταβλητών μεταξύ τους και με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά που αποτυπώνονται σε συνεχείς μεταβλητές.

Για να επιτευχθούν οι παραπάνω έλεγχοι έγιναν κατάλληλες αλλαγές στις κατηγορίες των μεταβλητών όπου αυτό κρίθηκε δυνατόν, ώστε να υπάρχει ικανός αριθμός παρατηρήσεων σε κάθε υποκατηγορία και επίσης αξιοποιήθηκαν οι μεταβλητών του ερωτηματολογίου που χρησιμοποιούν κλίμακα Likert ως συνεχείς. Οι μεταβλητές των γενικών και δημογραφικών χαρακτηριστικών που επιλέχθηκαν για τους ελέγχους ήταν: φύλο, ηλικία, έτη εισόδου, επίπεδο σπουδών, επάγγελμα γονέα στην χώρα υποδοχής, αριθμός μελών οικογένειας και παιδιών.

Διερεύνηση του εργαλείου

Για την διερεύνηση των κλιμάκων του ερωτηματολογίου έγινε:

- εκτίμηση της αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου
- έλεγχος της δομής του
- έλεγχος εσωτερικής αξιοπιστίας

Η αξιοπιστία εκτιμήθηκε με μέτρηση της εσωτερικής συνάφειας χρησιμοποιώντας τον δείκτη Cronbach alpha. Η διερεύνηση της παραγοντικής δομής της γονεϊκής εμπλοκής και αιτιακής απόδοσης έγινε με την χρήση των πρωταρχικών συνιστωσών με μέθοδο περιστροφής, ώστε να εντοπιστούν οι παράγοντες που συνθέτουν το ερωτηματολόγιο.

Διερεύνηση της δομής του ερωτηματολογίου για την κλίμακα της γονεϊκής εμπλοκής

Από την εφαρμογή ανάλυσης παραγόντων προέκυψαν τα ακόλουθα:

Το μέγεθος Kaiser Meyer Olkin (KMO) της επάρκειας του δείγματος είναι ένας λόγος ο οποίος πρέπει να προσεγγίζει την τιμή 1 καθώς τότε φανερώνει ότι οι μεταβλητές είναι γραμμικά συσχετισμένες κάτι που αν δεν συμβαίνει η εφαρμογή παραγοντικής ανάλυσης δεν ενδείκνυται καθώς οι συσχετίσεις μεταξύ ζευγών μεταβλητών δεν μπορούν να ερμηνευτούν από άλλες μεταβλητές. Σύμφωνα με τον Kaiser (1974) τιμές του δείκτη υψηλότερες της τιμής 0,7 είναι πολύ καλές (0,9 υπέροχη και 0,8 αξιόπαινη), τιμές μεταξύ 0,7 και 0,5 είναι μέτριες, ενώ τιμές χαμηλότερες της τιμής 0,5 είναι τιμές όπου η παραγοντική ανάλυση δεν είναι αποδεκτή. Ταυτόχρονα με τον έλεγχο της επάρκειας του δείγματος με το μέγεθος KMO, ελέγχεται και η υπόθεση για το αν τα δεδομένα προέρχονται από κανονικό πληθυσμό όπου το σύνολο των συντελεστών συσχέτισης είναι μηδέν (0). Αυτό εξετάζεται καθώς αν οι συντελεστές συσχέτισης είναι μηδενικοί, η παραγοντική ανάλυση δεν έχει έννοια εφαρμογής. Ο παραπάνω έλεγχος γίνεται με εφαρμογή του Barlett's test σφαιρικότητας. Δεδομένου ότι στην συγκεκριμένη περίπτωση η τιμή KMO είναι υψηλή (KMO measure of sampling adequacy= 0,838) και η υπόθεση των μηδενικών συντελεστών συσχέτισης απορρίπτεται (Barlett's test of sphericity $p=0,000$) προκύπτει ότι το μέγεθος του δείγματος που χρησιμοποιήθηκε για την παραγοντική ανάλυση ήταν επαρκές και η παραγοντική ανάλυση εφαρμόζεται.

Από τον έλεγχο των ιδιοτιμών των διαμορφωμένων παραγόντων ώστε αυτές να είναι μεγαλύτερες του 1,0 προέκυψαν 6 παράγοντες από το σύνολο των 26 αρχικών μεταβλητών, κάτι που επαληθεύεται και από γράφημα scree plot. Το σύνολο των 6 αυτών παραγόντων ερμηνεύουν περίπου το 47,55% της συνολικής διασποράς για το ερωτηματολόγιο και είναι οι εξής:

Πίνακας 5.1.1: Φορτίσεις ανά παράγοντα

	παράγοντες					
	1	2	3	4	5	6
Δηλώσεις της κλίμακας γονεϊκής εμπλοκής	Υιοθέτηση ρόλου παράλληλου δασκάλου στο σπίτι	Διακριτικός έλεγχος	Έλεγχος σε ευρύτερα ζητήματα ανατροφής παιδιού	Άγχος – ανησυχία για την επίδοση	Ενθάρρυνση	Προσπάθεια ανάπτυξης ενδιαφερόντων εκτός σχολείου
B18.Εξετάζω το παιδί όταν τελειώσει την κατ' οίκον εργασία του	0,820					
B19.Παρακολουθώ συστηματικά τη σχολική εργασία του παιδιού μου και ξέρω που βρίσκονται σε κάθε μάθημα	0,796					
B16.Βοηθώ το παιδί μου με τη σχολική εργασία στο σπίτι.	0,741					
B17.Ελέγγω τα διορθωμένα τετράδια/ διαγωνίσματα που φέρνει το παιδί μου στο σπίτι	0,740					
B36.Κάθομαι μαζί του στο σπίτι για να μελετήσει	0,515	0,354				
B20.Κρατώ λογαριασμό για την ώρα που αφιερώνει στο διάβασμα		0,691				
B31.Κρατώ λογαριασμό για την ώρα που βλέπει τηλεόραση		0,611	0,394			
B27.Επιμένω να αφιερώνει συγκεκριμένη ώρα για διάβασμα κάθε μέρα		0,587				
B35.Ενθαρρύνω το παιδί μου να διαβάζει λογοτεχνικά βιβλία		0,572				
B26.Το πρωί ελέγγω για να δω αν έχει στην τσάντα του ότι χρειάζεται για το σχολείο (βιβλία, υλικά κ.λ.π.)	0,387	0,440				
B34.Φροντίζω για την σωστή διατροφή του			0,714			
B32.Ελέγγω τα προγράμματα που βλέπει στην τηλεόραση			0,568			
B38.Ελέγγω πόσο κοιμάται το παιδί μου		0,403	0,560			
B33.Ελέγγω την εμφάνιση του παιδιού μου (καθαριότητα, ντύσιμο, κούρεμα)			0,530			
B39.Συζητώ με το παιδί μου σχετικά με το τι θα γίνει όταν μεγαλώσει			0,434			
B22.Αν ναι, ανησυχώ για το αποτέλεσμα				0,743		

B29.Ανησυχώ μήπως το παιδί μου δεν έχει καλή επίδοσή στο σχολείο				0,683		
B37.Είμαι απαιτητικός/ή όσον αφορά τους βαθμούς του				0,529		
B24.Δείχνω την ικανοποίησή μου όταν παίρνει καλούς βαθμούς					0,753	
B25.Ενθαρρύνω το παιδί μου να προσπαθεί για ολόένα και μεγαλύτερη επιτυχία στο σχολείο					0,712	
B28.Στέλνω το παιδί μου σε ιδιαίτερα μαθήματα για ανάπτυξη ενδιαφερόντων (π.χ. μουσική, τέχνη, αθλητισμός)						0,784
B30.Ενθαρρύνω το παιδί μου να αναπτύσσει εξωσχολικά ενδιαφέροντα (π.χ. μαθήματα ηλεκτρονικού υπολογιστή)						0,744
Ποσοστά της ερμηνευμένης μεταβλητότητας κάθε παράγοντα	12,77	9,23	7,98	6,18	5,88	5,51

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι ο πρώτος παράγοντας συντίθεται από τις ερωτήσεις 18,19,16,17,36. Από την μελέτη των ερωτήσεων αυτών προκύπτει ότι ο αντιπροσωπευτικός χαρακτηρισμός του παραπάνω παράγοντα είναι: Υιοθέτηση ρόλου παράλληλου δασκάλου στο σπίτι. Αντίστοιχα ο 2^{ος} παράγοντας συντίθεται από τις ερωτήσεις 20,31,27,35,26. Από την μελέτη των ερωτήσεων αυτών προκύπτει ότι ο αντιπροσωπευτικός χαρακτηρισμός του παραπάνω παράγοντα είναι: Διακριτικός έλεγχος. Οι ερωτήσεις 34,32,38,33,39 συνθέτουν τον 3^ο παράγοντα, ενώ η ονομασία του παράγοντα είναι: Έλεγχος σε ευρύτερα ζητήματα ανατροφής παιδιού. Οι ερωτήσεις 22,29,37 συνθέτουν τον 4^ο παράγοντα, ενώ η ονομασία του παράγοντα είναι: Άγχος – ανησυχία για την επίδοση. Οι ερωτήσεις 24,25 συνθέτουν τον 5^ο παράγοντα, ενώ η ονομασία του παράγοντα είναι: Ενθάρρυνση. Οι ερωτήσεις 28,30 συνθέτουν τον 6^ο παράγοντα, ενώ η ονομασία του παράγοντα είναι: Προσπάθεια ανάπτυξης ενδιαφερόντων εκτός σχολείου.

Στατιστική περιγραφή των υποκλιμάκων της κλίμακας γονεϊκής εμπλοκής– Βοήθεια στο σπίτι

Η παρουσίαση των μέτρων θέσης για τις μεταβλητές που αποτυπώνουν στοιχεία της γονεϊκής εμπλοκής - βοήθειας στο σπίτι, των μεταναστών, γίνεται κατά ομάδες όπως προέκυψαν από την διερεύνηση του εργαλείου. Προκειμένου να διαπιστωθεί η κατανομή των απαντήσεων για το σύνολο των ερωτήσεων εξετάζεται η μέση τιμή των αξιολογήσεων κάθε μεταβλητής. Τα όρια της

κλίμακας των μεταβλητών είναι 1 έως 7 με το 1 να δηλώνει χαμηλή συχνότητα πραγματοποίησης ή υψηλό βαθμό αξιολόγησης. Η ενδιάμεση τιμή της κλίμακας αυτής είναι η τιμή 4 που εκφράζει μια μέτρια θέση και στάση.

Υιοθέτηση ρόλου παράλληλου δασκάλου στο σπίτι

Πίνακας 5.1.2 Μέτρα θέσης

	N	Μέση τιμή	T.A.
B18.Εξετάζω το παιδί όταν τελειώσει την κατ' οίκον εργασία του	517	6,08	1,574
B19.Παρακολουθώ συστηματικά τη σχολική εργασία του παιδιού μου και ξέρω που βρίσκονται σε κάθε μάθημα	517	5,73	1,728
B16.Βοηθώ το παιδί μου με τη σχολική εργασία στο σπίτι.	517	5,79	1,871
B17.Ελέγχω τα διορθωμένα τετράδια/ διαγωνίσματα που φέρνει το παιδί μου στο σπίτι	517	6,39	1,355
B36.Κάθομαι μαζί του στο σπίτι για να μελετήσει	517	5,63	1,817

Οι ερωτήσεις που αφορούν την υιοθέτηση του ρόλου δασκάλου, βαθμολογούνται όμοια με τιμές υψηλότερες της τιμής 5. Η υψηλότερη μέση τιμή εμφανίζεται στον έλεγχο τετραδίων.

Διακριτικός έλεγχος

Πίνακας 5.1.3 Μέτρα θέσης

	N	Μέση τιμή	T.A.
B20.Κρατώ λογαριασμό για την ώρα που αφιερώνει στο διάβασμα	517	4,80	2,228
B31.Κρατώ λογαριασμό για την ώρα που βλέπει τηλεόραση	517	4,60	2,267
B27.Επιμένω να αφιερώνει συγκεκριμένη ώρα για διάβασμα κάθε μέρα	517	5,77	1,815
B35.Ενθαρρύνω το παιδί μου να διαβάζει λογοτεχνικά βιβλία	517	5,03	2,080
B26.Το πρωί ελέγχω για να δω αν έχει στην τσάντα του ότι χρειάζεται για το σχολείο (βιβλία, υλικά κ.λ.π.)	517	5,35	2,172

Οι ερωτήσεις που αφορούν τον διακριτικό έλεγχο, βαθμολογούνται με τιμές μεταξύ 4 και 5. Η υψηλότερη μέση τιμή εμφανίζεται στην προσπάθεια διαβάσματος για συγκεκριμένη ώρα και η μικρότερη στον έλεγχο για την ώρα που παρακολουθεί τηλεόραση.

Έλεγχος σε ευρύτερα ζητήματα ανατροφής παιδιού

Πίνακας 5.1.4 Μέτρα θέσης

	N	Μέση τιμή	T.A.
B34.Φροντίζω για την σωστή διατροφή του	517	6,76	0,736
B32.Ελέγγω τα προγράμματα που βλέπει στην τηλεόραση	517	6,03	1,660
B38.Ελέγγω πόσο κοιμάται το παιδί μου	517	5,89	1,788
B33.Ελέγγω την εμφάνιση του παιδιού μου (καθαριότητα, ντύσιμο, κούρεμα)	517	6,79	0,668
B39.Συζητώ με το παιδί μου σχετικά με το τι θα γίνει όταν μεγαλώσει	517	6,15	1,418

Οι ερωτήσεις που αφορούν τον έλεγχο της ανατροφής, βαθμολογούνται με τιμές πάνω από 6. Η υψηλότερη μέση τιμή εμφανίζεται στη φροντίδα για τη διατροφή και την εμφάνιση.

Άγχος – ανησυχία για την επίδοση

Πίνακας 5.1.5 Μέτρα θέσης

	N	Μέση τιμή	T.A.
B22.Αν ναι, ανησυχώ για το αποτέλεσμα	517	5,90	1,809
B29.Ανησυχώ μήπως το παιδί μου δεν έχει καλή επίδοσή στο σχολείο	517	6,01	1,672
B37.Είμαι απαιτητικός/ ή όσον αφορά τους βαθμούς του	517	6,31	1,349

Οι ερωτήσεις που αφορούν το άγχος και την ανησυχία για την επίδοση, βαθμολογούνται στο σύνολό τους υψηλά στην κλίμακα (άνω της τιμής 6).

Ενθάρρυνση

Πίνακας 5.1.6 Μέτρα θέσης

	N	Μέση τιμή	T.A.
B24.Δείχνω την ικανοποίησή μου όταν παίρνει καλούς βαθμούς	517	6,68	0,902
B25.Ενθαρρύνω το παιδί μου να προσπαθεί για ολοένα και μεγαλύτερη επιτυχία στο σχολείο	517	6,59	1,061

Οι ερωτήσεις που αφορούν την ενθάρρυνση, βαθμολογούνται στο σύνολό τους υψηλά στην κλίμακα (άνω της τιμής 6,5).

Προσπάθεια ανάπτυξης ενδιαφερόντων εκτός σχολείο

Πίνακας 5.1.7 Μέτρα θέσης

	N	Μέση τιμή	T.A.
B28.Στέλνω το παιδί μου σε ιδιαίτερα μαθήματα για ανάπτυξη ενδιαφερόντων (π.χ. μουσική, τέχνη, αθλητισμός)	517	3,69	2,571
B30.Ενθαρρύνω το παιδί μου να αναπτύσσει εξωσχολικά ενδιαφέροντα (π.χ. μαθήματα ηλεκτρονικού υπολογιστή)	517	4,40	2,421

Οι ερωτήσεις που αφορούν ενδιαφέροντα εκτός σχολείου, βαθμολογούνται στο σύνολό τους μέτρια στην κλίμακα (μεταξύ των τιμών 3,5 και 4,5).

Διερεύνηση της δομής του ερωτηματολογίου για την κλίμακα της αιτιακής απόδοσης της επίδοσης.

Το μέγεθος του δείγματος που χρησιμοποιήθηκε για την παραγοντική ανάλυση ήταν επαρκές (KMO measure of sampling adequacy= 0,738 και Barlett's test of sphericity $p=0,000$) και η ανάλυση μπορεί να εφαρμοστεί. Από την εφαρμογή της διερευνητικής ανάλυσης παραγόντων προέκυψαν τα ακόλουθα:

Από τον έλεγχο των ιδιοτιμών των διαμορφωμένων παραγόντων ώστε αυτές να είναι μεγαλύτερες του 1,0 προέκυψαν 6 παράγοντες από το σύνολο των 22 αρχικών μεταβλητών, κάτι που επαληθεύεται και από γράφημα scree plot. Το

σύνολο των 6 αυτών παραγόντων ερμήνευε περίπου το 46,91% της συνολικής διασποράς για το ερωτηματολόγιο. Από την παραγοντική ανάλυση των 22 μεταβλητών προκύπτουν λοιπόν 6 παράγοντες ως εξής:

Πίνακας 5.1.8: Φορτίσεις ανά παράγοντα

	παράγοντες					
	1	2	3	4	5	6
Δηλώσεις της κλίμακας γονεϊκής εμπλοκής	Γονεϊκή υποστήριξη	Κοινωνικό και μορφωτικό επίπεδο	Προσπάθεια παιδιού	Σχολικό κλίμα - συνανααστροφές	Ρόλος εκπαιδευτικού και η συνεργασία του με την	Γονέας, ως καθοριστικός παράγοντας επιτυχίας ή αποτυχίας
Γ55.Η εικόνα που το ίδιο το παιδί έχει σχηματίσει για τον εαυτό του επηρεάζει την επίδοσή του	0,715					
Γ51.Τα κίνητρα που δίνουμε ως γονείς για να μελετά επηρεάζει την επίδοσή του	0,712					
Γ53.Οι συνθήκες μελέτης έχουν αντίκτυπο στην επίδοσή του	0,498					
Γ50.Αποδίδω τη σχολική επίδοση του παιδιού μου στην ευφυΐα του	0,468					
Γ54.Ο χαρακτήρας του παιδιού (π.χ. υπευθυνότητα, επιμονή, υπομονή κ.λ.π.) καθορίζει το βαθμό επιτυχίας του	0,444		0,441			
Γ44.Ο χρόνος που αφιερώνουμε στο παιδί μας στο σπίτι παίζει ρόλο στην επίδοση του στο σχολείο	0,419				0,360	
Γ42.Η μόρφωσή μου και του / της συζύγου μου επηρεάζει την επίδοση του παιδιού μου		0,813				
Γ43.Το επάγγελμά μου και του / της συζύγου μου επηρεάζει την επίδοση του παιδιού μου		0,717				
Γ59.Η γνώση του εκπαιδευτικού συστήματος από μένα, βοηθά το παιδί μου να πετύχει καλύτερη επίδοση		0,528				
Γ56.Η επίδοση του παιδιού οφείλεται στο ίδιο το παιδί			0,745			
Γ52.Η επίδοση του παιδιού μου οφείλεται στην προσπάθεια που το ίδιο καταβάλλει			0,723			

Γ46.Η βοήθεια που εμείς οι γονείς προσφέραμε στο παιδί μας τα πρώτα σχολικά του χρόνια δημιούργησε την επίδοση που βλέπουμε τώρα			0,464			0,389
Γ57.Η συναναστροφή με μαθητές που έχουν κοινή καταγωγή επηρεάζει θετικά την επίδοση του παιδιού μου				0,731		
Γ49.Το τμήμα (η τάξη) όπου έτυχε να το εντάξουν επηρεάζει τη απόδοσή του	0,353			0,458		
Γ47.Καθοριστικό ρόλο στην επίδοση του παιδιού μου παίζει ο δάσκαλός του/ η δασκάλα του					0,806	
Γ48.Καθοριστικό ρόλο στην επίδοση του παιδιού μου παίζει η συνεργασία μου με το δάσκαλο					0,751	
Γ60.Οι γηγενείς συμμαθητές έχουν μεγαλύτερη επίδραση στην παρώθηση του παιδιού μου για καλύτερες επιδόσεις				0,462		
Γ58.Γνωρίζω με ποιο τρόπο να βοηθήσω ο παιδί μου ώστε να τα καταφέρει στο σχολείο						0,757
Γ62.Στους γονείς οφείλεται η επιτυχία ή αποτυχία του παιδιού στο σχολείο						0,592
Ποσοστά της ερμηνευμένης μεταβλητότητας κάθε παράγοντα	10,33	8,20	7,86	7,18	7,15	6,19

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι ο πρώτος παράγοντας συντίθεται από τις ερωτήσεις 55,50,51,53,44. Από την μελέτη των ερωτήσεων αυτών προκύπτει ότι ο αντιπροσωπευτικός χαρακτηρισμός του παραπάνω παράγοντα είναι:Γονεϊκή υποστήριξη Αντίστοιχα ο 2^{ος} παράγοντας συντίθεται από τις ερωτήσεις 42,43,59. Από την μελέτη των ερωτήσεων αυτών προκύπτει ότι ο αντιπροσωπευτικός χαρακτηρισμός του παραπάνω παράγοντα είναι: Κοινωνικό και μορφωτικό επίπεδο. Οι ερωτήσεις 56,52,54 συνθέτουν τον 3^ο παράγοντα, ενώ η ονομασία του παράγοντα είναι: Προσπάθεια παιδιού. Οι ερωτήσεις 57,49,60 συνθέτουν τον 4^ο παράγοντα, ενώ η ονομασία του παράγοντα είναι: Σχολικό κλίμα – συναναστροφές. Οι ερωτήσεις 47,48 συνθέτουν τον 5^ο παράγοντα, ενώ η ονομασία του παράγοντα είναι: Ρόλος εκπαιδευτικού και η συνεργασία του με την οικογένεια. Οι ερωτήσεις 58,62,46 συνθέτουν τον 6^ο παράγοντα, ενώ η ονομασία του παράγοντα είναι: Γονέας, ως καθοριστικός παράγοντας επιτυχίας ή αποτυχίας.

Στατιστική περιγραφή των υποκλιμάκων της κλίμακας αιτιακής απόδοσης της επίδοσης

Η παρουσίαση των μέτρων θέσης για τις μεταβλητές που αποτυπώνουν στοιχεία της αιτιακής απόδοσης της επίδοσης γίνεται κατά ομάδες όπως

προέκυψαν από την διερεύνηση του εργαλείου. Προκειμένου να διαπιστωθεί η κατανομή των απαντήσεων για το σύνολο των ερωτήσεων εξετάζεται η μέση τιμή των αξιολογήσεων κάθε μεταβλητής. Τα όρια της κλίμακας των μεταβλητών είναι 1 έως 7 όπως προηγούμενα. Η ενδιάμεση τιμή της κλίμακας αυτής είναι η τιμή 4 που εκφράζει μια μέτρια θέση και στάση.

Γονεϊκή εμπλοκή

Πίνακας 5.1.9 Μέτρα θέσης

	N	Μέση τιμή	T.A.
Γ44.Ο χρόνος που αφιερώνουμε στο παιδί μας στο σπίτι παίζει ρόλο στην επίδοσή του στο σχολείο	517	6,01	1,675
Γ50.Αποδίδω τη σχολική επίδοσή του παιδιού μου στην ευφυΐα του	517	5,68	1,783
Γ51.Τα κίνητρα που δίνουμε ως γονείς για να μελετά επηρεάζει την επίδοσή του	517	5,65	1,951
Γ53.Οι συνθήκες μελέτης έχουν αντίκτυπο στην επίδοσή του	517	5,42	2,013
Γ55.Η εικόνα που το ίδιο το παιδί έχει σχηματίσει για τον εαυτό του επηρεάζει την επίδοσή του	517	5,54	1,968

Οι ερωτήσεις που αφορούν την ικανότητα του παιδιού, βαθμολογούνται όμοια με τιμές υψηλότερες της τιμής 5,5 ενώ οι ερωτήσεις που αφορούν την γονεϊκή υποστήριξη, βαθμολογούνται υψηλά με τιμές μεταξύ 5,4 και 6.

Κοινωνικό και μορφωτικό επίπεδο

Πίνακας 5.1.10 Μέτρα θέσης

	N	Μέση τιμή	T.A.
Γ42.Η μόρφωσή μου και του / της συζύγου μου επηρεάζει την επίδοσή του παιδιού μου	517	4,44	2,496
Γ43.Το επάγγελμά μου και του / της συζύγου μου επηρεάζει την επίδοσή του παιδιού μου	517	3,26	2,447
Γ59.Η γνώση του εκπαιδευτικού συστήματος από μένα, βοηθά το παιδί μου να πετύχει καλύτερη επίδοσή	517	5,42	1,935

	N	Μέση τιμή	T.A.
Γ42.Η μόρφωσή μου και του / της συζύγου μου επηρεάζει την επίδοση του παιδιού μου	517	4,44	2,496
Γ43.Το επάγγελμά μου και του / της συζύγου μου επηρεάζει την επίδοση του παιδιού μου	517	3,26	2,447
Γ59.Η γνώση του εκπαιδευτικού συστήματος από μένα, βοηθά το παιδί μου να πετύχει καλύτερη επίδοση	517	5,42	1,935

Οι ερωτήσεις που αφορούν το κοινωνικό-μορφωτικό επίπεδο, εμφανίζουν την υψηλότερη μέση στην συμβολή της γνώσης του συστήματος (5,42) και την χαμηλότερη στην συμβολή του επαγγέλματος (3,26).

Προσπάθεια παιδιού

Πίνακας 5.1.11 Μέτρα θέσης

	N	Μέση τιμή	T.A.
Γ56.Η επίδοση του παιδιού οφείλεται στο ίδιο το παιδί	517	5,35	1,976
Γ52.Η επίδοση του παιδιού μου οφείλεται στην προσπάθεια που το ίδιο καταβάλλει	517	6,03	1,478
Γ54.Ο χαρακτήρας του παιδιού (π.χ. υπευθυνότητα, επιμονή, υπομονή κ.λ.π.) καθορίζει το βαθμό επιτυχίας του	517	6,23	1,390

Οι ερωτήσεις που αφορούν την προσπάθεια του παιδιού, βαθμολογούνται με υψηλές βαθμολογίες με την υψηλότερη να εμφανίζεται στον χαρακτήρα του παιδιού (6,23).

Σχολικό κλίμα – συναναστροφές

Πίνακας 5.1.12 Μέτρα θέσης

	N	Μέση τιμή	T.A.
Γ57.Η συναναστροφή με μαθητές που έχουν κοινή καταγωγή επηρεάζει θετικά την επίδοση του παιδιού μου	517	3,98	2,403
Γ49.Το τμήμα (η τάξη) όπου έτυχε να το εντάξουν επηρεάζει τη απόδοσή του	517	3,89	2,542
Γ60.Οι γηγενείς συμμαθητές έχουν μεγαλύτερη επίδραση στην παρώθηση του παιδιού μου για καλύτερες επιδόσεις	517	3,97	2,280

Οι ερωτήσεις που αφορούν τις συναναστροφές, εμφανίζουν όμοια μέτρια βαθμολογία που προσεγγίζει την ενδιάμεση τιμή 4.

Ρόλος εκπαιδευτικού και η συνεργασία του με την οικογένεια

Πίνακας 5.1.13 Μέτρα θέσης

	N	Μέση τιμή	T.A.
Γ47.Καθοριστικό ρόλο στην επίδοση του παιδιού μου παίζει ο δάσκαλός του/ η δασκάλα του	517	6,39	1,235
Γ48.Καθοριστικό ρόλο στην επίδοση του παιδιού μου παίζει η συνεργασία μου με το δάσκαλο	517	5,73	1,906

Η υποκλίμακα που αφορά το ρόλο του εκπαιδευτικού εμφανίζει υψηλή βαθμολογία μ.τ.=6,4 και η συνεργασία με τους γονείς υψηλή και συγκριτικά μικρότερη μ.τ.=5,7.

Γονέας, ως καθοριστικός παράγοντας επιτυχίας ή αποτυχίας

Πίνακας 5.1.14 Μέτρα θέσης

	N	Μέση τιμή	T.A.
Γ58.Γνωρίζω με ποιο τρόπο να βοηθήσω ο παιδί μου ώστε να τα καταφέρει στο σχολείο	517	5,44	1,847

Γ62.Στους γονείς οφείλεται η επιτυχία ή αποτυχία του παιδιού στο σχολείο	517	4,81	2,105
Γ46.Η βοήθεια που εμείς οι γονείς προσφέραμε στο παιδί μας τα πρώτα σχολικά του χρόνια δημιούργησε την επίδοση που βλέπουμε τώρα	517	5,86	1,731

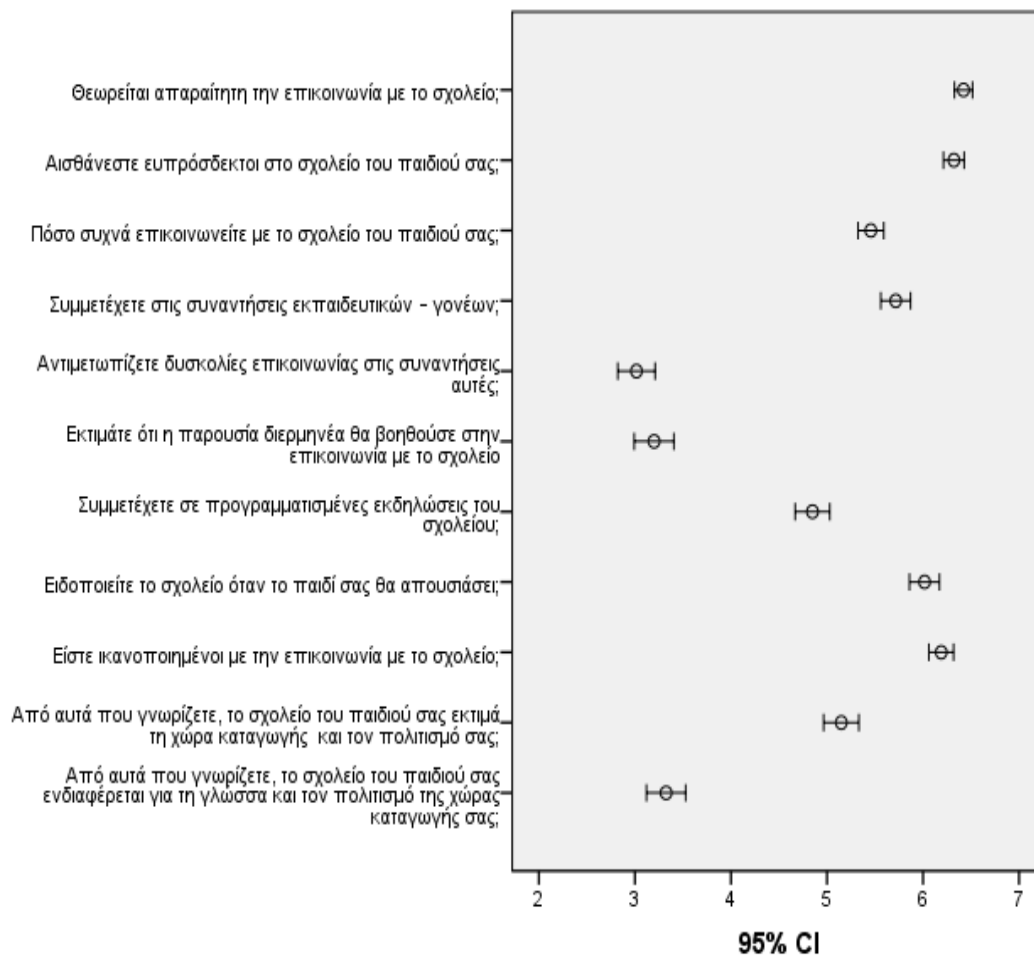
Τέλος η υποκλίμακα που παρουσιάζει τους γονείς ως παράγοντα επιτυχίας εμφανίζει μέτρια προς υψηλή βαθμολογία, με την μεταβλητή «Στους γονείς οφείλεται η επιτυχία ή αποτυχία του παιδιού στο σχολείο» να εμφανίζει την μικρότερη συγκριτικά μέση τιμή 4,81.

5.2 Στατιστική περιγραφή της κλίμακας γονεϊκής εμπλοκής–Επικοινωνία των μεταναστών γονέων με το σχολείο και τον εκπαιδευτικό

Στην κλίμακα που εξετάζει την επικοινωνία των μεταναστών γονέων με το σχολείο και τον εκπαιδευτικό προκειμένου να διαπιστωθεί η κατανομή των απαντήσεων για το σύνολο των ερωτήσεων εξετάζεται η μέση τιμή των αξιολογήσεων κάθε μεταβλητής. Τα όρια της κλίμακας των μεταβλητών είναι 1 έως 7 με το 1 να δηλώνει χαμηλή συχνότητα εμφάνισης ή χαμηλή αξιολόγηση κάθε στοιχείου και αντίθετα η τιμή 7 δηλώνει υψηλή συχνότητα πραγματοποίησης ή υψηλό βαθμό αξιολόγησης. Η ενδιάμεση τιμή της κλίμακας αυτής είναι η τιμή 4 που εκφράζει μια μέτρια θέση και στάση.

Πίνακας 5.2.1 Μέτρα θέση (μέση τιμή και τυπική απόκλιση)

	N	Μέση τιμή	T.A.
Θεωρείτε απαραίτητη την επικοινωνία με το σχολείο;	517	6,42	1,098
Αισθάνεστε ευπρόσδεκτοι στο σχολείο του παιδιού σας;	517	6,32	1,243
Πόσο συχνά επικοινωνείτε με το σχολείο του παιδιού σας;	517	5,46	1,549
Συμμετέχετε στις συναντήσεις εκπαιδευτικών – γονέων;	517	5,72	1,799
Αντιμετωπίζετε δυσκολίες επικοινωνίας στις συναντήσεις αυτές;	517	3,02	2,250
Εκτιμάτε ότι η παρουσία διερμηνέα θα βοηθούσε στην επικοινωνία με το σχολείο	517	3,20	2,394
Συμμετέχετε σε προγραμματισμένες εκδηλώσεις του σχολείου;	517	4,85	2,077
Ειδοποιείτε το σχολείο όταν το παιδί σας θα απουσιάσει;	517	6,02	1,812
Είστε ικανοποιημένοι με την επικοινωνία με το σχολείο;	517	6,19	1,479
Από αυτά που γνωρίζετε, το σχολείο του παιδιού σας εκτιμά τη χώρα καταγωγής και τον πολιτισμό σας;	517	5,15	2,114
Από αυτά που γνωρίζετε, το σχολείο του παιδιού σας ενδιαφέρεται για τη γλώσσα και τον πολιτισμό της χώρας καταγωγής σας;	517	3,32	2,357



Εξετάζοντας τις μέσες τιμές των ερωτήσεων αναλυτικά προκύπτει ότι οι υψηλότερες μέσες τιμές εμφανίζονται στην περίπτωση της αξιολόγησης της επικοινωνίας ως απαραίτητη διαδικασία (μ.τ.=6,42), της αίσθησης ότι οι γονείς είναι ευπρόσδεκτοι στο σχολείο του παιδιού (μ.τ.=6,32), της ενημέρωσης που δίνουν οι ίδιοι στο σχολείο (μ.τ.=6,02) και της ικανοποίησης από την επικοινωνία με το σχολείο (μ.τ.=6,19). Υψηλές μέσες τιμές (μεταξύ των τιμών 5 και 6) εμφανίζουν οι ερωτήσεις που αναφέρονται στη συχνότητα επικοινωνίας (μ.τ.=5,46), στη συμμετοχή σε συναντήσεις (μ.τ.=5,75), ενώ στο ίδιο περίπου διάστημα, αλλά σε πιο μέτρια θέση τοποθετούνται οι μέσες τιμές που αφορούν την άποψη ότι το σχολείο εκτιμά την χώρα καταγωγής τους και τον πολιτισμό της (μ.τ.=5,15) και την συμμετοχή σε εκδηλώσεις (μ.τ.=4,85).

Όλες οι παραπάνω ερωτήσεις αξιολογήθηκαν στην θετική πλευρά της κλίμακας βαθμολογίας και δηλώνουν την θετική στάση των γονέων σε αυτές, σε υψηλό ή χαμηλότερο βαθμό. Παράλληλα με την παραπάνω στάση, θετικά βαθμολογήθηκε η ερώτηση που αναφέρεται στην αντιμετώπιση δυσκολιών επικοινωνίας στις συναντήσεις καθώς η χαμηλή μέση τιμή (3,02) δηλώνει μία μέτρια προς χαμηλή ύπαρξη δυσκολιών.

Τέλος τις μικρότερες μέσες τιμές εμφανίζουν οι απαντήσεις σχετικά με το ενδιαφέρον του σχολείου για την γλώσσα και τον πολιτισμό της χώρας καταγωγής (μ.τ.=3,32), καθώς και την βοήθεια που θα πρόσφερε η παρουσία διερμηνέα στην επικοινωνία (μ.τ.=3,20).

Αναφορικά με τους παράγοντες που λειτουργούν ως εμπόδια στην επικοινωνία με το σχολείο, κανένας δεν συγκεντρώνει τιμή κοντά στο 7 που να δηλώνει ότι το συγκεκριμένο στοιχείο είναι εμπόδιο τις πιο πολλές φορές και καμία μέση τιμή δεν είναι υψηλότερη της ενδιάμεσης τιμής της κλίμακας (πίνακας 5.2.2). Τα χαρακτηριστικά γλώσσα, έλλειψη χρόνου, διαφορετική κουλτούρα και άγνοια του εκπαιδευτικού συστήματος, εμφανίζουν μέσες τιμές μεταξύ των τιμών 3 και 4 που δηλώνουν ότι τα παραπάνω στοιχεία λειτουργούν ως εμπόδια στην επικοινωνία σε μέτριο προς χαμηλό βαθμό. Σε μικρότερο βαθμό στοιχεία όπως προκατάληψη, παλαιότερη εμπειρία, μετακινήσεις, δυσκολία πρόσβασης μπορούν να λειτουργήσουν ως εμπόδια που θα δυσκολέψουν τους γονείς να ανταποκριθούν. Τέλος η χαμηλή μέση τιμή (μ.τ.=2,2) στην ερώτηση «δεν αντιμετωπίζω κανένα πρόβλημα», τιμή που προσεγγίζει την κατηγορία απάντησης ποτέ, αν και αφορά ερώτηση με αρνητική διατύπωση, ωστόσο μάλλον υποδηλώνει την απουσία προβλημάτων.

Πίνακας 5.2.2 Μέτρα θέση (μέση τιμή και τυπική απόκλιση)

	N	Μέση τιμή	T.A.
Γλώσσας	517	2,89	2,159
Έλλειψης χρόνου	517	3,57	2,186
Διαφορετικής κουλτούρας	517	3,14	2,068
Άγνοιας εκπαιδευτικού συστήματος	517	3,34	2,103
Προκατάληψης στην αντιμετώπιση	517	2,38	1,637
Παλαιότερων εμπειριών	517	2,25	1,697
Συχνών μετακινήσεων	517	1,91	1,569
Δυσκολίας πρόσβασης στο σχολείο	517	2,38	1,931
Δεν αντιμετωπίζω κανένα εμπόδιο	517	2,20	2,000

Προσδιορίζοντας τους τρόπους επικοινωνίας του σχολείου με τους γονείς, η συχνότερα χρησιμοποιούμενη μέθοδος επικοινωνίας με το σχολείο αναδεικνύεται η επίσκεψη στο σχολείο (μ.τ.=5,97). Σε όλες τις υπόλοιπες περιπτώσεις οι μέσες τιμές των προτεινόμενων τρόπων επικοινωνίας εκπροσωπούνται από τιμές μικρότερες της ενδιάμεσης τιμής 4 κάτι που δηλώνει την μικρότερη συχνότητα εκπροσώπησης των μεθόδων επικοινωνίας χρήσης τηλεφώνου και γραπτού μηνύματος.

Πίνακας 5.2.3 Μέτρα θέση (μέση τιμή και τυπική απόκλιση)

	N	Μέση τιμή	T.A.
Με τηλεφωνική επικοινωνία	517	3,34	2,486
Με επίσκεψη στο σχολείο	517	5,97	1,654
Με γραπτό σημείωμα	517	2,61	2,287
Με άλλο τρόπο	4	1,25	0,500

Αναφορικά με τα εκπαιδευτικά προγράμματα για μετανάστες γονείς προκύπτει ότι το 83% των γονέων δεν γνωρίζει αν στο σχολείο του παιδιού τους λειτουργούν εκπαιδευτικά προγράμματα για μετανάστες. Παράλληλα η μέση τιμή που ερμηνεύει την συχνότητα παρακολούθησης στην κλίμακα 1 *Ποτέ*– 7 *Διαρκώς* είναι 3,13 η οποία δηλώνει τον μέτριο προς χαμηλό βαθμό παρακολούθησης των προγραμμάτων αυτών.

Πίνακας 5.2.4 Κατανομή συχνοτήτων και ποσοστών της ερώτησης : *Γνωρίζετε εάν στο σχολείο λειτουργούν εκπαιδευτικά προγράμματα για μετανάστες γονείς;*

	συχνότητες	ποσοστά
ναι	88	17,0
όχι	429	83,0
σύνολο	517	100,0

Πίνακας 5.2.5 Μέτρα θέση (μέση τιμή και τυπική απόκλιση)

	N	Μέση τιμή	T.A.
Αν λειτουργούν στο σχολείο εκπαιδευτικά προγράμματα για μετανάστες γονείς, τα παρακολουθείτε;	517	3,13	2,438

Σύγκριση των τιμών των μεταβλητών στα δημογραφικά χαρακτηριστικά Επικοινωνία και φύλο

Εφαρμόζοντας έλεγχο μέσων τιμών ανά μεταβλητή με σκοπό την αναζήτηση διαφορετικών συμπεριφορών για τους υποπληθυσμούς των δημογραφικών και ειδικότερα ως προς το φύλο, προκύπτει ότι στην ερώτηση: *Αντιμετωπίζετε δυσκολίες επικοινωνίας στις συναντήσεις εκπαιδευτικών γονέων;*, υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση ($t=2,196$, $\beta_e=515$, $p=0,029$).

Εξετάζοντας τις μέσες τιμές προκύπτει ότι η διαφοροποίηση εντοπίζεται στην υψηλότερη συγκριτικά μέση τιμή που αποδίδουν οι γυναίκες στον συγκεκριμένο παράγοντα (μ.τ.[γυναικών]=3,23) σε σχέση με τη μέση τιμή των ανδρών(μ.τ.[ανδρών]=2,80). Αυτό σημαίνει ότι ως προς την αντιμετώπιση δυσκολιών, αν και τα 2 φύλα δίνουν χαμηλές μέσες τιμές, οι γυναίκες δηλώνουν συγκριτικά υψηλότερη μέση τιμή και άρα δηλώνουν συχνότερη αντιμετώπιση δυσκολιών. Σε καμία άλλη περίπτωση οι απαντήσεις των 2 φύλων δεν διαφοροποιούνται.

Πίνακας 5.2.6 Σύγκριση μέσων τιμών ανά φύλο και επίπεδο σημαντικότητας

ΦΥΛΟ	Μέση τιμή	TA	t	βε	P
Αντιμετωπίζετε δυσκολίες	3,23	2,344	2,196	515	0,029
επικοινωνίας στις συναντήσεις αυτές;	2,80	2,132			

Εξετάζοντας τις απαντήσεις των δυο φύλων αναφορικά με την γνώση για την λειτουργία εκπαιδευτικών προγραμμάτων για γονείς, από την εφαρμογή χ^2 test προκύπτει ότι συμπεριφέρονται διαφορετικά. Αν και στις δυο περιπτώσεις η τάση είναι να μην γνωρίζουν την ύπαρξη των προγραμμάτων αυτών, η διαφοροποίηση εντοπίζεται στην ένταση της τάσης αυτής μεταξύ των φύλων, όπου οι γυναίκες δηλώνουν σε μεγαλύτερο ποσοστό 87,4% ότι δεν γνωρίζουν τα συγκεκριμένα προγράμματα έναντι του 78,5% των ανδρών.

Πίνακας 5.2.7 Πίνακας διπλής εισόδου κατανομής ποσοστών της μεταβλητής ανά φύλο και έλεγχος χ^2

	Γνωρίζετε εάν στο σχολείο λειτουργούν εκπαιδευτικά προγράμματα για μετανάστες γονείς;		σύνολο
	ναι	όχι	
ΦΥΛΟ			
Γυναίκα	12,6%	87,4%	100,0%
Άνδρας	21,5%	78,5%	100,0%
ΣΥΝΟΛΟ	17,0%	83,0%	100,0%

	Τιμή χ^2	βε	p
Έλεγχος χ^2	7,152 ^a	1	0,007

Επικοινωνία και ηλικία / έτος εισόδου

Υπολογίζοντας τους συντελεστές συσχέτισης R ανά μεταβλητή με σκοπό την αναζήτηση συσχετίσεων με τις μεταβλητές ηλικίας και ετών εισόδου

προκύπτουν τα ακόλουθα:

Πίνακας 5.2.8 Πίνακας συνάφειας και υπολογισμός δείκτη pearson R

		ΗΛΙΚΙΑ	ΕΤΟΣ ΕΙΣΟΔΟΥ
Αντιμετωπίζετε δυσκολίες επικοινωνίας στις συναντήσεις αυτές;	R	-0,132**	-0,248**
	p	0,003	0,000
	N	516	492
Εκτιμάτε ότι η παρουσία διερμηνέα θα βοηθούσε στην επικοινωνία με το σχολείο	R		-0,254**
	p		0,000
	N		492
Γλώσσας	R		-0,216**
	p		0,000
	N		492
Έλλειψης χρόνου	R		-0,099*
	p		0,029
	N		492
Διαφορετικής κουλτούρας	R		-0,142**
	p		0,002
	N		492
Άγνοιας εκπαιδευτικού συστήματος	R		-0,094*
	p		0,037
	N		492
Προκατάληψης στην αντιμετώπιση	R		-0,172**
	p		0,000
	N		492
Παλαιότερων εμπειριών	R		-0,104*
	p		0,021
	N		492
Συχνών μετακινήσεων	R		-0,120**
	p		0,008
	N		492
Δυσκολίας πρόσβασης στο σχολείο	R		-0,099*
	p		0,029
	N		492

*. P<0.05

**.. P< 0.01

Η ηλικία συσχετίζεται στατιστικά σημαντικά με την αντιμετώπιση δυσκολιών στην επικοινωνία των συναντήσεων ($r=-0,132$, $p=0,003$). Η συσχέτιση είναι ασθενής και αρνητική κάτι που σημαίνει ότι η αύξηση της ηλικίας συσχετίζεται με μείωση των δυσκολιών. Σε καμία άλλη περίπτωση δεν προκύπτει στατιστικά σημαντική σχέση με την ηλικία.

Τα έτη εισόδου συσχετίζονται στατιστικά σημαντικά με την αντιμετώπιση δυσκολιών στην επικοινωνία των συναντήσεων ($r=-0,248$, $p=0,000$) καθώς και με την εκτίμηση για την βοήθεια από την παρουσία διερμηνέα ($r=-0,254$, $p=0,000$). Η συσχέτιση είναι ασθενής και αρνητική κάτι που σημαίνει ότι η αύξηση των ετών εισόδου συσχετίζεται με μείωση των δυσκολιών και τη μείωση της θετικής αξιολόγησης της βοήθειας.

Πιο συγκεκριμένα, τα έτη εισόδου συσχετίζονται στατιστικά σημαντικά με την δυσκολία της γλώσσας ($r=-0,216$, $p=0,000$), της έλλειψης χρόνου ($r=-0,099$, $p=0,029$), της διαφορετικής κουλτούρας ($r=-0,147$, $p=0,002$), της άγνοιας του συστήματος ($r=-0,094$, $p=0,037$), της προκατάληψης ($r=-0,172$, $p=0,000$), των παλαιότερων εμπειριών ($r=-0,104$, $p=0,021$), των μετακινήσεων ($r=-0,120$, $p=0,008$), των δυσκολιών πρόσβασης στο σχολείο ($r=-0,099$, $p=-0,029$). Όλα τα παραπάνω προτεινόμενα πιθανά εμπόδια συσχετίζονται με τα έτη εισόδου. Όλες οι συσχετίσεις είναι ασθενείς, παράλληλα όμως είναι και αρνητικές κάτι που σημαίνει ότι η αύξηση των ετών εισόδου συσχετίζεται με μείωση της επίδρασης όλων των παραπάνω εμποδίων στην επικοινωνία.

Εφαρμόζοντας έλεγχο μέσων τιμών ανά μεταβλητή με σκοπό την αναζήτηση διαφορετικών συμπεριφορών για την γνώση ύπαρξης προγραμμάτων επιμόρφωσης ως προς την ηλικία ή τα έτη εισόδου δε προκύπτει καμία στατιστικά σημαντική σχέση.

Επικοινωνία και επίπεδο σπουδών

Εφαρμόζοντας έλεγχο μέσων τιμών με ανάλυση διασποράς ανά μεταβλητή με σκοπό την αναζήτηση διαφορετικών συμπεριφορών για τους υποπληθυσμούς ως προς το επίπεδο σπουδών προκύπτουν τα ακόλουθα:

Πίνακας 5.2.9 Σύγκριση μέσων τιμών ανά επίπεδο σπουδών και επίπεδο σημαντικότητας

Επικοινωνία	Σπουδές	Μέση τιμή	TA	βε	F	p
Συμμετοχή στις συναντήσεις εκπαιδευτικών –	Έως το Δημοτικό Σχολείο	4,10	2,234	3	9,315	0,000
	Γυμνάσιο	5,71	1,795	507		
	Λύκειο	5,88	1,668	510		

	Πανεπιστήμιο	5,88	1,781			
	σύνολο	5,72	1,799			
Αντιμετώπιση δυσκολιών επικοινωνίας στις συναντήσεις αυτές	Έως το Δημοτικό Σχολείο	4,03	2,327	3	7,233	0,000
	Γυμνάσιο	3,41	2,356	507		
	Λύκειο	2,76	2,156	510		
	Πανεπιστήμιο	2,09	1,646			
	σύνολο	3,02	2,250			
Σημαντικότητα της παρουσίας διερμηνέα στην επικοινωνία με το σχολείο	Έως το Δημοτικό Σχολείο	3,87	2,543	3	5,402	0,001
	Γυμνάσιο	3,67	2,483	507		
	Λύκειο	2,88	2,277	510		
	Πανεπιστήμιο	2,70	2,243			
	σύνολο	3,20	2,394			
Πρόβλημα γλώσσας	έως το Δημοτικό Σχολείο	3,77	2,417	3	5,899	0,001
	Γυμνάσιο	3,13	2,251	507		
	Λύκειο	2,77	2,096	510		
	Πανεπιστήμιο	1,76	1,251			
	σύνολο	2,89	2,159			
Πρόβλημα έλλειψης χρόνου	έως το Δημοτικό Σχολείο	5,03	1,866	3	8,258	0,000
	Γυμνάσιο	3,82	2,177	507		
	Λύκειο	3,35	2,168	510		
	Πανεπιστήμιο	2,70	1,944			
	σύνολο	3,57	2,186			
Πρόβλημα άγνοιας εκπαιδευτικού συστήματος	έως το Δημοτικό Σχολείο	4,13	2,330	3	4,073	0,007
	Γυμνάσιο	3,41	2,062	507		
	Λύκειο	3,34	2,110	510		
	Πανεπιστήμιο	2,33	1,726			
	σύνολο	3,34	2,103			
Πρόβλημα παλαιότερων εετραυματικών εμπειριών	έως το Δημοτικό Σχολείο	3,00	2,084	3	3,860	0,009
	Γυμνάσιο	2,37	1,711	507		
	Λύκειο	2,16	1,661	510		
	Πανεπιστήμιο	1,67	1,242			
	σύνολο	2,25	1,697			
Πρόβλημα συχνών μετακινήσεων	έως το Δημοτικό Σχολείο	2,57	1,870	3	3,016	0,030
	Γυμνάσιο	1,88	1,452	507		
	Λύκειο	1,93	1,635	510		
	Πανεπιστήμιο	1,39	1,116			
	σύνολο	1,91	1,569			

Οι μετανάστες γονείς με χαμηλό επίπεδο σπουδών (έως δημοτικό) συμμετέχουν σαφώς λιγότερο στις συναντήσεις με τους εκπαιδευτικούς ($F(3,507)=9,315$, $p=0,000$), αντιμετωπίζουν σημαντικές δυσκολίες κατά τη διάρκεια των συναντήσεων αυτών ($F(3,507)=7,233$, $p=0,000$), ενώ αξιολογούν υψηλότερα ως απαραίτητη την παρουσία διερμηνέα ($F(3,507)=5,402$, $p=0,001$). Αναφορικά με τα εμπόδια που αποτελούν τροχοπέδη στην επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς, οι γονείς με χαμηλό επίπεδο σπουδών εκτιμούν ότι η γλώσσα ($F(3,507)=5,899$, $p=0,001$), η έλλειψη χρόνου ($F(3,507)=8,258$, $p=0,000$), η άγνοια του εκπαιδευτικού συστήματος ($F(3,507)=4,073$, $p=0,007$), οι παλαιότερες εμπειρίες ($F(3,507)=3,860$, $p=0,009$) αλλά και οι συχνές μετακινήσεις ($F(3,507)=3,016$, $p=0,030$) αξιολογούνται ως τα σημαντικότερα. Εξετάζοντας τις επιμέρους μέσες τιμές των υποπληθυσμών και καθώς η ακρίβεια το επιτρέπει, τους πίνακες πολλαπλών συγκρίσεων κατά Scheffe (πιν.παρ.5.2.17-23) επιβεβαιώνεται ότι η διαφοροποίηση οφείλεται στην χαμηλότερη μέση τιμή των γονέων με επίπεδο σπουδών έως δημοτικό σε σχέση με τους υπόλοιπους.

Εξετάζοντας τις απαντήσεις των διαφόρων βαθμίδων αναφορικά με την γνώση για την λειτουργία εκπαιδευτικών προγραμμάτων για γονείς, από την εφαρμογή χ^2 test προκύπτει ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά με την τάση να είναι υπέρ της αρνητικής απάντησης σε κάθε βαθμίδα.

Επικοινωνία και αριθμός μελών οικογένειας και παιδιών

Υπολογίζοντας τους συντελεστές συσχέτισης R ανά μεταβλητή με σκοπό την αναζήτηση συσχετίσεων με τις μεταβλητές προκύπτουν τα ακόλουθα:

Πίνακας 5.2.10 Πίνακας συνάφειας και υπολογισμός δείκτη pearson R

		# ΜΕΛΩΝ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ	# ΠΑΙΔΙΩΝ
Εκτιμάτε ότι η παρουσία διερμηνέα θα βοηθούσε στην επικοινωνία με το σχολείο	R	0,099*	
	P	0,025	
	N	517	
Συμμετέχετε σε προγραμματισμένες εκδηλώσεις του σχολείου;	R		-0,108*
	P		0,014
	N		517
Είστε ικανοποιημένοι με την επικοινωνία με το σχολείο;	R		-0,088*
	P		0,045
	N		517
Έλλειψης χρόνου	R		0,100*
	P		0,022
	N		517

Προκατάληψης στην αντιμετώπιση	R		0,106*
	P		0,016
	N		517
Δυσκολίας πρόσβασης στο σχολείο	R		0,097*
	P		0,028
	N		517

*. $P < 0.05$

** . $P < 0.01$

Το πλήθος των μελών της οικογένειας συσχετίζεται στατιστικά σημαντικά με την βοήθεια από την παρουσία διερμηνέα στην επικοινωνία μέσω των συναντήσεων ($r=0,099$, $p=0,025$). Η συσχέτιση είναι ασθενής και θετική κάτι που σημαίνει ότι η αύξηση των μελών συσχετίζεται με αύξηση της αξιολογούμενης βοήθειας. Σε καμία άλλη περίπτωση δεν προκύπτει στατιστικά σημαντική σχέση με το πλήθος των μελών.

Το πλήθος των παιδιών συσχετίζεται στατιστικά σημαντικά:

α) Με την συμμετοχή σε προγραμματισμένες εκδηλώσεις ($r=-0,108$, $p=0,014$) καθώς και με την ικανοποίηση από την επικοινωνία με το σχολείο ($r=-0,088$, $p=0,045$). Οι συσχετίσεις είναι ασθενείς και αρνητικές κάτι που σημαίνει ότι η αύξηση των μελών συσχετίζεται με τη συχνότητα συμμετοχής και τη μείωση της ικανοποίησης.

β) Με την έλλειψη χρόνου ($r=0,100$, $p=0,022$), την προκατάληψη στην αντιμετώπιση ($r=0,106$, $p=0,016$) και την δυσκολία πρόσβασης ($r=0,097$, $p=0,028$) ως εμπόδια επικοινωνίας. Η συσχέτιση είναι ασθενής και θετική κάτι που σημαίνει ότι η αύξηση των μελών συσχετίζεται με υψηλότερη τιμή αξιολόγησης στα παραπάνω εμπόδια.

Επικοινωνία και δείκτες άνεσης χώρου κατοικίας και οικονομικού επιπέδου

Εφαρμόζοντας έλεγχο μέσων τιμών με ανάλυση διασποράς ανά μεταβλητή με σκοπό την αναζήτηση διαφορετικών συμπεριφορών για τους υποπληθυσμούς ως προς τους δείκτες άνεσης κατοικίας και οικονομικού επιπέδου προκύπτουν τα ακόλουθα:

Πίνακας 5.2.11 Σύγκριση μέσων τιμών ανά κατηγορία δείκτη άνεσης και επίπεδο σημαντικότητας

Δ κατοικίας	Μέση τιμή	TA	βε	F	p
Έλλειψης χρόνου	4,07	2,201	2	9,152	,000
περιορισμένη μέτρια	3,45	2,138	514		

	επαρκής	2,60	2,072	516		
	ΣΥΝΟΛΟ	3,57	2,186			
Άγνοιας	περιορισμένη	3,60	2,056	2	4,892	,008
εκπαιδευτικού	μέτρια	3,32	2,139	514		
συστήματος	επαρκής	2,49	1,804	516		
	ΣΥΝΟΛΟ	3,34	2,103			
Δυσκολίας	περιορισμένη	2,59	2,014	2	3,294	,038
πρόσβασης στο	μέτρια	2,37	1,920	514		
σχολείο	επαρκής	1,74	1,544	516		
	ΣΥΝΟΛΟ	2,38	1,931			

Η έλλειψη χρόνου, η άγνοια του εκπαιδευτικού συστήματος και η δυσκολία πρόσβασης εξαρτώνται στατιστικά σημαντικά από τον δείκτη άνεσης χώρου κατοικίας ($F(2,514)=9,152, p=0,000$). Εξετάζοντας τις επιμέρους μέσες τιμές των υποπληθυσμών και καθώς η ακρίβεια το επιτρέπει, τον πίνακα πολλαπλών συγκρίσεων κατά Scheffe (πιν.παρ.5.2.24) προκύπτει ότι η διαφοροποίηση οφείλεται στην χαμηλότερη μέση τιμή των γονέων με άνεση χώρου κατοικίας «επαρκή» έναντι των υψηλότερων τιμών στην περίπτωση των κατηγοριών με δείκτη «μέτριο» και «περιορισμένο».

Αναφορικά με τον δείκτη οικονομικού επιπέδου προκύπτει ότι η γλώσσα ως εμπόδιο εξαρτάται στατιστικά σημαντικά ($F(2,513)=7,704, p=0,001$). Εξετάζοντας τις επιμέρους μέσες τιμές των υποπληθυσμών και καθώς η ακρίβεια το επιτρέπει, τον πίνακα πολλαπλών συγκρίσεων κατά Scheffe (πιν.παρ.5.2.24α) προκύπτει ότι η διαφοροποίηση οφείλεται στην χαμηλότερη μέση τιμή των γονέων με δείκτη που φανερώνει αναλογικό αριθμό απασχολουμένων ατόμων υψηλό ή μέτριο έναντι των υψηλότερων τιμών στην περίπτωση των κατηγοριών δείκτη με χαμηλότερη αναλογία απασχολουμένων ατόμων στο σύνολο των μελών.

Πίνακας 5.2.12 Σύγκριση μέσων τιμών ανά κατηγορία δείκτη άνεσης και επίπεδο σημαντικότητας

Δείκτης κατοικίας	Μέση τιμή	TA	βε	F	p	
Γλώσσας	λιγότεροι από 1 στα 4	3,83	2,341	2	7,704	0,001
	2-3 στα 4	2,89	2,123	513		
	1 στα 2 ή περισσότερα	2,57	2,061	515		
	ΣΥΝΟΛΟ	2,88	2,154			

5.3 Στατιστική περιγραφή της κλίμακας γονεϊκής εμπλοκής– Βοήθεια στο σπίτι

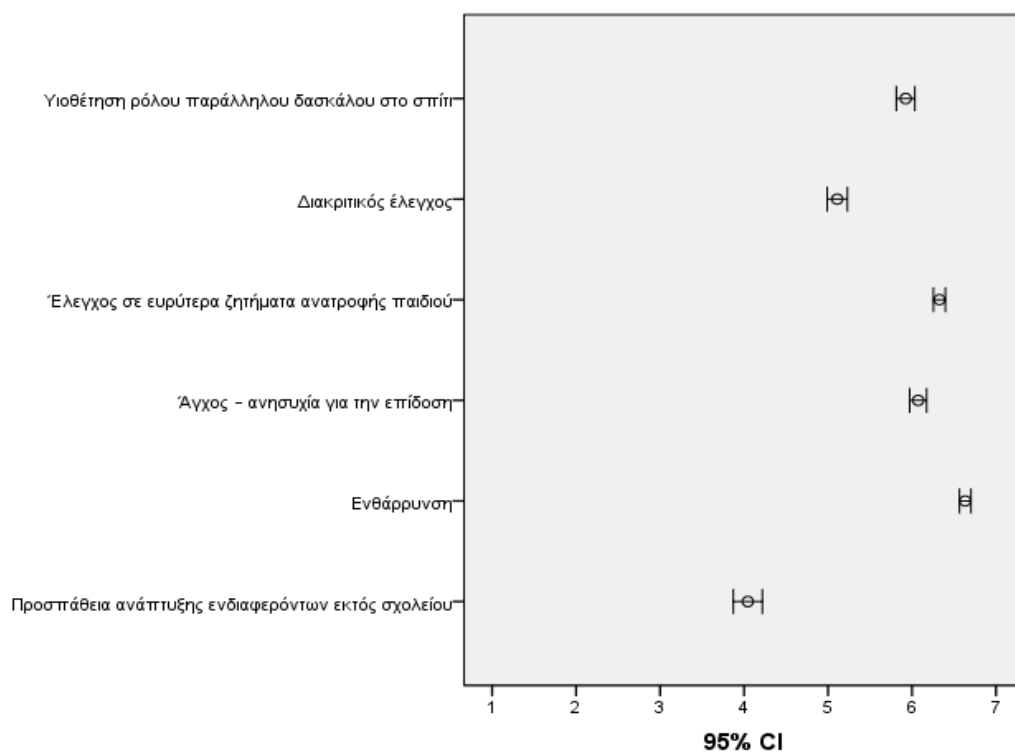
Στην κλίμακα που εξετάζει τη γονεϊκή εμπλοκή (βοήθεια στο σπίτι) η παρουσίαση των μέτρων θέσης για τις μεταβλητές που αποτυπώνουν στοιχεία της γίνεται κατά ομάδες όπως προέκυψαν από την διερεύνηση του εργαλείου. Προκειμένου να διαπιστωθεί η κατανομή των απαντήσεων για το σύνολο των ερωτήσεων εξετάζεται η μέση τιμή των αξιολογήσεων κάθε μεταβλητής. Τα όρια της κλίμακας των μεταβλητών είναι 1 έως 7 όπως προηγούμενα. Η ενδιάμεση τιμή της κλίμακας αυτής είναι η τιμή 4 που εκφράζει μια μέτρια θέση και στάση.

Παρουσίαση των τιμών των σύνθετων μεταβλητών

Εξετάζοντας συγκριτικά τις μέσες τιμές των σύνθετων μεταβλητών προκύπτει ότι υψηλότερη μέση τιμή εμφανίζει η ενθάρρυνση μ.τ.=6,63 και ακολουθούν ο έλεγχος σε ζητήματα ανατροφής μ.τ.=6,32 και το άγχος για την επίδοση μ.τ.=6,09.Υψηλές μέσες τιμές επίσης εμφανίζουν η υιοθέτηση ρόλου δασκάλου μ.τ.=5,92.Με υψηλή αλλά συγκριτικά χαμηλότερη βαθμολογία εμφανίζεται ο διακριτικός έλεγχος μ.τ.=5,10.

Πίνακας 5.3.1 Μέτρα θέση (μέση τιμή και τυπική απόκλιση)

	N	Μέση τιμή	T.A.
Υιοθέτηση ρόλου παράλληλου δασκάλου στο σπίτι	517	5,9242	1,28370
Διακριτικός έλεγχος	517	5,1091	1,39128
Έλεγχος σε ευρύτερα ζητήματα ανατροφής παιδιού	517	6,3261	0,82408
Άγχος – ανησυχία για την επίδοση	517	6,0735	1,16351
Ενθάρρυνση	517	6,6325	0,79262
Προσπάθεια ανάπτυξης ενδιαφερόντων εκτός σχολείου	517	4,0445	2,01206



Σύγκριση των τιμών των μεταβλητών στα δημογραφικά χαρακτηριστικά

Γονεϊκή εμπλοκή(βοήθεια στο σπίτι) και φύλο

Εφαρμόζοντας έλεγχο μέσω τιμών ανά μεταβλητή με σκοπό την αναζήτηση διαφορετικών συμπεριφορών για τους υποπληθυσμούς των δημογραφικών ως προς το φύλο προκύπτει ότι σε καμία περίπτωση οι απαντήσεις των δυο φύλων δεν διαφοροποιούνται.

Γονεϊκή εμπλοκή(βοήθεια στο σπίτι) και ηλικία / έτος εισόδου

Υπολογίζοντας τους συντελεστές συσχέτισης R ανά μεταβλητή με σκοπό την αναζήτηση συσχετίσεων με τις μεταβλητές ηλικίας και ετών εισόδου προκύπτουν τα ακόλουθα:

Πίνακας 5.3.2 Πίνακας συνάφειας και υπολογισμός δείκτη pearson R

		ΗΛΙΚΙΑ	ΕΤΟΣ ΕΙΣΟΔΟΥ ΣΤΗ ΧΩΡΑ ΥΠΟΔΟΧΗΣ
Διακριτικός έλεγχος	R	-0,092*	
	P	0,036	
	N	516	
Προσπάθεια ανάπτυξης	R	0,111*	0,179**

	P	0,012	0,000
	N	516	492

*. $P < 0.05$

** $. P < 0.01$

Η ηλικία συσχετίζεται στατιστικά σημαντικά με τον διακριτικό έλεγχο ($r = -0,092$, $p = 0,036$). Η συσχέτιση είναι ασθενής και αρνητική κάτι που σημαίνει ότι η αύξηση της ηλικίας συσχετίζεται με μείωση του ελέγχου. Επιπρόσθετα η ηλικία συσχετίζεται στατιστικά σημαντικά με την ανάπτυξη άλλων ενδιαφερόντων ($r = 0,111$, $p = 0,012$). Η συσχέτιση είναι ασθενής και θετική κάτι που σημαίνει ότι η αύξηση της ηλικίας συσχετίζεται με αύξηση της προσπάθειας ανάπτυξης άλλων ενδιαφερόντων. Σε καμία άλλη περίπτωση δεν προκύπτει στατιστικά σημαντική σχέση με την ηλικία.

Χρήση Ελληνικής γλώσσας και ηλικία / έτος εισόδου

Πίνακας 5.3.3 Πίνακας συνάφειας και υπολογισμός δείκτη pearson R

		ΗΛΙΚΙΑ	ΕΤΟΣ ΕΙΣΟΔΟΥ ΣΤΗ ΧΩΡΑ ΥΠΟΔΟΧΗΣ
Χρήση Ελληνικής γλώσσας στο	R	-0,106*	0,210**
διάβασμα	P	0,016	0,000
	N	516	492

*. $P < 0.05$

** $. P < 0.01$

Η ηλικία συσχετίζεται στατιστικά σημαντικά με τη χρήση Ελληνικής γλώσσας ($r = -0,106$, $p = 0,016$). Η συσχέτιση είναι ασθενής και αρνητική κάτι που σημαίνει ότι η αύξηση της ηλικίας συσχετίζεται με μείωση της Ελληνικής γλώσσας.

Τα έτη εισόδου συσχετίζονται στατιστικά σημαντικά με τη χρήση Ελληνικής γλώσσας ($r = 0,210$, $p = 0,000$). Η συσχέτιση είναι ασθενής και θετική κάτι που σημαίνει ότι η αύξηση των ετών συσχετίζεται με αύξηση χρήσης της Ελληνικής γλώσσας.

Γονεϊκή εμπλοκή(βοήθεια στο σπίτι) και επίπεδο σπουδών

Εφαρμόζοντας έλεγχο μέσων τιμών με ανάλυση διασποράς ανά μεταβλητή με σκοπό την αναζήτηση διαφορετικών συμπεριφορών για τους υποπληθυσμούς ως προς το επίπεδο σπουδών προκύπτουν τα ακόλουθα:

Πίνακας 5.3.4 Σύγκριση μέσων τιμών των μεταβλητών ανά επίπεδο εκπαίδευσης και επίπεδο σημαντικότητας

		Μέση τιμή	TA	βε	F	p
Υιοθέτηση ρόλου παράλληλου δασκάλου στο σπίτι	έως το Δημοτικό Σχολείο	5,2600	1,72779	3	3,432	0,017
	Γυμνάσιο	5,8700	1,34795	513		
	Λύκειο	6,0146	1,16220	516		
	Πανεπιστήμιο	6,0727	1,28726			
	ΣΥΝΟΛΟ	5,9242	1,28370			
Προσπάθεια ανάπτυξης ενδιαφερόντων εκτός σχολείου	έως το Δημοτικό Σχολείο	3,6833	2,21470	3	10,028	0,000
	Γυμνάσιο	3,6583	1,94439	513		
	Λύκειο	4,1478	1,99152	516		
	Πανεπιστήμιο	5,6212	1,49494			
	ΣΥΝΟΛΟ	4,0445	2,01206			

Η υιοθέτηση ρόλου δασκάλου εξαρτάται στατιστικά σημαντικά από το επίπεδο σπουδών των γονέων ($F(3,513)=3,432$, $p=0,017$). Εξετάζοντας τις επιμέρους μέσες τιμές των υποπληθυσμών και καθώς η ακρίβεια το επιτρέπει τον πίνακα πολλαπλών συγκρίσεων κατά Scheffe(πιν.παρ.5.3.25), προκύπτει ότι η διαφοροποίηση εντοπίζεται στην τάση των μέσων τιμών των γονέων να αυξάνονται όσο το εκπαιδευτικό επίπεδο αυξάνεται με την υψηλότερη μέση τιμή να εμφανίζεται στο επίπεδο Λυκείου και ΑΕΙ.

Επιπρόσθετα, από το επίπεδο σπουδών των γονέων εξαρτάται στατιστικά σημαντικά η προσπάθεια ανάπτυξης άλλων δραστηριοτήτων ($F(3,513)=10,028$, $p=0,000$). Εξετάζοντας τις επιμέρους μέσες τιμές των υποπληθυσμών και καθώς η ακρίβεια το επιτρέπει, τον πίνακα πολλαπλών συγκρίσεων κατά Scheffe(πιν.παρ.5.3.26), προκύπτει ότι η διαφοροποίηση εντοπίζεται στην τάση των μέσων τιμών των γονέων να αυξάνονται όσο το εκπαιδευτικό επίπεδο αυξάνεται με την υψηλότερη μέση τιμή να εμφανίζεται στο επίπεδο ΑΕΙ και να διαφοροποιείται σημαντικά από τα άλλα επίπεδα.

Χρήση μητρικής γλώσσας και πίεση για εργασία

Εφαρμόζοντας έλεγχο μέσων τιμών με ανάλυση διασποράς ανά μεταβλητή με σκοπό την αναζήτηση διαφορετικών συμπεριφορών για τους υποπληθυσμούς ως προς το επίπεδο σπουδών προκύπτουν τα ακόλουθα:

Πίνακας 5.3.5 Σύγκριση μέσων τιμών των μεταβλητών ανά επίπεδο εκπαίδευσης και επίπεδο σημαντικότητας

		Μέση τιμή	TA	βε	F	p
Χρήση μητρικής γλώσσας στο διάβασμα	έως το Δημοτικό Σχολείο	3,2333	2,44503	3	2,831	0,038
	Γυμνάσιο	4,5000	2,41619	513		
	Λύκειο	4,3066	2,42110	516		
	Πανεπιστήμιο	3,7879	2,42071			
	ΣΥΝΟΛΟ	4,2785	2,43357			
Πίεση για εργασία στο σπίτι	έως το Δημοτικό Σχολείο	5,1333	2,16131	3	5,188	0,002
	Γυμνάσιο	3,5722	2,41048	513		
	Λύκειο	3,4453	2,37175	516		
	Πανεπιστήμιο	4,2121	2,61913			
	ΣΥΝΟΛΟ	3,6364	2,41909			

Η χρήση μητρικής γλώσσας εξαρτάται στατιστικά σημαντικά από το επίπεδο σπουδών των γονέων ($F(3,513)=2,831$, $p=0,038$). Εξετάζοντας τις επιμέρους μέσες τιμές των υποπληθυσμών προκύπτει ότι η διαφοροποίηση εντοπίζεται στις υψηλές μέσες τιμές στο επίπεδο Γυμνασίου / Λυκείου και αντίστοιχα στις χαμηλές των άλλων δυο ακραίων επιπέδων.

Η πίεση για εργασία στο σπίτι εξαρτάται στατιστικά σημαντικά από το επίπεδο σπουδών των γονέων ($F(3,513)=5,188$, $p=0,002$). Εξετάζοντας τις επιμέρους μέσες τιμές των υποπληθυσμών και καθώς η ακρίβεια το επιτρέπει, τον πίνακα πολλαπλών συγκρίσεων κατά Scheffe(πιν.παρ.5.3.27), προκύπτει ότι η διαφοροποίηση εντοπίζεται όπως και προηγούμενα στην τάση των μέσων τιμών των γονέων να αυξάνονται όσο το εκπαιδευτικό επίπεδο αυξάνεται με την υψηλότερη μέση τιμή να εμφανίζεται στο επίπεδο ΑΕΙ και να διαφοροποιείται από το Δημοτικό και το Γυμνάσιο.

Γονεϊκή εμπλοκή(βοήθεια στο σπίτι) και αριθμός μελών οικογένειας και παιδιών

Υπολογίζοντας τους συντελεστές συσχέτισης R ανά μεταβλητή με σκοπό την αναζήτηση συσχετίσεων με τις μεταβλητές προκύπτουν τα ακόλουθα:

Πίνακας 5.3.6 Πίνακας συνάφειας και υπολογισμός δείκτη pearson R

	ΑΡΙΘΜΟΣ ΜΕΛΩΝ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΠΑΙΔΙΩΝ
Υιοθέτηση ρόλου παράλληλου δασκάλου στο σπίτι	-0,105*	-0,165**

	p	0,017	0,000
	N	517	517
Διακριτικός έλεγχος	R		-0,109*
	p		0,013
	N		517
Έλεγχος σε ευρύτερα ζητήματα ανατροφής παιδιού	R		-0,100*
	p		0,023
	N		517
Άγχος – ανησυχία για την επίδοση	R	-0,093*	-0,123**
	p	0,034	0,005
	N	517	517
Προσπάθεια ανάπτυξης ενδιαφερόντων εκτός σχολείου	R	-0,106*	
	p	0,016	
	N	517	

*. $P < 0.05$

** . $P < 0.01$

Το πλήθος των μελών της οικογένειας συσχετίζεται στατιστικά σημαντικά με την υιοθέτηση ρόλου δασκάλου ($r=-0,105$, $p=0,017$), το άγχος για την επίδοση ($r=-0,093$, $p=0,034$) και την ανάπτυξη άλλων ενδιαφερόντων ($r=-0,106$, $p=0,016$). Η συσχέτιση είναι ασθενής και αρνητική κάτι που σημαίνει ότι η αύξηση των μελών συσχετίζεται με μείωση της αξιολόγησης των συγκεκριμένων παραμέτρων. Σε καμία άλλη περίπτωση δεν προκύπτει στατιστικά σημαντική σχέση με το πλήθος των μελών.

Το πλήθος των παιδιών της οικογένειας συσχετίζεται στατιστικά σημαντικά με την υιοθέτηση ρόλου δασκάλου ($r=-0,165$, $p=0,000$), τον διακριτικό έλεγχο ($r=-0,109$, $p=0,013$), τον έλεγχο της ανατροφής ($r=-0,100$, $p=0,023$) και το άγχος για την επίδοση ($r=-0,123$, $p=0,005$). Η συσχέτιση είναι ασθενής και αρνητική κάτι που σημαίνει ότι η αύξηση των παιδιών συσχετίζεται με μείωση της αξιολόγησης των συγκεκριμένων παραμέτρων.

Γονεϊκή εμπλοκή(βοήθεια στο σπίτι) και δείκτες άνεσης χώρου κατοικίας και οικονομικού επιπέδου

Εφαρμόζοντας έλεγχο μέσων τιμών με ανάλυση διασποράς ανά μεταβλητή με σκοπό την αναζήτηση διαφορετικών συμπεριφορών για τους υποπληθυσμούς ως προς το επίπεδο σπουδών προκύπτουν τα ακόλουθα:

Πίνακας 5.3.7 Σύγκριση μέσων τιμών των μεταβλητών δείκτη άνεσης κατοικίας και επίπεδο σημαντικότητας

		Μέση τιμή	TA	βε	F	p
Άγχος – ανησυχία για την επίδοση	περιορισμένη	5,9074	1,20400	2	4,496	0,012
	μέτρια	6,1955	1,10079	514		
	επαρκής	5,8140	1,34774	516		
	ΣΥΝΟΛΟ	6,0735	1,16351			
Ενθάρρυνση	περιορισμένη	6,6019	,76641	2	4,543	0,011
	μέτρια	6,6923	,71381	514		
	επαρκής	6,3140	1,24892	516		
	ΣΥΝΟΛΟ	6,6325	,79262			
Προσπάθεια ανάπτυξης ενδιαφερόντων εκτός σχολείου	περιορισμένη	3,8704	2,03430	2	3,703	0,025
	μέτρια	4,0304	1,98423	514		
	επαρκής	4,8023	2,00339	516		
	ΣΥΝΟΛΟ	4,0445	2,01206			

Το άγχος για την επίδοση εξαρτάται στατιστικά σημαντικά από δείκτη άνεσης χώρου κατοικίας ($F(32,514)=4,496$, $p=0,012$). Εξετάζοντας τις επιμέρους μέσες τιμές, προκύπτει ότι η διαφοροποίηση εντοπίζεται στην αυξημένη μέση τιμή της κατηγορίας «μέτρια άνεση». Η ενθάρρυνση εξαρτάται στατιστικά σημαντικά από δείκτη άνεσης χώρου κατοικίας ($F(2,514)=4,543$, $p=0,011$). Εξετάζοντας τις επιμέρους μέσες τιμές των υποπληθυσμών και καθώς η ακρίβεια το επιτρέπει, τον πίνακα πολλαπλών συγκρίσεων κατά Scheffe(πιν.παρ.5.3.28), προκύπτει ότι η διαφοροποίηση εντοπίζεται στην μικρότερη μέση τιμή της κατηγορίας «επαρκής». Η προσπάθεια ανάπτυξης άλλων δραστηριοτήτων εξαρτάται στατιστικά σημαντικά από τον δείκτη άνεσης χώρου κατοικίας ($F(2,514)=3,703$, $p=0,025$). Και σε αυτή την περίπτωση η διαφοροποίηση εντοπίζεται στην κατηγορία «επαρκής» όπου παρουσιάζεται η υψηλότερη μέση τιμή.

Πίνακας 5.3.8 Σύγκριση μέσων τιμών των μεταβλητών ανά δείκτη οικονομικού επιπέδου και επίπεδο σημαντικότητας

		Μέση τιμή	TA	βε	F	p
Υιοθέτηση ρόλου παράλληλου δασκάλου στο σπίτι	λιγότεροι από 1 στα 4	5,6828	1,34035	2	3,445	0,033
	2-3 στα 4	6,0593	1,19144	513		
	1 στα 2 ή περισσότερα	5,7989	1,37518	515		

	ΣΥΝΟΛΟ	5,9221	1,28407			
Διακριτικός έλεγχος	λιγότεροι από 1 στα 4	4,7966	1,47136	2	4,140	0,016
	2-3 στα 4	5,2652	1,39555	513		
	1 στα 2 ή περισσότερα	4,9713	1,33269	515		
	ΣΥΝΟΛΟ	5,1054	1,39014			
Ενθάρρυνση	λιγότεροι από 1 στα 4	6,3707	1,00682	2	3,621	0,027
	2-3 στα 4	6,6556	,74166	513		
	1 στα 2 ή περισσότερα	6,6782	,78003	515		
	ΣΥΝΟΛΟ	6,6318	,79322			

Η υιοθέτηση ρόλου δασκάλου, εξαρτάται στατιστικά σημαντικά από το δείκτη οικονομικού επιπέδου ($F(2,513)=3,445$, $p=0,033$). Εξετάζοντας τις επιμέρους μέσες τιμές των υποπληθυσμών προκύπτει ότι η διαφοροποίηση εντοπίζεται στην υψηλότερη τιμή της μεσαίας κατηγορίας. Επιπλέον και ο διακριτικός έλεγχος εξαρτάται στατιστικά σημαντικά από το δείκτη οικονομικού επιπέδου ($F(2,513)=4,140$, $p=0,016$). Εξετάζοντας τις επιμέρους μέσες τιμές των υποπληθυσμών προκύπτει ότι η διαφοροποίηση εντοπίζεται στην υψηλότερη τιμή της μεσαίας κατηγορίας έναντι της χαμηλότερης της μικρότερης κατηγορίας. Τέλος, και η ενθάρρυνση εξαρτάται στατιστικά σημαντικά από τον ίδιο δείκτη ($F(2,513)=3,621$, $p=0,027$). Εξετάζοντας τις επιμέρους μέσες τιμές των υποπληθυσμών (πιν.παρ.5.3.29), προκύπτει ότι η διαφοροποίηση εντοπίζεται στην χαμηλότερη τιμή της μικρότερης κατηγορίας.

5.4 Στατιστική περιγραφή της κλίμακας Αιτιακής απόδοσης της επίδοσης

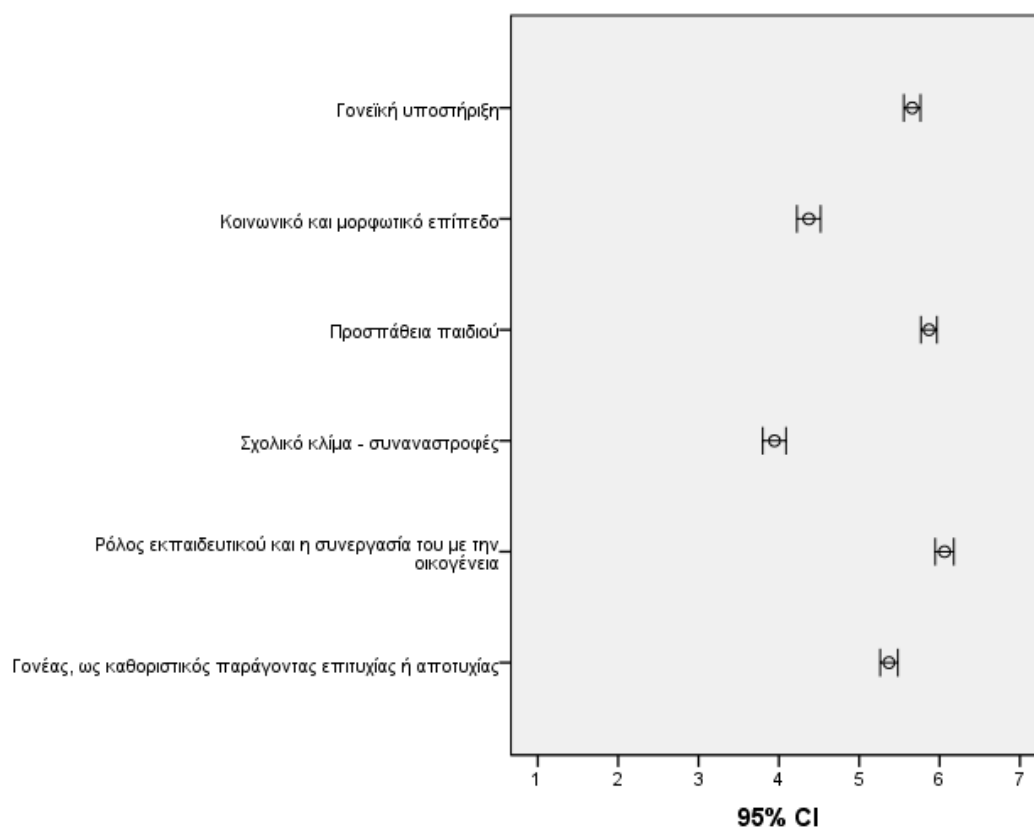
Η παρουσίαση των μέτρων θέσης για τις μεταβλητές που αποτυπώνουν στοιχεία της αιτιακής απόδοσης της επίδοσης γίνεται κατά ομάδες όπως προέκυψαν από την διερεύνηση του εργαλείου. Προκειμένου να διαπιστωθεί η κατανομή των απαντήσεων για το σύνολο των ερωτήσεων εξετάζεται η μέση τιμή των αξιολογήσεων κάθε μεταβλητής. Τα όρια της κλίμακας των μεταβλητών είναι 1 έως 7 όπως προηγούμενα. Η ενδιάμεση τιμή της κλίμακας αυτής είναι η τιμή 4 που εκφράζει μια μέτρια θέση και στάση.

Παρουσίαση των τιμών των σύνθετων μεταβλητών

Εξετάζοντας συγκριτικά τις μέσες τιμές των σύνθετων μεταβλητών -που επηρεάζουν κατά την άποψη των μεταναστών γονέων την επίδοση του παιδιού τους- προκύπτει ότι υψηλότερη μέση τιμή εμφανίζει ο ρόλος του εκπαιδευτικού και η συνεργασία με την οικογένεια (μ.τ.=6,06) και ακολουθούν η προσπάθεια του παιδιού (μ.τ.=5,86), η γονεϊκή στήριξη και οι προσδοκίες των γονέων (μ.τ.=5,6), η ικανότητα του παιδιού (μ.τ.=5,6) και οι γονείς ως καθοριστικός παράγοντας (μ.τ.=5,3). Με πιο μέτρια βαθμολογία εμφανίζεται το κοινωνικό-μορφωτικό επίπεδο (μ.τ.=4,37) και οι συναναστροφές – σχολικό κλίμα (μ.τ.=3,94) και στην τελευταία θέση καταγράφεται η οικονομική κατάσταση της οικογένειας (μ.τ.=2,46).

Πίνακας 5.4.1 Μέτρα θέση (μέση τιμή και τυπική απόκλιση)

	N	Μέση τιμή	T.A.
Γονεϊκή υποστήριξη	517	5,6592	1,19909
Κοινωνικό και μορφωτικό επίπεδο	517	4,3727	1,71329
Προσπάθεια παιδιού	517	5,8685	1,15949
Σχολικό κλίμα - συναναστροφές	517	3,9452	1,67241
Ρόλος εκπαιδευτικού και η συνεργασία του με την οικογένεια	517	6,0619	1,33311
Γονέας, ως καθοριστικός παράγοντας επιτυχίας ή αποτυχίας	517	5,3701	1,27410



Σύγκριση των τιμών των μεταβλητών στα δημογραφικά χαρακτηριστικά Αιτιακή απόδοση της επίδοσης και φύλο

Εφαρμόζοντας έλεγχο μέσω τιμών ανά μεταβλητή με σκοπό την αναζήτηση διαφορετικών συμπεριφορών για τους υποπληθυσμούς των δημογραφικών προκύπτει ότι σε καμία περίπτωση οι απαντήσεις των δυο φύλων δεν διαφοροποιούνται, εκτός της αξιολόγησης του κοινωνικό-μορφωτικού επιπέδου όπου η σχέση με το φύλο είναι στατιστικά σημαντική ($t=-2,525$, $\beta=515$, $p=0,012$). Εξετάζοντας τις μέσες τιμές προκύπτει ότι την συγκριτικά υψηλότερη βαθμολογία του παράγοντα δίνουν οι άνδρες σε σχέση με τις γυναίκες.

Πίνακας 5.4.2 Σύγκριση μέσω τιμών των μεταβλητών ανά φύλο και επίπεδο σημαντικότητας

	ΦΥΛΟ	Μέση τιμή	TA	t	βε	p
Κοινωνικό και μορφωτικό επίπεδο	Γυναίκα	4,1852	1,68102	-2,525	515	0,012
	Άνδρας	4,5638	1,72797			

Αιτιακή απόδοση της επίδοσης και ηλικία / έτος εισόδου

Υπολογίζοντας τους συντελεστές συσχέτισης R ανά μεταβλητή με σκοπό την αναζήτηση συσχετίσεων με τις μεταβλητές ηλικίας και ετών εισόδου προκύπτουν τα ακόλουθα:

Πίνακας 5.4.3 Πίνακας συνάφειας και υπολογισμός δείκτη pearson R

	ΗΛΙΚΙΑ	ΕΤΟΣ ΕΙΣΟΔΟΥ ΣΤΗ ΧΩΡΑ ΥΠΟΔΟΧΗΣ
Σχολικό κλίμα - συναναστροφές	R	-0,106*
	P	0,019
	N	492

*. $P < 0.05$

** . $P < 0.01$

Σε καμία περίπτωση δεν προκύπτει στατιστικά σημαντική σχέση με την ηλικία.

Τα έτη εισόδου συσχετίζονται στατιστικά σημαντικά με το σχολικό κλίμα - συναναστροφές ($r = -0,106$, $p = 0,019$). Η συσχέτιση είναι ασθενής και αρνητική κάτι που σημαίνει ότι η αύξηση των ετών στην χώρα υποδοχής συσχετίζεται με μείωση της αξιολόγησης του συγκεκριμένου παράγοντα. Σε καμία άλλη περίπτωση δεν προκύπτει στατιστικά σημαντική σχέση με τα έτη.

Αιτιακή απόδοση της επίδοσης και επίπεδο σπουδών

Εφαρμόζοντας έλεγχο μέσων τιμών με ανάλυση διασποράς ανά μεταβλητή με σκοπό την αναζήτηση διαφορετικών συμπεριφορών για τους υποπληθυσμούς ως προς το επίπεδο σπουδών προκύπτουν τα ακόλουθα:

Πίνακας 5.4.4 Σύγκριση μέσων τιμών των μεταβλητών ανά εκπαιδευτικό επίπεδο και επίπεδο σημαντικότητας

	Μέση τιμή	TA	βε	F	p
Γονεϊκή εμπλοκή					
έως το Δημοτικό Σχολείο	5,2133	1,52671	3	3,486	,016
Γυμνάσιο	5,5156	1,26083	513		
Λύκειο	5,7942	1,12954	516		
Πανεπιστήμιο	5,7273	,91217			
ΣΥΝΟΛΟ	5,6592	1,19909			
Κοινωνικό και μορφωτικό επίπεδο					
έως το Δημοτικό Σχολείο	3,6444	1,52359	3	5,812	0,001
Γυμνάσιο	4,0815	1,72923	513		

	Λύκειο	4,5985	1,66490	516		
	Πανεπιστήμιο	4,7475	1,81627			
	ΣΥΝΟΛΟ	4,3727	1,71329			
Γονέας, ως καθοριστικός παράγοντας επιτυχίας ή αποτυχίας	έως το Δημοτικό Σχολείο	4,3778	1,33544	3	6,900	0,000
	Γυμνάσιο	5,3685	1,28183	513		
	Λύκειο	5,4696	1,19254	516		
	Πανεπιστήμιο	5,4545	1,49029			
	ΣΥΝΟΛΟ	5,3701	1,27410			

Η γονεϊκή εμπλοκή εξαρτάται στατιστικά σημαντικά από το επίπεδο σπουδών των γονέων ($F(3,513)=4,135, p=0,007$). Εξετάζοντας τις επιμέρους μέσες τιμές των υποπληθυσμών προκύπτει ότι η διαφοροποίηση εντοπίζεται στην τάση των μέσων τιμών των γονέων να αυξάνονται όσο το εκπαιδευτικό επίπεδο αυξάνει. Επιπρόσθετα και το κοινωνικό-μορφωτικό επίπεδο ($F(3,513)=5,812, p=0,001$) καθώς και ο γονέας ως καθοριστικός παράγοντας επιτυχίας ή αποτυχίας ($F(3,513)=6,900, p=0,000$), εξαρτώνται στατιστικά σημαντικά από το επίπεδο σπουδών των γονέων. Εξετάζοντας τις επιμέρους μέσες τιμές των υποπληθυσμών και καθώς η ακρίβεια το επιτρέπει, τον πίνακα πολλαπλών συγκρίσεων κατά Scheffe (πιν. παρ 5.4.30-31), προκύπτει ότι η διαφοροποίηση εντοπίζεται στην τάση των μέσων τιμών των γονέων να αυξάνονται όσο το εκπαιδευτικό επίπεδο αυξάνεται με την υψηλότερη μέση τιμή να εμφανίζεται στο επίπεδο ΑΕΙ και Λύκειο και να διαφοροποιείται σημαντικά από την χαμηλότερη μέση τιμή των αποφοίτων του Δημοτικού.

Αιτιακή απόδοση της επίδοσης και αριθμός μελών οικογένειας και παιδιών

Υπολογίζοντας τους συντελεστές συσχέτισης R ανά μεταβλητή με σκοπό την αναζήτηση συσχετίσεων με τις μεταβλητές προκύπτει ότι το πλήθος των μελών της οικογένειας δεν συσχετίζεται στατιστικά σημαντικά με καμία από τις παραμέτρους της ενότητας, ενώ το πλήθος των παιδιών της οικογένειας συσχετίζεται στατιστικά σημαντικά με την αξιολόγηση του γονέα ως καθοριστικό παράγοντα επιτυχίας ή αποτυχίας ($r=-0,098, p=0,026$). Η συσχέτιση είναι ασθενής και αρνητική κάτι που σημαίνει ότι η αύξηση των παιδιών συσχετίζεται με μείωση της αξιολόγησης της συγκεκριμένης παραμέτρου.

Πίνακας 5.4.5 Πίνακας συνάφειας και υπολογισμός δείκτη pearson R

		ΑΡΙΘΜΟΣ ΜΕΛΩΝ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΠΑΙΔΙΩΝ
Γονέας, ως καθοριστικός παράγοντας	R		-0,098*
επιτυχίας ή αποτυχίας	P		0,026
	N		517

*. $P < 0.05$

** . $P < 0.01$

Αιτιακή απόδοση της επίδοσης και δείκτες άνεσης χώρου κατοικίας και οικονομικού επιπέδου

Εφαρμόζοντας έλεγχο μέσων τιμών με ανάλυση διασποράς ανά μεταβλητή με σκοπό την αναζήτηση διαφορετικών συμπεριφορών για τους υποπληθυσμούς ως προς τους δείκτες, δεν προκύπτει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση σε καμιά περίπτωση.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6.

ΕΥΡΗΜΑΤΑ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

6.1 Παρουσίαση αποτελεσμάτων

Για την εισαγωγή και ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το λογισμικό SPSS (Statistical Package for Social Sciences).

Η στατιστική ανάλυση περιλαμβάνει τις ακόλουθες τεχνικές:

Παρουσίαση των μέσων τιμών και διασπορών των αρχικών μεταβλητών του ερωτηματολογίου (περιγραφική στατιστική). Η παρουσίαση που αφορά τις ενότητες Β – Γ θα γίνει ανά ομάδες μεταβλητών με βάση την υποκλίμακα στην οποία ανήκουν ή με βάση το χαρακτηριστικό που μετρούν. Το ερωτηματολόγιο στο τμήμα (Δ) που αφορά την διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών, περιλαμβάνει ένα σύνολο 16 ερωτήσεων οι οποίες λειτουργούν ως ομάδα μεταβλητών οι οποίες προσδιορίζουν ένα κοινό χαρακτηριστικό. Για τον λόγο αυτό, στην ομάδα των ερωτήσεων αυτών γίνεται α) έλεγχος αξιοπιστίας για κάθε ομάδα ερωτήσεων και διερεύνηση της δομής του ερωτηματολογίου στις περιπτώσεις κοινής κλίμακας ερωτήσεων και υπολογισμού κοινού χαρακτηριστικού του πληθυσμού, β) επαναυπολογισμός της αξιοπιστίας για τις υποομάδες ερωτήσεων που δημιουργούνται, γ) παρουσίαση των μέσων τιμών και διασπορών των αρχικών μεταβλητών του ερωτηματολογίου (περιγραφική στατιστική). Η παρουσίαση θα γίνει ανά ομάδες μεταβλητών με βάση την υποκλίμακα στην οποία ανήκουν, δ) δημιουργία νέων σύνθετων μεταβλητών, μία ανά υποκλίμακα – υποομάδα, οι οποίες προκύπτουν από τη μέση τιμή των αντίστοιχων ερωτήσεων, ε) παρουσίαση των μέσων τιμών των σύνθετων μεταβλητών (περιγραφική στατιστική) και στ) έλεγχος εξάρτησης των σύνθετων μεταβλητών με χαρακτηριστικά του δείγματος (στατιστική συμπερασματολογία). Για τους παραπάνω ελέγχους γίνεται:

- εφαρμογή t test στην περίπτωση του ελέγχου του κατηγορική μεταβλητή η οποία επιδέχεται 2 απαντήσεις (πχ φύλο),
- εφαρμογή ανάλυση διασποράς ANOVA στην αντίστοιχη περίπτωση όπου όμως οι απαντήσεις είναι περισσότερες από 2 (π.χ. υπηρεσιακή κατάσταση) και με
- υπολογισμό πίνακα συσχέτισης με υπολογισμό του δείκτη Pearson R για τον έλεγχο της σχέσης των σύνθετων μεταβλητών μεταξύ τους και με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά που αποτυπώνονται σε συνεχείς μεταβλητές.

Για να επιτευχθούν οι παραπάνω έλεγχοι έγιναν κατάλληλες αλλαγές στις

κατηγορίες των μεταβλητών όπου αυτό κρίθηκε δυνατόν, ώστε να υπάρχει ικανός αριθμός παρατηρήσεων σε κάθε υποκατηγορία και επίσης αξιοποιήθηκαν οι μεταβλητές του ερωτηματολογίου που χρησιμοποιούν κλίμακα Likert ως συνεχείς.

Οι μεταβλητές των γενικών και δημογραφικών χαρακτηριστικών που επιλέχθηκαν για τους ελέγχους ήταν: φύλο, ηλικία, έτη υπηρεσίας, υπηρεσιακή κατάσταση, βασικές επαγγελματικές σπουδές και από τις συμπληρωματικές σπουδές η κατοχή άλλου πτυχίου, κατοχή μεταπτυχιακού, μετεκπαίδευση στο διδασκαλείο, εξομοίωση και ΠΕΚ.

Διερεύνηση του εργαλείου

Για την διερεύνηση των κλιμάκων του ερωτηματολογίου έγινε:

- εκτίμηση της αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου
- έλεγχος της δομής του
- έλεγχος εσωτερικής αξιοπιστίας

Η αξιοπιστία εκτιμήθηκε με μέτρηση της εσωτερικής συνάφειας χρησιμοποιώντας τον δείκτη Cronbach alpha.

Η διερεύνηση της παραγοντικής δομής της διαπολιτισμικής ετοιμότητας των εκπαιδευτικών έγινε με την χρήση των πρωταρχικών συνιστωσών με μέθοδο περιστροφής, ώστε να εντοπιστούν οι παράγοντες που συνθέτουν το ερωτηματολόγιο.

Διερεύνηση της δομής του ερωτηματολογίου για την κλίμακα της διαπολιτισμικής ετοιμότητας

Από την εφαρμογή ανάλυσης παραγόντων προέκυψαν τα ακόλουθα:

Με δεδομένο ότι στην συγκεκριμένη περίπτωση η τιμή KMO είναι υψηλή (KMO measure of sampling adequacy= 0,786) και η υπόθεση των μηδενικών συντελεστών συσχέτισης απορρίπτεται (Barlett's test of sphericity $p=0,000$) προκύπτει ότι το μέγεθος του δείγματος που χρησιμοποιήθηκε για την παραγοντική ανάλυση ήταν επαρκές και η παραγοντική ανάλυση εφαρμόζεται.

Από τον έλεγχο των ιδιοτιμών των διαμορφωμένων παραγόντων ώστε αυτές να είναι μεγαλύτερες του 1,0 προκύπτουν 4 παράγοντες από το σύνολο των 16 αρχικών μεταβλητών, κάτι που επαληθεύεται και από γράφημα scree plot. Το σύνολο των 4 αυτών παραγόντων ερμηνεύουν περίπου το 65,35% της συνολικής διασποράς για το ερωτηματολόγιο και είναι οι εξής:

Πίνακας 6.1.1: Φορτίσεις ανά παράγοντα

	Δ_1. Επίπεδο εμπειρίας σχετικά με την εθνική ποικυλομορφία	Δ_2. Αποτελεσματικότητα σχετικά με την εθνική ποικυλομορφία	Δ_3. Αναγκαιότητα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών σε θέματα προσέγγισης και επικοινωνίας με τους γονείς	Δ_4. Θετική στάση απέναντι στην εθνική ποικυλομορφία
Δ26. Διαθέτετε την διαπολιτισμική επάρκεια ώστε να αναγνωρίζετε τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μεταναστών μαθητών;	,889			
Δ27. Διαθέτετε την διαπολιτισμική επάρκεια για να προχωρήσετε στις απαραίτητες προσαρμογές στο πρόγραμμα σπουδών των μεταναστών μαθητών;	,847			
Δ24. Θεωρείτε ότι έχετε επιμορφωθεί σε θέματα εκπαίδευσης των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών;	,750			
Δ34. Από το σύνολο των σπουδών σας, θεωρείτε ότι διαθέτετε και σε ποιο βαθμό διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα;	,710			
Δ29. Πόσο ενημερωμένοι είστε σχετικά με το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας προέλευσης των μεταναστών μαθητών σας;	,576			
Δ30. Θεωρείτε ότι διαθέτετε τα εφόδια ώστε να επικοινωνείτε επαρκώς με τις οικογένειες των μαθητών διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης;	,389			
Δ35. Θεωρείτε ότι μπορείτε να διδάξετε το βασικό σας αντικείμενο σε μετανάστες μαθητές;		,829		
Δ36. Θεωρείτε ότι μπορείτε να χρησιμοποιήσετε ποικίλες στρατηγικές για να διδάξετε σε μετανάστες μαθητές;		,828		
Δ22. Θεωρείτε ότι η συνεργασία του σχολείου με το σπίτι είναι αρκετά σημαντική ώστε να ενταχθεί σε προγράμματα εκπαίδευσης ή επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών;			,872	
Δ21. Θεωρείτε ότι χρειάζεται ο εκπαιδευτικός ιδιαίτερη επιμόρφωση για τον τρόπο με τον οποίο θα προσεγγίσει το γονέα και στη συνέχεια θα επικοινωνήσει μαζί του;			,858	
Δ31. Προβληματίζεστε στο σύλλογο διδασκόντων για εναλλακτικές μορφές ενημέρωσης των μεταναστών γονιών;				,818
Δ32. Πραγματοποιούνται στην τάξη δραστηριότητες που αναδεικνύουν τα διάφορα πολιτισμικά χαρακτηριστικά των μεταναστών μαθητών;				,687

Ποσοστά της ερμηνευόμενης μεταβλητότητας κάθε παράγοντα	22,70	12,22	12,00	10,01
---	-------	-------	-------	-------

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι ο πρώτος παράγοντας συντίθεται από τις ερωτήσεις 24,26,27,29,30,34. Από την μελέτη των ερωτήσεων αυτών προκύπτει ότι ο αντιπροσωπευτικός χαρακτηρισμός του παραπάνω παράγοντα είναι: Επίπεδο εμπειρίας σχετικά με την εθνική ποικιλομορφία. Αντίστοιχα ο 2^{ος} παράγοντας συντίθεται από τις ερωτήσεις 35 και 36. Από την μελέτη των ερωτήσεων αυτών προκύπτει ότι ο αντιπροσωπευτικός χαρακτηρισμός του παραπάνω παράγοντα είναι: Αποτελεσματικότητα σχετικά με την εθνική ποικιλομορφία. Οι ερωτήσεις 21 και 22 συνθέτουν τον 3^ο παράγοντα, ενώ η ονομασία του παράγοντα είναι: Αναγκαιότητα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών σε θέματα προσέγγισης και επικοινωνίας με τους γονείς . Οι ερωτήσεις 31 και 32 συνθέτουν τον 4^ο παράγοντα, ενώ η ονομασία του παράγοντα είναι: Θετική στάση απέναντι στην εθνική ποικιλομορφία. Τέλος, η ερώτηση 33 δεν ομαδοποιείται και ως εκ τούτου δεν αποτελεί παράγοντα. Έχουν αναιρεθεί οι 23 και 28 καθώς μειωνόταν η τιμή του συντελεστή αξιοπιστίας.

Στατιστική περιγραφή των υποκλιμάκων της κλίμακας διαπολιτισμική ετοιμότητα εκπαιδευτικών

Η παρουσίαση των μέτρων θέσης για τις μεταβλητές που αποτυπώνουν στοιχεία της διαπολιτισμικής ετοιμότητας των εκπαιδευτικών γίνεται κατά ομάδες όπως προέκυψαν από τη διερεύνηση του εργαλείου. Προκειμένου να διαπιστωθεί η κατανομή των απαντήσεων για το σύνολο των ερωτήσεων εξετάζεται η μέση τιμή των αξιολογήσεων κάθε μεταβλητής. Τα όρια της κλίμακας των μεταβλητών είναι 1 έως 7 με το 1 να αντιπροσωπεύει την απάντηση Καθόλου. Η ενδιάμεση τιμή της κλίμακας αυτής είναι η τιμή 4 που εκφράζει μια μέτρια θέση και στάση.

Επίπεδο εμπειρίας σχετικά με την εθνική ποικιλομορφία

Πίνακας 6.1.2 Μέτρα θέσης

	N	Μέση τιμή	T.A.
Δ24.Θεωρείτε ότι έχετε επιμορφωθεί σε θέματα εκπαίδευσης των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών;	424	3,04	1,921
Δ26.Διαθέτετε την διαπολιτισμική επάρκεια ώστε να αναγνωρίζετε τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μεταναστών μαθητών;	424	3,57	1,607

Δ27. Διαθέτε την διαπολιτισμική επάρκεια για να προχωρήσετε στις απαραίτητες προσαρμογές στο πρόγραμμα σπουδών των μεταναστών μαθητών;	424	3,27	1,554
Δ29. Πόσο ενημερωμένοι είστε σχετικά με το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας προέλευσης των μεταναστών μαθητών σας;	424	1,95	1,319
Δ30. Θεωρείτε ότι διαθέτετε τα εφόδια ώστε να επικοινωνείτε επαρκώς με τις οικογένειες των μαθητών διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης;	424	3,30	1,768
Δ34. Από το σύνολο των σπουδών σας, θεωρείτε ότι διαθέτετε και σε ποιο βαθμό διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα;	424	3,74	1,559

Εξετάζοντας τις μέσες τιμές των ερωτήσεων αναλυτικά προκύπτει ότι το σύνολο των μεταβλητών βαθμολογούνται στην αριστερή πλευρά της κλίμακας 1-7. Ειδικότερα οι μέσες τιμές των μεταβλητών που αφορούν επιμόρφωση, επάρκεια για την αναγνώριση αναγκών, την προσαρμογή του προγράμματος, την επικοινωνία και επάρκεια ως αποτέλεσμα του συνόλου των σπουδών, είναι μεταξύ των τιμών 3-4 εκτός της ερώτησης, που αφορά την ενημέρωση για το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας προέλευσης που εμφανίζει την μικρότερη μέση τιμή 1,95.

Αποτελεσματικότητα σχετικά με την εθνική ποικιλομορφία

Πίνακας 6.1.3 Μέτρα θέση (μέση τιμή και τυπική απόκλιση)

	N	Μέση τιμή	T.A.
Δ35. Θεωρείτε ότι μπορείτε να διδάξετε το βασικό σας αντικείμενο σε μετανάστες μαθητές;	424	4,85	1,390
Δ36. Θεωρείτε ότι μπορείτε να χρησιμοποιήσετε ποικίλες στρατηγικές για να διδάξετε σε μετανάστες μαθητές;	424	4,81	1,416

Αναφορικά με την ικανότητα των εκπαιδευτικών να διδάξουν το αντικείμενό τους και να χρησιμοποιήσουν κατάλληλες και ποικίλες στρατηγικές για την υποστήριξη της διδασκαλίας αυτής, οι μέσες τιμές και στις δυο περιπτώσεις είναι σχεδόν όμοιες, 4,85 και 4,81 αντίστοιχα, τιμές που

κατατάσσονται στην θετική πλευρά της 7/βάθμιας κλίμακας προς την μέτρια ωστόσο θέση.

Αναγκαιότητα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών σε θέματα προσέγγισης και επικοινωνίας με τους γονείς

Πίνακας 6.1.4 Μέτρα θέση (μέση τιμή και τυπική απόκλιση)

	N	Μέση τιμή	T.A.
Δ21.Θεωρείτε ότι χρειάζεται ο εκπαιδευτικός ιδιαίτερη επιμόρφωση για τον τρόπο με τον οποίο θα προσεγγίσει το γονέα και στη συνέχεια θα επικοινωνήσει μαζί του;	424	4,15	1,957
Δ22.Θεωρείτε ότι η συνεργασία του σχολείου με το σπίτι είναι αρκετά σημαντική ώστε να ενταχθεί σε προγράμματα εκπαίδευσης ή επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών;	424	4,81	1,722

Σχετικά με την αναγκαιότητα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα επικοινωνίας και συνεργασίας με γονείς, οι μέσες τιμές και στις δυο περιπτώσεις (4,15 και 4,81), κατατάσσονται γύρω από την ενδιάμεση τιμή, από την θετική πλευρά της κλίμακας, κάτι που σημαίνει ότι στις παραπάνω δηλώσεις, η στάση των εκπαιδευτικών είναι μάλλον μετριοπαθής.

Θετική στάση απέναντι στην εθνική ποικιλομορφία

Πίνακας 6.1.5 Μέτρα θέση (μέση τιμή και τυπική απόκλιση)

	N	Μέση τιμή	T.A.
Δ31.Προβληματίζεστε στο σύλλογο διδασκόντων για εναλλακτικές μορφές ενημέρωσης των μεταναστών γονιών;	424	3,58	1,606
Δ32.Πραγματοποιούνται στην τάξη δραστηριότητες που αναδεικνύουν τα διάφορα πολιτισμικά χαρακτηριστικά των μεταναστών μαθητών;	424	3,96	1,604

Εξετάζοντας τον προβληματισμό των εκπαιδευτικών σε θέματα αναζήτησης μορφών ενημέρωσης των γονέων και την πραγματοποίηση δράσεων με σκοπό την ανάδειξη της ποικιλομορφίας, οι μέσες τιμές των απαντήσεων (3,58 και 3,96 αντίστοιχα), κατατάσσονται γύρω από την ενδιάμεση τιμή, από την αρνητική πλευρά της κλίμακας, κάτι που σημαίνει ότι στις παραπάνω δηλώσεις, η

στάση των εκπαιδευτικών είναι μάλλον μετριοπαθής με τάση προς την αρνητική πλευρά και άρα παρατηρείται μέτριος προς χαμηλός βαθμός εμφάνισης των παραπάνω ενεργειών.

6.2 Στατιστική περιγραφή της κλίμακας για τη στάση απέναντι στην γονεϊκή εμπλοκή

Στη κλίμακα που εξετάζει τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή για να διαπιστωθεί η κατανομή των απαντήσεων στο σύνολο των ερωτήσεων εξετάζεται η μέση τιμή των αξιολογήσεων κάθε μεταβλητής. Τα όρια της κλίμακας των μεταβλητών, όπως αναφέρθηκε, είναι 1 έως 7 με το 1 να δηλώνει χαμηλό βαθμό αξιολόγησης κάθε στοιχείου και αντίθετα η τιμή 7 δηλώνει υψηλό βαθμό αξιολόγησης. Η ενδιάμεση τιμή της κλίμακας αυτής είναι η τιμή 4 που εκφράζει μια μέτρια θέση και στάση.

Πίνακας 6.2.1 Μέτρα θέση (μέση τιμή και τυπική απόκλιση)

	Μέση τιμή	T.A.
A1.Θεωρείτε ότι η γονεϊκή εμπλοκή είναι σημαντική για ένα σχολείο στην επίτευξη των στόχων του;	5,46	1,448
A2.Θεωρείτε ότι η γονεϊκή εμπλοκή μπορεί να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να διδάξουν πιο αποτελεσματικά όλους τους μαθητές;	4,79	1,802
A3.Θεωρείτε ότι η γονεϊκή εμπλοκή είναι σημαντική για τη σχολική επιτυχία	5,29	1,557
A. Σημαντικότητα της γονεϊκής εμπλοκής στην σχολική επιτυχία	5,18	1,462

Εξετάζοντας τις μέσες τιμές των ερωτήσεων αναλυτικά προκύπτει ότι το σύνολο των μεταβλητών βαθμολογούνται στην θετική πλευρά της κλίμακας με μέσες τιμές που κυμαίνονται από 4,5 έως 5,5. Ειδικότερα η σχέση γονεϊκής εμπλοκής και επίτευξης στόχων έχει μέση τιμή 5,46, η σχέση γονεϊκής εμπλοκής υποστηρίξης διδασκαλίας μ.τ.=4,79 και η σχέση γονεϊκής εμπλοκής και σχολικής επιτυχίας μ.τ.=5,29. Η κοινή – σύνθετη μεταβλητή που δημιουργείται από την μέση τιμή των παραπάνω μεταβλητών εμφανίζει μέση τιμή 5,18. Αυτό σημαίνει ότι για τους εκπαιδευτικούς η σημαντικότητα της γονεϊκής εμπλοκής για την σχολική επιτυχία είναι μεν θετική και άρα επηρεάζει την σχολική επιτυχία, ωστόσο η τιμή είναι κοντά στην ενδιάμεση τιμή που φανερώνει την μέτρια αξιολόγηση και άρα η σχέση σχολικής επιτυχίας και γονεϊκής εμπλοκής χαρακτηρίζεται θετική σε μικρό όμως βαθμό.

Σύγκριση των τιμών των μεταβλητών στα δημογραφικά χαρακτηριστικά

Στάση απέναντι στην γονεϊκή εμπλοκή και φύλο

Εφαρμόζοντας έλεγχο μέσω τιμών ανά μεταβλητή με σκοπό την αναζήτηση διαφορετικών συμπεριφορών για τους υποπληθυσμούς των δημογραφικών ως προς το φύλο προκύπτει ότι οι απαντήσεις των δυο φύλων δεν διαφοροποιούνται.

Στάση απέναντι στην γονεϊκή εμπλοκή και ηλικία / χρόνος προϋπηρεσίας

Υπολογίζοντας τους συντελεστές συσχέτισης R της σύνθετης μεταβλητής με σκοπό την αναζήτηση συσχετίσεων με τις μεταβλητές ηλικίας και ετών προϋπηρεσίας προκύπτει ότι η ηλικία και τα έτη υπηρεσίας δεν συσχετίζονται στατιστικά σημαντικά με την αξιολόγηση της σημαντικότητας της γονεϊκής εμπλοκής στην σχολική επιτυχία.

Στάση απέναντι στην γονεϊκή εμπλοκή και υπηρεσιακή κατάσταση

Εφαρμόζοντας έλεγχο μέσω τιμών με ανάλυση διασποράς με σκοπό την αναζήτηση διαφορετικών συμπεριφορών για τους υποπληθυσμούς ως προς την υπηρεσιακή κατάσταση προκύπτουν τα ακόλουθα:

Πίνακας 6.2.2 Σύγκριση μέσω τιμών των μεταβλητών ανά επαγγελματική κατάσταση και επίπεδο σημαντικότητας

A. Σημαντικότητα της γονεϊκής εμπλοκής στην σχολική επιτυχία	Μέση τιμή	TA	βε	F	p
Δάσκαλος/α Μόνιμος/η	5,0605	1,52679	3	4,808	0,003
Δάσκαλος/α Αναπληρωτής/α	5,8246	1,12419	407		
Εκπαιδευτικός ειδικότητας	5,1633	1,24187	410		
Διευθυντής	5,9655	0,98941			

Η αξιολόγηση της σημαντικότητας της γονεϊκής εμπλοκής στην σχολική επιτυχία εξαρτάται στατιστικά σημαντικά από την υπηρεσιακή κατάσταση ($F(3,407)=4,808$, $p=0,003$). Εξετάζοντας τις επιμέρους μέσες τιμές των υποπληθυσμών προκύπτει ότι η χαμηλότερη μέση τιμή εμφανίζεται στους μόνιμους εκπαιδευτικούς και στους εκπαιδευτικούς ειδικότητας. Αντίθετα υψηλότερη μέση τιμή αξιολόγησης εμφανίζεται στους αναπληρωτές και στους διευθυντές.

Στάση απέναντι στην γονεϊκή εμπλοκή και βασικές / συμπληρωματικές σπουδές

Εφαρμόζοντας έλεγχο μέσων τιμών με σκοπό την αναζήτηση διαφορετικών συμπεριφορών για τους υποπληθυσμούς με βάση τις βασικές και συμπληρωματικές σπουδές, προκύπτει στατιστικά σημαντική εξάρτηση στην περίπτωση των εκπαιδευτικών που έχουν παρακολουθήσει ΠΕΚ ($t=2,865$, $\beta\epsilon=422$, $p=0,004$). Οι εκπαιδευτικοί αυτοί εμφανίζουν υψηλότερη μέση τιμή αξιολόγησης ($\mu.τ.=5,50$).

Πίνακας 6.2.3 Σύγκριση μέσων τιμών των μεταβλητών ανά ΠΕΚ και επίπεδο σημαντικότητας

	ΠΕΚ	Μέση τιμή	ΤΑ	t	Βε	p
A. Σημαντικότητα της γονεϊκής εμπλοκής στην σχολική επιτυχία	ναι	5,5071	1,35514	2,865	422	0,004
	όχι	5,0554	1,48614			

6.3. Στατιστική περιγραφή της κλίμακας για τη στάση απέναντι στην επικοινωνία

Στη κλίμακα που εξετάζει τη στάση των εκπαιδευτικών κατά την επικοινωνία τους με τους μετανάστες γονείς, η παρουσίαση γίνεται κατά ομάδες σύμφωνα με το περιεχόμενο των ερωτήσεων. Η αξιολόγηση της επικοινωνίας με τους γονείς εκτιμάται ως απαραίτητη σε μεγάλο βαθμό καθώς η μέση τιμή είναι υψηλή 6,21. Η συχνότητα επικοινωνίας με τους γονείς χαρακτηρίζεται μέτρια καθώς η μέση τιμή είναι 4,05. Τέλος η αξιολόγηση της ικανοποίησης του εκπαιδευτικού από την επικοινωνία αυτή, είναι χαμηλή (μικρότερη της ενδιάμεσης τιμής) με μέση τιμή 3,31.

Πίνακας 6.3.1 Μέτρα θέση (μέση τιμή και τυπική απόκλιση)

	N	Μέση τιμή	T.A.
B4.Θεωρείτε απαραίτητη την επικοινωνία με τους γονείς;	424	6,21	1,037
B5.Πόσο συχνά επικοινωνείτε με τους γονείς των μαθητών διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης;	424	4,05	1,637
B8.Είστε ικανοποιημένοι από τη συχνότητα της επικοινωνίας;	424	3,31	1,637

Προκειμένου να εκτιμηθεί η αναγκαιότητα πρόσθετων συναντήσεων με τους μετανάστες γονείς, αξιολογούνται οι παρακάτω λόγοι ως αιτίες πρόσθετων συναντήσεων.

Πίνακας 6.3.2 Μέτρα θέση (μέση τιμή και τυπική απόκλιση)

	N	Μέση τιμή	T.A.
B7.1.Προκειμένου να αναπτυχθεί μια σχέση συνεργασίας μεταξύ δασκάλου – γονιού;	424	5,43	1,421
B7.2.Προκειμένου να βοηθήσει τους μετανάστες γονείς να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα των παιδιών τους;	424	5,68	1,278
B7.3.Προκειμένου να ενημερωθούν για τη συμπεριφορά τους;	424	5,68	1,330
B7.4.Προκειμένου να ενημερωθούν για την πρόοδο τους	424	5,68	1,347
B7.5.Δεν την κρίνω σκόπιμη	424	1,90	1,581

Από τα παραπάνω το σύνολο των προτάσεων συγκεντρώνουν υψηλές μέσες τιμές αξιολόγησης. Το σύνολο των μέσων τιμών είναι ανώτερες της 5,5 κάτι που φανερώνει την υψηλή σημαντικότητα όλων των παραπάνω στοιχείων ως αιτίες επιπρόσθετης επικοινωνίας. Η μόνη μεταβλητή με χαμηλή μέση τιμή (μ.τ.=1,90) αφορά την αξιολόγηση της μη σκοπιμότητας πρόσθετης επικοινωνίας.

Εμπόδια που δυσκολεύουν την επικοινωνία με τους γονείς των μεταναστών μαθητών εμφανίζονται τα ακόλουθα:

Πίνακας 6.3.3 Μέτρα θέση (μέση τιμή και τυπική απόκλιση)

	N	Μέση τιμή	T.A.
B9.1.Γλώσσα	424	4,41	1,733
B9.2.Διαφορετική κουλτούρα	424	3,99	1,809
B9.3.Άγνοια εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας προέλευσης	424	4,25	1,830
B9.4.Προκατάληψη στην αντιμετώπιση	424	3,25	1,825

Σε όλες τις περιπτώσεις, καμία από τις παραπάνω δυσκολίες δεν εμφανίζει υψηλή μέση τιμή στην 7/βάθμια κλίμακα. Στις περιπτώσεις της γλώσσας, της διαφορετικής κουλτούρας και της άγνοιας του εκπαιδευτικού συστήματος, οι μέσες τιμές είναι στην μέτρια θέση της κλίμακας και άρα οι παραπάνω παράγοντες δεν αναδεικνύονται ως σημαντικά προβλήματα. Επιπρόσθετα η προκατάληψη της αντιμετώπισης εμφανίζει την χαμηλότερη μέση τιμή 3,25 και άρα αξιολογείται χαμηλά στην ιεράρχηση των δυσκολιών επικοινωνίας.

Αν και με βάση τα παραπάνω αποτελέσματα η αξιολόγηση της γλώσσας ως δυσκολία επικοινωνίας αξιολογείται με μ.τ.=4,41 και κατατάσσεται σε μέτρια θέση, διερευνώνται περαιτέρω τα παρακάτω στοιχεία, ως μέθοδοι αποφυγής του παραπάνω προβλήματος:

Πίνακας 6.3.4 Μέτρα θέση (μέση τιμή και τυπική απόκλιση)

	N	Μέση τιμή	T.A.
B10.1.Χρησιμοποιώ απλή και λιτή γλώσσα	424	6,19	1,186
B10.2.Χρησιμοποιώ το παιδί ή κάποιον άλλο συγγενή ή γνωστό που γνωρίζει τη γλώσσα ως διερμηνέα	424	4,08	2,205
B10.3.Χρησιμοποιώ μια τρίτη γλώσσα (π.χ. αγγλικά)	424	2,43	1,802
B10.4.Δεν θεωρώ τη γλώσσα σοβαρό πρόβλημα	424	3,18	2,034

Η χρήση απλής και λιτής γλώσσας είναι ο βασικός τρόπος αντιμετώπισης της δυσκολίας της γλώσσας, καθώς η πρακτική αυτή χρησιμοποιείται στις περισσότερες φορές. Με μικρότερη συχνότητα καταγράφεται η αξιοποίηση του παιδιού ή άλλου συγγενή ως διερμηνέα. Η χρήση τρίτης γλώσσας εμφανίζει την μικρότερη δηλωμένη μέση τιμή συχνότητας (2,43) ενώ η δήλωση «Δεν θεωρώ τη γλώσσα σοβαρό πρόβλημα» εμφανίζει την μικρότερη μέση τιμή ενισχύοντας την αρχική δήλωση.

Εξετάζοντας την υποστήριξη με διερμηνέα ή με χρήση πληροφοριών στην μητρική γλώσσα, προκύπτει ότι:

Πίνακας 6.3.5 Μέτρα θέση (μέση τιμή και τυπική απόκλιση)

	N	Μέση τιμή	T.A.
B11.Εκτιμάτε ότι η παρουσία διερμηνέα θα βοηθούσε στην επικοινωνία με τους γονείς των μαθητών διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης;	424	4,07	1,909
B12.Εκτιμάτε ότι η παροχή πληροφοριών στους μετανάστες γονείς μεταφρασμένες στη μητρική τους γλώσσα θα βοηθούσε στη συνεργασία μαζί τους;	424	5,09	1,756

Η παρουσία διερμηνέα αξιολογείται ως μέτρια (μτ=4,07) με τιμή ίση με την ενδιάμεση τιμή, ενώ θετικότερα αξιολογείται η παροχή πληροφοριών στην μητρική γλώσσα με μτ=5,09.

Η συχνότητα επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων για μια πιθανή θεματολογία ζητημάτων κατέδειξε ότι το ζήτημα της προόδου και της συμμετοχής στο μάθημα αναδεικνύεται ως το θέμα επικοινωνίας με την υψηλότερη μέση εμφάνιση. Στις επόμενες θέσεις εμφανίζονται η ανταπόκριση για την γλώσσα και η υποστήριξη της μελέτης των παιδιών. Τέλος με την χαμηλότερη μέση τιμή εμφανίζεται η θεματολογία ευρύτερου περιεχομένου και ενδιαφέροντος.

Πίνακας 6.3.6 Μέτρα θέση (μέση τιμή και τυπική απόκλιση)

	N	Μέση τιμή	T.A.
B13.1.Για την πρόοδο και τη συμμετοχή τους στο μάθημα	424	5,23	1,485
B13.2.Για τη θετική ανταπόκρισή τους σχετικά με τη γλώσσα	424	4,63	1,568
B13.3.Για να βοηθήσουν στη μελέτη των παιδιών τους	424	4,40	1,691
B13.4.Για την παροχή επισημάνσεων ευρύτερου περιεχομένου και ενδιαφέροντος	424	3,65	1,752
B13.5.Άλλο	33	2,85	2,399

Καταγράφοντας και αξιολογώντας πιθανές ενέργειες συμμετοχής στην εκπαιδευτική διαδικασία των μεταναστών γονέων προκύπτει:

Πίνακας 6.3.7 Μέτρα θέση (μέση τιμή και τυπική απόκλιση)

	N	Μέση τιμή	T.A.
B14.1.Με τη συνεργασία και την ανταλλαγή απόψεων με τους εκπαιδευτικούς	424	3,69	1,742
B14.2.Με την από κοινού αντιμετώπιση των προβλημάτων των παιδιών	424	4,07	1,633
B14.3.Με τη διατύπωση απόψεων για τα σχολικά προγράμματα και το διδακτικό υλικό	424	2,12	1,315
B14.4.Με τη διοργάνωση πολιτιστικών εκδηλώσεων	424	2,44	1,626
B14.5.Με τη συμμετοχή σε σχολικά συμβούλια ή στο Σύλλογο Γονέων	424	2,53	1,698
B14.6.Με την εκπαίδευση και επιμόρφωσή τους σε εκπαιδευτικά θέματα	424	2,42	1,728
B14.7.Με άλλο τρόπο	3	2,00	1,000

Μια πρώτη γενική παρατήρηση είναι ότι όλοι οι παραπάνω τρόποι συγκεντρώνουν μέτριες ή χαμηλές μέσες τιμές αξιολόγησης. Σε μέτρια θέση βρίσκονται η ανταλλαγή απόψεων με τους εκπαιδευτικούς και η από κοινού αντιμετώπιση προβλημάτων. Οι τιμές προσεγγίζουν την ενδιάμεση τιμή της κλίμακας. Χαμηλότερες τιμές, μικρότερες της ενδιάμεσης τιμής 4, εμφανίζονται οι ενέργειες: διατύπωση απόψεων για το εκπαιδευτικό σύστημα, η διοργάνωση

πολιτιστικών εκδηλώσεων, η συμμετοχή σε συλλογικά όργανα και η προσωπική τους επιμόρφωση.

Πιθανοί λόγοι μη συμμετοχής των γονέων αναδεικνύονται οι:

Πίνακας 6.3.8 Μέτρα θέση (μέση τιμή και τυπική απόκλιση)

	N	Μέση τιμή	T.A.
B15.1.Έλλειψη απαιτούμενου χρόνου	424	5,40	1,654
B15.2.Διαφορετική κουλτούρα	424	4,41	1,642
B15.3.Έλλειψη ενδιαφέροντος	424	3,88	1,774
B15.4.Δυσκολία πρόσβασης στο σχολείο	424	3,07	1,705
B15.5.Διαφορετική αντίληψη για την εμπλοκή τους	424	4,00	1,681
B15.6.Συχνές μετακινήσεις	424	4,12	1,759
B15.7.Άλλο	11	3,64	2,111

Ως κύριος λόγος εμφανίζεται η έλλειψη χρόνου καθώς η μέση τιμή (5,40) τοποθετείται στην θετική πλευρά της κλίμακας. Σε μέτρια θέση αξιολογούνται η διαφορετική κουλτούρα με μέση τιμή ελαφρά υψηλότερη της ενδιάμεσης (4,41) και η έλλειψη ενδιαφέροντος, η διαφορετική αντίληψη για την εμπλοκή και οι συχνές μετακινήσεις με όμοιες σχεδόν μέσες τιμές που κατατάσσονται στην μέτρια θέση της κλίμακας και άρα αντιπροσωπεύουν μέτρια σημαντικότητα. Η δυσκολία πρόσβασης εμφανίζει την χαμηλότερη μέση τιμή και άρα δεν αξιολογείται ως σημαντικός παράγοντας μη ικανοποιητικής επικοινωνίας.

Τέλος αναφορικά με το αν οι γονείς πρέπει να ενημερώνονται για τις μεθόδους διδασκαλίας, η στάση των εκπαιδευτικών είναι υπέρ της πρακτικής αυτής αποδίδοντας στην παραπάνω δήλωση μέση τιμή 5,71 κάτι που την κατατάσσει στην θετική πλευρά της κλίμακας.

Πίνακας 6.3.9 Μέτρα θέση (μέση τιμή και τυπική απόκλιση)

	N	Μέση τιμή	T.A.
B16.Πρέπει να ενημερώνονται οι γονείς των μεταναστών μαθητών για τις μεθόδους διδασκαλίας που ακολουθούνται από τους εκπαιδευτικούς και για τον τρόπο δουλειάς τους γενικότερα;	424	5,71	1,374

Σύγκριση των τιμών των μεταβλητών στα δημογραφικά χαρακτηριστικά Στάση απέναντι στην επικοινωνία και φύλο

Εφαρμόζοντας έλεγχο μέσων τιμών για τις μεταβλητές της ενότητας με σκοπό την αναζήτηση διαφορετικών συμπεριφορών για τους υποπληθυσμούς των δημογραφικών προκύπτουν τα ακόλουθα:

Πίνακας 6.3.10 Σύγκριση μέσων τιμών των μεταβλητών ανά φύλο και επίπεδο σημαντικότητας

	ΦΥΛΟ	Μέση τιμή	TA	t	βε	p
B10.2.Χρησιμοποιώ το παιδί ή κάποιον άλλο συγγενή ή γνωστό που γνωρίζει τη γλώσσα ως διερμηνέα	άνδρας	3,57	2,168	-3,196	422	0,001
	γυναίκα	4,30	2,187			
B13.1.Για την πρόοδο και τη συμμετοχή τους στο μάθημα	άνδρας	4,91	1,646	-2,957	422	0,003
	γυναίκα	5,37	1,388			

Εξετάζοντας τις μέσες τιμές ως προς το φύλο προκύπτει ότι στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση εμφανίζεται στην περίπτωση αξιοποίηση του παιδιού ή κάποιου συγγενή ως διερμηνέα με τον γονέα ($t=-3,196$, $\beta\epsilon=422$, $p=0,001$). Από την εξέταση των μέσων τιμών των δυο φύλων προκύπτει ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί δηλώνουν υψηλότερη μέση τιμή (4,3) στην συγκεκριμένη πρακτική έναντι των ανδρών και άρα την χρησιμοποιούν περισσότερο.

Επίσης στατιστικά σημαντική σχέση με το φύλο προκύπτει στην αξιολόγηση της προόδου και της συμμετοχής στο μάθημα ως λόγο επικοινωνίας ($t=-2,957$, $\beta\epsilon=422$, $p=0,003$). Από την εξέταση των μέσων τιμών των δυο φύλων προκύπτει ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί δηλώνουν υψηλότερη μέση τιμή (5,37) στην συγκεκριμένη πρακτική έναντι των ανδρών και άρα θεωρούν ότι ο συγκεκριμένος λόγος είναι κυριότερη αιτία επικοινωνίας των γονέων μαζί τους.

Στάση απέναντι στην επικοινωνία και ηλικία / χρόνος προϋπηρεσίας

Υπολογίζοντας τους συντελεστές συσχέτισης R της σύνθετης μεταβλητής με σκοπό την αναζήτηση συσχετίσεων με τις μεταβλητές ηλικίας και ετών εισόδου προκύπτουν τα ακόλουθα:

Πίνακας 6.3.11 Πίνακας συνάφειας και υπολογισμός δείκτη pearson R

		ΗΛΙΚΙΑ	ΧΡΟΝΟΣ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ
B5.Πόσο συχνά επικοινωνείτε με τους γονείς των μαθητών διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης;	R ρ N		n 14n** 0,005 406
B13.1.Για την πρόοδο και τη συμμετοχή τους στο μάθημα	R n N	-0.103* n 037 410	
B14.5.Με τη συμμετοχή σε σχολικά συμβούλια ή στο Σύλλογο Γονέων	R n N	- 0099* n 045 410	
B15.6.Συχνές μετακινήσεις	R n N	-0.171** n 000 410	-0.158** n 001 406
B16.Πρέπει να ενημερώνονται οι γονείς των μεταναστών μαθητών για τις μεθόδους διδασκαλίας που ακολουθούνται από τους εκπαιδευτικούς και για τον τρόπο δουλειάς τους γενικότερα;	R n N		n 111* n 026 406

*. $P < 0.05$

** . $P < 0.01$

Η ηλικία συσχετίζεται στατιστικά σημαντικά με την πρόοδο και την συμμετοχή ως λόγο επικοινωνίας ($r=-1,103,p=0,035$), την συμμετοχή σε συλλογικά όργανα ως τρόπο επικοινωνίας ($r=-0,099,p=0,045$) και τις συνεχείς μετακινήσεις ως εμπόδιο επικοινωνίας ($r=-0,171,p=0,000$). Οι σχέσεις είναι ασθενείς και αρνητικές κάτι που σημαίνει ότι όσο η ηλικία αυξάνει, μειώνεται η τιμή που αποδίδεται στα παραπάνω ως λόγους ή τρόπους ή εμπόδια επικοινωνίας.

Ο χρόνος υπηρεσίας συσχετίζεται στατιστικά σημαντικά με:

α) Την συχνότητα επικοινωνίας ($r=0,140,p=0,005$). Η σχέση είναι ασθενής και θετική κάτι που σημαίνει ότι όσο ο χρόνος υπηρεσίας αυξάνει, αυξάνεται η τιμή που εκφράζει την συχνότητα επικοινωνίας.

β) Τις συνεχείς μετακινήσεις ως εμπόδιο επικοινωνίας ($r=-0,158,p=0,001$). Η σχέση είναι ασθενής και αρνητική κάτι που σημαίνει ότι όσο ο χρόνος υπηρεσίας αυξάνει, μειώνεται η τιμή που αποδίδεται στο παραπάνω εμπόδιο επικοινωνίας.

γ) Την εκτίμηση ότι απαιτείται ενημέρωση των γονέων για το σύστημα και τις μεθόδους του εκπαιδευτικού ($r=0,111,p=0,026$). Η σχέση είναι ασθενής και θετική κάτι που σημαίνει ότι όσο ο χρόνος υπηρεσίας αυξάνει, αυξάνεται ο βαθμός αξιολόγησης που αποδίδεται στον παραπάνω παράγοντα.

Στάση απέναντι στην επικοινωνία και υπηρεσιακή κατάσταση

Εφαρμόζοντας έλεγχο μέσων τιμών με ανάλυση διασποράς με σκοπό την αναζήτηση διαφορετικών συμπεριφορών για τους υποπληθυσμούς ως προς την υπηρεσιακή κατάσταση προκύπτουν τα ακόλουθα:

Πίνακας 6.3.12 Σύγκριση μέσων τιμών των μεταβλητών ανά υπηρεσιακή κατάσταση και επίπεδο σημαντικότητας

		Μέση τιμή	TA	βε	F	p
B4.Θεωρείτε απαραίτητη την επικοινωνία με τους γονείς;	Δάσκαλος/α Μόνιμος/η	6,16	1,089	3	2,675	0,047
	Δάσκαλος/α Αναπληρωτής/α	6,63	0,496	407		
	Εκπαιδευτικός ειδικότητας	6,14	0,979	410		
	Διευθυντής	6,59	0,733			
	Total	6,21	1,042			
B5.Πόσο συχνά επικοινωνείτε με τους γονείς των μαθητών διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης;	Δάσκαλος/α Μόνιμος/η	4,25	1,658	3	12,893	0,000
	Δάσκαλος/α Αναπληρωτής/α	4,26	1,195	407		
	Εκπαιδευτικός ειδικότητας	2,76	1,199	410		
	Διευθυντής	4,10	1,319			
	Total	4,06	1,638			
B8.Είστε ικανοποιημένοι από τη συχνότητα της επικοινωνίας;	Δάσκαλος/α Μόνιμος/η	3,47	1,671	3	6,755	0,000
	Δάσκαλος/α Αναπληρωτής/α	3,42	1,216	407		
	Εκπαιδευτικός ειδικότητας	2,37	1,410	410		
	Διευθυντής	3,21	1,449			
	Total	3,32	1,644			
B9.1.Γλώσσα	Δάσκαλος/α Μόνιμος/η	4,48	1,731	3	2,914	0,034
	Δάσκαλος/α Αναπληρωτής/α	4,47	1,867	407		
	Εκπαιδευτικός ειδικότητας	3,78	1,624	410		
	Διευθυντής	4,79	1,521			
	Total	4,42	1,724			
B13.1.Για την πρόοδο και τη συμμετοχή τους στο μάθημα	Δάσκαλος/α Μόνιμος/η	5,32	1,443	3	3,221	0,023
	Δάσκαλος/α Αναπληρωτής/α	5,63	1,012	407		
	Εκπαιδευτικός ειδικότητας	4,67	1,725	410		
	Διευθυντής	5,24	1,354			
	Total	5,25	1,469			
B15.6.Συχνές μετακινήσεις	Δάσκαλος/α Μόνιμος/η	4,11	1,805	3	3,401	0,018

	Δάσκαλος/α	4,11	1,286	407		
	Αναπληρωτής/α					
	Εκπαιδευτικός ειδικότητας	4,61	1,455	410		
	Διευθυντής	3,31	1,713			
	Total	4,11	1,756			
B16.Πρέπει να ενημερώνονται οι γονείς των μεταναστών μαθητών για τις μεθόδους διδασκαλίας που ακολουθούνται από τους εκπαιδευτικούς και για τον τρόπο δουλειάς τους γενικότερα;	Δάσκαλος/α Μόνιμος/η	5,75	1,341	3	4,437	0,004
	Δάσκαλος/α	5,68	1,250	407		
	Αναπληρωτής/α					
	Εκπαιδευτικός ειδικότητας	5,10	1,699	410		
	Διευθυντής	6,17	1,037			
	Total	5,70	1,383			

Η αξιολόγηση της σημαντικότητας της επικοινωνίας εξαρτάται στατιστικά σημαντικά από την υπηρεσιακή κατάσταση ($F(3,407)=2,675$, $p=0,047$). Εξετάζοντας τις επιμέρους μέσες τιμές των υποπληθυσμών προκύπτει ότι η χαμηλότερη μέση τιμή εμφανίζεται στους μόνιμους εκπαιδευτικούς και στους εκπαιδευτικούς ειδικότητας. Αντίθετα υψηλότερη μέση τιμή αξιολόγησης εμφανίζεται στους αναπληρωτές και στους διευθυντές.

Επιπρόσθετα η υπηρεσιακή κατάσταση επηρεάζει στατιστικά σημαντικά τη συχνότητα της επικοινωνίας ($F(3,407)=12,839$, $p=0,000$). Εξετάζοντας τις επιμέρους μέσες τιμές των υποπληθυσμών από τον πίνακα πολλαπλών συγκρίσεων (πιν. παρ 6.3.25) προκύπτει ότι η διαφοροποίηση εντοπίζεται στην χαμηλή μέση τιμή που εμφανίζεται στους εκπαιδευτικούς ειδικότητας. Αντίθετα υψηλότερες μέσες τιμές αξιολόγησης παρουσιάζονται στις υπόλοιπες περιπτώσεις.

Όμως και η αξιολόγηση της ικανοποίησης από την επικοινωνία εξαρτάται στατιστικά σημαντικά από την υπηρεσιακή κατάσταση ($F(3,407)=6,755$, $p=0,000$). Εξετάζοντας τις επιμέρους μέσες τιμές των υποπληθυσμών από τον πίνακα πολλαπλών συγκρίσεων (πιν. παρ. 6.3.26) προκύπτει ότι η διαφοροποίηση εντοπίζεται στην χαμηλή μέση τιμή που εμφανίζεται στους εκπαιδευτικούς ειδικότητας έναντι της υψηλής των μόνιμων δασκάλων. Ενδιάμεσες μέσες τιμές αξιολόγησης παρουσιάζονται στις υπόλοιπες περιπτώσεις.

Η αξιολόγηση της γλώσσας ως εμπόδιο εξαρτάται στατιστικά σημαντικά από την υπηρεσιακή κατάσταση ($F(3,407)=2,914$, $p=0,034$). Εξετάζοντας τις επιμέρους μέσες τιμές των υποπληθυσμών προκύπτει ότι η χαμηλότερη μέση τιμή εμφανίζεται στους διευθυντές και στους εκπαιδευτικούς ειδικότητας. Αντίθετα

υψηλότερη μέση τιμή αξιολόγησης εμφανίζεται στους αναπληρωτές και στους μόνιμους δασκάλους.

Η αξιολόγηση της επικοινωνίας για την πρόοδο και συμμετοχή του μαθητή ως αιτία επικοινωνίας εξαρτάται στατιστικά σημαντικά από την υπηρεσιακή κατάσταση ($F(3,407)=3,221, p=0,023$). Εξετάζοντας τις επιμέρους μέσες τιμές των υποπληθυσμών προκύπτει ότι η χαμηλότερη μέση τιμή εμφανίζεται στους εκπαιδευτικούς ειδικότητας.

Οι συχνές μετακινήσεις αξιολογούνται ως εμπόδιο επικοινωνίας που εξαρτάται στατιστικά σημαντικά από την υπηρεσιακή κατάσταση ($F(3,407)=3,401, p=0,018$). Εξετάζοντας τις επιμέρους μέσες τιμές των υποπληθυσμών από τον πίνακα πολλαπλών συγκρίσεων (πιν. παρ. 6.3.27) προκύπτει ότι η διαφοροποίηση εντοπίζεται στην χαμηλή μέση τιμή που εμφανίζεται στους διευθυντές σε σχέση με την υψηλή των εκπαιδευτικών ειδικότητας. Οι δάσκαλοι κατατάσσονται ενδιάμεσα.

Τέλος η αξιολόγηση αναγκαιότητας της ενημέρωσης των γονέων για το σύστημα διδασκαλίας του εκπαιδευτικού εξαρτάται στατιστικά σημαντικά από την υπηρεσιακή κατάσταση ($F(3,407)=4,437, p=0,004$). Εξετάζοντας τις επιμέρους μέσες τιμές των υποπληθυσμών προκύπτει ότι η χαμηλότερη μέση τιμή εμφανίζεται στους εκπαιδευτικούς ειδικότητας. Αντίθετα υψηλότερη μέση τιμή αξιολόγησης εμφανίζεται στους διευθυντές με τους δασκάλους και πάλι να κατατάσσονται ενδιάμεσα. (πιν. παρ. 6.3.28)

Στάση απέναντι στην επικοινωνία και βασικές / συμπληρωματικές σπουδές

Εφαρμόζοντας έλεγχο μέσων τιμών με σκοπό την αναζήτηση διαφορετικών συμπεριφορών για τους υποπληθυσμούς με βάση τις βασικές και συμπληρωματικές σπουδές, προκύπτει :

Πίνακας 6.3.13 Σύγκριση μέσων τιμών των μεταβλητών ανά σπουδές και επίπεδο σημαντικότητας

	ΒΑΣΙΚΕΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ	Μέση τιμή	TA	t	βε	p
B5.Πόσο συχνά επικοινωνείτε με τους γονείς των μαθητών διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης;	Παιδαγωγική	4,25	1,599	3,210	417	0,001
	Ακαδημία Τμήμα ΑΕΙ	3,72	1,650			
B15.4.Δυσκολία πρόσβασης στο σχολείο	Παιδαγωγική	3,22	1,766	2,614	417	0,009
	Ακαδημία Τμήμα ΑΕΙ	2,77	1,541			

B15.6. Συχνές μετακινήσεις	Παιδαγωγική Ακαδημία	3,96	1,790	-2,143	417	0,033
	Τμήμα ΑΕΙ	4,34	1,677			
B16. Πρέπει να ενημερώνονται οι γονείς των μεταναστών μαθητών για τις μεθόδους διδασκαλίας που ακολουθούνται από τους εκπαιδευτικούς και για τον τρόπο δουλειάς τους γενικότερα;	Παιδαγωγική Ακαδημία	5,88	1,238	3,369	417	0,001
	Τμήμα ΑΕΙ	5,41	1,555			

Εξετάζοντας τις μέσες τιμές ως προς τις βασικές σπουδές προκύπτει ότι στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση εμφανίζεται στις περιπτώσεις:

Οι εκπαιδευτικοί με πτυχίο παιδαγωγικής ακαδημίας εντοπίζουν συχνότερα τη δυσκολία πρόσβασης ως εμπόδιο επικοινωνίας με τους μετανάστες γονείς ($t=2,614$, $\beta\epsilon= 417$, $p=0,009$) με υψηλότερη μέση τιμή (3,22) και έχουν πιο συχνή επικοινωνία με τους μετανάστες γονείς ($t=3,210$, $\beta\epsilon= 417$, $p=0,001$) με υψηλότερη μέση τιμή (4,25). Η αναγκαιότητα της ενημέρωσης για το διδακτικό έργο του εκπαιδευτικού αντιμετωπίζεται ως πολύ σημαντική ($t=3,369$, $\beta\epsilon= 422$, $p=0,001$) με υψηλότερη μέση τιμή (5,88).

Οι συχνές μετακινήσεις ως εμπόδιο επικοινωνίας παρατηρούνται συχνότερα στους εκπαιδευτικούς με πτυχίο ΑΕΙ ($t=2,143$, $\beta\epsilon= 417$, $p=0,033$) με υψηλότερη μέση τιμή (4,34).

Πίνακας 6.3.14 Σύγκριση μέσων τιμών των μεταβλητών ανά πτυχίο ΑΕΙ και επίπεδο σημαντικότητας

Πτυχίο άλλου Α.Ε.Ι. (εσωτερικού ή εξωτερικού)		Μέση τιμή	TA	T	$\beta\epsilon$	p
B4. Θεωρείτε απαραίτητη την επικοινωνία με τους γονείς;	ναι	5,88	1,181	-2,124	422	0,034
	όχι	6,24	1,017			
B10.3. Χρησιμοποιώ μια τρίτη γλώσσα (π.χ. αγγλικά)	ναι	3,03	1,993	2,207	422	0,028
	όχι	2,37	1,772			
B14.3. Με τη διατύπωση απόψεων για τα σχολικά προγράμματα και το διδακτικό υλικό	ναι	2,65	1,610	2,722	422	0,007
	όχι	2,06	1,270			
B14.4. Με τη διοργάνωση πολιτιστικών εκδηλώσεων	ναι	3,05	2,062	2,494	422	0,013
	όχι	2,38	1,564			

Εξετάζοντας τις μέσες τιμές ως προς την κατοχή άλλου πτυχίου ΑΕΙ

προκύπτει ότι στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση εμφανίζεται στις περιπτώσεις:

α) Οι εκπαιδευτικοί χωρίς 2^ο πτυχίο θεωρούν σημαντική την επικοινωνία με τους μετανάστες γονείς ($t=-2,124$, $\beta= 422$, $p=0,034$) και δηλώνουν υψηλότερη μέση τιμή (6,24). Αξιολογούν υψηλότερα τη χρήση κοινής ξένης γλώσσας ως υποστήριξη της επικοινωνίας τους με τους μετανάστες γονείς ($t=-2,207$, $\beta= 422$, $p=0,028$) και δηλώνουν μέση τιμή (3,03)

β) Οι ίδιοι εκπαιδευτικοί εντοπίζουν συχνά τη διατύπωση απόψεων για το σχολικό προγραμματισμό ως ενέργεια επικοινωνίας με τους μετανάστες γονείς ($t=2,722$, $\beta= 422$, $p=0,007$), με υψηλότερη μέση τιμή (2,65) όπως επίσης και τη διενέργεια πολιτιστικών εκδηλώσεων ως μία μορφή επικοινωνίας ($t=2,494$, $\beta= 422$, $p=0,013$) με υψηλότερη μέση τιμή (3,05).

Πίνακας 6.3.15 Σύγκριση μέσων τιμών των μεταβλητών ανά μεταπτυχιακό και επίπεδο σημαντικότητας

Μεταπτυχιακό Δίπλωμα		Μέση τιμή	TA	t	βε	p
B10.3.Χρησιμοποιώ μια τρίτη γλώσσα	ναι	3,20	2,107	2,444	422	0,015
(π.χ. αγγλικά)	όχι	2,37	1,766			

Εξετάζοντας τις μέσες τιμές ως προς την κατοχή μεταπτυχιακού τίτλου προκύπτει ότι στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση εμφανίζεται στην περίπτωση της χρήσης κοινής ξένης γλώσσας ως υποστήριξη της επικοινωνίας ($t=2,444$, $\beta= 422$, $p=0,015$). Από την εξέταση των μέσων τιμών προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί με μεταπτυχιακό δηλώνουν υψηλότερη μέση τιμή (3,20) και άρα αξιολογούν υψηλότερα της χρήση της μεθόδου αυτής.

Πίνακας 6.3.16 Σύγκριση μέσων τιμών των μεταβλητών ανά εξομοίωση και επίπεδο σημαντικότητας

Εξομοίωση		Μέση τιμή	TA	t	βε	p
B5.Πόσο συχνά επικοινωνείτε με τους γονείς των μαθητών διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης;	ναι	4,32	1,542	3,223	422	0,001
	όχι	3,81	1,683			
B8.Είστε ικανοποιημένοι από τη συχνότητα της επικοινωνίας;	ναι	3,51	1,672	2,366	422	0,018
	όχι	3,14	1,588			
B15.4.Δυσκολία πρόσβασης στο	ναι	3,31	1,759	2,752	422	0,006

	όχι	2,85	1,631			
B16.Πρέπει να ενημερώνονται οι γονείς των μεταναστών μαθητών για τις μεθόδους διδασκαλίας που ακολουθούνται από τους εκπαιδευτικούς και για τον τρόπο δουλειάς τους γενικότερα;	ναι	5,88	1,225	2,335	422	0,020
	όχι	5,57	1,481			

Εξετάζοντας τις μέσες τιμές ως προς την ύπαρξη εξομοίωσης προκύπτει ότι στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση εμφανίζεται στις παρακάτω περιπτώσεις:

Οι εκπαιδευτικοί με εξομοίωση αναγνωρίζουν ως συχνότερο εμπόδιο για την επικοινωνία τη δυσκολία πρόσβασης ($t=2,752$, $\beta\epsilon= 422$, $p=0,006$) με μέση τιμή (3,31), δηλώνουν υψηλότερη συχνότητα επικοινωνίας ($t=3,223$, $\beta\epsilon= 422$, $p=0,001$) με μέση τιμή (4,32) και αξιολογούν θετικότερα την αναγκαιότητα ενημέρωσης γονέων για το σύστημα διδασκαλίας ($t=2,335$, $\beta\epsilon= 422$, $p=0,020$) με υψηλότερη μέση τιμή (5,88).

Οι εκπαιδευτικοί χωρίς εξομοίωση, δηλώνουν περισσότερο ικανοποιημένοι από την επικοινωνία ($t=2,366$, $\beta\epsilon= 422$, $p=0,018$) με υψηλότερη μέση τιμή (3,51).

Πίνακας 6.3.17 Σύγκριση μέσων τιμών των μεταβλητών ανά μετεκπαίδευση και επίπεδο σημαντικότητας

Μετεκπαίδευση στο Διδακταλείο		Μέση τιμή	TA	T	βε	p
B5.Πόσο συχνά επικοινωνείτε με τους γονείς των μαθητών διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης;	ναι	4,97	1,295	3,164	422	0,002
	— όχι	3,98	1,640			
B13.4.Για την παροχή επισημάνσεων ευρύτερου περιεχομένου και ενδιαφέροντος	ναι	4,28	1,509	2,005	422	0,046
	— όχι	3,60	1,762			
B14.1.Με τη συνεργασία και την ανταλλαγή απόψεων με τους εκπαιδευτικούς	ναι	4,38	1,545	2,230	422	0,026
	— όχι	3,64	1,746			
B14.2.Με την από κοινού αντιμετώπιση των προβλημάτων των παιδιών	ναι	4,83	1,197	2,620	422	0,009
	— όχι	4,01	1,648			
B14.4.Με τη διοργάνωση πολιτιστικών εκδηλώσεων	ναι	3,28	2,016	2,881	422	0,004
	— όχι	2,38	1,580			
B15.2.Διαφορετική κουλτούρα	ναι	3,83	1,416	-1,971	422	0,049
	— όχι	4,45	1,651			
B15.3.Έλλειψη ενδιαφέροντος	ναι	3,07	1,438	-2,567	422	0,011
	— όχι	3,94	1,783			
B15.6.Συχνές μετακινήσεις	ναι	4,76	1,596	2,040	422	0,042
	— όχι	4,07	1,763			

Εξετάζοντας τις μέσες τιμές ως προς την ύπαρξη μετεκπαίδευση στο διδασκαλείο προκύπτει ότι στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση εμφανίζεται στις περιπτώσεις:

Οι εκπαιδευτικοί με μετεκπαίδευση δηλώνουν ότι επικοινωνούν συχνότερα με τους γονείς ($t=3,164$, $\beta\epsilon=422$, $p=0,002$) με μέση τιμή (4,97) και ειδικότερα για την παροχή επισημάνσεων γενικότερου περιεχομένου ($t=2,005$, $\beta\epsilon=422$, $p=0,046$), έχουν συχνότερη συνεργασία ($t=2,230$, $\beta\epsilon=422$, $p=0,026$) με υψηλότερη μέση τιμή (4,28). Επιπρόσθετα αντιμετωπίζουν από κοινού τα προβλήματα ($t=2,620$, $\beta\epsilon=422$, $p=0,009$) με υψηλότερη μέση τιμή (4,83) και επικοινωνούν με τους μετανάστες γονείς για τη διοργάνωση πολιτιστικών εκδηλώσεων ($t=2,881$, $\beta\epsilon=422$, $p=0,004$) με υψηλότερη μέση τιμή (3,28).

Οι εκπαιδευτικοί χωρίς μετεκπαίδευση αναγνωρίζουν τη διαφορετική κουλτούρα των μεταναστών γονέων ως εμπόδιο επικοινωνίας ($t=-1,971$, $\beta\epsilon=422$, $p=0,049$) και γι' αυτό το λόγο παρουσιάζεται έλλειψη ενδιαφέροντος για επικοινωνία με το σχολείο. Αντίθετα, οι συχνές μετακινήσεις των γονέων δεν αποτελούν κατά την άποψή τους εμπόδιο στην επικοινωνία.

Πίνακας 6.3.18 Σύγκριση μέσων τιμών των μεταβλητών ανά ΠΕΚ και επίπεδο σημαντικότητας

	ΠΕΚ	Μέση τιμή	TA	t	βε	p
B4.Θεωρείτε απαραίτητη την επικοινωνία με τους γονείς;	ναι	6,42	0,863	2,636	422	0,009
	όχι	6,12	1,087			
B9.4.Προκατάληψη στην αντιμετώπιση	ναι	2,95	1,751	-2,090	422	0,037
	όχι	3,36	1,843			
B10.3.Χρησιμοποιώ μια τρίτη γλώσσα (π.χ. αγγλικά)	ναι	2,02	1,468	-2,933	422	0,004
	όχι	2,59	1,893			
B15.2.Διαφορετική κουλτούρα	ναι	4,10	1,724	-2,359	422	0,019
	όχι	4,52	1,597			
B16.Πρέπει να ενημερώνονται οι γονείς των μεταναστών μαθητών για τις μεθόδους διδασκαλίας που ακολουθούνται από τους εκπαιδευτικούς και για τον τρόπο δουλειάς τους γενικότερα;	ναι	5,99	1,178	2,578	422	0,010
	όχι	5,61	1,429			

Εξετάζοντας τις μέσες τιμές ως προς την παρακολούθηση ΠΕΚ προκύπτει ότι στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση εμφανίζεται στις περιπτώσεις:

Η διαφορετική κουλτούρα για τους εκπαιδευτικούς χωρίς ΠΕΚ θεωρείται εμπόδιο για την επικοινωνία ($t=-2,359$, $\beta\epsilon=422$, $p=0,019$) με υψηλότερη μέση τιμή (4,52), η προκατάληψη στην αντιμετώπιση αντιμετωπίζεται ως δυσκολία επικοινωνίας ($t=-2,090$, $\beta\epsilon=422$, $p=0,037$) με υψηλότερη μέση τιμή (3,36) ενώ θεωρείται ως σημαντική η χρήση τρίτης γλώσσας ($t=-2,933$, $\beta\epsilon=422$, $p=0,004$) για την επικοινωνία τους με τους γονείς με υψηλότερη μέση τιμή (3,36).

Οι εκπαιδευτικοί με ΠΕΚ αξιολογούν υψηλότερα ($\mu.τ.=6,42$) την αναγκαιότητα επικοινωνίας ($t=2,636$, $\beta\epsilon=422$, $p=0,009$). Επιπρόσθετα αναδεικνύουν την αναγκαιότητα ενημέρωσης για το σύστημα διδασκαλίας του εκπαιδευτικού ($t=2,578$, $\beta\epsilon=422$, $p=0,010$) ως σημαντικό στοιχείο επικοινωνίας με υψηλότερη μέση τιμή (5,99).

6.4. Στατιστική περιγραφή της κλίμακας στάσης για τη βοήθεια στο σπίτι

Στη κλίμακα που εξετάζει τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη βοήθεια που παρέχεται από τους μετανάστες γονείς στο σπίτι, η παρουσίαση των απαντήσεων γίνεται κατά ομάδες σύμφωνα με το περιεχόμενο των ερωτήσεων. Αναφορικά με την αξιολόγηση του κατά πόσο είναι απαραίτητη η βοήθεια των μεταναστών γονέων στα παιδιά τους στις σχολικές εργασίες, η μέση τιμή είναι 4,96 και κατατάσσεται σε θέση ενδιάμεση της μέτριας και θετικής στάσης. Έτσι η προσφορά βοήθειας από τους γονείς στα παιδιά αξιολογείται θετικά. Χαμηλότερη μέση τιμή αξιολόγησης εμφανίζει η παρότρυνση των γονέων για να επισκέπτονται με τα παιδιά τους πολιτιστικούς χώρους. Η μέση τιμή είναι 4,63 και αν και προσεγγίζει την ενδιάμεση τιμή 4 παραμένει στην θετική θέση της κλίμακας. Τέλος μέση τιμή 3,85 εμφανίζεται στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών προς τους γονείς της εκτιμώμενης αδυναμίας λόγω της ελληνικής γλώσσας ως προς την δυνατότητά τους να υποστηρίξουν ουσιαστικά την μόρφωση του παιδιού τους. Η τιμή είναι 3,85 και τοποθετείται στην μέτρια θέση της κλίμακας και άρα η παραπάνω αδυναμία εντοπίζεται σε μέτριο βαθμό από τους εκπαιδευτικούς.

Πίνακας 6.4. 1 Μέτρα θέση (μέση τιμή και τυπική απόκλιση)

	N	Μέση τιμή	T.A.
Γ.17.Κρίνετε απαραίτητο οι μετανάστες γονείς να προσφέρουν βοήθεια στα παιδιά τους για τις σχολικές εργασίες στο σπίτι;	424	4,96	1,591
Γ19.Παροτρύνετε τους μετανάστες γονείς να επισκέπτονται μαζί με τα παιδιά τους βιβλιοθήκες, μουσεία και τοπικές πολιτιστικές εκδηλώσεις;	424	4,63	1,828
Γ20.Θεωρείτε ότι οι μετανάστες γονείς δεν μπορούν να διαδραματίσουν καθοριστικό ρόλο στη μόρφωση του παιδιού τους λόγω των δυσκολιών τους στην ελληνική γλώσσα;	424	3,85	1,840

Αναφορικά στον προσδιορισμό του βαθμού που δίνονται συστάσεις από τους εκπαιδευτικούς προς τους γονείς ώστε να βοηθούν τα παιδιά τους στην βασική εκπαίδευση, ο μέσος εκτιμώμενος βαθμός ανά είδος σύστασης είναι ο ακόλουθος:

Πίνακας 6.4.2 Μέτρα θέση (μέση τιμή και τυπική απόκλιση)

	N	Μέση τιμή	T.A.
Γ18.1.Να διαβάζουν στα παιδιά τους και να τα ακούν να διαβάζουν στα ελληνικά	424	5,34	1,638
Γ18.2.Να διαβάζουν στα παιδιά τους και να τα ακούν να διαβάζουν στη μητρική τους γλώσσα	424	3,14	1,825
Γ18.3.Να γράφουν στα παιδιά τους και να διαβάζουν ότι έχουν αυτά γράψει στα ελληνικά	424	4,83	1,805
Γ18.4.Να γράφουν στα παιδιά τους και να διαβάζουν ότι έχουν αυτά γράψει στη μητρική τους γλώσσα	424	3,11	1,772
Γ18.5.Να συζητούν με τα παιδιά τους για ότι μαθαίνουν στο σχολείο	424	6,08	1,069
Γ18.6.Να συνεχίσουν να χρησιμοποιούν τη μητρική γλώσσα για να διδάξουν τις αξίες ζωής στα παιδιά τους	424	4,86	1,794
Γ18.7.Να συζητούν γεγονότα και ειδήσεις στη μητρική τους γλώσσα	424	4,40	1,814
Γ18.8.Δεν κάνω συστάσεις	424	2,67	1,846

Υψηλότερη μέση τιμή και άρα υψηλότερη συχνότητα σύστασης δηλώνεται στην περίπτωση της παρακίνησης για συζήτηση με το παιδί με σκοπό την ενημέρωση (μ.τ.=6,08).Ακολουθούν στην θετική πλευρά της κλίμακας και άρα με σχετικά υψηλή συχνότητα οι παροτρύνσεις για διάβασμα στα Ελληνικά, γραφή στα Ελληνικά, χρήση μητρικής γλώσσας για τις αξίες της ζωής. Σε πιο μέτρια θέση κατατάσσεται η παρότρυνση για συζήτηση στη μητρική γλώσσα.

Μικρότερες μέσες τιμές και άρα μέσος βαθμός συχνότητας παρότρυνσης δηλώνεται στις περιπτώσεις γραφής και διαβάσματος στην μητρική γλώσσα και τέλος η μικρότερη τιμή δηλώνεται στην περίπτωση της απουσίας συστάσεων (μ.τ.=2,67) κάτι που δηλώνει ότι οι εκπαιδευτικοί δεν μένουν ουδέτεροι στην συνεργασία τους με τους γονείς.

Σύγκριση των τιμών των μεταβλητών στα δημογραφικά χαρακτηριστικά Βοήθεια στο σπίτι και φύλο

Εφαρμόζοντας έλεγχο μέσων τιμών ανά μεταβλητή με σκοπό την αναζήτηση διαφορετικών συμπεριφορών για τους υποπληθυσμούς των

δημογραφικών ως προς το φύλο προκύπτει ότι οι απαντήσεις των 2 φύλων δεν διαφοροποιούνται.

Βοήθεια στο σπίτι και ηλικία / χρόνος προϋπηρεσίας

Υπολογίζοντας τους συντελεστές συσχέτισης R των μεταβλητών με σκοπό την αναζήτηση συσχετίσεων με τις μεταβλητές ηλικίας και ετών εισόδου προκύπτουν τα ακόλουθα:

Πίνακας 6.4.3 Πίνακας συνάφειας και υπολογισμός δείκτη pearson R

		ΗΛΙΚΙΑ	ΧΡΟΝΟΣ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ
Γ19.Παροτρύνετε τους μετανάστες γονείς να επισκέπτονται μαζί με τα παιδιά τους βιβλιοθήκες, μουσεία και τοπικές πολιτιστικές εκδηλώσεις;	R	0,124*	0,138**
	P	0,012	0,005
	N	410	406

*. $P < 0.05$

** $. P < 0.01$

Η ηλικία συσχετίζεται στατιστικά σημαντικά μόνο με την παρότρυνση προς τους γονείς να επισκέπτονται χώρους επικοινωνίας με τα παιδιά τους ($r=0,124, p=0,012$). Η σχέση είναι ασθενής και θετική κάτι που σημαίνει ότι όσο η ηλικία αυξάνει, αυξάνει και η θετική αξιολόγηση της παραπάνω παρότρυνσης.

Όμοια είναι η σχέση της παραπάνω ερώτησης με τον χρόνο προϋπηρεσίας ($r=0,138, p=0,005$). Η σχέση είναι επίσης ασθενής και θετική.

Βοήθεια στο σπίτι και υπηρεσιακή κατάσταση

Εφαρμόζοντας έλεγχο μέσων τιμών με ανάλυση διασποράς με σκοπό την αναζήτηση διαφορετικών συμπεριφορών για τους υποπληθυσμούς ως προς την υπηρεσιακή κατάσταση προκύπτουν τα ακόλουθα:

Πίνακας 6.4.4 Σύγκριση μέσων τιμών των μεταβλητών ανά υπηρεσιακή κατάσταση και επίπεδο σημαντικότητας

		Μέση τιμή	TA	βε	F	p
Γ19.Παροτρύνετε τους μετανάστες γονείς να επισκέπτονται μαζί με τα παιδιά τους βιβλιοθήκες, μουσεία και τοπικές πολιτιστικές εκδηλώσεις;	Δάσκαλος/α Μόνιμος/η	4,78	1,821	3	4,105	0,007
	Δάσκαλος/α	4,68	1,336	407		
	Αναπληρωτής/α					
	Εκπαιδευτικός ειδικότητας	3,82	1,811	410		
	Διευθυντής	4,69	1,650			
	σύνολο	4,65	1,810			

		Μέση τιμή	ΤΑ	βε	F	p
Γ18.8. Δεν κάνω συστάσεις	Δάσκαλος/α Μόνιμος/η	2,77	1,873	3	3,097	0,027
	Δάσκαλος/α Αναπληρωτής/α	1,89	1,410	407		
	Εκπαιδευτικός ειδικότητας	2,80	1,947	410		
	Διευθυντής	1,93	1,361			
	σύνολο	2,67	1,847			

Η υπηρεσιακή κατάσταση εξαρτάται στατιστικά σημαντικά με την παρότρυνση προς τους γονείς να επισκέπτονται χώρους επικοινωνίας με τα παιδιά τους ($F(3,407)=4,103$, $p=0,007$). Εξετάζοντας τις επιμέρους μέσες τιμές των υποπληθυσμών προκύπτει ότι η χαμηλότερη μέση τιμή εμφανίζεται στους εκπαιδευτικούς ειδικότητας. Αντίθετα οι υπόλοιπες κατηγορίες εμφανίζουν υψηλές μέσες τιμές.

Επίσης η αξιολόγηση της στάσης «Δεν κάνω συστάσεις» εξαρτάται στατιστικά σημαντικά με την υπηρεσιακή κατάσταση ($F(3,407)=3,097$, $p=0,027$). Εξετάζοντας τις επιμέρους μέσες τιμές των υποπληθυσμών προκύπτει ότι η χαμηλότερη μέση τιμή εμφανίζεται στους διευθυντές και αναπληρωτές. Αντίθετα η υψηλότερη τιμή εμφανίζεται στους εκπαιδευτικούς ειδικότητας και μόνιμους.

Βοήθεια στο σπίτι και βασικές / συμπληρωματικές σπουδές

Εφαρμόζοντας έλεγχο μέσων τιμών με σκοπό την αναζήτηση διαφορετικών συμπεριφορών για τους υποπληθυσμούς με βάση τις βασικές και συμπληρωματικές σπουδές, προκύπτει :

Πίνακας 6.4.5 Σύγκριση μέσων τιμών των μεταβλητών ανά βασικές σπουδές και επίπεδο σημαντικότητας

		Μέση τιμή	ΤΑ	t	βε	p
Γ18.2. Να διαβάζουν στα παιδιά τους και να τα ακούν να διαβάζουν στη μητρική τους γλώσσα	ΒΑΣΙΚΕΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ					
	Παιδαγωγική Ακαδημία Τμήμα ΑΕΙ	3,28	1,902	2,172	417	0,030
		2,88	1,620			

Γ18.4.Να γράφουν στα παιδιά τους και να διαβάζουν ότι έχουν αυτά γράψει στη μητρική τους γλώσσα	Παιδαγωγική Ακαδημία	3,24	1,829	2,402	417	0,017
	Τμήμα ΑΕΙ	2,81	1,602			
Γ18.6.Να συνεχίσουν να χρησιμοποιούν τη μητρική γλώσσα για να διδάξουν τις αξίες ζωής στα παιδιά τους	Παιδαγωγική Ακαδημία	5,03	1,718	2,688	417	0,007
	Τμήμα ΑΕΙ	4,54	1,886			
Γ18.7.Να συζητούν γεγονότα και ειδήσεις στη μητρική τους γλώσσα	Παιδαγωγική Ακαδημία	4,59	1,751	2,963	417	0,003
	Τμήμα ΑΕΙ	4,05	1,888			

Η παρότρυνση για διάβασμα στην μητρική γλώσσα εξαρτάται στατιστικά σημαντικά με την υπηρεσιακή κατάσταση ($t=1,902$, $\beta\epsilon=417$ $p=0,030$). Εξετάζοντας τις μέσες τιμές των υποπληθυσμών προκύπτει ότι η χαμηλότερη μέση τιμή εμφανίζεται στους αποφοίτους ΑΕΙ κάτι που σημαίνει ότι οι συγκεκριμένοι απόφοιτοι προτρέπουν για την παραπάνω ενέργεια σε μικρότερο βαθμό. Όμοια είναι η στάση για την παρότρυνση για γραφή στην μητρική γλώσσα ($t=2,402$, $\beta\epsilon=417$ $p=0,017$) για την χρήση της μητρικής γλώσσας για την διδασκαλία των αξιών ζωής ($t=2,688$, $\beta\epsilon=417$ $p=0,007$) και για την συζήτηση γεγονότων και ειδήσεων στην μητρική γλώσσα ($t=2,963$, $\beta\epsilon=417$ $p=0,003$).

Πίνακας 6.4.6 Σύγκριση μέσων τιμών των μεταβλητών ανά εξομοίωση και επίπεδο σημαντικότητας

Εξομοίωση		Μέση τιμή	TA	t	βε	p
Γ19.Παροτρύνετε τους μετανάστες γονείς να επισκέπτονται μαζί με τα παιδιά τους βιβλιοθήκες, μουσεία και τοπικές πολιτιστικές εκδηλώσεις;	ναι	4,87	1,749	2,661	422	0,008
	όχι	4,40	1,871			

Εξομοίωση		Μέση τιμή	TA	t	βε	P
Γ18.6.Να συνεχίσουν να χρησιμοποιούν τη μητρική γλώσσα για να διδάξουν τις αξίες ζωής στα παιδιά τους	ναι	5,07	1,748	2,298	422	0,022
	όχι	4,67	1,817			
Γ18.7.Να συζητούν γεγονότα και ειδήσεις στη μητρική τους γλώσσα	ναι	4,62	1,790	2,359	422	0,019
	όχι	4,21	1,817			

Η παρότρυνση προς τους γονείς να επισκέπτονται χώρους επικοινωνίας με τα παιδιά τους εξαρτάται στατιστικά σημαντικά με την εξομοίωση ($t=2,661$, $\beta=422$ $p=0,008$). Εξετάζοντας τις μέσες τιμές των υποπληθυσμών προκύπτει ότι η υψηλότερη μέση τιμή εμφανίζεται στους εκπαιδευτικούς που έχουν παρακολουθήσει πρόγραμμα εξομοίωσης κάτι που σημαίνει ότι οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί προτρέπουν για την παραπάνω ενέργεια σε μεγαλύτερο βαθμό.

Επίσης όμοια είναι η στάση για την παρότρυνση χρήσης μητρικής γλώσσας, για τη διδασκαλία των αξιών της ζωής ($t=2,298$, $\beta=422$ $p=0,022$) και για τη συζήτηση γεγονότων και ειδήσεων στη μητρική γλώσσα ($t=2,359$, $\beta=422$ $p=0,019$) με τους εκπαιδευτικούς από πρόγραμμα εξομοίωσης να εμφανίζουν την υψηλότερη μέση τιμή.

Πίνακας 6.4.7 Σύγκριση μέσων τιμών των μεταβλητών ανά μετεκπαίδευση και επίπεδο σημαντικότητας

Μετεκπαίδευση στο Διδασκαλείο		Μέση τιμή	TA	t	βε	P
Γ19.Παροτρύνετε τους μετανάστες γονείς να επισκέπτονται μαζί με τα παιδιά τους βιβλιοθήκες, μουσεία και τοπικές πολιτιστικές εκδηλώσεις;	ναι	5,34	1,317	2,207	422	0,005
	όχι	4,57	1,850			

Μετεκπαίδευση στο Διδασκαλείο		Μέση τιμή	TA	t	βε	ρ
Γ18.7.Να συζητούν γεγονότα και ειδήσεις στη μητρική τους γλώσσα	ναι	5,07	1,751	2,055	422	0,040
	όχι	4,35	1,811			

Η παρότρυνση προς τους γονείς να επισκέπτονται χώρους επικοινωνίας με τα παιδιά τους εξαρτάται στατιστικά σημαντικά με τη μετεκπαίδευση στο διδασκαλείο ($t=2,207$, $\beta=422$ $p=0,005$). Εξετάζοντας τις μέσες τιμές των υποπληθυσμών προκύπτει ότι η υψηλότερη μέση τιμή εμφανίζεται στους εκπαιδευτικούς με μετεκπαίδευση κάτι που σημαίνει ότι οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί προτρέπουν για την παραπάνω ενέργεια σε μεγαλύτερο βαθμό.

Επίσης όμοια είναι η στάση για την παρότρυνση χρήσης μητρικής γλώσσας, για την συζήτηση γεγονότων και ειδήσεων στη μητρική γλώσσα ($t=2,055$, $\beta=422$ $p=0,040$) με τους εκπαιδευτικούς με μετεκπαίδευση να εμφανίζουν την υψηλότερη μέση τιμή.

Πίνακας 6.4.8 Σύγκριση μέσων τιμών των μεταβλητών ανά ΠΕΚ και επίπεδο σημαντικότητας

ΠΕΚ	Μέση τιμή	TA	T	βε	p	
Γ18.8.Δεν κάνω συστάσεις	– ναι	2,34	1,646	-2,252	422	0,025
	– όχι	2,79	1,905			

Η αξιολόγηση της δήλωσης *δεν κάνω συστάσεις* εξαρτάται στατιστικά σημαντικά με την παρακολούθηση ΠΕΚ ($t=-2,252$, $\beta\epsilon=422$ $p=0,025$). Εξετάζοντας τις μέσες τιμές των υποπληθυσμών προκύπτει ότι η υψηλότερη μέση τιμή εμφανίζεται στους εκπαιδευτικούς χωρίς παρακολούθηση ΠΕΚ. Σε καμία άλλη περίπτωση δεν προκύπτει στατιστικά σημαντική σχέση με την παρακολούθηση ΠΕΚ.

6.5 Στατιστική περιγραφή της κλίμακας διαπολιτισμικής ετοιμότητας εκπαιδευτικών

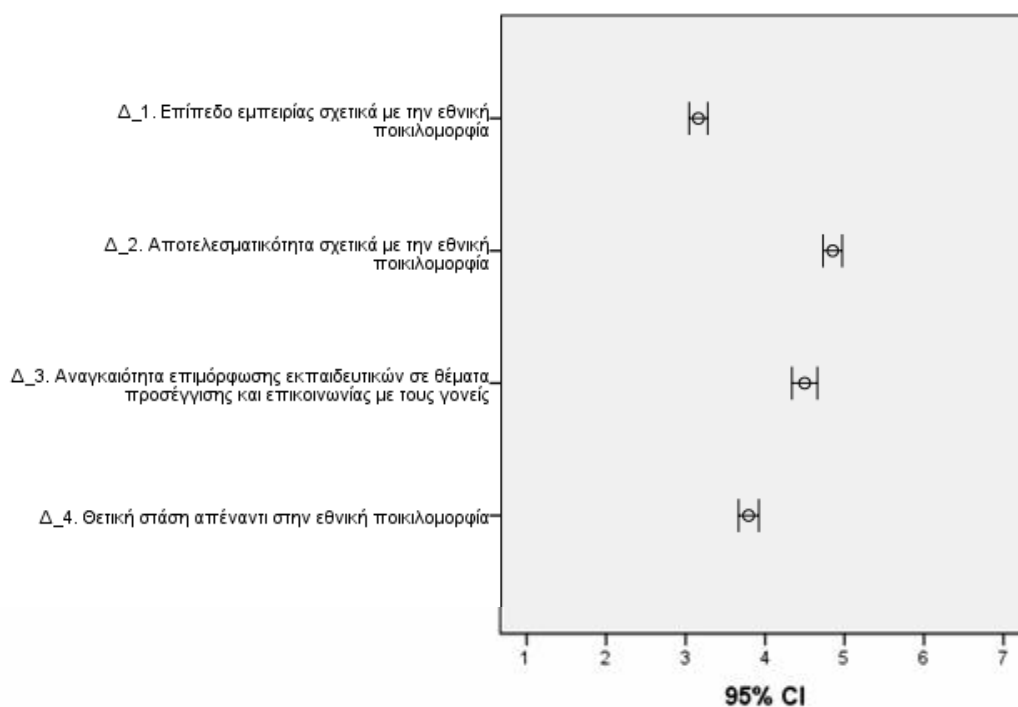
Στην κλίμακα διαπολιτισμικής ετοιμότητας των εκπαιδευτικών η παρουσίαση των μέτρων θέσης για τις μεταβλητές που αποτυπώνουν στοιχεία της, γίνεται κατά ομάδες όπως προέκυψαν από την διερεύνηση του εργαλείου. Προκειμένου να διαπιστωθεί η κατανομή των απαντήσεων για το σύνολο των ερωτήσεων εξετάζεται η μέση τιμή των αξιολογήσεων κάθε μεταβλητής. Τα όρια της κλίμακας των μεταβλητών είναι 1 έως 7 όπως προηγούμενα. Η ενδιάμεση τιμή της κλίμακας αυτής είναι η τιμή 4 που εκφράζει μια μέτρια θέση και στάση.

Παρουσίαση των τιμών των σύνθετων μεταβλητών

Εξετάζοντας συγκριτικά τις μέσες τιμές των σύνθετων μεταβλητών που αναφέρονται στη διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών όπως οι ίδιοι την αντιλαμβάνονται προκύπτει ότι υψηλότερη μέση τιμή εμφανίζει η αποτελεσματικότητα σχετικά με την εθνική ποικιλομορφία (μ.τ.=4,83). Σε μικρότερο βαθμό και σε μέτρια θέση εμφανίζεται η άποψη για αναγκαιότητα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα προσέγγισης και επικοινωνίας. Με μικρότερη μέση τιμή και άρα σε μικρό συγκριτικό βαθμό με τις παραπάνω μεταβλητές και πάλι σε μέτρια θέση της κλίμακας εμφανίζεται η αντίληψη ότι γενικά τηρείται θετική στάση στην ποικιλομορφία, όπως αυτή εκφράζεται με την λήψη συγκεκριμένων δράσεων. Η μικρότερη μέση τιμή των μεταβλητών εμφανίζεται στην περίπτωση του επίπεδου εμπειρίας σχετικά με την εθνική ποικιλομορφία (μ.τ.=3,14) που εμφανίζει την αδυναμία και την έλλειψη επάρκειας στην συγκεκριμένη απαίτηση.

Πίνακας 6.5.1 Μέτρα θέσης (μέση τιμή και τυπική απόκλιση)

	N	Μέση τιμή	T.A.
Δ_1. Επίπεδο εμπειρίας σχετικά με την εθνική ποικιλομορφία	424	3,1435	1,21982
Δ_2. Αποτελεσματικότητα σχετικά με την εθνική ποικιλομορφία	424	4,8302	1,26815
Δ_3. Αναγκαιότητα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών σε θέματα προσέγγισης και επικοινωνίας με τους γονείς	424	4,4788	1,66263
Δ_4. Θετική στάση απέναντι στην εθνική ποικιλομορφία	424	3,7748	1,32911



Επιπρόσθετα και πέρα από τη παραγοντική ανάλυση θα πρέπει να επισημάνουμε τους φορείς διεξαγωγής προγραμμάτων επιμόρφωσης όπως αυτοί αποτυπώνονται μέσα από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και υποβοηθούν στη διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα η συνηθέστερη μορφή επιμόρφωσης είναι τα ενδοσχολικά προγράμματα (24,3%) και ακολουθούν σύμφωνα πάντα με την άποψη των εκπαιδευτικών η επιμόρφωση στα Π.Ε.Κ.(17,5%), στα Α.Ε.Ι.(17%) και από προγράμματα του ΥΠΕΠΘ (16,1%).

Πίνακας 6.5.2 κατανομή ποσοστών ανά φορέα επιμόρφωσης

Φορείς διεξαγωγής προγραμμάτων επιμόρφωσης	Ναι %	Όχι %
Δ25.1.ΥΠΕΠΘ	15,1	84,9
Δ25.2.ΠΕΚ	17,5	82,5
Δ25.3.Παιδαγωγικό Ινστιτούτο	9,2	90,8
Δ25.4.ΑΕΙ	17,0	83,0
Δ25.5.Ενδοσχολικά προγράμματα επιμόρφωσης	24,3	75,7

Τέλος αναφορικά με την αντίληψη της ποικιλομορφίας ως εμπόδιο η μέση τιμή που εκτιμάται είναι 3,37 και κατά συνέπεια η τάση που δηλώνεται εκφράζει την σε μέτριο προς μικρό βαθμό εμφάνισης της παραπάνω δήλωσης.

Πίνακας 6.1.6 Μέτρα θέση (μέση τιμή και τυπική απόκλιση)

	N	Μέση τιμή	T.A.
Δ33.Αποτελεί η εθνική ποικιλομορφία στην τάξη εμπόδιο στο έργο του εκπαιδευτικού;	424	3,37	1,813

Σύγκριση των τιμών των μεταβλητών στα δημογραφικά χαρακτηριστικά Διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών και φύλο

Εφαρμόζοντας έλεγχο μέσων τιμών για τις μεταβλητές της ενότητας με σκοπό την αναζήτηση διαφορετικών συμπεριφορών για τους υποπληθυσμούς των δημογραφικών προκύπτουν τα ακόλουθα:

Πίνακας 6.5.3 Σύγκριση μέσων τιμών των μεταβλητών ανά φύλο και επίπεδο σημαντικότητας

	ΦΥΛΟ	Μέση τιμή	TA	t	βε	p
Δ_3. Αναγκαιότητα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών σε θέματα προσέγγισης και επικοινωνίας με τους γονείς	άνδρας	4,7636	1,70257	2,345	422	0,020
	γυναίκα	4,3542	1,63219			

Η αναγκαιότητα επιμόρφωσης σε θέματα επικοινωνίας και προσέγγισης γονέων εξαρτάται στατιστικά σημαντικά με το φύλο ($t=2,345$, $\beta\epsilon=422$ $p=0,020$). Εξετάζοντας τις μέσες τιμές των υποπληθυσμών προκύπτει ότι η χαμηλότερη μέση τιμή εμφανίζεται στους άνδρες κάτι που σημαίνει ότι οι άνδρες εκπαιδευτικοί διαπιστώνουν, συγκριτικά με τις γυναίκες, σε υψηλότερο βαθμό την παραπάνω αναγκαιότητα.

Διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών και ηλικία / χρόνος προϋπηρεσίας

Υπολογίζοντας τους συντελεστές συσχέτισης R των σύνθετων μεταβλητών με σκοπό την αναζήτηση συσχετίσεων με τις μεταβλητές ηλικίας και ετών προϋπηρεσίας προκύπτει ότι η ηλικία και τα έτη υπηρεσίας δεν συσχετίζονται στατιστικά σημαντικά.

Διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών και υπηρεσιακή κατάσταση

Εφαρμόζοντας έλεγχο μέσων τιμών με ανάλυση διασποράς με σκοπό την αναζήτηση διαφορετικών συμπεριφορών για τους υποπληθυσμούς ως προς την υπηρεσιακή κατάσταση προκύπτουν τα ακόλουθα:

Πίνακας 6.5.4 Σύγκριση μέσων τιμών των μεταβλητών ανά υπηρεσιακή κατάσταση και επίπεδο σημαντικότητας

		Μέση τιμή	TA	βε	F	p
Δ_2. Αποτελεσματικότητα σχετικά με την εθνική ποικιλομορφία	Δάσκαλος/α Μόνιμος/η	4,7564	1,27160	3	5,802	0,001
	Δάσκαλος/α Αναπληρωτής/α	5,0789	0,88605	407		
	Εκπαιδευτικός ειδικότητας	5,5306	1,21367	410		
	Διευθυντής	4,7586	1,05746			
	σύνολο	4,8637	1,25802			
Δ_3. Αναγκαιότητα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών σε θέματα προσέγγισης και επικοινωνίας με τους γονείς	Δάσκαλος/α Μόνιμος/η	4,3662	1,69418	3	3,243	0,022
	Δάσκαλος/α Αναπληρωτής/α	5,3158	1,00292	407		
	Εκπαιδευτικός ειδικότητας	4,5510	1,55203	410		
	Διευθυντής	5,0345	1,65255			
	σύνολο	4,4793	1,66387			
Δ_5. Αντίληψη της εθνικής ποικιλομορφίας στην τάξη ως εμπόδιο στο έργο του εκπαιδευτικού	Δάσκαλος/α Μόνιμος/η	3,5159	1,83019	3	4,629	0,003
	Δάσκαλος/α Αναπληρωτής/α	2,6316	1,38285	407		
	Εκπαιδευτικός ειδικότητας	3,2245	1,90684	410		
	Διευθυντής	2,4138	1,32334			
	σύνολο	3,3625	1,81524			

Η υπηρεσιακή κατάσταση εξαρτάται στατιστικά σημαντικά με αποτελεσματικότητα σχετικά με την εθνική ποικιλομορφία ($F(3,407)=5,802$, $p=0,001$). Εξετάζοντας τις επιμέρους μέσες τιμές των υποπληθυσμών προκύπτει ότι οι υψηλότερες μέσες τιμές εμφανίζονται στους εκπαιδευτικούς ειδικότητας και στους αναπληρωτές. Αντίθετα οι υπόλοιπες κατηγορίες εμφανίζουν χαμηλότερες μέσες τιμές και άρα μικρότερο βαθμό αποτελεσματικότητας.

Επίσης η αναγκαιότητα επιμόρφωσης για επικοινωνία εξαρτάται στατιστικά σημαντικά με την υπηρεσιακή κατάσταση ($F(3,407)=3,243$, $p=0,022$). Εξετάζοντας τις επιμέρους μέσες τιμές των υποπληθυσμών προκύπτει ότι η χαμηλότερη μέση τιμή εμφανίζεται στους εκπαιδευτικούς ειδικότητας και μόνιμους. Αντίθετα η υψηλότερη τιμή εμφανίζεται στους διευθυντές και αναπληρωτές δασκάλους.

Η αντίληψη της εθνικής ποικιλομορφίας ως εμπόδιο εξαρτάται στατιστικά σημαντικά με την υπηρεσιακή κατάσταση ($F(3,407)=4,629$, $p=0,003$). Εξετάζοντας τις επιμέρους μέσες τιμές η χαμηλότερη μέση τιμή εμφανίζεται στους διευθυντές και αναπληρωτές δασκάλους, οι οποίοι προφανώς αντιλαμβάνονται την ποικιλομορφία ως εμπόδιο σε συγκριτικά μικρότερο βαθμό.

Διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών και βασικές / συμπληρωματικές σπουδές

Εφαρμόζοντας έλεγχο μέσων τιμών με σκοπό την αναζήτηση διαφορετικών συμπεριφορών για τους υποπληθυσμούς με βάση τις βασικές και συμπληρωματικές σπουδές, προκύπτει ότι σε καμία περίπτωση οι βασικές σπουδές δεν εξαρτώνται στατιστικά σημαντικά με τις σύνθετες μεταβλητές.

Πίνακας 6.5.5 Σύγκριση μέσων τιμών των μεταβλητών ανά πτυχίο και επίπεδο σημαντικότητας

Πτυχίο άλλου Α.Ε.Ι. (εσωτερικού ή εξωτερικού)	Μέση τιμή	ΤΑ	t	βε	p	
Δ_1. Επίπεδο εμπειρίας σχετικά με την εθνική ποικιλομορφία	ναι — όχι	3,5792 3,0981	1,39596 1,19292	2,387	422	0,017

Το επίπεδο εμπειρίας σχετικά με την εθνική ποικιλομορφία εξαρτάται στατιστικά σημαντικά με την ύπαρξη άλλου πτυχίου ($t=2,387$, $\beta\epsilon=422$ $p=0,017$). Από την εξέταση των μέσων τιμών προκύπτει ότι η υψηλότερη μέση τιμή και αντίστοιχα η υψηλότερη δηλωμένη επάρκεια εμφανίζεται στους κατόχους επιπρόσθετου πτυχίου.

Πίνακας 6.5.6 Σύγκριση μέσων τιμών των μεταβλητών ανά μεταπτυχιακό και επίπεδο σημαντικότητας

Μεταπτυχιακό Δίπλωμα	Μέση τιμή	ΤΑ	t	βε	p	
Δ_1. Επίπεδο εμπειρίας σχετικά με την εθνική ποικιλομορφία	ναι — όχι	3,6944 3,1015	1,20112 1,21250	2,584	422	0,010
Δ_3. Αναγκαιότητα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών σε θέματα προσέγγισης και επικοινωνίας με τους γονείς	ναι — όχι	5,2500 4,4201	1,40043 1,66786	2,654	422	0,008
Δ_5. Αντίληψη της εθνικής ποικιλομορφίας στην τάξη ως εμπόδιο στο έργο του εκπαιδευτικού	ναι — όχι	2,5333 3,4315	1,67607 1,80940	-2,634	422	0,009

Οι εκπαιδευτικοί κάτοχοι Μεταπτυχιακού Διπλώματος δεν αντιλαμβάνονται την εθνική ποικιλομορφία ως εμπόδιο ($t=-2,634$, $\beta\epsilon=422$ $p=0,009$), παρουσιάζουν υψηλό επίπεδο εμπειρίας σχετικά με την εθνική ποικιλομορφία ($t=2,584$, $\beta\epsilon=422$ $p=0,010$) και αναγνωρίζουν ως άμεση αναγκαιότητα την επιμόρφωση σε θέματα εθνικής ποικιλομορφίας ($t=2,654$,

$\beta\epsilon=422$ $p=0,008$).

Συγκρίνοντας τις μέσες τιμές των μεταβλητών ανά εξομοίωση προκύπτει ότι σε καμία περίπτωση οι σύνθετες μεταβλητές δεν εξαρτώνται στατιστικά σημαντικά.

Πίνακας 6.5.7 Σύγκριση μέσων τιμών των μεταβλητών ανά μετεκπαίδευση και επίπεδο σημαντικότητας

Μετεκπαίδευση στο Διδασκαλείο		Μέση τιμή	TA	t	$\beta\epsilon$	P
Δ_1. Επίπεδο εμπειρίας σχετικά με την εθνική ποικιλομορφία	ναι	3,9770	1,14324	3,875	422	0,000
	— όχι	3,0823	1,20404			
Δ_3. Αναγκαιότητα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών σε θέματα προσέγγισης και επικοινωνίας με τους γονείς	ναι	5,1207	1,55066	2,163	422	0,031
	— όχι	4,4316	1,66263			

Το επίπεδο εμπειρίας σχετικά με την εθνική ποικιλομορφία εξαρτάται στατιστικά σημαντικά με την ύπαρξη μετεκπαίδευσης ($t=3,875$, $\beta\epsilon=422$ $p=0,000$). Από την εξέταση των μέσων τιμών προκύπτει ότι η υψηλότερη μέση τιμή και η αντίστοιχη επάρκεια εμφανίζεται στα άτομα με μετεκπαίδευση.

Επίσης η αναγκαιότητα επιμόρφωσης εξαρτάται στατιστικά σημαντικά με την ύπαρξη μετεκπαίδευσης ($t=2,163$, $\beta\epsilon=422$ $p=0,031$). Και σε αυτή την περίπτωση προκύπτει ότι η υψηλότερη μέση τιμή και η αντίστοιχη διαπιστωμένη αναγκαιότητα επιμόρφωσης δηλώνεται από τους εκπαιδευτικούς με μετεκπαίδευση.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7.

ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

«Η βασική πρόκληση που καλούνται σήμερα να αντιμετωπίσουν οι πολυπολιτισμικές κοινωνίες συνίσταται κυρίως στην οργάνωση των σχέσεων μεταξύ των ντόπιων και των μεταναστών κατά τέτοιο τρόπο, ώστε η συνάντησή τους να μην οδηγήσει σε συγκρούσεις, αλλά στη δημιουργική αλληλεπίδραση των πολιτισμών τους» (Γκόβαρης, 2001, σ.11).

Το σχολείο, το οποίο αποτελεί έναν από τους κυριότερους φορείς κοινωνικοποίησης, καλείται σήμερα να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στη δημιουργία προϋποθέσεων αποδοχής και αναγνώρισης του πλουραλισμού και της ετερότητας ως βασικών χαρακτηριστικών του κοινωνικού γίνεσθαι. Η εκπλήρωση όμως ενός τέτοιου ρόλου δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί χωρίς την προσαρμογή των εκπαιδευτικών συστημάτων στα νέα δεδομένα που διαμορφώνονται από την πολυπολιτισμικότητα και χωρίς την υπέρβαση του μονοπολιτισμικού και μονογλωσσικού χαρακτήρα που ενυπάρχει στην παραδοσιακή μορφή της εκπαίδευσης.

Το διαπολιτισμικό μοντέλο θεωρεί τη συνεργασία με τους γονείς ως θεμελιώδη προϋπόθεση ενδυνάμωσης των ξένων μαθητών. Οι μαθητές νιώθουν πολιτισμικά καταξιομένοι όταν βλέπουν τους γονείς τους να συνεργάζονται και να γίνονται αποδεκτοί από τους εκπαιδευτικούς (Γκόβαρης, 2001).

Οι εκπαιδευτικοί στα πλαίσια της διαπολιτισμικότητας, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, είναι αναγκαίο να έχουν ξεκάθαρες και σαφείς δημοκρατικές στάσεις και αξίες, ικανότητα θέασης των πραγμάτων από διάφορες πλευρές και ικανότητα λειτουργίας σε όλα τα επίπεδα της πολιτισμικής ταυτότητας. Καλούνται να διαδραματίσουν κεντρικό ρόλο στην όλη προσπάθεια δημιουργίας μιας σχολικής κουλτούρας αμφισβήτησης των κυρίαρχων σχέσεων εξουσίας μεταξύ των κοινωνικών ομάδων. Αυτό προϋποθέτει, βέβαια, την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών να διερευνήσουν και να συνειδητοποιήσουν το σύνολο των παραγόντων που επηρεάζουν αρνητικά τις δυνατότητες σχολικής ένταξης των «διαφορετικών» μαθητών.

Η παρούσα μελέτη επιχειρεί να διερευνήσει με τη χρήση ερωτηματολογίου τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών και μεταναστών γονέων για την γονεϊκή εμπλοκή μέσα από τις συνηθέστερες μορφές της (επικοινωνία σχολείου-οικογένειας και βοήθεια στην κατ' οίκον εργασία), καθώς και τους παράγοντες

και τα εμπόδια που την επηρεάζουν. Επιπρόσθετα, θα διερευνηθούν οι παράμετροι από τις οποίες εξαρτάται, κατά τη γνώμη των μεταναστών γονέων, η σχολική επίδοση των παιδιών τους, αλλά και ο βαθμός διαπολιτισμικής επάρκειας και ετοιμότητας των εκπαιδευτικών.

7.1 Ευρήματα απαντήσεων μεταναστών γονέων

7.1.1. Επικοινωνία μεταναστών γονέων και εκπαιδευτικών

Ειδικότερα η εμπλοκή σε ένα σύστημα επικοινωνίας εκπαιδευτικών και οικογένειας θεωρήθηκε από τους γονείς της παρούσας έρευνας απόλυτα απαραίτητη (μ.τ.=6,42). Άλλωστε εκφράζουν την πεποίθηση ότι η επικοινωνία βοηθά στην ακαδημαϊκή επίδοση των παιδιών τους περισσότερο από κάθε άλλο τύπο γονεϊκής εμπλοκής (Marcon,1999· Γεωργίου, 2000· Πνευματικός & συν, 2008).

Οι μετανάστες γονείς εκφράζουν σαφέστατα την πεποίθηση ότι είναι ευπρόσδεκτοι στο σχολείο των παιδιών τους (μ.τ.=6,32) και ασφαλώς αυτό αποτελεί επιτυχία των εκπαιδευτικών που αντιλαμβάνονται την ανάγκη συμμετοχής του γονέα στην επίτευξη της βασικής εκπαίδευσης του παιδιού του (Peterson & Ladky 2007). Νιώθουν ότι οι εκπαιδευτικοί τους υποδέχονται κάθε φορά που επισκέπτονται το σχολείο με εγκάρδια διάθεση (Williams, B et al, 2002). Είναι αυτονόητο ότι η δημιουργία ενός ευχάριστου και φιλόξενου περιβάλλοντος για το μετανάστη γονέα αποτελεί το πρώτο και καθοριστικό βήμα για την καθιέρωση μιας επικοινωνίας ανθρώπινης χωρίς προκαταλήψεις και δυσλειτουργίες που εύκολα μπορούν να την υποβαθμίσουν.

Οι μετανάστες γονείς στο σύνολό τους (μ.τ.=6,02) εμφανίζονται ικανοποιημένοι από την ενημέρωση προς το σχολείο σε περίπτωση απουσίας του παιδιού τους, καθώς και από την εν γένει επικοινωνία (μ.τ.=6,19), τη συχνότητα επικοινωνίας (μ.τ.=5,45) και τη συμμετοχή στις προγραμματισμένες συναντήσεις εκπαιδευτικών – γονέων (μ.τ.=5,75). Σε ανάλογα αποτελέσματα κατέληξε έρευνα της Χατζηδάκη (2007) που κατέδειξε ότι το 75% των μεταναστών γονέων επικοινωνεί κάθε δίμηνο με τους εκπαιδευτικούς, ενώ παρόμοια μελέτη στον Καναδά (Dison, 2001) εντοπίζει αντίθετα σπάνια επικοινωνία μεταξύ των δυο πόλων.

Στη σχολική πραγματικότητα όμως η απουσία ουσιαστικής συνεργασίας είναι έκδηλη. Η επικοινωνία μεταναστών γονέων-εκπαιδευτικών είναι περιορισμένη (Γκλιάου – Χριστοδούλου, 2005) και λαμβάνει χώρα μόνο μέσα στο πλαίσιο θεσμοθετημένων επαφών (Φρειδερίκου & Φολέρου – Τσερούλη, 1991) και στερείται ουσίας (Δοδοντσάκης, 2001). Παρότι τα επιστημονικά

δεδομένα υπογραμμίζουν τα σημαντικά οφέλη που προκύπτουν από τη συνεργασία αυτή (Cotton & Wikelund 1989· Γεωργίου, 2000· Δασκαλάκη & συν. 2002), η επικοινωνία των γονέων με το σχολείο πραγματοποιείται κυρίως, όταν παραδίδονται οι έλεγχοι των μαθητών, κάπως στις εορταστικές εκδηλώσεις και έκτακτα όταν προκύπτουν προβλήματα συμπεριφοράς και επίδοσης των μαθητών, μετά από ειδική πρόσκληση του σχολείου (Παπάζογλου, 1984 στο Μπρούζος 2002). Έτσι, προβλήματα που αφορούν την παιδαγωγική διαδικασία προσεγγίζονται μετά και όχι πριν από την εμφάνισή τους.

Ασφαλώς η παθητική επικοινωνία των μεταναστών γονέων με τους εκπαιδευτικούς δεν θα αποφέρει τα αναμενόμενα αποτελέσματα. Η εκπαιδευτική κοινότητα θα πρέπει να ενθαρρύνει και να καθοδηγήσει τους γονείς σε ενεργητικού τύπου δραστηριότητες. Βασική προϋπόθεση αποτελεσματικής επικοινωνίας είναι η συνειδητοποίηση εκ μέρους των εκπαιδευτικών, του γεγονότος ότι στην περίπτωση αυτών των γονέων έχουμε να κάνουμε με ανθρώπους των οποίων το κοινωνικό περιβάλλον, διαφέρει σε πολλά σημεία από αυτό των γονέων της πλειονότητας.

Ως προσφορότερο τρόπο επικοινωνίας με τους εκπαιδευτικούς, οι γονείς επιλέγουν μια επαφή κατά πρόσωπο (μ.τ.=5,97) παρά να τηλεφωνήσουν ή να στείλουν γραπτό σημείωμα. Το εύρημα αυτό είναι σύμφωνο με παρόμοιας έρευνας που πραγματοποιήθηκε στις Η.Π.Α. σε γονείς μεξικάνικης καταγωγής (Sosa, 1997).

Οι μετανάστες γονείς στο σύνολό τους εκτιμούν ότι το σχολείο αποτιμά θετικά τη φυλή και τον πολιτισμό τους (μ.τ.=5,15). Σε ανάλογες έρευνες (Dison, 2001· Sy et al, 2005) με μετανάστες ασιατικής και κυρίως κινεζικής καταγωγής που διεξήχθησαν στον Καναδά τα 2/3 των γονέων θεωρούν ότι το σχολείο σέβεται την καταγωγή και τον πολιτισμό τους.

Η άποψη όμως των γονέων στην παρούσα μελέτη είναι αρνητική στην ερώτηση αν το σχολείο ενδιαφέρεται να ενημερωθεί για τη φυλή και τον πολιτισμό τους. Η πολιτική του σχολείου και του προγράμματος σπουδών θα μπορούσαν να ενσωματώσουν εν μέρει τα πολιτιστικά στοιχεία από τις χώρες αποδημίας των πολυπληθέστερων ομάδων μαθητών. Η απουσία ή η διαστρεβλωμένη παρουσίαση των μειονοτήτων στα σχολικά εγχειρίδια μπορεί να φθείρει σοβαρά τις γέφυρες επικοινωνίας (Farley, 2005).

Βασική προϋπόθεση για την αποτελεσματική επικοινωνία του εκπαιδευτικού με το μετανάστη γονέα αποτελεί η γνώση των αξόνων τουλάχιστον του μεταναστευτικού πολιτισμού, αφού ο πολιτισμός αποτελεί το χώρο μέσα στον οποίο θα αντλήσουμε τα ερεθίσματα της επικοινωνίας. Η απομόνωση των

πολιτισμικών στοιχείων μιας πληθυσμιακής ομάδας μπορεί να μεταφραστεί ως απόρριψή της, στοιχείο που ασφαλώς δε βοηθά στην ανάπτυξη σχέσεων.

Αναφορικά με τα εμπόδια που αποτελούν ενδεχομένως τροχοπέδη στην επικοινωνία των μεταναστών γονέων με τους εκπαιδευτικούς αξιολογούνται από μέτριας ως χαμηλής σπουδαιότητας. Η ερμηνεία που μπορεί να δοθεί είναι ότι οι περισσότεροι γονείς είναι εγκατεστημένοι για μεγάλο χρονικό διάστημα στη χώρα μας με αποτέλεσμα να έχουν αντιμετωπίσει με επιτυχία τις δυσκολίες που συνάντησαν αρχικά. Η επικοινωνία καθίσταται δυσκολότερη για τις γυναίκες, τους γονείς με χαμηλό επίπεδο σπουδών, νεαρής ηλικίας που πρόσφατα ήρθαν στη χώρα μας. Παρόμοιες έρευνες έδειξαν ότι οι γονείς με μεγαλύτερο μορφωτικό επίπεδο συμμετέχουν περισσότερο στη μόρφωση των παιδιών τους (Hoover – Dempsey et al., 2005) ενώ οι μητέρες με πανεπιστημιακή εκπαίδευση έχουν πιο ακριβείς πληροφορίες σχετικά με την απόδοση του παιδιού τους και συμμετέχουν περισσότερο στις συναντήσεις με τους εκπαιδευτικούς (Stevenson & Baker, 1987).

Αναμφίβολα, μετανάστες με ένα ή δύο χρόνια παραμονής στη χώρα υποδοχής, έχουν άλλες προτεραιότητες (νομιμοποίηση, εργασία, συγκρότηση του νοικοκυριού) και υποβαθμίζουν το θέμα της επικοινωνίας με το σχολείο. Η γονεϊκή εμπλοκή μεγαλώνει συνήθως μετά από το πρώτο διάστημα εγκατάστασης και αναδιοργάνωσης της οικογένειας. Επιπρόσθετα, οι συγκεκριμένοι γονείς αντιμετωπίζουν εντονότερα ορισμένες δυσκολίες στην επικοινωνία τους με τους εκπαιδευτικούς ενώ αντίθετα οι γονείς με υψηλό μορφωτικό επίπεδο αισθάνονται μεγαλύτερη άνεση. Το αποτελεσματικό σχολείο που αντιλαμβάνεται τον ουσιαστικό ρόλο των γονέων στη βελτίωση του κλίματος μάθησης θα διοργανώσει εκδηλώσεις που είναι ικανές να εμπλέξουν όλους τους γονείς, και όχι μόνο αυτούς που συμμετέχουν ήδη στην εκπαιδευτική διαδικασία

Στη παρούσα μελέτη τα εμπόδια που προτάσσονται είναι αυτό της γλώσσας, της έλλειψης χρόνου, της διαφορετικής κουλτούρας και της άγνοιας του εκπαιδευτικού συστήματος. Αναμφίβολα για τους γονείς που πρόσφατα έχουν μεταναστεύσει και μιλούν ελάχιστα τα ελληνικά, η γλώσσα αποτελεί σημαντικό εμπόδιο στην επικοινωνία σχολείου – οικογένειας (RCSIG, 2003). Η έλλειψη χρόνου είναι εντονότερη στις οικογένειες με περισσότερα παιδιά κυρίως μικρής ηλικίας που η φροντίδα τους δεν επιτρέπει στους γονείς τη συμμετοχή τους σε δραστηριότητες του σχολείου (Report of ISBE Parent Outreach Focus Group, 2003). Όμως και το αυξημένο ωράριο εργασίας είναι σημαντικό εμπόδιο που αποτρέπει τους μετανάστες γονείς στο να ανταποκριθούν στις προσκλήσεις του σχολείου ή να βοηθήσουν τα παιδιά τους στο σπίτι (Κωνσταντίνου, 2009). Ασφαλώς και η διαφορετικότητα των αρχών που διέπουν τη πολιτιστική

κουλτούρα των μεταναστών γονέων σε σχέση με τις αρχές που προάγει το σχολείο της χώρας υποδοχής είναι ένας αποτρεπτικός παράγοντας επικοινωνίας (Gibson, 2002). Τέλος η άγνοια για το σχολικό σύστημα της χώρας υποδοχής είναι άλλος ένας ισχυρός φραγμός που αποτρέπει ορισμένους γονείς από τη συμμετοχή τους στις σχολικές δραστηριότητες (Gibson, 1987· Delgado-Gaitan, 1990).

Οι γονείς καλούνται να ανταπεξέλθουν σ' ένα προκαθορισμένο πρότυπο επικοινωνίας με το σχολείο και αντιμετωπίζουν συγκεκριμένες δυσκολίες. Το σχολείο αναγνωρίζει τη σημαντικότητα του ρόλου που διαδραματίζουν οι μετανάστες γονείς στην εκπαίδευση των παιδιών τους και οφείλουν να επινοήσουν στρατηγικές αντιμετώπισης αυτών των δυσκολιών. Η εκπαιδευτική πολιτική στις Η.Π.Α. αλλά και στην Ευρωπαϊκή Ένωση, εστιάζεται, κυρίως τα τελευταία χρόνια, στη διαμόρφωση προϋποθέσεων ώστε να οικοδομηθεί γέφυρα επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικού και μετανάστη γονέα με βασικούς στόχους τη μείωση του ρυθμού σχολικής διαρροής και τη σχολική επίτευξη.

7.1.2. Εμπλοκή μεταναστών γονέων στη μάθηση στο σπίτι.

Παρόλο που τα τελευταία χρόνια μια σειρά ερευνών αμφισβητούν τη θετική συσχέτιση μεταξύ της εμπλοκής των γονέων στην προετοιμασία των κατ' οίκον εργασιών και της ακαδημαϊκής επίδοσης (Farrow et al., 1999· Pezdek et al., 2002· Trautwein & Köller, 2003), οι γονείς στην παρούσα έρευνα εξέφρασαν ισχυρή την πεποίθησή τους ότι η εμπλοκή τους στη μάθηση στο σπίτι συμβάλλει στη βελτίωση των επιδόσεων των παιδιών τους. Το εύρημα αυτό είναι σύμφωνο με πολλές έρευνες οι οποίες έχουν δείξει την εδραιωμένη πεποίθηση των γονέων ότι η εμπλοκή τους στην προετοιμασία των παιδιών τους για το σχολείο είναι ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες που βοηθά τα παιδιά τους να επιτύχουν υψηλότερες ακαδημαϊκές επιδόσεις (Cooper, 1989 Cooper et al., 2006).

Οι γονείς ως ομάδα συμμετέχουν με ευρύ φάσμα συμπεριφορών συμμετοχής στην κατ' οίκον εργασία. Η ποικιλομορφία των προσπαθειών αυτών φαίνεται να σχετίζεται εν μέρει με τις διαφορές στις δεξιότητες, τις υποχρεώσεις και τις οικογενειακές καταστάσεις που μεμονωμένα κάθε οικογένεια θέτει στη διαδικασία της κατ' οίκον εργασίας. Αυτοί εμφανίζουν επίσης ποικίλες πρακτικές που σχετίζονται με το σχολείο και τη συμμετοχή τους στην κατ' οίκον εργασία (π.χ., Hoover-Dempsey & Sandler, 1995).

Η ποικιλομορφία μπορεί επίσης να οφείλεται στο γεγονός ότι οι ερευνητές σπάνια ορίζουν τη συμμετοχή στην εργασία με σαφώς συγκρίσιμους τρόπους· οι λειτουργικοί ορισμοί έχουν κυμανθεί σε μεμονωμένες ερωτήσεις σε πολλά ερωτηματολόγια (π.χ., "μπορώ να ελέγξω την εργασία του παιδιού μου») σε πολύπλοκα σχήματα συμμετοχής στην κατανόηση του παιδιού και

αμφισβητούμενες δραστηριότητες με βάση τις παρατηρήσεις αυτές (Hoover-Dempsey et al, 2005).

Η συντριπτική πλειοψηφία των μεταναστών γονέων παρουσιάζεται να ασκεί έλεγχο σε ζητήματα ανατροφής (μ.τ.=6,32) ενώ σαφέστατα υιοθετείται περισσότερο ένας ρόλος παράλληλου δασκάλου (μ.τ.=5,92) και λιγότερο ο ρόλος του γονέα με διακριτική παρουσία και άσκηση ελέγχου από απόσταση (μ.τ.=5,10).

Εντονότερα διακριτικό έλεγχο εμφανίζεται να ασκούν οι νεαρότερης ηλικίας γονείς κάτι που δεν συμβαίνει στον ίδιο βαθμό με τους μεγαλύτερους σε ηλικία μετανάστες. Οι Levin et al. (1997) στη μελέτη τους κατέληξαν σε ανάλογα αποτελέσματα και θεωρούν ότι η σημαντική μείωση στην αξία που δίνουν οι μεγαλύτερης ηλικίας γονείς, στην εμπλοκή τους στην προετοιμασία των παιδιών τους είναι πιθανότατα μια ένδειξη ότι οι μεγαλύτερης ηλικίας γονείς συνυπολογίζουν πέρα από την ικανοποίηση των αναγκών των παιδιών τους και τις δικές τους ανάγκες.

Στη παρούσα μελέτη η υιοθέτηση ρόλου δασκάλου εξαρτάται σημαντικά από το επίπεδο σπουδών του μετανάστη γονέα. Οι γονείς που έχουν ικανοποιητικό μορφωτικό υπόβαθρο υιοθετούν περισσότερο το συγκεκριμένο ρόλο. Η βοήθεια στο σπίτι απαιτεί συγκεκριμένες γνώσεις και κυρίως καλή γνώση των ελληνικών που αρκετοί γονείς δεν έχουν. Ζητάνε τη βοήθεια των μεγαλύτερων παιδιών τους, των γειτόνων, κάνουν ιδιαίτερα μαθήματα στο σπίτι, παρακολουθούν οι ίδιοι μαθήματα γλώσσας. Οργανώνουν τη δράση τους έτσι ώστε να ανταπεξέλθουν (Κωνσταντίνου, 2009). Αντίθετα στη μελέτη των Menacker et al. (1988) υποστηρίζεται ότι οι χαμηλού μορφωτικού επιπέδου γονείς πιστεύουν περισσότερο στην αποτελεσματικότητα της εμπλοκής τους στην προετοιμασία των παιδιών στο σπίτι, γιατί θεωρούν ότι η βοήθεια που θα ήταν σε θέση να προσφέρουν σηματοδοτείται από την εμπλοκή τους στη μάθηση στο σπίτι. Είναι πολύ πιθανό οι μετανάστες γονείς με χαμηλή μόρφωση να είχαν άσχημες εμπειρίες από το σχολείο και να μην έχουν εμπιστοσύνη στους εκπαιδευτικούς και στο ενδιαφέρον για τα παιδιά τους.

Από τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης προκύπτει ότι οι μετανάστες γονείς διακατέχονται από άγχος και ανησυχία για την επίδοση του παιδιού τους (μ.τ.=6,09) ενώ επιδίδονται σε μια αγωνιώδη προσπάθεια να τα ενθαρρύνουν ώστε να τονωθεί το ηθικό τους. Αυτή η στήριξη συχνά περνά απαρατήρητη. Για παράδειγμα σε έρευνα της Torres-Guzman (1995) σε σχολεία με υψηλό ποσοστό μαθητών από μεταναστευτικό υπόβαθρο βρέθηκε ότι ένα μεγάλο μέρος της εμπλοκής των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους είχε τη μορφή ηθικής

και συναισθηματικής συμπαράστασης και λιγότερο τη μορφή οδηγιών, καθοδήγησης και οικονομικής ενίσχυσης.

Αντιλαμβανόμαστε λοιπόν, ότι πολλοί μετανάστες και μειονοτικοί γονείς, στην πραγματικότητα, συμμετέχουν στην εκπαίδευση των παιδιών τους, με τρόπους που δεν είναι πάντα ορατοί στους εκπαιδευτικούς του σχολείου παρά μόνο όταν εξετάζονται τα δίκτυα γονέων που έχουν σχηματιστεί με φυσικό κι αβίαστο τρόπο.

Η πλειοψηφία των γονέων φαίνεται να προτιμά τη χρήση της ελληνικής γλώσσας (μ.τ.=5,78) από τη μητρική (μ.τ.=4,27) στη μελέτη των παιδιών τους. Την ελληνική γλώσσα επιλέγουν κυρίως οι νεαρής ηλικίας γονείς και οι γονείς που διαμένουν αρκετά χρόνια στη χώρα μας. Στην προτίμηση των μεταναστών γονέων στη χρήση της γλώσσας της χώρας υποδοχής οδηγεί και το γεγονός ότι πολλοί εκπαιδευτικοί εκφράζουν τη βεβαιότητα ότι η μητρική γλώσσα παρεμποδίζει την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας κάτι που έχει διαψευστεί από πολλούς μελετητές (Coelho, 2004).

Παρόμοιες μελέτες κατέληξαν σε διαφορετικά αποτελέσματα. Στις Η.Π.Α. (Li, 2002) σε μεγάλο δείγμα μεταναστών γονέων φάνηκε ότι μεγάλο ποσοστό χρησιμοποιεί για ανάγνωση τη μητρική γλώσσα, ενώ 1 στους 3 γονείς ωθεί το παιδί του να εξασκείται και στη γραφή της μητρικής γλώσσας.

Στη παρούσα μελέτη οι μετανάστες γονείς δεν καταβάλλουν ιδιαίτερη προσπάθεια ώστε τα παιδιά τους να αναπτύξουν άλλα ενδιαφέροντα. Πιο απρόθυμοι είναι οι γονείς που πρόσφατα μετανάστευσαν, οι χαμηλού μορφωτικού επιπέδου και οι γονείς με πολλά παιδιά. Η εξήγηση που μπορεί εύκολα να δοθεί είναι η έλλειψη επαρκών οικονομικών πόρων που θα επέτρεπε τέτοιου είδους «πολυτέλειες».

7.1.3. Αιτιακή απόδοση της επίδοσης του παιδιού

Η αιτιακή απόδοση της επίδοσης του παιδιού είναι ο τρόπος που ο γονιός ερμηνεύει την επιτυχία ή την αποτυχία του παιδιού του στο σχολείο. Στην παρούσα μελέτη οι μετανάστες γονείς αξιολογούν ως σημαντικότερους παράγοντες που επηρεάζουν την απόδοση τους παιδιού τους τον εκπαιδευτικό και το βαθμό συνεργασίας του με την οικογένεια (μ.τ.=6,06) και τη γονεϊκή εμπλοκή (μ.τ.=5,7).

Ασφαλώς ο ρόλος του εκπαιδευτικού θεωρείται κομβικός (Ξωχέλλης, 2005). Πρέπει να ξεπεράσει όμως τις ενδεχόμενες προκαταλήψεις και τη μεροληπτική συμπεριφορά του που επηρεάζει τη σχολική επίδοση των μαθητών (Μάγος, 2005). Ο εκπαιδευτικός μέσα από τη συνεργασία θα υποδείξει τρόπους

στους γονείς ώστε να συνεισφέρουν θετικά τόσο στη μάθηση του παιδιού όσο και στην ευρύτερη σχολική διαδικασία.

Όπως προκύπτει από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας οι μετανάστες γονείς που πιστεύουν στη σπουδαιότητα της εμπλοκής τους και το αντίκτυπο στην απόδοση των παιδιών τους, υιοθετούν ρόλο παράλληλου δασκάλου ή ασκούν έλεγχο σε ευρύτερα ζητήματα ανατροφής και διακατέχονται από άγχος για την επίδοση του παιδιού τους.

Όσοι εκτιμούν ότι σημαντικός παράγοντας στην επίδοση των παιδιών τους είναι η προσπάθεια που τα ίδια καταβάλλουν (μ.τ.=5,86) δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στην εντατική εκπαίδευση. Διαπολιτισμικές έρευνες αναφέρουν ότι οι λαοί της ανατολής πιστεύουν πως όλα τα παιδιά έχουν από τη φύση τους τις ίδιες δυνατότητες για επιτυχία, γι' αυτό και αποδίδουν την αποτυχία στην έλλειψη ικανοποιητικής προσπάθειας από πλευράς του παιδιού (Γεωργίου, 2000).

Ιδιαίτερα σημαντικές αξιολογούνται και οι προσδοκίες των γονέων (μ.τ.=5,6) για τις μαθησιακές επιδόσεις των παιδιών τους. Εκείνο που έχει σημασία δεν είναι μόνο η ύπαρξη προσδοκιών αλλά και ο τρόπος με τον οποίο αυτές ικανοποιούνται. Έτσι δυο γονείς που έχουν το ίδιο υψηλές προσδοκίες για τα παιδιά τους είναι δυνατό να επιφέρουν διαφορετικά αποτελέσματα ανάλογα με το πώς τα εκφράζουν, με το πόσο πειστικοί παρουσιάζονται και με το ποια μορφή δίνουν στο δικό τους ρόλο σε σχέση με την εκπλήρωση των προσδοκιών (Γεωργίου, 2000· Βασικόπουλος, 2000).

Η ικανότητα των παιδιών είναι ένας παράγοντας που αξιολογείται αρκετά υψηλά στις προτιμήσεις των μεταναστών γονέων (μ.τ.=5,6). Οι γονείς που αποδίδουν τη σχολική επίδοση σε έμφυτες κληρονομημένες ικανότητες τείνουν να ενδιαφέρονται κυρίως για την ανάπτυξη των ταλέντων αυτών και δεν ασχολούνται με δραστηριότητες όπως η επαφή με το σχολείο, η βοήθεια στο σπίτι και η εποπτεία της σχολικής εργασίας (Stevenson & Lee, 1990 στο Γεωργίου, 2000).

Αναμφίβολα σημαντικός για τους γονείς είναι και ο ρόλος που οι ίδιοι διαδραματίζουν στη σχολική επίδοση των παιδιών τους (μ.τ.=5,3). Οι γονείς αυτοί έχουν την τάση να συμμετέχουν πιο ενεργά στα σχολικά ζητήματα, να ελέγχουν στενότερα συμπεριφορές, να τα ενθαρρύνουν αλλά και να αγχώνονται για την επίδοσή τους. Πρέπει να τονιστεί ότι τη σημαντικότητα του ρόλου τους υποστηρίζουν κυρίως οι μετανάστες γονείς υψηλού μορφωτικού επιπέδου με μικρό αριθμό παιδιών. Αυτό εύκολα ερμηνεύεται από το γεγονός ότι το μορφωτικό κεφάλαιο αποτελεί σημαντικό εφόδιο για να προσφέρουν με ευχέρεια οι γονείς βοήθεια στο παιδί τους, ενώ όσοι έχουν λιγότερα παιδιά κατανέμουν σαφώς διαφορετικά σ' αυτά τον διαθέσιμο χρόνο τους.

Οι μετανάστες γονείς αποδίδουν λιγότερο την επίδοση των παιδιών τους στο κοινωνικο-μορφωτικό επίπεδό τους (μ.τ.=4,37), τις συναναστροφές – σχολικό κλίμα (3,94) και την οικονομική κατάσταση της οικογένειας (μ.τ.=2,46). Το κοινωνικο-μορφωτικό επίπεδο εκτιμούν ως σημαντικό παράγοντα οι άνδρες και οι γονείς υψηλού μορφωτικού επιπέδου.

7.2 Ευρήματα απαντήσεων εκπαιδευτικών

7.2.1. Στάση εκπαιδευτικών απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν μια αρκετά θετική στάση απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή (μ.τ.=5,18). Η στάση αυτή των συμμετεχόντων θα μπορούσε να ερμηνευτεί αν ληφθεί υπόψη ότι στην Ελλάδα οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνουν τη συμμετοχή των γονέων στα σχολικά δρώμενα, αλλά μόνο σε εορταστικές εκδηλώσεις ή σε θεσμοθετημένες συγκεντρώσεις γονέων που έχουν ως αντικείμενο την πρόοδο των μαθητών. Δηλαδή, οι Έλληνες εκπαιδευτικοί επιθυμούν τη γονεϊκή εμπλοκή, υπό την προϋπόθεση ότι αυτή γίνεται μέσα στα πλαίσια που οι ίδιοι επιθυμούν ή ο νόμος ορίζει (Μπρούζος, 2002).

Αναμφισβήτητα το σχολείο εμφανίζεται εξαιρετικά δύσκαμπτο να υιοθετήσει άλλες μορφές συνεργασίας πέρα από τις συμβατικές. Οι εκπαιδευτικοί παρά το γεγονός ότι αποδέχονται θεωρητικά πως μια καλή συνεργασία μεταξύ σχολείου-οικογένειας μπορεί να έχει θετικές επιδράσεις για όλους τους εμπλεκόμενους, στην ουσία ανησυχούν μήπως οι γονείς υπερβούν τα όρια ασφαλείας που θέτουν με αποτέλεσμα να δημιουργηθούν προβλήματα στο σχολείο. Εκτιμούν ξεκάθαρα ότι η σχέση μεταξύ εκπαιδευτικού και γονέα πρέπει να έχει πληροφοριακό χαρακτήρα και μονόδρομη κατεύθυνση. Είναι σαφές ότι η απουσία ενεργητικής γονεϊκής εμπλοκής δεν επιτρέπει την ύπαρξη ουσιαστικής και εποικοδομητικής συνεργασίας. Για να αλλάξει η αμυντική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στις προσπάθειες των γονέων για ουσιαστικότερη συμμετοχή είναι απαραίτητη μια δομική αλλαγή στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Τα ευρήματα της παρούσας μελέτης δείχνουν ότι οι συμπληρωματικές σπουδές των εκπαιδευτικών και η σχέση εργασίας τους διαφοροποιούν τη στάση τους απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή στο σχολείο. Ειδικότερα, βρέθηκε ότι οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί και οι εκπαιδευτικοί ειδικότητας δε θεωρούν τη γονεϊκή εμπλοκή τόσο σημαντικό παράγοντα της εκπαιδευτικής διαδικασίας όσο οι αναπληρωτές και οι Διευθυντές σχολείων. Επιπλέον ιδιαίτερα θετική απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή είναι οι εκπαιδευτικοί με πρόσθετη επιμόρφωση στα

Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (Π.Ε.Κ.). Ασφαλώς τόσο οι νέοι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν ως αναπληρωτές όσο και οι εκπαιδευτικοί με επιμόρφωση έχουν διδαχτεί εξαιτίας της πολυπολιτισμικής ποικιλομορφίας που βιώνει τελευταία η χώρα μας, την αναγκαιότητα της συνεργασίας σχολείου – οικογένειας.

Η έρευνα των Φρειδερίκου & Φολέρου – Τσερούλη (1991) διαπιστώνει την ύπαρξη μιας αντιφατικής λογικής πάνω στην οποία ο Έλληνας εκπαιδευτικός προσπαθεί να εξισορροπήσει το έργο του. Από τη μια δηλαδή απαιτεί τη συνεργασία των γονέων με τη μορφή κυρίως της επίβλεψης της μελέτης των μαθητών στο σπίτι, ενώ από την άλλη προσπαθεί να διατηρήσει αμείωτη την ανεξαρτησία του με το να μη θέλει επεμβάσεις στο έργο του. Αυτή η κατάσταση όμως δημιουργεί προϋποθέσεις που γεννούν αμφιθυμίες στις σχέσεις εκπαιδευτικών – γονέων. Πρόκειται για μια αμφίσημη σχέση, επισημαίνει η Ηλιού (1999), αν και θεωρείται ότι στηρίζεται στη συνεργασία.

Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πολλές φορές τη συμμετοχή των γονέων ως απειλή για τους ίδιους, αφού αισθάνονται την παρουσία τους ως έλεγχο και όχι ως βοήθεια στο έργο τους. Έχει παρατηρηθεί ότι ενώ πολλές φορές οι γονείς ανταποκρίνονται με ενθουσιασμό στην πρόσκληση του σχολείου για συνεργασία, η επιτυχία και η αποτελεσματικότητά της εξαρτάται κυρίως από την προσωπικότητα και την ευαισθησία του δασκάλου (Epstein, 1986).

Η αντίληψη περί γονικής εμπλοκής που φαίνεται να κυριαρχεί ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς είναι εν πολλοίς ηγεμονική και δεν αφήνει περιθώρια αναγνώρισης της διαφορετικότητας αλλά και της αξίας των μεταναστών γονέων (Χατζηδάκη, 2006).

Είναι φανερό ότι η επικρατούσα αντίληψη των εκπαιδευτικών σχετικά με τη γονεϊκή εμπλοκή έχει κάποια γνωρίσματα που δεν ανταποκρίνονται στις σημερινές ανάγκες της εκπαίδευσης. Αποτελεσματικό, είναι εκείνα τα σχολεία που αντιμετωπίζει την επιτυχία των παιδιών σαν μια ευθύνη που μοιράζεται και όλοι οι συνεργάτες - γονείς, εκπαιδευτικοί, μέλη κοινότητας – διαδραματίζουν σημαντικότατο ρόλο στη στήριξη της εκπαίδευσης των παιδιών. Η άρση της επιφυλακτικότητας των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμμετοχή και στο άκουσμα της «φωνής» όλων των γονέων και της συμμετοχής τους, θα διευκολύνει την αξιοποίηση όλων των ανθρώπινων πόρων της σχολικής κοινότητας και τη συλλογική λειτουργία της. Επιβάλλεται, εκπαιδευτικοί και γονείς να βρουν τα λόγια να δώσουν νόημα και έκφραση στην εμπειρία τους, να χτίσουν δεσμούς αλληλεγγύης.

Η αληθινή συνεργασία είναι ένα μετασχηματιστικό όραμα της σχολικής κουλτούρας βασισμένο στην ισότητα, το μοίρασμα της εξουσίας, τον

πειραματισμό, την συνεχή αναζήτηση για βελτίωση του σχολείου, την αμοιβαία υποστήριξη, και την από κοινού επίλυση προβλημάτων σε κάθε επίπεδο.

7.2.2. Στάση εκπαιδευτικών απέναντι στην επικοινωνία

Η γονεϊκή εμπλοκή μπορεί να εκφράζεται μέσα από τη συχνότητα και την ποιότητα της επαφής που ο γονιός διατηρεί με το σχολείο. Η πιο συνηθισμένη ενέργεια στην κατηγορία αυτή είναι οι επισκέψεις του γονέα στο σχολείο που στόχο τους έχουν την επικοινωνία με το δάσκαλο και την ενημέρωσή του σχετικά με την επίδοση και τη διαγωγή του παιδιού του (Γεωργίου, 2000).

Οι εκπαιδευτικοί στην παρούσα μελέτη αξιολογούν ως απαραίτητη την επικοινωνία τους με τους μετανάστες γονείς (μ.τ.=6,21), χωρίς όμως να εκτιμούν ότι η συχνότητα με την οποία αυτή πραγματοποιείται είναι ικανοποιητική (μ.τ.=4,05) κάτι το οποίο δεν τους ευχαριστεί (μ.τ.=3,31). Υπέρμαχοι της σημαντικότητας της επικοινωνίας παρουσιάζονται οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί και οι Διευθυντές ενώ σχετικά με τη συχνότητα της επικοινωνίας οι εκπαιδευτικοί ειδικότητας δεν αισθάνονται ικανοποιημένοι κάτι που αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί με πολλά έτη υπηρεσίας.

Αναμφίβολα οι εκπαιδευτικοί μέσα από την εποικοδομητική συνεργασία με τους γονείς των μαθητών διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης καλούνται να λάβουν υπόψη το γνωστικό και πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών τους, να αναγνωρίσουν τις δυσκολίες εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας (Αθανασίου & Γκότοβος, 2002).

Ανάλογη είναι η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών σε παρόμοια μελέτη (Σπανού & Γεωργογιάννης, 2006) αφού σύμφωνα με τις απόψεις τους το 50% των μεταναστών γονέων συμμετέχει ελάχιστα στις εκδηλώσεις του σχολείου και αυτό ασφαλώς προκαλεί προβληματισμό.

Θετικά αξιολογείται στην παρούσα μελέτη η πιθανότητα πρόσθετων συναντήσεων με τους μετανάστες γονείς για την ανάπτυξη της συνεργασίας, τη βοήθεια για αντιμετώπιση προβλημάτων, για την ενημέρωση σχετικά με τη συμπεριφορά και την πρόοδο των παιδιών τους. Ωστόσο θα πρέπει το σχολείο να δημιουργήσει τις κατάλληλες προϋποθέσεις ώστε να προσελκύσει τους μετανάστες γονείς. Οφείλει να διαφοροποιηθεί από τις παραδοσιακές αντιλήψεις για τις σχέσεις των γονέων με τους εκπαιδευτικούς και να κινηθεί προς δύο κατευθύνσεις. Η πρώτη κατεύθυνση αφορά στην παροχή αντισταθμιστικής υποστήριξης στους γονείς. Ήδη σε κάποιες χώρες οι γονείς καλούνται να παράσχουν τη βοήθειά τους μέσα στην τάξη, συμβάλουν στην παραγωγή πολιτισμικών γεγονότων, στελεχώνουν κοινούς συλλόγων γονέων-εκπαιδευτικών

κ.τ.λ. Ως ένα πρώτο βήμα στην περίπτωση της Ελλάδας μπορούν να σχεδιαστούν προγράμματα συνεργασίας σχολείου-οικογένειας κατά το πρότυπο άλλων χωρών.

Η δεύτερη κατεύθυνση είναι πιο δύσκολη και αποσκοπεί να ενεργοποιήσει και να αξιοποιήσει το μορφωτικό κεφάλαιο μαθητών και οικογενειών. Σ' αυτήν την κατεύθυνση λαμβάνονται υπόψη από το σχολείο οι τρόποι γονεϊκής εμπλοκής, οι οποίοι μπορεί να διαφέρουν από τους καθιερωμένους και επιχειρείται η ανάδειξή τους κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Αφετηρία μιας τέτοιας συλλογιστικής είναι, ότι μια θετική από τη μεριά του γονέα θεώρηση της συνεισφοράς στην εκπαίδευση του παιδιού τον ωθεί σε ενεργητικότερη συμμετοχή.

Σε μια προσπάθεια να αποτυπώσουν οι εκπαιδευτικοί τα εμπόδια που αποτελούν τροχοπέδη στις συναντήσεις με τους γονείς όταν επισκέπτονται το σχολείο δεν αναδεικνύονται ως σημαντικά προβλήματα η γλώσσα (μ.τ.=4,41), η διαφορετική κουλτούρα (μ.τ.=3,99), η άγνοια του εκπαιδευτικού συστήματος (μ.τ.=4,25) και η προκατάληψη στην αντιμετώπιση (μ.τ.=3,25). Τα όποια προβλήματα δημιουργούνται εξαιτίας της γλώσσας οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να τα επιλύσουν κυρίως χρησιμοποιώντας λιτή και απλή γλώσσα. Επιπρόσθετα δεν αξιολογούν ως επιτακτική την παρουσία διερμηνέα (μ.τ.=4,07) ενώ αντίθετα θεωρούν ως θετικό μέτρο την παροχή πληροφοριών στη μητρική γλώσσα (μ.τ.=5,09). Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί εμφανίζονται να αξιοποιούν το παιδί ή κάποιο συγγενή ως διερμηνέα περισσότερο από τους άνδρες ενώ οι εκπαιδευτικοί με μεταπτυχιακό αξιολογούν σημαντικά και τη χρήση κοινής ξένης γλώσσας ως μέσο επικοινωνίας με τους γονείς. Ασφαλώς αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι οι κάτοχοι μεταπτυχιακού διαθέτουν αποδεδειγμένα την επάρκεια από μια τουλάχιστον ξένη γλώσσα.

Παρόλα αυτά, οι Peterson & Ladky (2007) στον Καναδά διερεύνησαν, για το συγκεκριμένο ζήτημα, τις απόψεις των εκπαιδευτικών και κατέληξαν στην άποψη ότι είναι σημαντική η παρουσία μεταφραστή στις διασκέψεις με τους μετανάστες γονείς αλλά σε εξαιρετικές περιπτώσεις και δίγλωσσων εκπαιδευτικών ώστε να κτιστούν γέφυρες επικοινωνίας μαζί τους.

Σύμφωνα με τα ευρήματα μελέτης των Κουτρούμπα & Ζησιμοπούλου (2006), οι εκπαιδευτικοί του δείγματος (64,3%) αναφέρουν ότι αντιμετωπίζουν αρκετές δυσκολίες επικοινωνίας με τους μετανάστες γονείς.

Τα ζητήματα που τίγονται στις συναντήσεις εκπαιδευτικών – γονέων αφορούν κυρίως την πρόοδο και τη συμμετοχή των παιδιών τους στο μάθημα (μ.τ.=5,23) (προτάσσεται περισσότερο από τις γυναίκες εκπαιδευτικούς και τους εκπαιδευτικούς νεαρής ηλικίας) και λιγότερο τη θετική ανταπόκρισή τους σχετικά με τη γλώσσα (μ.τ.=4,63) ή τον τρόπο που θα βοηθήσουν στη μελέτη των παιδιών

τους (μ.τ.=4,40). Εντύπωση προκαλεί και ταυτόχρονα προβληματίζει το γεγονός ότι οι γονείς δε θέτουν ως προτεραιότητα το ζήτημα της βοήθειας στη μελέτη.

Σε μια προσπάθεια αποτύπωσης των ενεργειών με τις οποίες οι μετανάστες γονείς συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία, προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί βαθμολογούν χαμηλά όλες τις ενέργειες. Το αποτέλεσμα αυτό βρίσκεται σε συμφωνία με την άποψη των εκπαιδευτικών ότι η επικοινωνία με τους γονείς δεν είναι ικανοποιητική από πλευράς συχνότητας.

Τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι μετανάστες γονείς κατά την ενεργό εμπλοκή τους στα δρώμενα του σχολείου σύμφωνα πάντα με την άποψη των εκπαιδευτικών είναι με σειρά αξιολόγησης, η έλλειψη χρόνου (μ.τ.=5,40), η διαφορετική κουλτούρα (μ.τ.=4,41) ενώ χαμηλότερα αξιολογείται η έλλειψη ενδιαφέροντος, η διαφορετική αντίληψη για την εμπλοκή και οι συχνές μετακινήσεις. Το τελευταίο αντιλαμβάνονται ως σημαντικό εμπόδιο οι μεγαλύτερης ηλικίας εκπαιδευτικοί με αρκετά έτη υπηρεσίας και οι εκπαιδευτικοί ειδικότητας. Σε ανάλογη έρευνα των Peterson & Ladky (2007) αναφέρεται ότι η έλλειψη χρόνου είναι σημαντικό εμπόδιο. Οι γονείς, οικονομικοί μετανάστες, είναι συνήθως στα κατώτατα οικονομικά και κοινωνικά όρια. Γνωρίζουν καλά ότι η επιβίωση δεν χρειάζεται ιδιαίτερη μόρφωση. Βασική τους μέριμνα είναι η κάλυψη των σπουδαιότερων αναγκών της οικογένειας. Ως εκ τούτου η μαθησιακή πορεία των παιδιών τους δεν αποτελεί ένα σημαντικό στοιχείο μέριμνας και δεν κυριαρχεί στον αξιολογικό τους προσανατολισμό. Τροχοπέδη στη συμμετοχή του νέου μετανάστη γονέα στα δρώμενα του σχολείου αποτελούν οι συχνές μετακινήσεις της οικογένειας εξαιτίας των εποχιακών εργασιών με τις οποίες ασχολούνται τα μέλη της.

Πολλοί δάσκαλοι θεωρούν ότι οι γονείς με χαμηλά εισοδήματα, και κατά συνέπεια και οι μετανάστες, δεν ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις μιας συνεργασίας με το σχολείο είτε λόγω των σοβαρών προβλημάτων που αντιμετωπίζουν είτε εξαιτίας έλλειψης ενδιαφέροντος για την εκπαίδευση των παιδιών τους (Bermudez & Marquez, 1996· Gomez Navarrette, 1996). Η απαξίωση αυτή ενοχλεί τους γονείς και ενδέχεται να τους οδηγήσει σε αποφυγή των επισκέψεων στο σχολείο (Rosado, 1994· Rodriguez 2002). Επιπλέον, σε αποφυγή τέτοιων επισκέψεων μπορεί να οδηγήσει η διαφορετική αντίληψη για το τι είναι αναμενόμενο από τον γονέα (Bernhard & Freire, 1999), καθώς η έννοια της γονικής εμπλοκής είναι πολιτισμικά προσδιορισμένη (Bernhardt et al., 1998). Σε ορισμένες κουλτούρες (λ.χ. χώρες της Λατινικής Αμερικής αλλά και της Ασίας) η ανάμειξη των γονέων στην εκπαίδευση δεν θεωρείται επιθυμητή, διότι γίνεται αντιληπτή ως αμφισβήτηση της αυθεντίας του δασκάλου (Gomez Navarrette, 1996· Antunez, 2000· Garcia Coll et al., 2002·, Rodriguez, 2002).

Από έρευνες που έχουν γίνει στην Ελλάδα προκύπτει ότι ένα αρκετά μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών θεωρούν πως οι μετανάστες γονείς δεν συμμετέχουν ενεργά στην εκπαίδευση των παιδιών τους είτε επειδή αδυνατούν είτε επειδή δεν ενδιαφέρονται. Σε έρευνα που διεξήχθη το 1995 σε δείγμα 540 δασκάλων βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούσαν πως οι μετανάστες και παλιννοστούντες γονείς (ιδιαίτερα οι πρώτοι) είχαν μέτριες (59,2%) ή και περιορισμένες (23,9%) μορφωτικές προσδοκίες, ενώ η στάση των μεταναστών γονέων απέναντι στο ελληνικό σχολείο χαρακτηριζόταν σε ποσοστό 35% ως αδιάφορη (Δαμανάκης, 1998). Τέλος, στην ίδια έρευνα το 46,2% των δασκάλων απέδιδαν τις γλωσσικές δυσκολίες των μεταναστών μαθητών στην οικογενειακή και ατομική κατάσταση του μαθητή (Δαμανάκης, 1998).

Αξίζει να καταδειχθεί η άποψη των εκπαιδευτικών στην παρούσα μελέτη που υπερτονίζει τη σπουδαιότητα της ενημέρωσης των μεταναστών γονέων για τις μεθόδους διδασκαλίας που ακολουθούνται στο σχολείο (μ.τ.=5,71). Αντίθετο σε αυτό εμφανίζονται οι εκπαιδευτικοί ειδικότητας. Δεν πρέπει να μας διαφεύγει ότι πολλοί γονείς νιώθουν ανίκανοι να προσφέρουν στα παιδιά τους ακαδημαϊκές συμβουλές επειδή αγνοούν το σχολικό σύστημα (Delgado-Gaitan, 1990)

7.2.3. Στάση εκπαιδευτικών απέναντι στην βοήθεια στο σπίτι

Η κατ' οίκον εργασία των μαθητών είναι γνωστό ότι αποτελεί κομβικό σημείο και απεικονίζει με τον πιο παραστατικό τρόπο τη σχέση σχολείου – οικογένειας.(Σολομών, 1999 στο Καλογρίδη, 2006). Έρευνα έχει δείξει (Καλογρίδη, 2006) ότι η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών τάσσεται θετικά στη βοήθεια των γονέων στο σπίτι.

Στην παρούσα μελέτη οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν θετικά τη προσφορά βοήθειας των μεταναστών γονέων στα παιδιά τους για τις σχολικές εργασίες στο σπίτι (μ.τ.=4,96). Επιπλέον οι εκπαιδευτικοί παροτρύνουν τους γονείς να επισκέπτονται μαζί με τα παιδιά τους βιβλιοθήκες, μουσεία και τοπικές πολιτιστικές εκδηλώσεις (μ.τ.=4,63). Κυριότεροι εκφραστές αυτής της σύστασης είναι οι μεγαλύτερης ηλικίας εκπαιδευτικοί με πολλά έτη υπηρεσίας, οι εκπαιδευτικοί με εξομίωση ή μετεκπαίδευση ενώ στον αντίποδα βρίσκονται οι εκπαιδευτικοί ειδικότητας. Σε ερώτηση αν θεωρούν ότι οι μετανάστες γονείς δεν μπορούν να διαδραματίσουν καθοριστικό ρόλο στη μόρφωση του παιδιού τους λόγω των δυσκολιών τους στην ελληνική γλώσσα, εμφανίζονται να αναγνωρίζουν μια αδυναμία των γονέων. Σε παρόμοια μελέτη (Χατζηδάκη, 2006) το 30% των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν δήλωσε πως δεν καταβάλλει καμία προσπάθεια να εμπλέξει τους γονείς αφού εκτιμά ότι περισσότερο θα βλάψουν

παρά θα ωφελήσουν τα παιδιά τους αφού δεν έχουν γνώση της γλώσσας, δε διαθέτουν ελεύθερο χρόνο και αδιαφορούν για την εκπαίδευσή τους.

Αναφορικά με τον προσδιορισμό του βαθμού που δίνουν συστάσεις προς τους γονείς οι εκπαιδευτικοί προκρίνουν τη συζήτηση με τα παιδιά τους για ότι διδάσκονται στο σχολείο (μ.τ.=6,08) ώστε να ενημερωθούν. Ακολουθούν οι παροτρύνσεις για διάβασμα (μ.τ.=5,34) και γράψιμο (μ.τ.=4,83) στα ελληνικά και η χρήση της μητρικής γλώσσας για να διδάξουν τις αξίες της ζωής στα παιδιά τους (μ.τ.=4,86). Με σημαντική διαφορά ακολουθούν οι συστάσεις για συζήτηση (μ.τ.=4,40), διάβασμα (μ.τ.=3,14) και γράψιμο (μ.τ.=3,11) στη μητρική γλώσσα. Συγκριτικά η ενασχόληση με δραστηριότητες στη μητρική γλώσσα προτιμάται από τους εκπαιδευτικούς με εξομοίωση ή μετεκπαίδευση ενώ αντίθετα τάσσονται οι απόφοιτοι ΑΕΙ.

Οι πιο πρόσφατες έρευνες στα πεδία της γλωσσολογίας και της γνωστικής ψυχολογίας δείχνουν ότι η μητρική γλώσσα αποτελεί τη βάση πάνω στην οποία οικοδομείται η εκμάθηση της ξένης. Οι γλωσσικές ικανότητες στη μητρική γλώσσα αποτελούν τη βάση για την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας (Δράκος, 1998). Με την ίδια θέση συμφωνεί και ο Δαμανάκης (1998) ο οποίος τονίζει ότι τα παιδιά τα οποία έχουν κατακτήσει ένα ικανοποιητικό επίπεδο στη μητρική τους γλώσσα μπορούν όχι μόνο να την καλλιεργούν αλλά και να αποκτήσουν με τη βοήθεια της αρκετές γνώσεις στη δεύτερη γλώσσα. Αντίθετα, τα παιδιά που έχουν μεταναστεύσει σε μικρότερη ηλικία, και στα οποία διαταράχθηκε η εξέλιξη της μητρικής γλώσσας κατά τα πρώτα σχολικά έτη, πριν δηλαδή αποκτήσουν την ικανότητα αφαιρετικής σκέψης, παρουσιάζουν άσχημη εικόνα και στις δυο γλώσσες.

Πρέπει οι εκπαιδευτικοί να συνειδητοποιήσουν και να το μεταδώσουν στους μετανάστες γονείς το σημαντικό ρόλο που καλείται να διαδραματίσει η μητρική γλώσσα αφού πρέπει να αποτελέσει πολύτιμο εργαλείο για την επιτυχία στη βασική εκπαίδευση των παιδιών τους. Από τους εκπαιδευτικούς εξαρτάται το πόσο σύντομα και σε τι βαθμό οι γονείς θα συνειδητοποιήσουν το ρόλο τους στη μόρφωση των παιδιών τους (Peterson & Ladky, 2007).

7.2.4. Διαπολιτισμική ετοιμότητα εκπαιδευτικών

Στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα διαμορφώνεται μια νέα κατάσταση, την οποία οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αντιμετωπίσουν. Για το λόγο αυτό, οφείλουν να λάβουν υπόψη τις μαθησιακές και ψυχοκοινωνικές ανάγκες όλων των μαθητών και ιδιαίτερα, αυτές των διαφόρων εθνοπολιτισμικών ομάδων που βιώνουν τη σχολική αποτυχία και τον κοινωνικό αποκλεισμό σε μεγαλύτερο βαθμό (Παπαχρήστος & Παλαιολόγου 2000).

Στην παρούσα έρευνα οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να ορίσουν το βαθμό εμπειρίας που διαθέτουν ώστε να ανταποκρίνονται στα δεδομένα της εθνικής ποικιλομορφίας. Η απάντησή τους, μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι παρουσιάζουν αδυναμία και έλλειμμα επάρκειας (μ.τ.=3,14). Μεγαλύτερο βαθμό εμπειρίας παρουσιάζουν οι εκπαιδευτικοί που διαθέτουν δεύτερο πτυχίο ή μεταπτυχιακό δίπλωμα ή έχουν μετεκπαιδευτεί στο Μαράσλειο Διδασκαλείο.

Τα ερευνητικά δεδομένα των τελευταίων ετών σε Ελλάδα και εξωτερικό καταδεικνύουν, ότι οι εκπαιδευτικοί δεν αισθάνονται έτοιμοι διαπολιτισμικά σε πολλά επίπεδα για να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις και τις δυσκολίες με την παρουσία διαφορετικών πληθυσμιακά μαθητών (Γκόβαρης, 2005· Knoblauch & Hoy 2008).

Αναφορικά με το βαθμό αποτελεσματικότητας στη διδασκαλία μεταναστών μαθητών οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν ότι είναι μέτρια προετοιμασμένοι (μ.τ.=4,83). Πιο αποτελεσματικοί θεωρούν ότι είναι οι εκπαιδευτικοί ειδικότητας και οι αναπληρωτές. Οι πρώτοι εξαιτίας της φύσης του μαθήματος που διδάσκουν (π.χ. γυμναστική) και οι δεύτεροι εξαιτίας ενδεχομένως καλύτερης επιμόρφωσης. Ανάλογα είναι και τα αποτελέσματα παρόμοιων μελετών, αφού οι εν ενεργεία αλλά και οι νεοδιορισμένοι εκπαιδευτικοί, αναφέρουν επανειλημμένα ότι είναι ανεπαρκώς προετοιμασμένοι να διδάξουν τους μαθητές από διαφορετικά πολιτιστικά και γλωσσολογικά υπόβαθρα (Ladson & Billings, 2000· Ruston, 2000).

Οι εκπαιδευτικοί της παρούσας μελέτης εμφανίζουν ήπια θέση (μ.τ.=4,48) στο ζήτημα της αναγκαιότητας επιμόρφωσής τους σε θέματα επικοινωνίας και συνεργασίας με τους μετανάστες γονείς. Οι άνδρες εκπαιδευτικοί, οι Διευθυντές, οι αναπληρωτές καθώς και οι κάτοχοι μεταπτυχιακού ή τίτλου μετεκπαίδευσης δηλώνουν πιο έντονα την αναγκαιότητα επιμόρφωσης.

Είναι φανερό ότι απαιτούνται εφόδια γιατί οι εκπαιδευτικοί έχουν να διανύσουν πολύ δρόμο, να σχεδιάσουν συστηματικές προσεγγίσεις στη γονεϊκή συμμετοχή για να δημιουργήσουν ειλικρινείς σχέσεις ανάμεσα σε αυτούς και τις μεταναστευτικές οικογένειες (Eccles et al., 1994 στο Peterson & Ladky 2007).

Οι εκπαιδευτικοί υιοθετούν μια μετριοπαθή στάση απέναντι στην εθνική ποικιλομορφία σε ζητήματα μορφών ενημέρωσης και πραγματοποίησης δράσεων (μ.τ.=3,77), ενώ δεν αντιλαμβάνονται την εθνική ποικιλομορφία ως εμπόδιο του έργου τους (μ.τ.=3,37). Πέρα από τα τυπικά προσόντα που απαιτούνται απαραίτητη θεωρείται και η διάθεση του εκπαιδευτικού να αναπτύξει πρωτοβουλίες, να ενημερωθεί για τις νέες μεθόδους έρευνας, διδακτικής μαθημάτων και διαχείρισης σχολικών τάξεων ώστε να μην διαιωρίζεται ο τύπος του παραδοσιακού δασκάλου (Κουνέλι & συν. 2004).

7.3. Γονεϊκή εμπλοκή: Συγκλίσεις και αποκλίσεις μεταναστών γονέων και εκπαιδευτικών.

Η συνεργασία ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια προαπαιτεί την αποσαφήνιση ρόλων του κάθε παράγοντα, των μορφών και των τρόπων συνεργασίας τους, καθώς και την αναθεώρηση λανθασμένων αντιλήψεων είτε των εκπαιδευτικών είτε των γονέων που παρεμποδίζουν την ειλικρινή συνεργασία τους και ενισχύουν την παλαιότερη αντίληψη που τους ήθελε «φυσικούς εχθρούς» (Waller, 1932 στο Ματσαγγούρας & Πούλου, 2009). Η παρούσα μελέτη μεταξύ άλλων επιχειρεί να διερευνήσει παράλληλα τις αντιλήψεις των μεταναστών γονέων και των εκπαιδευτικών για την έννοια, το περιεχόμενο, τα πλαίσια και τα εμπόδια της συνεργασίας τους.

Αρχικά πρέπει να επισημανθεί η κοινή αποδοχή της σπουδαιότητας της γονεϊκής εμπλοκής είτε αυτή αναπτύσσεται στα πλαίσια μιας αποτελεσματικής επικοινωνίας είτε αφορά την παροχή βοήθειας στο σπίτι. Παρότι υπάρχει ταυτότητα απόψεων στην εκτίμηση ότι η γονεϊκή εμπλοκή έχει άμεσο αντίκτυπο στη σχολική επίδοση των παιδιών, εντούτοις δεν καθίσταται πάντα εύκολη η επίτευξή της.

Σημαντική απόκλιση στις απόψεις μεταναστών γονέων και εκπαιδευτικών παρατηρήθηκε στην ικανοποίηση από τη συχνότητα των επισκέψεων. Οι μετανάστες γονείς εκφράζουν την ικανοποίησή τους για τη συχνότητα της επικοινωνίας τους με τους εκπαιδευτικούς, μέσα βέβαια από τις συμβατικές μορφές της, που αναμφίβολα στερούνται συχνά ουσίας. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την περιορισμένη επικοινωνία που υλοποιείται μέσα στο πλαίσιο θεσμοθετημένων επαφών. Επιπρόσθετα, αντιλαμβάνονται τα πολλαπλά ευεργετικά αποτελέσματα που θα αποκόμιζαν μέσα από επιπλέον συναντήσεις αποκλειστικά με τους μετανάστες γονείς.

Σε απόλυτη σχεδόν συμφωνία βρίσκονται οι αντιλήψεις γονέων και εκπαιδευτικών της παρούσας έρευνας σχετικά με τα εμπόδια που ενδεχομένως αποτελούν τροχοπέδη στην ανάπτυξη μιας αποτελεσματικής επικοινωνίας, και που αξιολογούνται από μέτριας ως χαμηλής σπουδαιότητας. Και οι δυο πόλοι προτάσσουν τα εμπόδια της έλλειψης χρόνου, της διαφορετικότητας στην κουλτούρα και της άγνοιας του εκπαιδευτικού συστήματος. Οι μετανάστες γονείς συμπληρωματικά αναφέρουν και τα προβλήματα που εκπορεύονται από τη γλώσσα, ενώ οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η διαφορετικότητα στη γλώσσα στερεί από τους γονείς τη δυνατότητα να διαδραματίσουν καθοριστικό ρόλο στη μόρφωση των παιδιών τους.

Σε αυτό το σημείο κρίνεται σκόπιμο να γίνει αναφορά στην απόκλιση απόψεων αναφορικά με τις εξωσχολικές δραστηριότητες. Οι μετανάστες γονείς δεν καταβάλλουν ιδιαίτερη προσπάθεια ώστε τα παιδιά τους να αναπτύξουν ενδιαφέροντα εκτός σχολείου, ενώ οι εκπαιδευτικοί κινούνται στην αντίθετη κατεύθυνση αφού τονίζουν τα οφέλη που θα αποκομίσουν τα παιδιά π.χ. από την επίσκεψη σε μια βιβλιοθήκη.

Τέλος αξίζει να τονιστεί η προτίμηση των μεταναστών γονέων στη χρήση της ελληνικής γλώσσας στη μελέτη των παιδιών τους, κάτι που έρχεται σε συμφωνία με την κατεύθυνση που δίνει σε αυτούς, μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών που θεωρεί-σαφώς λανθασμένα-τη μητρική γλώσσα εμπόδιο στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας,

Σύμφωνα με την Epstein (1992), το μέλλον στη συνεργασία εκπαιδευτικών και γονέων έγκειται στη βελτίωση των προγραμμάτων εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Μάλιστα, η άποψη πολλών ειδικών ότι αποτελεί χρέος του σχολείου να κάνει την πρώτη κίνηση προσέγγισης της οικογένειας (Patrikakou & Weissberg, 2000) κάνει πιο επιτακτική την ανάγκη εμπλουτισμού των προγραμμάτων κατάρτισης σε θέματα που αφορούν στις σχέσεις σχολείου- οικογένειας και την καλλιέργεια της «κοινωνικής εμπιστοσύνης» ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και γονείς (Bryk & Schneider, 2000).

7.4. Περιορισμοί της έρευνας – Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Όπως σε κάθε έρευνα, έτσι και στην παρούσα υπάρχουν περιορισμοί. Οι περιορισμοί σχετίζονται με την προέλευση του δείγματος, καθώς δεν υπάρχει αντιπροσώπευση στοιχείων από άλλες περιοχές της Ελλάδας, εκτός της Θεσσαλίας, ώστε να διερευνηθούν οι γεωγραφικοί και κοινωνικο-περιβαλλοντικοί παράγοντες. Επίσης, ο ερευνητικός σχεδιασμός ενδέχεται να επηρεάσει το δείγμα: μπορεί κανείς να υποθέσει ότι οι γονείς που αδιαφόρησαν για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου και δε συμμετείχαν στην έρευνα είναι σε κάποιο ποσοστό, αδιάφοροι και για την εκπαίδευση των παιδιών τους ή, με άλλα λόγια, ότι οι γονείς που μπήκαν στον κόπο να συμπληρώσουν και να επιστρέψουν το ερωτηματολόγιο ήταν ακριβώς εκείνοι που ενδιαφέρονται, συμμετέχουν και είναι ικανοποιημένοι από το σχολείο. Επιπρόσθετα ελέγχεται η αξιοπιστία του δείγματος των μεταναστών γονέων αφού ένα ποσοστό τους δεν διαβάξει σε ικανοποιητικό επίπεδο στη μητρική γλώσσα αλλά ούτε και στην ελληνική και ενδεχομένως δυσκολεύθηκε να απαντήσει σε ορισμένες ερωτήσεις. Οι παραπάνω περιορισμοί αποτελούν δεσμευτικούς παράγοντες ως προς τη γενίκευση των αποτελεσμάτων.

Τα αποτελέσματα της έρευνας μας, καθώς και η βιβλιογραφία που μελετήθηκε, μας δίνουν τη δυνατότητα να διατυπώσουμε ορισμένες προτάσεις οι οποίες μπορούν να προκαλέσουν συζήτηση στο ζήτημα της γονεϊκής εμπλοκής και της διαπολιτισμικής ετοιμότητας των εκπαιδευτικών.

- Προσανατολισμός της εκπαιδευτικής πολιτικής στην ενθάρρυνση, ενίσχυση, διεύρυνση και διευκόλυνση της ουσιαστικής επικοινωνίας και της

αποτελεσματικής συνεργασίας εκπαιδευτικού – μετανάστη γονέα προς όφελος όλων των εμπλεκομένων μερών.

- Ενσωμάτωση των στοιχείων και των συμβόλων των πολιτισμών προέλευσης των μεταναστών στη σχολική ζωή και στα σχολικά εγχειρίδια
- Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών με σκοπό τη μετουσίωση των θεωρητικών, επιστημονικών, ερευνητικών γνώσεων των εν ενεργεία εκπαιδευτικών μέσω ενδοσχολικής επιμόρφωσης, καθώς το θέμα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης δεν αφορά μόνο τους εκπαιδευτικούς που ασχολούνται με το αντικείμενο, αλλά και το σχολείο, καθώς και το εκπαιδευτικό σύστημα αλλά και την κοινωνία ευρύτερα.
- Συστηματική εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για την καθιέρωση στρατηγικών και την ένταξη προγραμμάτων επιμόρφωσης για την επιτυχή εμπλοκή των γονέων στη σχολική ζωή
- Επιμόρφωση των στελεχών Εκπαίδευσης στα Διδασκαλεία της χώρας και σε αυτούς περιλαμβάνονται οι Διευθυντές σχολείων, οι Σχολικοί Σύμβουλοι, Προϊστάμενοι Εκπαίδευσης κ.λ.π. σε προγράμματα διάρκειας τουλάχιστον εξαμήνου.
- Δημιουργία γέφυρας των σχολείων με τους επικεφαλής των μειονεκτικών κοινοτήτων ώστε να επιτευχθεί η συμμετοχή των γονέων στη μόρφωση των παιδιών τους και την επικοινωνία τους με το σχολείο.
- Πρόσθετη οικονομική επιχορήγηση από την Πολιτεία στα σχολεία που φοιτά αυξημένος αριθμός μεταναστών μαθητών.

Η παρούσα μελέτη φιλοδοξεί να αποτελέσει έναυσμα για περαιτέρω έρευνα και προβληματισμό. Επίσης, προτείνει πεδία μελλοντικής έρευνας που είναι ιδιαίτερα σημαντικά για την βελτίωση της σχέσης εκπαιδευτικού και μετανάστη γονέα.

Οι μελλοντικές ερευνητικές προσπάθειες μπορούν να κατευθυνθούν στην:

- Σχεδίαση και την πραγματοποίηση έρευνας με δείγμα όσο το δυνατό πιο αντιπροσωπευτικό και πολυπληθές από όλη την Ελλάδα.
- Σχεδίαση και πραγματοποίηση ανάλογης έρευνας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.
- Σχεδίαση και πραγματοποίηση εθνογραφικής έρευνας στις οικογένειες των μεταναστών, οι οποίες θα αποτυπώνουν με εναργέστερο τρόπο τις στάσεις, αντιλήψεις και πρακτικές των γονέων όσο αφορά τις σχέσεις τους με την εκπαίδευση των παιδιών τους.
- Σχεδίαση και πραγματοποίηση συγκριτικής έρευνας μεταναστών γονέων που προέρχονται από διαφορετικές χώρες.

Είναι κοινή διαπίστωση πλέον ότι το σχολείο από τη μεριά του πρέπει να εξαντλήσει κάθε πρόσφορο μέσο ώστε να φέρει τους μετανάστες γονείς στους κόλπους του, να εξαλείψει τις όποιες τυχόν προκαταλήψεις και να τους κάνει να νιώσουν άνετα μέσα σε αυτό. Η συνεργασία, βέβαια εξαρτάται από την καλή θέληση και των δυο πλευρών, επειδή όμως το μεγαλύτερο σύστημα τείνει να προσεγγίζει το μικρότερο, την προσπάθεια αυτή οφείλει να ξεκινήσει το σχολείο (Καστανίδου, 2004).

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Είναι κοινή διαπίστωση ότι η Ελλάδα τα τελευταία χρόνια μετατράπηκε από χώρα προέλευσης σε χώρα υποδοχής μεταναστών. Η παρουσία τους βάζει τέλος σε μια μεγάλη περίοδο ομοιογένειας. Η πολυπολιτισμικότητα είναι μια πραγματικότητα που δεν αλλάζει.

Η εκπαίδευση θα πρέπει να διαπαιδαγωγήσει τις νέες γενιές ώστε να αποδεχθούν τη νέα κατάσταση. Το ζήτημα της εμπλοκής των μεταναστών γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους ελάχιστα έχει απασχολήσει όσους εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία. Το διαπολιτισμικό σχολείο αντιλαμβάνεται την εκπαίδευση των μαθητών ως κοινή υπόθεση του σχολείου και της οικογένειας. Βασική προτεραιότητα του σχολείου είναι να αναπτύξει μια σοβαρή σχέση ανάμεσα στους δυο πόλους που θα οδηγήσει στη δημιουργική συνεργασία. Ασφαλώς οι μετανάστες γονείς πρέπει να ενθαρρυνθούν ώστε να έχουν ενεργό συμμετοχή και με την αξιοποίηση της εμπειρίας τους το σχολείο να διαφοροποιήσει το αναλυτικό του πρόγραμμα. Δεν πρέπει να περνά απαρατήρητο, ότι τα θέματα που αφορούν στις σχέσεις ανάμεσα σε διαφορετικές εθνοπολιτισμικές ομάδες είναι ιδιαίτερα πολύπλοκα. Η αντιμετώπιση των διακρίσεων, της ξеноφοβίας και του ρατσισμού στην εκπαίδευση απαιτεί μια πολυθεσμική προσέγγιση, γιατί το σχολείο δεν μπορεί από μόνο του να αντιμετωπίσει τέτοια ζητήματα. Μπορεί όμως σε συνεργασία με την οικογένεια να συνεισφέρει στον παραμερισμό των προκαταλήψεων και των διακρίσεων, τόσο σε ατομικό επίπεδο όσο και σε επίπεδο θεσμών και δομών της κοινωνίας.

Ο Έλληνας εκπαιδευτικός επωμίζεται έναν κομβικό ρόλο που για να τον φέρει εις πέρας χρειάζεται τα εφόδια που θα του παράσχουν την ετοιμότητα και την επάρκεια που απαιτείται. Η Πολιτεία οφείλει να προσφέρει την κατάρτιση που χρειάζεται ώστε να αποκτήσει όλες εκείνες τις δεξιότητες και γνώσεις που απαιτούνται για να ασκήσει το εκπαιδευτικό του έργο.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

Adult Learner Resource Center, (2003). Involving Immigrant and Refugee Families in Their Children's Schools: Barriers, Challenges and Successful Strategies.

Available in: http://www.isbe.net/bilingual/htmls/refugee_services.htm

Allen, J. D. & Porter, O. F. (2002). Teaching about diversity issues. *Kappa Delta Pi Record*, 38 (3), 128-133.

Amatea, E., Daniels, H.D., Bringman, N. & Vandiver, F. (2004). Strengthening counsellor-teacher-family connections: The family-school collaborative consultation project. *Professional School Counseling*, 8(1) 47-55.

Anderson, J. (1995). Listening to parents' voices: Cross-cultural perceptions of learning to read and write, *Reading Horizons*, 35 , 394-413.

Antunez, B. (2000). «When everyone is involved: Parents and communities in school. *Framing Effective Practices: Topics and Issues in the Education of English Learners*. Available in: (<http://ncela.gwu.edu>).

Appelbaum, P. (2002) *Multicultural and diversity education: a reference handbook*. Oxford: ABC-Clio

Artiles, A. J., & Trent, S. C. (1997). *Forging a research program on multicultural preservice teacher education in special education: A proposed analytic scheme*. In J. W. Lloyd, E. J. Kameenui, & D. Chard (Eds.). *Issues in Educating Students with Disabilities*. (pp. 275-304). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Ascher, C. (1988). Improving the school-home connection for poor and minority urban students, *The Urban Review*, 20, 109-125.

Aspiazu, G. G., Bauer, S. C., & Spillett, M.D. (1998). Improving the academic performance of Hispanic youth: A community education model. *Bilingual Research Journal*, 22, 2, 1-20.

Attanucci, J. (2004) Questioning honor: A parent-teacher conflict over excellence and diversity in a USA urban high school. *Journal of Moral Education*, 33 (1), pp.57-69.

Bakari, R. (2003). Preservice teachers' attitudes toward teaching African American students contemporary research. *Urban Education*, 38 (6), 640-654.

Baker, A. J. & Soden, L. M. (1998). *The challenges of parent involvement research*. New York: ERIC Clearinghouse on Urban Education.

Bandura, A. (1997). *Self – efficacy: The exercise of control*, New York: Freeman

- Bandura, A. (1997).** Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Banks- McGee, C. (1993).** *Restructuring schools for equity*, Phi Delta Kappan, 42-48
- Banks, C. (2004).** *Improving multicultural education: lessons from the intergroup education movement*. New York: Teachers College
- Banks, J. A. (2001).** Multicultural Education: Characteristics and Goals Ch. Banks, Multicultural Education, Issues and Στο : Banks, J. Perspectives, John Wiley & Sons, Inc. New York , pp .3-30.
- Banks, J. A. (2003).** *Handbook of research on multicultural education*. San Francisco, CA: Jossey Buss
- Barnard, W. M. (2004).** Parent involvement in elementary school and educational attainment. *Children & Youth Services Review*, 26(1), 39–62.
- Barrera, J.M., & Warner, L. (2006).** *Involving Families in School Events*, KAPPA DELTA PI RECORD, 42, 72-75.
- Barri, T. (2002).** A Review of Literature on Hispanic/Latino Parent Involvement in K-12 Education/ Assets for Colorado Youth
Available in:
www.buildassets.org/products/latinoparentreport/latinoparentrept.htm
- Barry, N. H., & Lechner, J. V. (1995).** Preservice teachers' attitudes about and awareness of multicultural teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 11 (2) , 149-161.
- Bartolomi, M. (2004).** Educacion intercultural y ciudadanva. En M. Graperas, L. Martvnez, M. Tuts y J. Pozo (coord.), *La formacion del Profesorado en Educacion Intercultural*, (pp.93-122). Madrid: Catarata.
- Bermudez, A. (1993).** Teaming with parents to promote educational equality for minority language students, In N. F. Chavkin (Ed.), *Families and schools in a pluralistic society*, 175-188. Albany, NY: SUNY Press.
- Bermudez, A. E.& Marquez, J.A. (1996).** An examination of a Four – Way Collaborative to Increase Parental Involvement in the schools. *The Journal of Educational Issues of Language Minority Students*, v.16, Summer 1996.
Available in: <http://ncela.gwu.edu/mispubs/jeilms>
- Bernhard, J. K., & Freire, M. (1999).** What is my child learning at elementary school? Culturally contested issues between teachers and Latin American families, *Canadian Ethnic Studies*, 31(3), 72–95.

- Bhattacharya, G. (2000).** The school adjustment of South Asian immigrant children in the United States. *Adolescence*, 35, 77–86.
- Bhering, E. (2002).** Teachers' and parents' perceptions of parent involvement in Brazilian early years and primary education: Connections with high school seniors' academic success, *Social Psychology of Education*, 5, 149-177
- Bloom, B. (1984).** The search for methods of group instruction as effective as one-to-one tutoring. *Educational Leadership*, 41 (8), 4-17.
- Bodur, Y. (2003).** *Preservice teachers' learning of multiculturalism in a teacher education program*. Dissertation in Philosophy, University of Florida, Fall 2003. Available in: http://etd.lib.fsu.edu/theses_1/available/etd-11152003001519/unrestricted/01_YB_preliminaries_pdf.pdf
- Boethel, M. (2003).** *Diversity: School, Family, & Community Connections*, Austin, TX:Southwest Educational Development Laboratory.
- Bourdieu, P. (1984).** *Destination: A social critique of the judgment of taste*. Cambridge MA: Harvard University Press
- Bowman, B. T. (1989).** Educating language-minority children, *Phi Delta Kappan*, 71, 118–120.
- Brislin, R.W., Lonner, W.J., & Thorndike, R.M. (1973).** *Cross-cultural research methods*. New York: Wiley.
- Brito, J. & Waller, H. (1994).** Partnership at a price? In R. Merttens, D. Mayers, A, Brown & J. Vass (Eds). *Ruling the Margins: Problematizing Parental Involvement*, 157-166. London Institute of Education, University of London
- Bronfenbrenner, U. & Morris P.A. (2006).** The bioecological model of human development. In: W. Damon (Series Ed.) & R.M. Lerner (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology* (6th ed.) (vol. 1, Theoretical models of human development, pp.793-829). New Jersey: Wiley & Sons.
- Bronfenbrenner, U. (1986).** Ecology of the family as a context for human development: Research Perspectives, *Developmental Psychology*, 22, pp.723-742.
- Bronfenbrenner, U. (1993).** *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung: natürliche und geplante Experimente*. Frankfurt am Main: Fischer-Taschenbuch-Verl.
- Bronfenbrenner, U. (1994).** Ecological models of human development. In T. Husen & T. N. Postlethwaite (Ed.), *The international encyclopedia of education* (2nd ed., pp. 1643-1647). New York: Elsevier Science.
- Bryk, A.S. & Schneider, B. (2002).** *Trust in schools. A core resource for improvement*. New York. Russel Sages Foundation

- Camarota, S.A. (2001).** Immigrants in the United States-2000. *Spectrum*, 74, 2, 1-5.
- Carger, C.L. (1997).** Attending to new voices. *Educational Leadership*, 54, 7, 39-43.
- Carlisle, E., Stanley, L., & Kemple, K.M. (2005).** Opening Doors: understanding school and family influences on family involvement. *Early Childhood Education Journal*, 33 (3), 155-162
- Carrasquillo, A. L. & London, C. B. G. (1993).** The Hispanic-American experience in family context. In *Parents and schools: A source book*. New York: Garland Publishing, Inc.
- Carreon, G.P., Drake, C., & Callabrese-Barton, A. (2005).** The Importance of Presence: Immigrant Parents' School Engagement Experiences. *American Educational Research Journal*, 42, 465-498.
- Case, S. (2000)** Refocusing on the parent. *Disability and Society*, 15(2), pp. 271-292.
- Catsambis, S. (2001)** Expanding knowledge of parental involvement in children's secondary education: Connections with high school seniors' academic success. *Social Psychology of Education*, 5, 149-177.
- Causey, V. E., Thomas, C. D., & Armento B. J. (2000).** Cultural diversity is basically a foreign term to me: the challenges of diversity for preservice teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 16, 33-45.
- Chao, R. (1996).** Chinese and European American mothers' beliefs about the role of parenting in children's school success. *Journal of Cross – Cultural Psychology*, 27, 403-423
- Chao, R. K. (1994).** Beyond parental control and authoritarian parenting style: Understanding Chinese parenting through the cultural notion of training. *Child Development*, 65 (4), 1111-1119.
- Chavkin, N.F & Gonzalez, D.L (1995).** *Forging partnerships between Mexican American parents and the schools*. West Virginia: ERIC Clearinghouse on Rural Education and Small Schools.
- Chavkin, N.F. (1993).** *Families and schools in a pluralistic society*. New York: State University of New York Press.
- Chen, C., & Stevenson, H. W. (1989).** Homework: A cross-cultural examination. *Child Development*, 60, 551–561.

- Christenson, S. L., Rounds, T., & Gorney, D. (1992).** Family factors and student achievement: An avenue to increase students' success, *School Psychology Quarterly*, 7(3), 178-206
- Chyu, L., & Smith, D. (1991).** Secondary academic education. In D.C. Smith (Ed.), *The Confucian continuum: Educational modernization in Taiwan* (99-165). New York: Praeger.
- Cline, Z., & Necochea, J. (2001).** "Basta Ya! Latino parents fighting entrenched racism. *Bilingual Research Journal*, 25, 1-26.
- Cloud, N., (1993).** Language, culture and disability: Implications for instruction and teacher preparation, *Teacher Education and Special Education*, 31, 498-520
- Cockrell, K. S., Placier, P. L., Cockrell, D. H., & Middleton, J. N. (1999).** Coming to terms with "diversity" and "multiculturalism" in teacher education: Learning about our students, changing our practice. *Teaching and Teacher Education*, 15, 351–366.
- Coelho, E. (2004).** *Adding English: A guide to teaching in multilingual classrooms*. Toronto, ON: Pippin Publishing, Toronto.
- Coelho, E. (2007).** Διδασκαλία και μάθηση στα πολυπολιτισμικά σχολεία. Θεσσαλονίκη : Επίκεντρο.
- Corson, D. (1997).** The Learning and Use of Academic English Words, *Language Learning*, [47.4](#), 671–718.
- Cohen L. & Manion L. (1997),** *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*, Εκδόσεις Έκφραση, Αθήνα.
- Coleman, P. (1998)** *Parent, student and teacher collaboration: The power of three*. London: Paul Chapman.
- Comer, J., and Haynes, M. (1991).** "Parent Involvement in Schools: An Ecological Approach." *Elementary School Journal* 91, 271-278.
- Commins, N. L. (1992).** Parents and public schools. *Equity and Choice*, 8(2), 40–45.
- Connors, L. J. & Epstein, J. L. (1995).** Parent and school partnerships, in M. Bernstein (Ed.), *Handbook of parenting*, 4, *Applied and Practical parenting*, 437-458, Mahwah, N. J.: Lawrence Earlham Associates
- Constantino, R., Cui, L., & Faltis, C. (1991).** Chinese parental involvement: Reaching new levels. *Equity & Excellence in Education*, 28(2), 46–50.
- Constantino, R., Cui, L., & Faltis, C. (1995).** Chinese parental involvement: Reaching new levels. *Equity & Excellence in Education*, 28(2), 46–50.

- Cooper, H. (1989).** Synthesis of research on homework. *Educational Leadership*, 47, 85-91
- Cooper, H., Robinson, J.C. & Patall, E. A. (2006).** Does homework improve academic achievement? A synthesis of research 1987-2003. *Review of Educational Research*, 76, 1-62
- Coulombe, P. A. (1995).** *Language rights in French Canada*, New York: P. Lang
- Craft, M. (1996).** *Teacher Education in Plural Societies*. An international Review, London, Falmer Press.
- Cummins, J. (1986).** Empowering minority students: A framework for intervention. *Harvard Educational Review*, 56, 18-36.
- Cummins, J. (2005).** *Challenging monolingual instructional assumptions in second language immersion and bilingual program*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association (AERA), Montreal.
- Dansecu, E.R. (1997)** Parental beliefs on childhood disability: Insights on culture, child development and intervention. *International Journal of Disability, Development and Education*, 44, pp. 41-51
- Dauber, S.L., & Epstein, J.L. (1993).** Parent attitudes and practices of involvement in inner city elementary and middle schools. In N.F. Chavkin (Ed.), *Families and schools in a pluralistic society* (53-72). Albany, NY: State University of New York Press.
- Davies, K. (1993).** Trade Barriers in East and South - East Asia: The Implications for Retailers, *International Review of Retail, Distribution and Consumer Research*, 3 (4), 345-365.
- Davis – Kean, P. E. (2005).** The influence of parent education and family income on child achievement: The indirect role of parental expectations and the home environment. *Journal of Family Psychology*, 19, 294-304
- Davis, B. (1995).** *How to involve parents in a multicultural school*. Alexandria, VA: ASCD.
- Davis, K. M., & Lambie, G. W. (2005).** Family engagement: A collaborative systemic approach for middle school counselors. *Professional School Counseling (Special Edition on Middle School Counseling)*, 9(2), 144-151.
- De Carvalho, M. (2001).** *Rethinking family – school relations. A critical of parental involvement in schooling*. Mahwah, NJ: Erlbaum
- Delgado-Gaitan, C. (1990).** *Literacy for empowerment: The role of parents in children's education*. New York, NY: Falmer Press.

- Delgado-Gaitan, C. (2001).** *The power of community*. Boulder, CO: Rowman & Littlefield.
- Delors, J. (1996).** Education: The necessary Utopia. In: (Report to UNESCO of the International Commission on Education for the 21st Century), *Learning: The Treasure Within*. (Paris, UNESCO), 13-35.
- Dominguez, L., C. (2003).** *Special Education Preservice Teacher's Perceptions of their Readiness to Serve Culturally and Linguistically Diverse Exceptional Students*. Dissertation in Philosophy, University of Texas at Austin, May 2003. Available in: <http://hdl.handle.net/2152/879>
- Dowling, E. & Osborne, E. (2001).** *Η οικογένεια και το σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg (Μετάφρ. ελλ. Έκδοσης: Ι. Μπίμπου-Νάκου).
- Downs, A. (2001).** It's all in the family: Middle schools share the secrets of parent engagement. *Middle Ground*, 4, 10-15
- Dyson, L.L. (2001).** Home-school communication and expectations of recent Chinese immigrants. *Canadian Journal of Education*, 26 (4), 455-476.
- Dvaz, C. (2007).** *Ethnic Diversity: perception, attitudes and initial teacher education*. Proceedings of the ninth Conference of the Children's Identity and Citizenship in Europe Thematic Network , ed. Ross A, published by CiCe (London) 2007.
- Epstein, J. L. (1985).** *Effects of teacher practices of parent involvement on change in students' achievement in reading and math*. Baltimore, MD: Center for Social Organization of Schools, Johns Hopkins University.
- Epstein, J. L. (1986).** Parents' reactions to teacher practices of parent involvement. *Elementary School Journal*, 86, 277–294.
- Epstein, J. L. (1990).** School and family connections: theory, research, and implications for integrating sociologies of education and family. *Marriage and Family Review*, 15, 99–126.
- Epstein, J. L. (1992).** *School and family partnerships*. In M. Alkin (Ed.), *Encyclopedia of Educational research* (1139-1151). New York: MacMillan
- Epstein, J. L. (1995).** School – family- community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 76, 701-712
- Epstein, J. L. (2001).** *School, family, and community partnerships*. Boulder, CO: Westview.
- Epstein, J. L., & Sanders, M. G. (2000).** Connecting home, school, and community: New directions for social research. In M. Hallinan (Ed.), *Handbook of sociology of education*, 285-306. New York: Plenum.

- Epstein, J. L., & Dauber, S. (1991).** School programs and teacher practices of parental involvement in inner-city elementary and middle schools. *The Elementary School Journal*, 91,3, 291-305.
- Epstein, M. H., Polloway, E. A., Foley, R. M., & Patton, J.R. (1992).** Homework: A comparison of teachers' and parents' perceptions of the problems experienced by students identified as having behavioral disorders, learning disabilities, or no disabilities. *Remedial and Special Education*, 14, 40-50.
- Espinosa, L.M. (1995).** *Hispanic parent involvement in early childhood programs*. ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education. 3 pages. ED382412.
- Fan, X., & Chen, M. (2001).** Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13, 1-22
- Fantuzzo, J., Tighe, E., & Childs, S. (2000).** Family involvement questionnaire: A multivariate assessment of family participation in early childhood educational. *Journal of Educational Psychology*, 92, 367-376
- Farley, John E. 2005:** Majority – Minority Relations. 5th edition. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Prentice Hall
- Farrow, S., Tymms, P., & Henderson, B. (1999).** Homework and attainment in primary schools. *British Educational Research Journal*, 25, 323-341
- Fend, H. (1998).** Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und
- Fernandez, E., Aguilar, M. & Gutierrez, M. (2002).** Education Multicultural: Dimensiones actitudinales. *Revista Electronica Interuniversitaria de Formacion del Profesorado*, 5 (1). Retrieved November 13, 2006,
Available in: <http://www.aufop.org/publica/reifp/02v5n1.asp>
- Ferris, D.R., & Hedgcock, J.S. (2005).** *Teaching ESL composition: Purpose, process, and practice*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Floyd, L. (1998).** *Joining hands: A parental involvement program*. Urban Education, 33, 1, 123-135.
- Fueyo, V. (1997).** Teaching language-minority students: Using research to inform practice. *Equity and Excellence in Education*, 30, 16-26.
- Fullan, M. (1982).** *The meaning of education change*. New York: Teachers College Press
- Garcia Coll C., Akiba D., Palacios N., Bailey B., Silver R., DiMartino L., Chin C. (2002).** Parental involvement in children's education: lessons from three immigrant groups, *Parenting: Science and Practice*, 2 (3), 303-324.

Available at: http://works.bepress.com/benjamin_bailey/49

Garmon, A. (2004). Changing preservice teachers' attitudes/beliefs about diversity: what are the critical factors? *Journal of Teacher Education*, 55, 3-15

Gaskell, J. (2001). The “public” in public schools: A school board debate. *Canadian Journal of Education*, 26, 19-36.

Gay, G. (2000). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. New York: Teachers College Press.

Gay, G. (2002). Preparing for culturally responsive teaching. *Journal of Teacher Education*, 53, 106-116.

Gay, G., & Howard, T. C. (2000). Multicultural teacher education for the 21st century. *Teacher Educator*, 36(1), 1-16.

Georgiou, St. (1997). Parental Involvement: Definition and outcomes. *Social Psychology o Education*, 1(3), 189-209

Gibson, M. (1987). Punjabi immigrants in an American high school. In G. Spindler & L. Spindler (Eds.), *Interpretive ethnography of education: At home and abroad* (281-310). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Gibson, MA (2002). The new Latino Diaspora and educational policy. In S. Wortham, E.G. Murillo, & E.T. Hamann (Eds.), *Education in the new Latino diaspora: Policy and the politics of identity*. Westport, CT: Ablex Publishing.

Gogonas, N. (2007). The Orientation of Greek Education towards Multiculturalism Proceedings of the 3rd Hellenic Observatory PhD Symposium: *Contemporary Greece: Structures, Context and Challenges.*, LSE, 14 & 15 June 2007.

http://www.lse.ac.uk/collections/hellenicObservatory/pdf/3rd_Symposium/PAPERS/GOGONAS_NIKOS.pdf

Gomez Navarrette, Y. (1996). Family Involvement in a Bilingual School. *The Journal of Educational Issues of Language Minority Students* (Summer 1996)

Available in: (<http://ncela.gwu.edu/mispubs/jeilms>).

Gonzalez, N., Moll, L.C., Floyd-Tenery, M., Rivera, A., Rendon, P., Gonzales, R., & Amanti, C. (1993). Teacher research on funds of knowledge: Learning from households. *Educational Practice Report No. 6*. Santa Cruz, CA; Washington, DC: National Centre for Research on Cultural Diversity and Second Language Learning.

Gordon, J. (1994). Preparing future teachers of diversity. *Urban Review*, 26, 25-35.

- Gougeon, T. D. (1993).** Urban schools and immigrant families: Teacher perspectives. *The Urban Review*, 25, 251–287.
- Grant, C & Lei, J. (eds) (2001).** *Global constructions of multicultural education: theories and realities*. London: L. Erlbaum Associates.
- Grant, C. A. (1997).** Critical knowledge, skills, and experiences for the instruction of culturally diverse students: A perspective for the preparation of preservice teachers. In J. J. Irvine (Ed.), *Critical knowledge for diverse teachers and learners* (pp. 1-26). Washington: AACTE Publications
- Griego Jones, T. (2003).** Contributions of Hispanic parents' perspectives to teacher preparation. *School Community Journal*, 73-96.
- Grolnick, W., & Slowiaczek, M. (1994).** Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development*, 65, 237-252.
- Grolnick, W., Benjet, C., Kurowski, C., & Apostoleris, N. (1997).** Predictions of parent involvement in children's schooling. *Journal of Educational Psychology*, 89, 538-548
- Gundara, J. & Jacobs, S. (2000).** *Intercultural Europe: Diversity and Social policy*, Arena: Ashgate
- Guo, Y. (2006).** Why didn't they show up? ESL Parent Involvement in K-12 Education. *TESL Canada Journal*, 24, 1, 92-107
- Hagan, M. & McGlynn, C. (2004).** Moving barriers: promoting learning for diversity in initial teacher education. *Intercultural Education*, 15 (3), 243-252.
- Haidas, A., Karras, I. & Spinthourakis, J. A. (2007).** Η σημαντικότητα των προγραμμάτων κατάρτισης στη διδακτική της ελληνικής ως Δεύτερης / Ξένης γλώσσας (ΕΔ/ΞΓ) με τη χρήση Τεχνολογιών Επικοινωνίας και Πληροφόρησης (Τ.Ε.Π.). Η Περίπτωση της Ελλάδας-Πρόταση επιμόρφωσης / Modern Greek as a Second Language: A Proposal for Professional Development. In E. Close, M. Tsianikas and G. Couvalis (eds.) "Greek Research in Australia: Proceedings of the Sixth Biennial International Conference of Greek Studies, Flinders University June 2005", Flinders University Department of Languages - Modern Greek: Adelaide, 413-426.
- Hannon, P. & Weinberger, J. (1989).** Συνεργασία δασκάλων και γονέων για την εφαρμογή νέων ιδεών σχετικά με την ανάγνωση στην προσχολική ηλικία. Στο Henderson, A. *The evidence continue to grow. Parent Involvement improves student achievement*. Columbia: National Committee for citizens in education.

- Hansen, D. A. (1986).** Family – school articulations: The effects of interaction rule mismatch. *American Educational Research Journal*, 23, 643-659.
- Hargreaves, A. (2000).** *Teaching as a Paradoxical Profession*. Πρακτικά Διεθνούς Συμποσίου με θέμα «Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών και Ανάπτυξη του Σχολείου» Θεσσαλονίκη, 2000
- Harry, B. (1992).** Making sense of disability: Low income Puerto Rican parents' theories of the problem. *Exceptional Children*, 59(1), 27-40.
- Harry, B., Allen, N. & McLaughlin, M. (1995)** Communication versus compliance: African-American parents' involvement in special education, *Exceptional Children*, 61, pp. 364-377
- Healey, P. M. (1994).** Parent education: Going from defense to offense. *Principal* 73(4), 30–31
- Heckmann, F. (2008).** *Education and the Integration of Migrants*. NESSE Analytical Report 1 for EU Commission DG Education and Culture
- Henderson, A & Berla, N. (1995).** *A new generation of evidence*. Washington D.C.: Center for Law in Education
- Henderson, A. (1988).** Good news: An ecologically balanced approach to academic improvement. *Educational Horizons*, 66, 60-62
- Henkin, R. & Steinmetz L. (2008).** The Need for Diversity Education as Perceived by Preservice Teachers: *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, Vol. 8, No. 1, February 2008, pp. 101 - 109.
- Hess et al., (1984).** Maternal variables as predictors of children's school readiness and later achievement in vocabulary and mathematics in 6th grade. *Child Development*, 55, 1901-1912
- Hidalgo, NM, Siu, SF, & Epstein, JL (2004).** Research on families, schools, and communities: A multicultural perspective. In J. Banks & C. Banks (Eds.), *Handbook of research on multicultural education* (2nd ed.; 631-655). San Francisco: Jossey-Bass.
- Ho, S., & Willms, D. 1996.** Effects of parental involvement on eighth grade achievement: *Sociology of Education*, 69, 126-141
- Hodgkinson, H. (2002).** Demographics and teacher education: An overview. *Journal of Teacher Education*, 53(2), 102-105.
- Hong, S., & Ho, H. Z. (2005).** Direct and indirect longitudinal effects of parental involvement on student achievement: Second – order latent growth modeling across ethnic groups. *Journal of Educational Psychology*, 97, 32-42

- Hood, S. (1999).** Home school agreements: A true partnership? *School Leadership and Management*, 19(4), pp. 427-440
- Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M. T., Sandler, H. M., Whetsel, D., Green, C. L., Wilkins, A. S., & Closson, K. E. (2005).** Why do parents become involved? Research findings and implications. *The Elementary School Journal*, 106, 105-130
- Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M. T., Whetsel, D. R., & Green, C. L. (2004).** Parental Involvement in Homework. A review of Current Research and Its Implications for Teachers, After School Program Staff, and Parent Leaders, *Harvard Family Research Project*.
Available in: <http://www.hfrp.org/publications-resources>
- Hoover-Dempsey, K., & Sandler, H. (1995).** Parental involvement in children's education: Why does it make a difference? *Teachers College Record*, 97 (2), 310-331
- Horenczyk, G., & Tatar, M. (2002).** Teachers' attitudes toward multiculturalism and their perceptions of the school organizational culture. *Teaching and Teacher Education*, 18, 435-445.
- Huang, G. (1993).** *Beyond culture: Communicating with Asian American children and families*, New York: Eric Clearinghouse on Urban Education (ERIC Document Reproduction Service No. ED 366 673)
- Huntsinger, C. S., Jose, P. E., Larson, S. L. (1998).** Do parent practices to encourage academic competence influence the social adjustment of young European American and Chinese American children? *Developmental Psychology*, 34, 747-756.
- Huntsinger, CS, Jose, PE, Larson, SL, Krieg, DB, & Shaligram, C. (2000).** Mathematics, vocabulary, and reading development in Chinese American and European American children over primary school years. *Journal of Educational Psychology*, 92 , 745-760
- Huss-Keeler, R. L.(1997).** Teacher perception of ethnic and linguistic minority parental involvement and its relationships to children's language and literacy learning: A case study. *Teaching and Teacher Education*, 13, 171-92
- Hyslop, N. (2000).** *Hispanic parental involvement in home literacy*. ERIC Clearinghouse on Reading, English and Communication. 4 pages. ED446340.
- Inger, M. (1992).** *Increasing the school involvement of Hispanic parents*. ERIC Clearinghouse on Urban Education. 4 pages. EDO-UD-92-3.

- Iverson, B. K., Brownlee, G. D., & Walberg, H. J. (1981).** Parent – teacher contacts and student learning. *Journal of Educational Research*, 74, 394-396
- Jeynes, W. (2007).** *American educational history: School, society, and the common good*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Jesse, D (1997).** Increasing parental involvement: A key to student success. *Schools in the Middle*, 7(1), pp 21-23 and 50-51
- Jordon, J. A. (2002).** El profesor ante la educación intercultural. En M. A. Essomba (coord.), *Construir la escuela intercultural Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*, (pp.65-73). (2ª ed.). Barcelona: Grao.
- Kalyanpur, M., Harry, B., & Skrtic, T. (2000).** Equity and advocacy expectations of culturally diverse families' participation in special education. *Journal of International Disability, Development and Education*, 47(2), 119-136.
- Kaplan, D. S., Liu, X. R., & Kaplan, H. B. (2000).** Family structure and parental involvement in the intergenerational parallelism of school adversity. *Journal of Educational Research*, 93 (4), 235-244
- Kauffman, E., Perry, A., & Prentiss, D. (2001).** *Reasons for and solutions to lack of parent involvement of parents of second language learners*. Eric Dokument, 458- 956.
- Keck, R. W & Kirk, S. (HRSG.) (2001).** *Erziehungspartnerschaft zwischen Elternhaus und Schule: Analysen, Erfahrungen, Perspektiven*. Hohengehren: Schneider Verlag.
- Keith et al., (1993).** Does parental involvement effect eighth grade level students? Structural analysis of national data, *School Psychology Review*, 22, 474-496
- Keith, T. et al., (1986).** Parental involvement, homework and TV time: Direct and indirect effects on high school achievement, *Journal of Educational Psychology*, 78, 373-380
- Keyes, C. R. (2002)** A way of thinking about parent/teacher partnerships for teachers. *International Journal of Early Years Education*, 10 (3), 177-191.
- Knoblauch, D., & Woolfolk Hoy, A. (2008).** "Maybe I can teach those kids." The influence of contextual factors on student teachers' efficacy beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 166-179.
- Kristen, C. & Granato, N. (2004).** Bildungsinvestitionen in Migrantenfamilien, in: *IMIS Beiträge 2004* , 23, 123-142

- Kubota, R., Gardner, K., Patten, M., Thatcher-Fettig, C., & Yoshida, M. (2000).** Mainstream peers try on English language learners' shoes: A shock language experience. *TESOL Journal*, 9, 12-16.
- Kurowski, K.O. & Apostoleris, N.H. (1997).** Predictors of Parent Involvement in Children's Schooling. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 538-548
- Labone, E. (2004).** Teacher efficacy: Maturing the construct through research in alternative paradigms. *Teaching and Teacher Education*, 20, 341-359.
- Ladson - Billings, G. (2000).** Fighting for our lives: Preparing teachers to teach African American students. *Journal of Teacher Education*, 51(3), 206- 214.
- Lang.
- Lareau, A. (1989).** *Home advantage: Social class and parent intervention in elementary education*. New York: Falmer Press.
- Lee, Jung-Sook & Bowen, N.K. (2006).** Parent Involvement, Cultural Capital, and Achievement Gap Among Elementary School Children. *American Educational Research Journal*, 43, 193-218. Retrieved August 10, 2007, from Lehrerleistung. Weinheim und Mönchen: Juventa
Available in: <http://www.jstor.org/journals/00028312.html>
- Levin, I., Levy-Shiff, R., Appelbaum-Peled, T., Katz, I., Komar, M., & Meiran, N. (1997).** Antecedents and consequences of maternal involvement in children's homework: A longitudinal analysis. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 18, 207–227.
- Li, G. (2001).** Literacy as situated practice: The world of a Chinese preschooler. *Canadian Journal of Education*, 26 (1) , 57-75.
- Li, G. (2002).** *“East is east, west is west”? Home literacy, culture, and schooling*. New York: Peter
- Li, G. (2004).** Perspectives on struggling English language learners: Case studies of two Chinese Canadian children. *Journal of Literacy Research*, 36 (1), 29-70.
- Li, G. (2005).** Other people's success: Impact of the “model minority” myth on underachieving Asian students in North America. *KEDI Journal of Educational Policy*, 2(1), 69-86.
- Li, G. (2005b).** Family as educator: A Chinese-Canadian experience of acquiring second language literacy. *Canadian Children*, 30 (2), 9-16 .
- Li, G. (2006).** *Culturally contested pedagogy: Battles of literacy and schooling between mainstream teachers and Asian immigrant parents* . Albany: State University of New York Press.

- Li, G. (2006).** What Do Parents Think? Middle-Class Chinese Immigrant Parents' Perspectives on Literacy Learning, Homework, and School-Home Communication, *The School Community Journal* Parent – teacherlution: Relationships between families and schools. *Theory into practice*, 20, 97-103.
- Liontos, L. B. (2001).** *At risk families and schools: Becoming partners*. Eugene, OR: University of Oregon Press.
- López, G. (2001).** The value of hard work: Lessons on parent involvement from an immigrant household. *Harvard Education Review*, 71 (3), 416-437.
- Lopez, G.R., (2004).** *Bringing the Mountain to Mohammed: Parent Involvement in Migrant-Impacted Schools*. (Report No. RC 024 221). U.S. Department of Education: Washington D.C. (ERIC Document Reproduction No.ED481664) retrieved July 10, 2007, from website <http://www.eric.gov>.
- Lopez, G.R., & Mahitivanichcha, K. (2001).** Redefining Parental Involvement: Lessons From High-Performing Migrant-Impacted Schools. *American Educational Research Journal*, 38, 253-288.
- Louie, V. (2001).** Parents' aspirations and investment: The role of social class in the educational experiences of 1.5- and second-generation Chinese Americans. *Harvard Educational Review*, 71 (3), 438-474.
- Lucas, T. (1997).** *Into, through, and beyond secondary school: Critical transitions for immigrant youth*. Arlington, VA : Center for Applied Linguistics.
- MacPherson, S., Turner, D., Khan, R., Hingley, W., Tigchelarr, A., & Lafond, L.D. (2004).** ESL and Canadian multiculturalism: Multilingual, intercultural practices for the 21st century. *TESL Canada Journal, special issue 4*, 1-22.
- Malatest, R.A., & Associates Ltd. (2003).** Efficacy of Alberta teacher preparation programs and beginning teachers' professional development opportunities, 2002 survey report. Unpublished manuscript. Edmonton, AB: Alberta Learning.
- Mannam, G., & Blackwell, J. (1992).** Parent Involvement: Barriers and opportunities. *The Urban Review*, 24, 219-226
- Marcon, R. (1999).** Positive relationships between parents' school involvement and public school inner – city preschoolers' development and academic performance. *The School Psychology Review*, 28, 395-412
- Marjoribanks, K. (1983).** The evaluation of a family learning model. *Studies in Educational Evaluation*, 9, 343-357

- Martin, J., Ranson, S., & Tall, G. (1997).** Parents as partners in assuring the quality of schools. *Scottish Education Review*, 29(1), 39-55
- Martinez, Y.G., Scott, J. Jr., Cranston-Gingas, A., & Platt, J. S. (1994).** Voices From the Field: Interviews with students From Migrant Farm-worker Families. *The Journal of Educational issues of Language Minority Students* 14, 333-348.
- McKissack, E.A. (1999).** *Chicano educational achievement: Comparing secular tlatelolco, a chicanocentric school, and a public high school.* New York: Garland Publishing.
- Melhuish, E., Sylva, C., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (2001).** *Social, Behavioral and cognitive development at 3-4 years in relation to family background. The effective provision of pre-school education, EPPE project.* DfEE: London: The Institute of Education.
- Menacker, J., Hurwitz, E., & Weldon, W. (1988).** Parent – teacher cooperation in schools serving thw urban poor. *The Clearing House*, 62, 108-112
- Miedel, W. T., Reynolds, A. J. (1999).** Parent Involvement in Early Intervention for Disadvantaged Children: Does it Matter? *Journal of School Psychology*, 37(4), 379-402.
- Miller, A. (2003).** *Teachers, parents and classroom behavior. A psychosocial approach.* Maidenhead, UK: Open University Press
- Minaya – Rowe, L. (1996).** Bilingual Teachers Involving Parents in the Teaching – Learning Process: A Practicum Experience, *The Journal of Educational Issues of Language Minority Students*, 16 (Summer 1996)
Available in: (<http://ncela.gwu.edu/mispubs/jeilms>)
- Mitchell, B. & Salsbury, R. (2000).** *Multicultural education in the U.S.A.: guide to policies and programs in the 50 States.* Westport, Con.: Greenwood Press
- Mitchell, K. (2001).** Education for democratic citizenship: Transnationalism, multiculturalism, and the limits of liberalism. *Harvard Educational Review*, 71, 51–78.
- Modood, T. (2004).** Capitals, Ethnic Identity and Educational Qualifications.
http://www.bristol.ac.uk/sociology/leverhulme/cultural_trends_capitals.pdf
- Moles, O. C. (1993).** Collaboration between schools and disadvantaged parents: Obstacles and openings. In N. F. Chavkin (Ed.), *Families and schools in a pluralistic society*, (21-47). Albany, NY: SUNY Press.

- Moliner, O., & Garcia R. (2005).** Teachers' initial training in cultural diversity in Spain: attitudes and pedagogical strategies. *Intercultural Education*, 16 (5), 433-442.
- Morris, V. G., & Taylor, S. I. (1998).** Alleviating barriers to family involvement in education: the role of teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 14 (2), 219-231.
- Mujawamariya, D., & Mahrouse, G. (2004).** Multicultural education in Canadian preservice programs: Teacher candidates' perspective. *Alberta Journal of Educational Research*, 50, 336-353.
- Muller, C. (1995).** Material employment, parent involvement, and mathematics achievement among adolescents. *Journal of Marriage and Family*, 57, 85-100
- Muller, C. (1998).** Gender differences in parental involvement and adolescents' mathematics achievement. *Sociology of Education*, 71, 336-356
- Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Gonzalez., E.J, & Kennedy, A.M. (2003)** PIRLS 2001 International Report: IEA's study of reading literacy achievement in primary schools. Chestnut Hill, M.A: Boston College. May be downloaded from the web at (synekpaidefsis): Reinforcing communication and strengthening cooperation among students, parents and schools. Harvard Family Research Project, March, 1-9. Harvard Graduate School of Education.
Available in: http://isc.bc.edu/pirls2001i/PIRLS2001_Pubs_IR.html
- Naylor, C. (1993).** ESL/ESD teachers' focus group responses. Vancouver, BC: British Columbia Teachers' Federation. Retrieved April 4, 2004, from: (1999). Parents and schools: The involvement, participation, and expectations of parents in the education of their children. *Education Quarterly Review, Statistics Canada – Catalogue no. 81-0003*, 5(4). 61–80.
- O' Grady, C. (2000).** *Integrating service learning and multicultural education in colleges and universities*. London: L. Erlbaum Associates
- Oches, E., & Schieffelin, B. B. (2001).** Language acquisition and socialization: Three developmental stories and their implications. In R. Shweder & R. Levine (Eds.), *Cultural theory: Essays on mind, self, and emotions*, 276-322. New York: Cambridge University Press.
- Pang, V.O. (1990).** Asian American children: A diverse population. *Educational Forum*, 55 , 49-66.
- Patrikakou, E.N.& Weissberg, R.P. (2000).** Parent's perception of teacher outreach and parent involvement in children's education. *Journal of Prevention and Intervention in the Community*, 20, 103-199.

- Peng, S.S., & Wright, D. (1994).** Explanation of academic achievement of Asian American students. *The Journal of Educational Research*, 87 (6), 346-352.
- Perner, J., (1991).** *Understanding the representational mind*. London, MIT Press.
- Peterson, S. S. & Ladky, M. (2007).** A survey of teachers' and principals' and challenges in fostering new immigrant parent involvement, *Canadian Journal of Education*, 30, 2, 881-910
- Peterson, D. (1989).** *Parent involvement in the educational process*. Eugene, OR: ERIC Clearinghouse on Educational Management. 5 pages. ED312776.
- Pezdek, K., Berry, T., & Renno, P. 2002.** Children's mathematics achievement: The role of parents' perceptions and their involvement in homework. *Journal of Educational Psychology*, 94, 771-777, Pippin.
- Pitkänen P., et al., (eds.) (2002):** *Education and Immigration. Settlement Policies and Current Challenges*. London – New York: Routledge Falmer
- Quiocho, A. M. L., & Daoud, A.M., (2006).** Dispelling Myths about Latino Parent Participation in Schools. *The Educational Forum*, 70, 255-267.
- Ramirez, A.Y.(2003).** Dismay and disappointment: Parental involvement of Latino immigrant parents. *Urban Review*, 35(2), 93-110.
- Ramsey, P. (2004).** *Teaching and learning in a diverse world: Multicultural education for young children*. New York: Teachers College
- Reed-Danahay, D. (1996).** *Education and Identity in Rural France: The Politics of Schooling*. Cambridge University Press.
- Refugee Children School Impact Grant (RCSIG), (2003).** *Involving Immigrant and Refugee Families in Their Children's Schools: Barriers, Challenges and Successful Strategies*.
- Reynolds, A. J. (1992).** Comparing measures of parental involvement and their effects on academic achievement. *Early Childhood Research Quarterly*, 7, 441-462
- Ritblatt, S. N., Beatty, J. R., Cronan, T. A., & Ochoa, A. M. (2002).** Relationships among perceptions of parent involvement, time allocation, and demographic characteristics; Implication for policy formation. *Journal of Community Psychology*, 30, 519-549.
- Rodriguez, J.A. (2002).** Family environment and achievement among three generations of Mexican American High School Students». *Applied Developmental Science*, 6 (2), 88- 94.
- Roffey, S. (2002).** *School, behavior & family: Frameworks for working together*. London: David Fulton

- Rosado, L.A. (1994).** Promoting partnerships with minority parents: a revolution in today's restructuring efforts. *The Journal of Educational Issues of Language Minority Students*, 14 (Winter 1994), 241-254.
- Rushton, S. P. (2000).** Student teacher efficacy in inner-city schools. *Urban Review*, 32(4), 365-383.
- Salend, S. J., & Taylor, L. (1993).** Working with families: A cross-cultural perspective. *Remedial and Special Education*, 14(5), pp. 25-32.
- Sales, A., Moliner, O., & Sanchiz M. L. (2001).** Actitudes hacia la atención a la diversidad en la formación inicial del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 4 (2).
- Scarcella, R. (1990).** *Teaching language minority students in the multicultural classroom*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Scribner, A. P. (1999).** High performing Hispanic schools: An introduction. In P. Reyes, JD Scribner, & AP Scribner (Eds.), *Lessons from high-performing Hispanic schools: Creating learning communities*. New York: Teachers College Press.
- Scribner, J.D., Young, M.D., & Pedroza, A. (1999).** Building collaborative relationships with parents. In P. Reyes, JD Scribner, & AP Scribner (Eds.), *Lessons from high-performing Hispanic schools: Creating learning communities*. New York: Teachers College Press.
- Shartrand, A.M., Weiss, H.B., Kreider, H.M., & Lopez, M. (1997).** New skills for new schools: Preparing teachers in family involvement. *Cambridge: Harvard Graduate School of Education*, Harvard Family Research Project.
- Sheldon, S. B. (2002).** Parents' social networks and beliefs as predictors of parent involvement. *The Elementary School Journal*, 102 (4), 301-316
- Shor, R. (2005).** Professionals' approach towards discipline in educational systems as perceived by immigrant parents: The case of immigrants from the former Soviet Union in Israel. *Early Child Development and Care* , 175 , 457–465.
- Singh, K., Bickley, P. G., Trivette, P., Keith, T. Z. (1995).** The effects of four components of parental involvement on eighth grade student achievement: Structural analysis of NELS-88 data. *School Psychology Review*, 24, 299-317
- Siu, S. F. (1994).** Taking no chances: A profile of a Chinese-American family's support for school success. *Equity and Choice*, 10 (2), 23-32.

- Siu, S.F. (1998).** How do family and community characteristics affect children's educational achievement? The Chinese-American experience. *Equity and Choice*, 8 (2), 46-49.
- Siwatu, K. O. (2007).** Preservice teachers' culturally responsive teaching self-efficacy and outcome expectancy beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 23, 1086-1101.
- Siwatu, K., Polydore, K. & Starker, T., (2009).** Prospective Elementary School Teachers' Culturally Responsive Teaching Self-Efficacy Beliefs *Multicultural Learning and Teaching*, 4(1), 1-15
- Sleeter, C. E. (2001).** Preparing teachers for culturally diverse schools: Research and the overwhelming presence of whiteness. *Journal of Teacher Education*, 52(2), 94-106.
- Smrekar, C. (1996).** *The impact of school choice and community in the interest of families and schools.* Albany, NY: SUNY Press.
- Sobel, A. & Gale Kugler, E. (2007).** Building Partnerships with Immigrant Parents, *Educational Leadership*, 64, 62-66
- Solomon, R. P. & Levine-Rasky, C.(2003).** *Teaching for equity and diversity: Research to practice*, Toronto, ON: Canadian Scholars' Press
- Sosa, A.S. (1997).** Involving Hispanic parents in educational activities through collaborative relationships. *Bilingual Research Journal*, 21, 2, 1-8.
- Spera, C. (2005).** A review of relationship among parenting practices, parenting styles, and adolescent school achievement. *Educational Psychology Review*, 17, 125-146
- Stanat. P. et al., (2007):** Statement, in: Bundesministerium für Arbeit und Soziales 2007a, 42-48
- Steinberg, L. (1996).** *Beyond the class -room: Why school reform has failed and what parents need to do.* New York: Simon & Schuster. (ERIC Document No. ED398346)
- Stevenson, D. & Baker, D. (1987).** The family- school relation and the child's school performance. *Child Development*, 58 (5), 1348-1357
- Stevenson, H. W., Chen, C., & Uttal, D. H. (1990).** Beliefs and achievements: A study of black, white and Hispanic children. *Child Development*, 61, 508-523.
- Sue, S., & Okazaki, S. (1999).** Asian-American educational achievements: A phenomenon in search of an explanation. *American Psychologist*, 45, 913-920
- Swap, S. M. (1990).** *Parent involvement and success for all children: What we know now.* (ERIC Document Reproduction Service No. ED 321 907)

- Sy, S., & Schulenberg, J. (2005).** Parent beliefs and children's achievement trajectories during the transition to school in Asian American and European American families. *International Journal of Behavioral Development, 29*, 505-515.
- Symeou, L. (2002)** Present and future home-school relations in Cyprus: An investigation of teachers' and parents' perspectives. *The School Community Journal, 2(12)*, pp. 7-34.
- Symeou, L. (2005)** Teacher-family collaboration: Can it generate social capital? In R. Martinez- Gonzalez, Model H. Perez-Herrero & B. Rodriguez-Ruiz (Eds.) *Family-school-community partnerships: Merging into social development* (pp. 279-305). Oviedo, Spain: Grupo SM.
- Taylor, L. C., Clayton, J. D., & Rowley, S. J. (2004).** Academic socialization: Understanding parental influences on children's school – related development in the early years. *Review of General Psychology, 8*, 163-178
- Taylor, S. V., & Sobel, D. M. (2001).** Addressing the discontinuity of students' and teachers' diversity: A preliminary study of preservice teachers' beliefs and perceived skills. *Teaching and Teacher Education, 17*, 487-503.
- Textor, M. R. (1994).** *Elternarbeit mit neuen Akzenten: Reflexion und Praxis*. Freiburg: Herder.
- Thorp, E. K. (1997).** Increasing opportunities for partnership with culturally and linguistically diverse families. *Intervention in School and Clinic, 32*, pp. 261-269.
- Tomlinson, S., (1991).** Home – school partnerships, in IPPR (Ed.), *Teachers and parents* (Education and training paper, 7, London: IPPR
- Torres-Guzman, M. (1995).** Recasting frames: Latino parent involvement in : O. Garcia & C. Baker (Eds), *Policy and practice in Bilingual Education*. Clevedon, Multilingual Matters.
- Trautwein, U., Köller, O., (2003).** The relationship between homework and achievement—Still much of a mystery. *Educational Psychology Review, 15*, 115–145.
- Trent, S. C., & Artiles, A. J. (1998).** Multicultural teacher education in special and bilingual education: Exploring multiple measurement strategies to assess teacher learning. *Remedial and Special Education, 19(1)*, 2-6.
- Trumbull, E., Rothstein-Fisch, C., Greenfield, PM, & Quiroz, B. (2001).** *Bridging cultures between home and schools: A guide for teachers*. Mahway, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68, 202-248.

Tucker, C. M., Porter, T., Reinke, W. M., Herman, K. C., Ivery, P. D., Mack, C. E., & Jackson, E. S.(2005). Promoting teacher efficacy for working with culturally diverse students. *Preventing School Failure*, 50(1), 29-34.

Tumcy, C., Eltis, K.J., Towlct, J., & Wright, R., (1990). *The teachers world of work*. N.S.W. Southwood Press.

Unicef, (2001). Διακρίσεις, Ρατσισμός, Ξενοφοβία στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. *Unicef & Κόσμος*, 45, 32-39.

Vassilopoulos, S. P. (2000). Social anxiety, public self-image and recall of interpersonal information in middle childhood. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή διατριβή. Πανεπιστήμιο του Σάσσεξ

Available in:

www.elpse.gr/index.php/el/katalogos-teyxwn/category

Vadem-Kiernan, N. (2005). *Parents' Reports of School Practices to Provide Information to Families: 1996 and 2003*. Retrieved July 6, 2007, from National Center for Education Statistics, U.S. Department of Education. <http://nces.ed.gov>

Valles, E. C. (1998). The disproportionate representation of minority students in special education: Responding to the problem. *The Journal of Special Education*, 32(1), 52-54.

Vartus, M. (2002). *Transforming the multicultural education of teacher: theory, research and practice*. New York: Teachers College Press

Villegas, A. M., & Lucas, T. (2002). *Educating culturally responsive teachers: A coherent approach*. New York: State University of New York.

Vincent, C. (1996). *Parents and teachers: Power and participation*. London: Falmer

Vinton, R.D. (2008). Migrant parent involvement: Community, Schools, & Home.

Violand-Sánchez, E., Sutton, C.P., & Ware, H. W. (1991). Fostering home - school cooperation: involving language minority families as partners in education, *Ncela Program Information Guide Series*, 6, (acher communications, child achievement, and parent traits in parent involvement models. *The Journal of Educational Research*, 91, 3-14.

Watson et al., (1983). The relationship of parents' support to children's achievement. *Child Welfare*, 62, 175-189

- Webb-Johnson, G., Artiles, A. J., Trent, S. C., Jackson, C. W., & Velox, A. (1998).** The status of research on multicultural education in teacher education and special education: Problems, pitfalls, and promises. *Remedial and Special Education*, 19(1), 7-15.
- Weiss B.D., & Coyne, C., (1997)** Communicating with patients who cannot read, *The New England of Medicine*, 337, pp. 272-274
- White, K., Taylor, M., & Moss, V. 1992.** Does research support claims about the benefits of involving parents in early intervention programs? *Review of Educational Research*, 62, 91 -125.
- Wilkins, C. (2001).** Student Teachers and Attitudes towards 'Race': the role of citizenship education in addressing racism through the curriculum. *Westminster Studies in Education*, 24 (1), 7-21. Available in:
www.gse.harvard.edu/hfrp/content/projects/fine/resources/research/syneducatio.pdf
- Williams, B., Williams, J. & Ullman, A. (2002).** Parental Involvement in Education. BMRB Social Research Report , No332.
Available in: <http://publications.dcsf.gov.uk/eOrderingDownload/RR332.pdf>
- Xu, H. (1999).** Young Chinese ESL children's home literacy experiences. *Reading Horizons*, 40 (1), 47-64.
- Yao, E. (1988).** Working effectively with Asian immigrant parents. *Phi Delta Kappan*, 70, 223-225.
- Yao, E. L. (1993).** Strategies for working effectively with Asian immigrant parents. In *Families and schools in a pluralistic society*, edited by Nancy F. Chavkin, 149-156. Albany, NY: State University of New York.
- Zeichner, K. (1996).** Educating teacher for cultural diversity. In K. Zeichner, S. Melnick, & M. L. Gomez (Eds.), *Currents of reform in preservice teacher education* (pp.133-175). New York: Teachers College Press.
- Zhang, C., Ollila, LO, & Harvey, CB (1998).** Chinese parents' perceptions of their children's literacy and schooling in Canada. *Canadian Journal of Education*, 23 (2), 182-190.
- Zhang, S.Y, & Carrasquillo, A. (1995).** Chinese parents' influence on academic performance. *New York State Association for Bilingual Education Journal*, 10, 46-53.
- Zygmunt-Fillwalk, E. (2006).** Encouraging school success through family involvement. *Childhood Education*, 82(4), 226F.

Zuniga, C., & Alatorre- Alva, S. (1996). Parents aw Resources in Schools: A community – of Learners Perspective, *The Journal of Educational Issues of Language Minority Students*, 16.

Available in: <http://ncela.gwu/mispubs/jeilms>

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

Αθανασίου, Α. (2001). Προβλήματα διαπολιτισμικής προσέγγισης της εκπαίδευσης στην Ελλάδα: Διαστάσεις – προοπτικές», στο: Π. Γεωργογιάννης (Επιμ). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Τα Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα*, τ.1. (Πρακτικά 3^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου, Πάτρα 6-9 Ιουλίου 2001)

Αθανασίου, Α. (2004). Προβλήματα διδασκαλίας της Νεοελληνικής ως μητρικής, δεύτερης και ξένης γλώσσας σε μικτές τάξεις με Έλληνες και αλλοδαπούς μαθητές, στο: Π. Γεωργογιάννης (Επιμ). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Τα Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα*, τ.1. (Πρακτικά 6^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου, Πάτρα 12-14 Ιουλίου 2003)

Αθανασίου, Α & Γκότοβος, Α. (2002). Η διγλωσσία των διαφορετικών. Αντιλήψεις και στάσεις εκπαιδευτικών της προσχολικής ηλικίας απέναντι στη διγλωσσία των μεταναστών και παλιννοστούντων μαθητών, *Επιστήμες αγωγής*, 4, 23-44

Αλαχιώτης, Σ. (2002). Για ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 6, 5-14.

Ανδρέου, Α. (1998). Διεθνείς τάσεις συνεχούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 44, 40-44.

Γεωργίου, Σ. Ν. (1996). Γονεϊκή συμπεριφορά και η σχολική επίδοση. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 23, σελ.131-155.

Γεωργίου, Σ. Ν. (2000). *Σχέση Σχολείου-Οικογένειας και Ανάπτυξη του Παιδιού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Γεωργογιάννης, Π. & Μπομπαρίδου, Χ (2007). Η διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών: Θεωρητική και ερευνητική προσέγγιση. Στο: Γκόβαρης, Χ. και συν (επιμέλεια), *Η παιδαγωγική πρόκληση της πολυπολιτισμικότητας. Ζητήματα θεωρίας και πράξης της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*, Αθήνα: Ατραπός, 2007

Γεωργογιάννης, Π. (2004). Πανεπιστημιακές παραδόσεις για το μάθημα: Διδακτική της Ελληνικής ως Δεύτερης ή Ξένης γλώσσας, Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, ΚΕ.ΔΕ.Κ

Γκλιάου-Χριστοδούλου, Ν. (2005). Η ανάγκη επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στην κατεύθυνση ανάπτυξης αποτελεσματικής συνεργασίας σχολείου – οικογένειας, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 10, 175.

Γκόβαρης, Χ. (2001). Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Αθήνα, Ατραπός (2η έκδοση 2004).

Γκόβαρης, Χ. (2002). Συνεργασία μεταξύ των παιδαγωγών και αλλοδαπών γονιών στο περιβάλλον του πολυπολιτισμικού νηπιαγωγείου, *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, 26, 18-23

Γκόβαρης, Χ. (2005). «Αντιλήψεις εκπαιδευτικών της Α/θμιας εκπαίδευσης για τα περιεχόμενα και τους στόχους της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης - πορίσματα για τις ανάγκες επιμόρφωσής τους», στο: Πρακτικά του 8ου Διεθνούς Συνεδρίου με θέμα: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση-Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα, Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΚΕ.Δ.ΕΚ.) - Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών, Πάτρα, 8-10 Ιουλίου 2005).

Γκόβαρης, Χ. & Ανδρεαδάκης, Ν. (2002). Στάσεις επιπολιτισμού εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, *Επιστήμες Αγωγής*, 4, 45-60

Δαβάζογλου, Α. & Κουραντζή Ε., (1999), Η εκπαίδευση των γονέων, μια κρίσιμη στρατηγική για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας του Σχολείου, *Πρακτικά Γ' Πανελληνίου Παιδαγωγικού Συνεδρίου, Κομοτηνή*

Δαμανάκης, Μ, (1998), *Η εκπαίδευση των παλιννοστώντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση*, Gutenberg, Αθήνα.

Δαμανάκης, Μ (2002). *Η εκπαίδευση των παλιννοστώντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα: διαπολιτισμική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.

Δαραής, Κ. (2008). Διαχείριση σχέσεων και συνεργασία με γονείς παιδιών με δυσκολίες ή γονείς παιδιών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης από αυτήν της πλειοψηφίας των μαθητών.

Διαθέσιμο στο: <http://www.specialeducation.gr/files/darais.doc>

Δασκαλάκη, Ν., Δρόσος, Β. & Κυρίδης, Α. (2002). Συνεργασία σχολείου και οικογένειας: Θεωρητικές προσεγγίσεις, ερευνητικά δεδομένα και προτάσεις, στο Γ. Καψάλης & Α. Κατσίκης (επ.), *Σχολική γνώση και Διδασκαλία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*, Ιωάννινα, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, 205-215.

Δημόπουλος, Π. (2007). Η συνεργασία σχολείου και οικογένειας μέσα από τα πορίσματα της επιστημονικής έρευνας, *The science of Education*.

Διαθέσιμο στο: <http://users.otenet.gr/dnapas/research.html>

Δήμου, Γ. (1999). Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός. Αιτίες, συνέπειες και αντιμετώπιση (επιμ) Χ. Κωνσταντίνου, Γ. Πλειός, Πρακτικά του

Η' Διεθνούς Συνεδρίου, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Δοδοντσάκης, Γ. (2001). *Κοινή Πορεία στην Εκπαίδευση. Μια άλλη στρατηγική: Συνεργασία Γονέων και Εκπαιδευτικών.* Αθήνα: Χρήστος Ε. Δάρδανος.

Δραγώνα, Θ. 2004. *Οικογένεια και Σχολείο.* Κλειδιά και Αντικλειδιά. Εκπαίδευση Μουσουλμανόπαιδων. ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Δράκος, Γ. (1998). Ειδική παιδαγωγική των προβλημάτων Λόγου και Ομιλίας. Λογοπαιδεία – Λογοθεραπεία. Παιδαγωγικές και λογοθεραπευτικές στρατηγικές αποκατάστασης στη προσχολική και σχολική ηλικία, Περιβολάκη & Ατραπός, Αθήνα.

ΕΑΔΑΠ. (2004). Μαζί. Παιδαγωγοί και Γονείς στο διαπολιτισμικό σχολείο, Αθήνα: τυπωθήτω.

Ζησιμοπούλου, Α. (2002), «Ενδοσχολική επιμόρφωση και συνεργατική διδασκαλία νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών». Στα: Πρακτικά 2ου Διεθνούς Συνεδρίου: Η Ελληνική ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα. Μια διαπολιτισμική προσέγγιση. Πάτρα, 25-27 Ιουνίου 1999.

Ηλιού, Μ. (1999). Η καθημερινή ζωή και το μέλλον των παιδιών ως διακύβευμα γονέων και εκπαιδευτικών, *Σύγχρονη εκπαίδευση*, τομ. 108, 34-36.

Καλογρίδη Σ. (2006). Συνεργασία σχολείου – οικογένειας, *Σύγχρονη εκπαίδευση*, τομ. 146, 68-92.

Καρατζιά, Ε. & Σπινθουράκη, Η. (2005). «Διευρέυνση των απόψεων των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης», στο: Πρακτικά του 8ου Διεθνούς Συνεδρίου με θέμα: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση-Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα, Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΚΕ.Δ.ΕΚ.) - Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών, Πάτρα, 8-10 Ιουλίου 2005, τομ. ΙΙΙ, Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΚΕ.Δ.ΕΚ.) - Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών, Πάτρα, 58-60.

Καρλατήρα, Π. (2002). «Η σχολική Βαβέλ και η αγωνία του δασκάλου». *Εφ. Το Βήμα*, 6-1-02, 40.

Κασσίμη, Χρ. (2005). Αλλοδαποί μαθητές, γλωσσικές δυσκολίες και κατάκτηση της ελληνικής γλώσσας στο σχολείο: αντιλήψεις και αναπαραστάσεις των δασκάλων, *Επιστήμες Αγωγής*, θεματικό τεύχος 2005 («Δίγλωσσοι μαθητές στα ελληνικά σχολεία: διδακτικές προσεγγίσεις και θεωρητικά ζητήματα» επιμ. Α. Χατζηδάκη), 13-24.

Κοσσυβάκη, Φ. (2003). *Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο μετανεωτερικό σχολείο. Προσδοκίες, προοπτικές, όρια.* Αθήνα: Gutenberg

Καστανίδου, Σ. (2004). Η αναγκαιότητα συνεργασίας σχολείου – οικογένειας. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 136, σ.84.

Κουνέλη, Β., Μανίκα, Δ., και Γεωργογιάννης, Π.,(2004). «Η εκπαιδευτική επάρκεια και εκπαιδευτική ετοιμότητα των πρωτοδιόριστων εκπαιδευτικών». Στο Π. Γεωργογιάννης (επιμ.) Διαπολιτισμική εκπαίδευση (Πρακτικά του 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου Άρτα 10-11 Δεκεμβρίου 2004). Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.

Κουρκούτας, Η., Ελευθεράκης, Θ. (2008). Αξιολόγηση ενός πιλοτικού προγράμματος συμβουλευτικής για την προαγωγή της επικοινωνίας γονέων – εκπαιδευτικών. *Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος*, 6, 220-245

Κουτρούμπα, Κ. & Ζησιμοπούλου, Α. (2006). Απόψεις των εκπαιδευτικών για τις επιμορφωτικές τους ανάγκες και τη γονεϊκή συμμετοχή στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό σχολείο. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 41, 183-201

Κρίβας, Σ. (2003) *Παιδαγωγική Επιστήμη. Βασική Θεματική*. Αθήνα: Gutenberg

Κωνσταντίνου, Στυλ. (2009). «Μητέρες Μετανάστριες, τα Παιδιά τους και το Ελληνικό Σχολείο». Διδακτορική εργασία.

Διαθέσιμο στο:

<http://invenio.lib.auth.gr/record/122604/files/KONSTANTINOU%20STYL.PDF>

Λιοντάκη, Αικ. (1999). Σχέσεις σχολείου - οικογένειας (σχολείο και οικογένεια: δύο συμβατοί χώροι)

Διαθέσιμο στο: <http://elocus.lib.uoc.gr/hierarchy/collection/050/020/020/index.tkl>

Μάγος, Κ. (2005). «Ευτυχώς, εδώ δεν έχουμε ξένους»: Η αναγκαιότητα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στη διαπολιτισμική εκπαίδευση», στο: Πρακτικά του 8ου Διεθνούς Συνεδρίου με θέμα: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση-Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα, Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΚΕ.Δ.ΕΚ.) - Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών, Πάτρα, 8-10 Ιουλίου 2005, τομ. Π, Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΚΕ.Δ.ΕΚ.) - Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών, Πάτρα, 2005, σσ. 143-153.

Μάρκου, Γ. (1996). *Προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας και η διαπολιτισμική εκπαίδευση- Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων - Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης

Μάρκου, Γ. (1997). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Μια εναλλακτική πρόταση*, Αθήνα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής. Πανεπιστήμιο Αθηνών.

- Ματσαγγούρας Η. & Πούλου, Μ. (2009).** Σχέσεις σχολείου και οικογένειας. Συγκριτική παράθεση απόψεων εκπαιδευτικών και γονέων. *Μέντορας*, τ.11, 2009. Διαθέσιμο στο: <http://www.pi-schools.gr/publications/mentor/>
- Ματσαγγούρας, Η. & Βέρδης, Αθ. (2003).** Γονείς, Εταίροι στην Εκπαίδευση: Απόψεις Ελλήνων Γονέων υπό τη Σύγχρονη Προβληματική. *Επιστημονικό Βήμα Δασκάλου*, τ.2 . Διαθέσιμο στο: http://www.syllogosperiklis.gr/ep_bima/epistimoniko_bima_2003/EPIST.%202003_mats.pdf
- Ματσαγγούρας, Η. & Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2003).** Επαγγελματική ικανοποίηση και αυτοεκτίμηση εκπαιδευτικών. *Κίνητρο*, 5, 157-172
- Ματσαγγούρας, Η. & Χέλμης, Σ. (2002).** Εκπαιδύοντας το δάσκαλο της μετανεωτερικής εποχής: Από τον τεχνοκράτη στο Στοχαστικό-κριτικό Δάσκαλο. *Επιστήμες Αγωγής*, 2, 7-26.
- Ματσαγγούρας, Η. (2002).** Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση. Εννοιοκεντρική αναπλαισίωση και σχέδια εργασίας, Αθήνα: εκδ. Γρηγόρης
- Ματσαγγούρας, Η. (2005)** Επαγγελματισμός και επαγγελματική ανάπτυξη. Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμέλεια) *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*, Αθήνα: Μεταίχμιο
- Ματσαγγούρας, Η. (2008).** *Εισαγωγή στις επιστήμες της παιδαγωγικής. Εναλλακτικές προσεγγίσεις, διδακτικές προεκτάσεις* . Αθήνα: Gutenberg
- Μαυρογιώργος, Γ. (1999).** *Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και επιμορφωτική πολιτική στην Ελλάδα*, στο: Αθανασούλα-Ρέππα Α., Ανθόπουλου Σ., Κατσουλάκη Σ., Μαυρογιώργου Γ., Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων – Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού, ΕΑΠ, Πάτρα.
- Μίλεση, Χ. & Πασχαλιώρη, Β. (2003).** Η εκπαιδευτική πολιτική της Γερμανίας, Αγγλίας και Ελλάδας στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 9, 82-96
- Μπαγάκης, Γ. (2003).** *Ο εκπαιδευτικός και η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση*, Αθήνα: Μεταίχμιο, Ιανουάριος 2003
- Μπομπαρίδου, Χρ., Κουνέλη, Β. και Γεωργογιάννης, Π. (2004),** «Διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα: οι απόψεις των εκπαιδευτικών». Στο Π. Γεωργογιάννης (επιμ.) *Διαπολιτισμική εκπαίδευση (Πρακτικά του 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου Άρτα 10-11 Δεκεμβρίου 2004)*. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Μπρούζος, Α. (1995).** Περιοχές συμβουλευτικής δραστηριότητας του εκπαιδευτικού. Στο «*Ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός συμβουλευτικής και προσανατολισμού*», σ. 161. Αθήνα: Λύχνος

- Μπρούζος, Α. (1998).** *Ο Εκπαιδευτικός ως Λειτουργός Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού: Μια Ανθρωπιστική Θεώρηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκδ. Λύχνος, 2^η έκδοση.
- Μπρούζος, Α. (2002).** Συνεργασία σχολείου – οικογένειας. *Επιστημονική Επετηρίδα*, τ.15, σελ. 97-135
- Μπρούζος, Α. (2003).** Συνεργασία σχολείου γονέων από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών, *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, σελ. 64-65
- Μυλωνάκου – Κεκέ, Η. (2006).** *Σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις στην επικοινωνία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας*, Αθήνα: Ατραπός
- Νάκας, Θ. (1994).** «Γεωγραφικές διάλεκτοι και προκαταλήψεις - Η στάση των εκπαιδευτικών». Στο: Παπακωνσταντίνου, Θ. & Δελλασούδας, Λ. (επιμ.), Πρακτικά σεμιναρίου με θέμα: Η διδασκαλία της ελληνικής Γλώσσας σε μαθητές που κατάγονται από τον Πόντο, Αθήνα, Ο.Ε.Δ.Β..
- Νικολάου, Γ. (1999).** «Πολυπολιτισμική εκπαίδευση στο ελληνικό σχολείο. Παιδαγωγική και διδακτική προσέγγιση της δράσης των εκπαιδευτικών με στόχο την ομαλή σχολική ένταξη των μαθητών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες». Διδακτορική διατριβή. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Νικολάου, Γ. (2000).** *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο. Από την «ομοιογένεια» στην πολυπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 6^η έκδοση.
- Νικολάου, Γ. (2005)** . *Διαπολιτισμική Διδακτική. Το νέο περιβάλλον. Βασικές αρχές*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Νόβα- Καλτσούνη, Χ. (2004).** *Συνεργασία σχολείου οικογένειας: δυνατότητες και περιορισμοί*, Επιστήμες Αγωγής, 4, 21-33
- Ξωχέλλης, Π. (2005).** *Ο Εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο*. Αθήνα, Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός.
- Παλαιολόγου, Ν. & Ευαγγέλου, Οδ. (2003).** *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική: Εκπαιδευτικές, Διδακτικές και Ψυχολογικές Προσεγγίσεις*. Αθήνα, Ατραπός.
- Παλαιολόγου, Ν. (2001)** «Διερεύνηση των αναγκών των εκπαιδευτικών και αξιολόγησή τους σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και διδακτικής». Πρακτικά 3ου Διεθνούς Συνεδρίου: Η Ελληνική ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα. Μια διαπολιτισμική προσέγγιση. Πάτρα, 6-9 Ιουλίου 2000.
- Παμουκτσόγλου, Α. & Νικολάου, Σ. Μ. (2002).** Το σχολείο ως κοινωνικό σύστημα και οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών. Έρευνα για τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών σε θέματα Διαπολιτισμικής

Εκπαίδευσης, πρακτικά 5^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου, *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση-Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα*, Πάτρα.

Πανταζής, Β. (2003). Μεταρρυθμιστικές παιδαγωγικές αρχές στη διαπολιτισμική παιδαγωγική. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 9, 97-112

Παπαγιάννη, Α. (2005). *Διάλογος για την πρόοδο του παιδιού*. Εισήγηση στο Πανελλήνιο Συνέδριο της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος με το ΠΤΔΕ Ιωαννίνων με θέμα "Σχολείο και Οικογένεια" 18-20 Μαρτίου 2005.

Παπάζογλου, Μ. (1984). *Σχέσεις σχολείου – οικογένειας: Τα δικαιώματα εκπαιδευτικών, γονέων, μαθητών*. Αθήνα: Επικαιρότητα.

Παπαναούμ, Ζ. (2003). *Το Επάγγελμα του Εκπαιδευτικού*. Αθήνα, Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός.

Παπός, Α. (1998). *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική και Διδακτική*. Τ. Α', Αθήνα.

Παπαχρήστος, Κ. & Παλαιολόγου Ν. (2000). «Η Ευρωπαϊκή και διαπολιτισμική διάσταση στην εκπαίδευση και η αντιμετώπιση των προβλημάτων των μειονοτήτων και των μετακινούμενων πληθυσμών». στο: Γεωργογιάννης, Π. (2000) *Η Ελληνική ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα: μία διαπολιτισμική προσέγγιση*, Πρακτικά του 2ου Διεθνούς Συνεδρίου τομ. ΙΙ, Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΚΕ.Δ.ΕΚ.) - Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών, Πάτρα.

Παπαχρήστος, Κ. (2003). *Θέματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*. Σημειώσεις στο Μ.Δ.Δ.Ε. του Παν/μίου Αθηνών, 30-42.

Πετρογιάννης, Κ. (2001). *Η μελέτη της ανθρώπινης ανάπτυξης υπό το πρίσμα της οικοσυστημικής προσέγγισης του Urie Bronfenbrenner*. Ιωάννινα: Ανάτυπο Δωδώνη.

Πετρογιάννης, Κ. (2003). *Η μελέτη της ανθρώπινης ανάπτυξης: Οικοσυστημική προσέγγιση. Παρουσίαση της θεωρίας του Urie Bronfenbrenner με βάση ευρήματα από τη διεθνή έρευνα*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Πίγκα, Μ. (2005). «Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών των πολυπολιτισμικών τάξεων». Στο Π. Γεωργογιάννης (επιμ.) *Διαπολιτισμική εκπαίδευση* (Πρακτικά του 6ου Διεθνές Συνεδρίου Πάτρα 20-22 Ιουνίου 2003). Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.

Πνευματικός, Δ., Λεμονίδης, Χ., & Πασχαλίδου, Δ. (2006). Οι πεποιθήσεις των γονέων και των εκπαιδευτικών για τις επιδόσεις των μαθητών στα Μαθηματικά. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 41, 146-164.

Πνευματικός, Δ., Παπακανάκης, Π., & Γάκη, Ε. (2008). Γονεϊκή εμπλοκή στην εκπαίδευση των παιδιών: Διερεύνηση των πεποιθήσεων των γονέων. *Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος*, 6, 193-216.

- Πριόβολου, Σ. (2001).** «Η σημασία του Ευρωπαϊκού Έτους Γλωσσών 2001 για την Ελλάδα.». Στο: Γεωργογιάννης, Π. (2001) Η Ελληνική ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα: μία διαπολιτισμική προσέγγιση, Πρακτικά του 3ου Διεθνούς Συνεδρίου τομ. ΙΙ, Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΚΕ.Δ.ΕΚ.) - Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών, Πάτρα.
- Ράντος, Π. (2002)** Συνεργασία γονέων – δασκάλων: ποιος και πως θα κάνει την αρχή; Στο Α. Παπάς (Επιμ. Έκδ.), *Παιδαγωγική Ευθύνη*, σελ.219-238. Αθήνα: Ατραπός
- Ράπτης, Η. (2004).** Επικοινωνία γονέων και σχολείου. Στο Α. Τριλιανός & Ι. Καραμηνάς (Επιμ. Έκδ) *Συμβουλευτική γονέων*, σελ. 71-86. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών
- Σπανού, Π. & Γεωργογιάννης, Π. (2006)** Αντιλήψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Ν. Αχαΐας για τη συνεργασία τους με τους γονείς των αλλοδαπών μαθητών και τη συμμετοχή τους στη σχολική ζωή των παιδιών τους. Στο Π. Γεωργογιάννης (επιμ.) *Διαπολιτισμική εκπαίδευση (Πρακτικά του 9ου Διεθνές Συνεδρίου, 14-16 Ιουλίου 2006, τομ. Ι)*. Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΚΕ.Δ.ΕΚ.) - Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών, Πάτρα.
- Συμεού, Α. (2003).** Σχέσεις σχολείου –οικογένειας: Έννοιες, μορφές και εκπαιδευτικές συνεπαγωγές. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 36, σελ. 101-103.
- Συμεού, Α. (2008).** Σχέσεις εκπαιδευτικών γονέων: Μοντέλα εκπαιδευτικών της Κύπρου. *Ψυχολογική Εταιρεία*, τ.6, σελ. 135-171.
- Τσοκαλίδου, Ρ. (2005).** Η αφανής διγλωσσία στο ελληνικό σχολείο: δεδομένα επιτόπιας έρευνας, *Επιστήμες Αγωγής*, θεματικό τεύχος 2005 («*Δίγλωσσοι μαθητές στα ελληνικά σχολεία: διδακτικές προσεγγίσεις και θεωρητικά ζητήματα*» επιμ. Α. Χατζηδάκη), 37-50.
- Φραγκουδάκη, Α & Δραγώνα, Θ. (1997).** *Τι είναι η πατρίδα μας; Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια
- Φραγκουδάκη, Α. (1996).** Ένα πολυεπίπεδο πρόγραμμα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, *Η λέσχη των Εκπαιδευτικών*, 15, 33-34
- Φρειδερίκου, Α. & Φολέρου – Τσερούλη, Φ. (1991).** *Οι δάσκαλοι του δημοτικού σχολείου*. Αθήνα: Ύψιλον Βιβλία.
- Φτιάκα, Ε. (2004).** Σχέσεις σχολείου – οικογένειας στο γενικό και στο ειδικό σχολείο. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 37, σελ.67-85.
- Χαραλάμπους, Ν. (2005).** *Αναζητώντας το συνεργατικό μοντέλο σχέσης οικογένειας- σχολείου*. Εισήγηση στο ετήσιο συνέδριο ΠΟΕΔ-ΔΟΕ, Λευκωσία

- Χατζηδάκη, Α. (2007).** Η εμπλοκή Αλβανών μεταναστών στην εκπαίδευση των παιδιών τους: Μια εμπειρική έρευνα. Στο: *Η παιδαγωγική πρόκληση της πολυπολιτισμικότητας. Ζητήματα θεωρίας και πράξης της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*, επιμ. Γκόβαρης, Χ. , Θεοδωροπούλου, Ε., Κοντάκος, Α., Αθήνα: Ατραπός
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001).** *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: ζητήματα οργάνωσης, σχεδιασμού και αξιολόγηση προγραμμάτων.* Αθήνα: Τυποθήτω – Δάρδανος.

Κωδικοί ΣΤΕΠ - 92 και η περιγραφή τους
Πηγή: ΕΣΥΕ, 1992

ΣΤΕΠ	Περιγραφή
0111	Ένοπλες δυνάμεις
1110	Μέλη των βουλευομένων σωμάτων και ανώτερα διοικητικά στελέχη της Δημόσιας Διοίκησης
1121	Ανώτερα διοικητικά στελέχη των πολιτικών κομμάτων
1122	Ανώτερα διοικητικά στελέχη οργανώσεων εργοδοτών, εργαζομένων και λοιπών οργανισμών κοινών οικονομικών συμφερόντων
1123	Ανώτερα διοικητικά στελέχη ανθρωπιστικών ή άλλων οργανισμών ειδικών συμφερόντων
1210	Γενικοί διευθυντές και ανώτερα διευθυντικά στελέχη μεγάλων δημόσιων και ιδιωτικών επιχειρήσεων και οργανισμών
1221	Διευθυντές παραγωγικών και λειτουργικών μονάδων μεγάλων εκμεταλλεύσεων στη γεωργία-κτηνοτροφία, τη θήρα, τα δάση και την αλιεία
1222	Διευθυντές παραγωγικών και λειτουργικών μονάδων μεγάλων επιχειρήσεων ορυχείων, μεταποίησης και ενέργειας
1223	Διευθυντές παραγωγικών και λειτουργικών μονάδων μεγάλων επιχειρήσεων κατασκευής κτιρίων και δομικών έργων
1224	Διευθυντές παραγωγικών και λειτουργικών μονάδων μεγάλων επιχειρήσεων χονδρικού και λιανικού εμπορίου
1225	Διευθυντές παραγωγικών και λειτουργικών μονάδων μεγάλων εστιατορίων και ξενοδοχειακών επιχειρήσεων
1226	Διευθυντές παραγωγικών και λειτουργικών μονάδων μεγάλων επιχειρήσεων μεταφορών, αποθήκευσης και επικοινωνιών
1227	Διευθυντές παραγωγικών και λειτουργικών μονάδων μεγάλων επιχειρήσεων παροχής υπηρεσιών υποστήριξης σε επιχειρήσεις
1228	Διευθυντές παραγωγικών και λειτουργικών μονάδων μεγάλων επιχειρήσεων παροχής προσωπικών υπηρεσιών, καθαριότητας και συναφών υπηρεσιών
1229	Διευθυντές παραγωγικών και λειτουργικών μονάδων μεγάλων επιχειρήσεων μ.α.κ.*
1231	Διευθυντές οικονομικών υπηρεσιών
1232	Διευθυντές προσωπικού και εργασιακών σχέσεων
1233	Διευθυντές πωλήσεων και έρευνας αγοράς
1234	Διευθυντές διαφήμισης και δημοσίων σχέσεων
1235	Διευθυντές προμηθειών και διανομών
1236	Διευθυντές μηχανογράφησης
1237	Διευθυντές μονάδων έρευνας και ανάπτυξης
1239	Διευθυντές υπηρεσιών υποστήριξης μ.α.κ.
1310	Διευθύνοντες επιχειρηματίες και προϊστάμενοι μικρών

- γεωργοκτηνοτροφικών εκμεταλλεύσεων, εκμεταλλεύσεων
θήρας, δασών, αλιείας
- 1320 Διευθύνοντες επιχειρηματίες και προϊστάμενοι μικρών
εξορυκτικών και μεταποιητικών επιχειρήσεων
- 1330 Διευθύνοντες επιχειρηματίες και προϊστάμενοι μικρών
κατασκευαστικών επιχειρήσεων
- 1340 Διευθύνοντες επιχειρηματίες και προϊστάμενοι μικρών
επιχειρήσεων χονδρικού και λιανικού εμπορίου
- 1350 Διευθύνοντες επιχειρηματίες και προϊστάμενοι μικρών
εστιατορίων και ξενοδοχείων
- 1360 Διευθύνοντες επιχειρηματίες και προϊστάμενοι μικρών
επιχειρήσεων μεταφορών, αποθήκευσης και επικοινωνιών
- 1391 Διευθύνοντες επιχειρηματίες και προϊστάμενοι μικρών
επιχειρήσεων παροχής επιχειρησιακής υποστήριξης
- 1392 Διευθύνοντες επιχειρηματίες και προϊστάμενοι μικρών
επιχειρήσεων, παροχής προσωπικών υπηρεσιών,
καθαριότητας και συναφών υπηρεσιών
- 1399 Διευθύνοντες επιχειρηματίες και προϊστάμενοι μικρών
επιχειρήσεων μ.α.κ.
- 2111 Φυσικοί και αστρονόμοι
- 2112 Μετεωρολόγοι
- 2113 Χημικοί
- 2114 Γεωλόγοι και γεωφυσικοί
- 2121 Μαθηματικοί και ασκούντες συναφή επαγγέλματα
- 2122 Στατιστικοί
- 2131 Σχεδιαστές, αναλυτές και προγραμματιστές συστημάτων
υπολογιστών
- 2139 Πρόσωπα που αναπτύσσουν επαγγελματική δραστηριότητα
στον τομέα της πληροφορικής μ.α.κ.
- 2210 Αρχιτέκτονες, πολεοδόμοι και συγκοινωνιολόγοι
- 2220 Πολιτικοί μηχανικοί
- 2231 Ηλεκτρολόγοι μηχανικοί
- 2232 Ηλεκτρονικοί μηχανικοί και μηχανικοί τηλεπικοινωνιών
- 2233 Μηχανολόγοι μηχανικοί
- 2291 Χημικοί μηχανικοί
- 2292 Μηχανικοί ορυχείων και μεταλλείων (μεταλλειολόγοι)
- 2293 Χαρτογράφοι, τοπογράφοι - γεωμέτρες και γεωδαίτες
- 2299 Άλλοι μηχανικοί μ.α.κ.
- 2311 Βιολόγοι, βοτανολόγοι, ζωολόγοι και ασκούντες συναφή
επαγγέλματα
- 2312 Φαρμακολόγοι, ερευνητές παθολογίας και ασκούντες
συναφή επαγγέλματα
- 2313 Γεωπόνοι και ασκούντες συναφή επαγγέλματα
- 2321 Ιατροί εν γένει
- 2322 Ιατροί - μικροβιολόγοι
- 2330 Οδοντίατροι
- 2340 Κτηνίατροι
- 2350 Φαρμακοποιοί
- 2360 Άλλοι επιστήμονες υγείας, εκτός νοσηλευτικής, μ.α.κ.
- 2370 Νοσηλευτές και μαίες (πτυχιούχοι ΑΕΙ)

2410	Διδακτικό προσωπικό Ανωτάτων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων (ΑΕΙ)
2420	Διδακτικό προσωπικό Τεχνολογικών Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων (ΤΕΙ) και λοιπών Σχολών της τριτοβάθμιας τεχνολογικής, επαγγελματικής και εκκλησιαστικής εκπαίδευσης
2430	Καθηγητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης
2440	Δάσκαλοι δημοτικών σχολείων
2450	Νηπιαγωγοί
2460	Εκπαιδευτικοί ειδικής εκπαίδευσης
2471	Διδακτικό προσωπικό ιδιωτικών φροντιστηρίων και φροντιστηρίων ξένων γλωσσών
2472	Διδακτικό προσωπικό ιδιωτικών επαγγελματικών και τεχνικών σχολών
2491	Ειδικοί επιστήμονες επί των διδακτικών μεθόδων
2492	Σχολικοί σύμβουλοι και επιθεωρητές σχολείων
2499	Άλλοι εκπαιδευτικοί μ.α.κ.
2511	Λογιστές (Πτυχιούχοι ΑΕΙ)
2512	Σύμβουλοι επαγγελματικού προσανατολισμού και ασκούντες συναφή επαγγέλματα
2519	Αναλυτές έρευνας αγοράς και στελέχη επιχειρήσεων μ.α.κ.
2610	Δικηγόροι και νομικοί σύμβουλοι
2620	Εισαγγελείς
2630	Δικαστές
2640	Συμβολαιογράφοι και άλλοι νομικοί μ.α.κ.
2711	Αρχειοθέτες και έφοροι αρχαιοτήτων, μουσείων και αιθουσών έργων τέχνης
2712	Βιβλιοθηκονόμοι και ασκούντες συναφή επαγγέλματα στον τομέα της τεκμηρίωσης και της πληροφόρησης
2721	Οικονομολόγοι
2722	Κοινωνιολόγοι, ανθρωπολόγοι και ασκούντες συναφή επαγγέλματα
2723	Φιλόσοφοι, ιστορικοί και πολιτικοί επιστήμονες
2724	Γλωσσολόγοι, μεταφραστές και διερμηνείς
2725	Ψυχολόγοι
2726	Κοινωνικοί λειτουργοί (Πτυχιούχοι ΑΕΙ)
2730	Συγγραφείς, δημοσιογράφοι και ασκούντες συναφή επαγγέλματα
2740	Γλύπτες, ζωγράφοι και ασκούντες συναφή επαγγέλματα
2750	Συνθέτες, μουσικοί, μονωδοί και προς αυτούς εξομοιούμενοι καλλιτέχνες
2760	Χορογράφοι και χορευτές
2770	Ηθοποιοί και σκηνοθέτες
2780	Κληρικοί εν γένει
2790	Διοικητικά στελέχη δημόσιου τομέα (Πτυχιούχοι ΑΕΙ)
3111	Τεχνολόγοι φυσικοχημικών επιστημών
3112	Τεχνολόγοι δομικών έργων και τεχνολόγοι τοπογράφοι
3113	Τεχνολόγοι ηλεκτρολόγοι
3114	Τεχνολόγοι ηλεκτρονικοί και τηλεπικοινωνιών
3115	Τεχνολόγοι μηχανολόγοι

- 3116 Τεχνολόγοι χημικοί μηχανικοί
3117 Τεχνολόγοι μεταλλειολόγοι και μεταλλουργοί
3119 Τεχνολόγοι και τεχνικοί βοηθοί φυσικοχημικών επιστημών και μηχανικής μ.α.κ.
3120 Σχεδιαστές αρχιτεκτονικού σχεδίου κ.π.α.ε.
3131 Τεχνικοί βοηθοί αναλυτών και προγραμματιστών ηλεκτρονικών υπολογιστών
3132 Χειριστές εξοπλισμού ηλεκτρονικών υπολογιστών
3133 Ελεγκτές βιομηχανικών ρομπότ
3141 Φωτογράφοι και χειριστές εικονοληπτικού και ηχογραφικού εξοπλισμού
3142 Χειριστές ραδιοτηλεοπτικού και τηλεπικοινωνιακού εξοπλισμού
3143 Χειριστές διαγνωστικού και θεραπευτικού ιατρικού εξοπλισμού
3149 Χειριστές οπτικού και ηλεκτρονικού εξοπλισμού μ.α.κ.
3150 Αξιωματικοί μηχανικοί ναυσιπλοΐας
3160 Αξιωματικοί καταστρώματος και πλοηγοί πλοίων
3171 Πιλότοι, πλοηγοί αεροσκαφών και ιπτάμενοι μηχανικοί
3172 Ελεγκτές εναέριας κυκλοφορίας
3173 Τεχνικοί βοηθοί ασφάλειας εναέριας κυκλοφορίας
3181 Επιθεωρητές κτιρίων και πυρασφάλειας
3182 Επιθεωρητές ασφάλειας, υγείας και ποιοτικού ελέγχου
3211 Τεχνολόγοι βιολογικών εν γένει επιστημών
3212 Τεχνολόγοι γεωπονίας και δασοπονίας
3213 Τεχνολόγοι - σύμβουλοι γεωργικών και δασικών εφαρμογών
3221 Τεχνικοί βοηθοί ιατρικής
3222 Τεχνολόγοι υγιεινής, δημόσιας υγείας και περιβάλλοντος
3223 Διαιτολόγοι και ειδικοί διατροφής
3224 Οπτομέτρες και οπτικοί
3225 Βοηθοί οδοντιάτρων
3226 Φυσικοθεραπευτές και ασκούντες συναφή επαγγέλματα
3227 Βοηθοί κτηνιάτρων
3228 Βοηθοί φαρμακοποιών
3229 Τεχνικοί βοηθοί ιατρικής και συναφών προς την ιατρική επιστημών, με εξαίρεση το νοσηλευτικό προσωπικό μ.α.κ.
3230 Νοσοκόμοι, πτυχιούχοι ΤΕΙ ή άλλων σχολών
3240 Μαίες, πτυχιούχοι ΤΕΙ ή άλλων σχολών
3310 Βοηθητικό διδακτικό προσωπικό της προσχολικής και της ειδικής εκπαίδευσης
3320 Βοηθητικό διδακτικό προσωπικό μ.α.κ.
3411 Μεσίτες χρηματιστηριακών και άλλων αξιών
3412 Αντιπρόσωποι ασφαλειών
3413 Μεσίτες ακίνητης περιουσίας
3414 Σύμβουλοι και διοργανωτές ταξιδιωτικών και τουριστικών πακέτων
3415 Αντιπρόσωποι και ειδικευμένοι τεχνικοί επί των πωλήσεων

	τεχνικού εξοπλισμού και συναφών προϊόντων
3416	Προμηθευτές επιχειρήσεων
3417	Εκτιμητές και εκπλειστηριαστές
3419	Πρόσωπα που αναπτύσσουν επαγγελματική δραστηριότητα στους τομείς των χρηματοπιστωτικών υπηρεσιών και των πωλήσεων μ.α.κ.
3421	Εμπορευματομεσίτες
3422	Εκτελωνιστές και πράκτορες μεταφορών
3423	Πράκτορες ευρέσεως εργασίας εν γένει
3429	Καλλιτεχνικοί πράκτορες και πράκτορες παροχής υπηρεσιών μ.α.κ.
3431	Γραμματείς ανώτερων διοικητικών και διευθυντικών στελεχών και ασκούντες συναφή επαγγέλματα
3432	Υπάλληλοι νομικών γραφείων και υπηρεσιών, υπάλληλοι ασφαλίσεων και ασκούντες συναφή επαγγέλματα
3433	Βοηθοί λογιστών
3434	Τεχνικοί βοηθοί στατιστικής, μαθηματικών και ασκούντες συναφή επαγγέλματα
3441	Ελεγκτές τελωνείων
3442	Υπάλληλοι δημόσιων οικονομικών υπηρεσιών, ειδικοί επί φορολογικών θεμάτων
3443	Υπάλληλοι χορήγησης κρατικών κοινωνικών επιδομάτων
3444	Υπάλληλοι χορήγησης κρατικών αδειών
3449	Υπάλληλοι - ελεγκτές δημοσίων υπηρεσιών και οργανισμών μ.α.κ.
3450	Αξιωματικοί σωμάτων ασφαλείας και ιδιωτικοί αστυνομικοί (ντετέκτιβ)
3460	Κοινωνικοί λειτουργοί, πτυχιούχοι ΤΕΙ ή άλλων σχολών
3470	Διακοσμητές, εμπορικοί σχεδιαστές (μοντελίστες) κ.π.α.ε.**
3481	Εκφωνητές ραδιοφώνου, τηλεόρασης και λοιποί εκφωνητές
3482	Μουσικοί, τραγουδιστές και χορευτές σε νυχτερινά κέντρα και παρόμοιους χώρους
3483	Ακροβάτες, γελωτοποιοί (κλόουν) κ.π.α.ε.
3490	Επαγγελματίες αθλητές και προπονητές
4111	Στενογράφοι και δακτυλογράφοι
4112	Χειριστές μηχανών επεξεργασίας κειμένων και ασκούντες συναφή επαγγέλματα
4113	Χειριστές μηχανών εισαγωγής δεδομένων
4114	Χειριστές υπολογιστικών μηχανών
4115	Γραμματείς - δακτυλογράφοι
4121	Βοηθοί λογιστηρίου και υπάλληλοι που τηρούν λογιστικά βιβλία
4122	Υπάλληλοι στατιστικών και οικονομικών υπηρεσιών
4131	Αποθηκάριοι και ζυγιστές
4132	Υπάλληλοι προγραμματισμού υλικών και παραγωγής
4133	Υπάλληλοι υπηρεσιών μεταφορών
4140	Ταχυδρομικοί και υπάλληλοι διαλογής αλληλογραφίας
4151	Υπάλληλοι βιβλιοθηκών και αρχειοθέτες
4152	Κωδικογράφοι, διορθωτές δοκιμίων και ασκούντες συναφή

	επαγγέλματα
4153	Γραφείς, αιτησιογράφοι και ασκούντες συναφή επαγγέλματα
4190	Λοιποί υπάλληλοι γραφείου
4211	Ταμίες και υπάλληλοι έκδοσης εισιτηρίων
4212	Ταμειολογιστές και άλλοι υπάλληλοι συναλλαγών
4213	Ενεχυροδανειστές κ.π.α.ε.
4214	Εισπράκτορες χρεών και ασκούντες συναφή επαγγέλματα
4220	Πράκτορες στοιχημάτων και κρουπιέρηδες
4231	Υπάλληλοι ταξιδιωτικών γραφείων
4232	Υπάλληλοι υποδοχής και ενημέρωσης πελατών
4240	Χειριστές τηλεφωνικών κέντρων
5111	Ταξιδιωτικοί συνοδοί και φροντιστές
5112	Ξεναγοί
5120	Εισπράκτορες μεταφορικών μέσων
5130	Διαχειριστές, οικονομοί, αρχιθαλαμηπόλοι κ.π.α.ε.
5140	Μάγειροι
5150	Σερβιτόροι
5161	Παιδοκόμοι
5162	Πρακτικοί βοηθοί νοσηλευτικού προσωπικού σε ιδρύματα και ιατρεία
5163	Πρακτικές νοσοκόμοι που απασχολούνται κατ' οίκον
5169	Πρακτικοί βοηθοί κτηνιάτρων, φαρμακοποιών και απασχολούμενοι στην παροχή προσωπικής φροντίδας μ.α.κ.
5170	Κομμωτές, κουρείς, αισθητικοί και ασκούντες συναφή επαγγέλματα
5191	Προσωπικοί συνοδοί και προσωπικοί υπηρέτες
5192	Εργολάβοι κηδειών και ταριχευτές
5199	Λοιποί απασχολούμενοι στην παροχή προσωπικών υπηρεσιών μ.α.κ.
5210	Πυροσβέστες
5220	Αστυνομικοί
5231	Δεσμοφύλακες
5239	Λοιποί απασχολούμενοι στην παροχή υπηρεσιών προστασίας μ.α.κ.
5310	Μοντέλα επίδειξης μόδας (μανεκέν) και άλλα μοντέλα
5320	Πωλητές σε καταστήματα
5330	Πωλητές σε υπαίθριους πάγκους και υπαίθριες αγορές
6111	Καλλιεργητές δημητριακών
6112	Καλλιεργητές ρυζιού
6120	Βαμβακοκαλλιεργητές
6130	Καπνοκαλλιεργητές
6141	Καλλιεργητές κηπευτικών σε ανοικτούς αγρούς
6142	Καλλιεργητές κηπευτικών σε θερμοκήπια
6143	Καλλιεργητές ανθέων
6144	Καλλιεργητές φυτωρίων
6151	Καλλιεργητές ζαχαρότευτλων
6152	Καλλιεργητές ελαιούχων φυτών
6159	Καλλιεργητές λοιπών ετήσιων καλλιεργειών μ.α.κ.
6210	Καλλιεργητές ελαιοδένδρων

6221	Καλλιεργητές πορτοκαλιών
6222	Καλλιεργητές λεμονιών
6229	Καλλιεργητές λοιπών εσπεριδοειδών
6231	Καλλιεργητές μηλιών
6232	Καλλιεργητές ροδακινιών
6239	Καλλιεργητές λοιπών οπωροφόρων δένδρων μ.α.κ.
6241	Καλλιεργητές αμπέλων
6242	Καλλιεργητές σταφιδάμπελων
6310	Γεωργοί πολυκαλλιεργητές
6410	Αγελαδοτρόφοι
6421	Προβατοτρόφοι
6422	Αιγοτρόφοι
6430	Χοιροτρόφοι
6440	Πτηνοτρόφοι
6450	Λοιποί ειδικευμένοι κτηνοτρόφοι μ.α.κ.
6460	Κτηνοτρόφοι μικτών κτηνοτροφικών εκμεταλλεύσεων
6470	Ειδικευμένοι γεωργοκτηνοτρόφοι μικτών εκμεταλλεύσεων
6511	Δασοκόμοι και υλοτόμοι
6512	Ξυλανθρακοποιοί, ρητινοσυλλέκτες και ασκούντες συναφή επαγγέλματα
6611	Αλιείς θαλάσσης
6612	Αλιείς εσωτερικών υδάτων
6613	Σπογγαλιείς και λοιποί αλιείς
6621	Ιχθυοτρόφοι
6622	Οστρακοτρόφοι, απασχολούμενοι σε μονάδες παραγωγής γόνου κ.π.α.ε.
6710	Επαγγελματίες κυνηγοί και παγιδευτές θηραμάτων
7111	Μεταλλωρύχοι και λατόμοι
7112	Γομωτές και πυροδότες
7120	Λιθοκόπτες και λιθοξόοι
7211	Κτίστες που χρησιμοποιούν τούβλα και πέτρες
7212	Κτίστες που χρησιμοποιούν άλλα υλικά
7220	Σκυροκονιαστές (μπετατζήδες) και τεχνίτες κατασκευής μωσαϊκών δαπέδων
7230	Ξυλουργοί και μαραγκοί
7240	Τεχνίτες ανέγερσης και συντήρησης κτιρίων και άλλων δομικών έργων μ.α.κ.
7250	Αμμοκονιαστές (σοβατζήδες), γυψοτεχνίτες και ασκούντες συναφή επαγγέλματα
7260	Υδραυλικοί και εγκαταστάτες σωληνώσεων
7270	Ηλεκτρολόγοι εγκαταστάσεων και συναφών ηλεκτρολογικών εργασιών σε κτίρια
7281	Τεχνίτες στεγών
7282	Επιστρωτές δαπέδων και επενδυτές τοίχων
7283	Τεχνίτες μονώσεων
7284	Τεχνίτες τοποθέτησης υαλοπινάκων
7289	Άλλοι τεχνίτες αποπεράτωσης κτιρίων και άλλων δομικών έργων μ.α.κ.
7291	Ελαιοχρωματιστές, βαφείς, στιλβωτές και ασκούντες

	συναφή επαγγέλματα
7292	Καθαριστές εξωτερικών επιφανειών κτιρίων
7310	Χύτες και κατασκευαστές τύπων (καλουπιών) και πυρήνων (καρδιολόγοι) μεταλλουργίας
7320	Συγκολλητές και φλογοκόπτες μετάλλων
7330	Τεχνίτες κατασκευής, εγκατάστασης και επισκευής ειδών από φύλλα μετάλλων (ελασματοουργοί - φανοποιοί)
7341	Τεχνίτες προετοιμασίας και ανέγερσης μεταλλικών δομικών κατασκευών
7342	Τεχνίτες συναρμογής και μάτισης καλωδίων και συρματόσχοινων
7343	Τεχνίτες υποβρύχιων εργασιών (δύτες)
7351	Σιδηρουργοί, σφυρηλάτες (βαρειολόγοι) και χειριστές πρέσσας κατεργασίας σιδήρου (μορφόπρεσσας)
7352	Κατασκευαστές εργαλείων κ.π.α.ε.
7353	Ρυθμιστές και ρυθμιστές - χειριστές εργαλειομηχανών
7354	Χειριστές λειαντικών τροχών μετάλλου, στιλβωτές και τροχιστές εργαλείων
7410	Μηχανικοί και εφαρμοστές αυτοκινήτων οχημάτων και μοτοσυκλετών
7420	Μηχανικοί και εφαρμοστές κινητήρων αεροσκαφών
7430	Μηχανικοί και εφαρμοστές γεωργικών, βιομηχανικών ή άλλων μηχανημάτων
7440	Ηλεκτροτεχνίτες, εφαρμοστές και συντηρητές ηλεκτρικών μηχανών και εξοπλισμού
7450	Εφαρμοστές, μηχανικοί και συντηρητές ηλεκτρονικού εξοπλισμού
7460	Εγκαταστάτες και συντηρητές τηλεγραφικού και τηλεφωνικού εξοπλισμού
7470	Εγκαταστάτες και συντηρητές ηλεκτρικών, τηλεφωνικών και τηλεγραφικών γραμμών
7510	Κατασκευαστές και επισκευαστές ρολογιών και οργάνων ακριβείας
7520	Κατασκευαστές και χορδιστές μουσικών οργάνων
7530	Κοσμηματοποιοί και τεχνίτες πολύτιμων μετάλλων
7541	Αγγειοπλάστες, πλινθοκεραμουργοί, κατασκευαστές λειαντικών τροχών και ασκούντες συναφή επαγγέλματα
7542	Τεχνίτες γυαλιού, κόπτες, λειαντές και φινιριστές
7543	Χαράκτες - διακοσμητές ειδών από γυαλί
7544	Βαφείς - διακοσμητές γυαλιού, κεραμικών και συναφών υλικών
7551	Χειροτέχνες ξύλου και άλλων υλικών
7552	Χειροτέχνες υφάσματος, δέρματος και συναφών υλικών
7561	Τυπογράφοι, στοιχειοθέτες κ.π.α.ε.
7562	Στερεοτύπες και γαλβανοπλάστες κλισέ (τσιγγογράφοι)
7563	Χαράκτες τυπογραφίας
7564	Εμφανιστές και εκτυπωτές φωτογραφιών σε σκοτεινό θάλαμο
7565	Βιβλιοδέτες κ.π.α.ε.
7566	Μεταξοτύπες και τυπωτές σε υφάσματα

7610	Σφαγείς, επεξεργαστές κρεάτων και αλιευμάτων κ.π.α.ε.
7620	Αρτοποιοί, ζαχαροπλάστες
7630	Παρασκευαστές γαλακτοκομικών προϊόντων
7641	Ελαιοτριβείς, συντηρητές φρούτων, λαχανικών κ.π.α.ε.
7642	Δοκιμαστές και αξιολογητές τροφίμων και ποτών
7650	Τεχνίτες πρώτης επεξεργασίας καπνού και παραγωγής προϊόντων καπνού
7710	Επιπλοποιοί κ.π.α.ε.
7721	Τεχνίτες συντήρησης ξύλου
7722	Ρυθμιστές και ρυθμιστές - χειριστές μηχανημάτων επεξεργασίας ξύλου
7723	Καλαθοπλέκτες, ψηκτροποιοί κ.π.α.ε.
7811	Προπαρασκευαστές υφαντουργικών ινών
7812	Υφαντές. Πλέκτες κ.π.α.ε.
7820	Ράφτες και πιλοποιοί
7830	Γουνοποιοί κ.π.α.ε.
7840	Κατασκευαστές προτύπων (πατρών) και κόπτες υφασμάτων, δερμάτων και συναφών ειδών
7850	Γαζωτές, κεντητές κ.π.α.ε.
7860	Τεχνίτες ταπετσαριών κ.π.α.ε.
7870	Τεχνίτες βυρσοδεψίας και επεξεργασίας δορών, δερμάτων και γουνών
7880	Υποδηματοποιοί και κατασκευαστές ειδών κυρίως από δέρμα, με εξαίρεση τα ενδύματα
8111	Χειριστές εξορυκτικών μηχανημάτων
8112	Χειριστές μηχανημάτων εμπλουτισμού και επεξεργασίας εν γένει ορυκτών μεταλλευμάτων και πετρωμάτων
8113	Χειριστές γεωτρύπανων διάνοιξης φρεάτων και ασκούντες συναφή επαγγέλματα
8121	Χειριστές κλιβάνων μεταλλουργίας
8122	Χειριστές κλιβάνων ανάτηξης ή αναθέρμανσης μετάλλων, μηχανημάτων χύτευσης μετάλλων και χειριστές ελάστρων μεταλλουργίας
8123	Χειριστές μηχανημάτων θερμικής κατεργασίας μετάλλων
8124	Χειριστές μηχανημάτων συρματοουργίας και σωληνοουργίας με εξέλκυση μετάλλων
8131	Χειριστές κλιβάνων υαλουργίας, αγγειοπλαστικής, κεραμοουργίας και συναφών μηχανημάτων
8139	Χειριστές βιομηχανικών εγκαταστάσεων υαλουργίας, αγγειοπλαστικής και κεραμοουργίας μ.α.κ.
8140	Χειριστές εγκαταστάσεων επεξεργασίας ξύλου
8151	Χειριστές εγκαταστάσεων παραγωγής χαρτοπολτού
8152	Χειριστές εγκαταστάσεων χαρτοποιίας και χαρτονοποιίας
8161	Χειριστές μηχανών θραύσης, άλεσης και ανάμιξης χημικών ουσιών
8162	Χειριστές εγκαταστάσεων χημικής - θερμικής επεξεργασίας
8163	Χειριστές εξοπλισμού χημικής διήθησης και χημικού διαχωρισμού
8164	Χειριστές χημικών αποστακτήρων και αντιδραστήρων

- (πλην πετρελαίου και φυσικού αερίου)
- 8165 Χειριστές εγκαταστάσεων διύλισης πετρελαίου και φυσικού αερίου
- 8169 Χειριστές εγκαταστάσεων χημικής επεξεργασίας μ.α.κ.
- 8171 Χειριστές εγκαταστάσεων παραγωγής και διανομής ενέργειας
- 8172 Θερμαστές ατμομηχανών και ατμολέβητων
- 8173 Χειριστές αποτεφρωτικών κλιβάνων, εγκαταστάσεων ύδρευσης και συναφών σταθερών εγκαταστάσεων
- 8180 Χειριστές βιομηχανικών ρομπότ
- 8210 Χειριστές εργαλειομηχανών παραγωγής και επεξεργασίας μεταλλικών προϊόντων
- 8220 Χειριστές μηχανών παραγωγής προϊόντων από τσιμέντο και από άλλα μη μεταλλικά ορυκτά
- 8310 Χειριστές μηχανών παραγωγής φαρμακευτικών προϊόντων, καλλυντικών και απορρυπαντικών
- 8320 Χειριστές μηχανών παραγωγής πυρομαχικών και εκρηκτικών υλών
- 8330 Χειριστές μηχανών φινιρίσματος, επιμετάλλωσης και επίχρισης μεταλλικών προϊόντων
- 8341 Χειριστές μηχανών παραγωγής και επεξεργασίας φωτογραφικού και κινηματογραφικού φιλμ
- 8349 Άλλοι χειριστές μηχανών παραγωγής χημικών προϊόντων μ.α.κ.
- 8351 Χειριστές μηχανών παραγωγής προϊόντων από ελαστικό
- 8352 Χειριστές μηχανών παραγωγής προϊόντων από πλαστικό
- 8410 Χειριστές μηχανών παραγωγής προϊόντων ξύλου
- 8421 Χειριστές εκτυπωτικών μηχανημάτων
- 8422 Χειριστές μηχανών βιβλιοδεσίας και φινιρίσματος εκτυπώσεων
- 8423 Χειριστές μηχανών παραγωγής προϊόντων από χαρτί και χαρτόνι
- 8511 Χειριστές μηχανών προπαρασκευής ινών, κλωστικών μηχανών και στριπτηρίων
- 8512 Χειριστές υφαντικών μηχανών
- 8513 Χειριστές πλεκτικών μηχανών
- 8520 Χειριστές μηχανών αποχρωματισμού, βαφής και φινιρίσματος υφαντουργικών προϊόντων
- 8530 Χειριστές μηχανημάτων πλυντηρίων, στεγνοκαθαριστήριων και πρεσσών σιδερώματος ενδυμάτων και ειδών νοικοκυριού
- 8540 Χειριστές μηχανών προπαρασκευής γούνας και δέρματος
- 8550 Χειριστές μηχανών υποδηματοποιίας, κατασκευής ειδών αποσκευής και παρόμοιων ειδών
- 8590 Χειριστές μηχανών υφαντουργίας και παραγωγής ειδών από δέρμα και γούνα μ.α.κ.
- 8610 Χειριστές μηχανών επεξεργασίας κρεάτων και ψαριών
- 8620 Χειριστές μηχανών παραγωγής γαλακτοκομικών προϊόντων
- 8630 Χειριστές μηχανών αρτοποιίας - ζαχαροπλαστικής και

- 8641 παραγωγής προϊόντων από δημητριακά και σοκολάτα
Χειριστές μηχανών άλεσης δημητριακών και
καρυκευμάτων
- 8642 Χειριστές μηχανών επεξεργασίας φρούτων, λαχανικών και
κελυφωτών καρπών
- 8643 Χειριστές μηχανών παραγωγής ζάχαρης
- 8644 Χειριστές μηχανών επεξεργασίας τσαγιού, καφέ και κακάο
- 8650 Χειριστές μηχανημάτων ποτοποιίας και ζυθοποιίας
- 8660 Χειριστές μηχανημάτων επεξεργασίας καπνού και
παραγωγής προϊόντων καπνού
- 8710 Συναρμολογητές - εφαρμοστές μηχανημάτων και μηχανών
- 8721 Συναρμολογητές - εφαρμοστές ηλεκτρολογικού εξοπλισμού
- 8722 Συναρμολογητές - εφαρμοστές ηλεκτρονικού εξοπλισμού
- 8731 Συναρμολογητές προϊόντων από μέταλλο, ελαστικό και
πλαστικό
- 8732 Συναρμολογητές προϊόντων από ξύλου και συναφών
προϊόντων
- 8733 Συναρμολογητές προϊόντων από χαρτόνι, ύφασμα και
συναφών προϊόντων
- 8734 Συναρμολογητές σύνθετων προϊόντων
- 8740 Άλλοι χειριστές μηχανών μ.α.κ.
- 8811 Μηχανοδηγοί σιδηροδρόμων
- 8812 Τροχοπεδητές, σηματοδότες και κλειδούχοι σιδηροδρόμων
- 8821 Οδηγοί μοτοσυκλετών
- 8822 Οδηγοί αυτοκινήτων, ταξί και μικρών φορτηγών
- 8823 Οδηγοί λεωφορείων και τραμ
- 8824 Οδηγοί φορτηγών και βαρέων φορτηγών
- 8830 Χειριστές μηχανοκίνητων αγροτικών και δασοκομικών
μηχανημάτων και εξοπλισμού
- 8840 Χειριστές χωματουργικών μηχανημάτων και μηχανημάτων
δομικών έργων
- 8851 Χειριστές γερανών και παρόμοιων μηχανημάτων
- 8852 Χειριστές χειροκίνητων μηχανημάτων ανύψωσης
- 8860 Ναυτικοί - πλήρωμα καταστρώματος και ασκούντες
συναφή επαγγέλματα
- 9111 Πλανόδιοι πωλητές
- 9112 Πωλητές από πόρτα σε πόρτα και μέσω τηλεφώνου
- 9120 Στιλβωτές υποδημάτων και πρόσωπα που παρέχουν
μικροϋπηρεσίες στο δρόμο
- 9131 Οικιακοί βοηθοί
- 9132 Καθαριστές γραφείων, ξενοδοχείων και άλλων χώρων
- 9133 Πλύντες στο χέρι και σιδερωτές με χειροκίνητο σίδερο
- 9141 Επιστάτες - διαχειριστές κτιρίων
- 9142 Καθαριστές οχημάτων, παραθύρων και ασκούντες συναφή
επαγγέλματα
- 9151 Αγγελιοφόροι, αχθοφόροι αποσκευών και μικροδεμάτων
και διανομείς
- 9152 Θυρωροί, φύλακες και ασκούντες συναφή επαγγέλματα
- 9153 Συλλέκτες χρημάτων από αυτόματους πωλητές,

	καταγραφείς μετρητών και ασκούντες συναφή επαγγέλματα
9161	Συλλέκτες απορριμμάτων
9162	Οδοκαθαριστές και ασκούντες συναφή επαγγέλματα
9211	Ανειδίκευτοι εργάτες γεωργίας και κτηνοτροφίας
9212	Ανειδίκευτοι εργάτες δασοκομίας
9213	Ανειδίκευτοι εργάτες αλιείας, θήρας και παγίδευσης θηραμάτων
9311	Ανειδίκευτοι εργάτες ορυχείων και λατομείων
9312	Ανειδίκευτοι εργάτες κατασκευής και συντήρησης δρόμων, φραγμάτων και παρόμοιων κατασκευών
9313	Ανειδίκευτοι εργάτες οικοδομών
9320	Ανειδίκευτοι εργάτες μεταποιητικών βιομηχανιών
9330	Φορτοεκφορτωτές μεταφορικών μέσων, λιμενεργάτες κ.π.α.ε.



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΕΡΕΥΝΑ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΕΚΠΟΝΗΣΗΣ ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗΣ ΔΙΑΤΡΙΒΗΣ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την ποιότητα της συνεργασίας ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια. Ιδιαίτερα για τους μετανάστες γονείς η εμπλοκή τους στη μόρφωση του παιδιού τους είναι καθοριστικός παράγοντας για τη σχολική επιτυχία του.

Σκοπός του ερωτηματολογίου είναι να διερευνήσει σε ποιο βαθμό οι μετανάστες γονείς μαθητών Δημοτικού Σχολείου συμμετέχουν στη μόρφωση του παιδιού τους (επικοινωνία, βοήθεια στο σπίτι), καθώς και τους παράγοντες που συμβάλλουν σημαντικά (θετικά ή αρνητικά) στη σχολική επίδοση των μεταναστών μαθητών.

Το ερωτηματολόγιο απευθύνεται **αποκλειστικά** σε **μετανάστες γονείς** που τα παιδιά τους φοιτούν **στο Δημοτικό Σχολείο**.

Ο χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου δεν υπερβαίνει τα 15 λεπτά της ώρας.

Δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις. Μας ενδιαφέρει η προσωπική σας άποψη. Είναι σημαντικό να απαντήσετε σε όλες τις ερωτήσεις.

Τα ερωτηματολόγια είναι ανώνυμα: Δε χρειάζεται να γράψετε πουθενά το όνομά σας, ούτε να συμπληρώσετε στοιχεία από τα οποία να προκύπτει η ταυτότητά σας. Οι πληροφορίες που θα δώσετε θα αναλυθούν στατιστικά και θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς.

Παρακαλούμε, βεβαιωθείτε ότι έχετε απαντήσει σε όλες τις ερωτήσεις.

Σας ευχαριστούμε για τη συνεργασία σας.

-Ο-

Επιβλέπων

Γκόβαρης Χρήστος
Αναπληρωτής Καθηγητής ΠΤΔΕ-Π.Θ.

-Ο-

Υποψήφιος Διδάκτορας

Πολύζος Γεώργιος
Δάσκαλος

ΦΥΛΟ: Άνδρας
Γυναίκα

ΗΛΙΚΙΑ: (ετών)

ΧΩΡΑ ΠΡΟΕΛΕΥΣΗΣ:.....

ΕΤΟΣ ΕΙΣΟΔΟΥ ΣΤΗ ΧΩΡΑ ΥΠΟΔΟΧΗΣ:.....

ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΠΟΥΔΩΝ:

1. Δεν ολοκλήρωσα το Δημοτικό Σχολείο
2. Ολοκλήρωσα το Δημοτικό Σχολείο
3. Γυμνάσιο
4. Λύκειο
5. Πανεπιστήμιο:

ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ ΣΤΗ ΧΩΡΑ ΚΑΤΑΓΩΓΗΣ:

ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ ΣΥΖΥΓΟΥ ΣΤΗ ΧΩΡΑ ΚΑΤΑΓΩΓΗΣ:.....

ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ ΣΤΗ ΧΩΡΑ ΥΠΟΔΟΧΗΣ:.....

ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ ΣΥΖΥΓΟΥ ΣΤΗ ΧΩΡΑ ΥΠΟΔΟΧΗΣ:.....

ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ:

Άγαμος/η Έγγαμος/η Διαζευγμένος/η Χήρος/α

ΑΡΙΘΜΟΣ ΜΕΛΩΝ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ:.....

ΑΡΙΘΜΟΣ ΔΩΜΑΤΙΩΝ ΟΙΚΙΑΣ:.....

ΑΡΙΘΜΟΣ ΜΕΛΩΝ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ ΠΟΥ ΕΡΓΑΖΟΝΤΑΙ:.....

**ΑΡΙΘΜΟΣ ΠΑΙΔΙΩΝ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ ΚΑΤΑ ΕΠΙΠΕΔΟ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ:**

1. Νηπιαγωγείο :
2. Δημοτικό:.....
3. Γυμνάσιο:.....
4. Λύκειο:.....
5. Πανεπιστήμιο/ ΤΕΙ :.....

**ΚΛΙΜΑΚΑ ΓΟΝΕΪΚΗΣ ΕΜΠΛΟΚΗΣ
Α.ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ**

Βαθμολογείστε από το 1 έως το 7 πόσο ισχύουν για σας τα παρακάτω (δηλαδή τι πραγματικά κάνετε και όχι τι θα θέλατε να κάνετε ή τι νομίζετε πως θα ήταν σωστό να κάνετε):

1=Ποτέ, 2=Σπάνια, 3=Λίγο σπάνια, 4=Ούτε σπάνια ούτε συχνά,

5=Αρκετά συχνά, 6=Πολύ συχνά, 7=Διαρκώς

1	Θεωρείται απαραίτητη την επικοινωνία με το σχολείο;	Ποτέ	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	Διαρκώς
2	Αισθάνεστε ευπρόσδεκτοι στο σχολείο του παιδιού σας;	Ποτέ	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	Τις πιο πολλές φορές
3	Πόσο συχνά επικοινωνείτε με το σχολείο του παιδιού σας;	Ποτέ	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	Διαρκώς
4	Συμμετέχετε στις συναντήσεις εκπαιδευτικών – γονέων;	Ποτέ	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	Τις πιο πολλές φορές
5	Αντιμετωπίζετε δυσκολίες επικοινωνίας στις συναντήσεις αυτές;	Ποτέ	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	Τις πιο πολλές φορές
6	Αντιμετωπίζετε εμπόδια για να ανταποκριθείτε στην επικοινωνία με το σχολείο σε θέματα: Γλώσσας Έλλειψης χρόνου Διαφορετικής κουλτούρας Άγνοιας εκπαιδευτικού συστήματος Προκατάληψης στην αντιμετώπιση Παλαιότερων εμπειριών Συχνών μετακινήσεων Δυσκολίας πρόσβασης στο σχολείο Δεν αντιμετωπίζω κανένα εμπόδιο	Ποτέ	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7 1.....2.....3.....4.....5.....6.....7 1.....2.....3.....4.....5.....6.....7 1.....2.....3.....4.....5.....6.....7 1.....2.....3.....4.....5.....6.....7 1.....2.....3.....4.....5.....6.....7 1.....2.....3.....4.....5.....6.....7 1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	Τις πιο πολλές φορές
7	Εκτιμάτε ότι η παρουσία διερμηνέα θα βοηθούσε στην επικοινωνία με το σχολείο;	Ποτέ	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	Διαρκώς
	Ενημερώνεστε από το σχολείο για το παιδί σας -Με τηλεφωνική επικοινωνία	Ποτέ	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	Τις πιο πολλές φορές

8	-Με επίσκεψη στο σχολείο -Με γραπτό σημείωμα -Με άλλο τρόπο. (Καταγράψτε τον)		1.....2.....3.....4.....5.....6.....7 1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
9	Συμμετέχετε σε προγραμματισμένες εκδηλώσεις του σχολείου;	Ποτέ	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	Διαρκώς
10	Γνωρίζετε εάν στο σχολείο λειτουργούν εκπαιδευτικά προγράμματα για μετανάστες γονείς;	<input type="checkbox"/> Ναι <input type="checkbox"/> Όχι		
11	Αν λειτουργούν στο σχολείο εκπαιδευτικά προγράμματα για μετανάστες γονείς, τα παρακολουθείτε;	Ποτέ	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	Διαρκώς
12	Ειδοποιείτε το σχολείο όταν το παιδί σας θα απουσιάσει;	Ποτέ	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	Διαρκώς
13	Είστε ικανοποιημένοι με την επικοινωνία με το σχολείο;	Καθόλου	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	Απόλυτα
14	Από αυτά που γνωρίζετε, το σχολείο του παιδιού σας εκτιμά τη χώρα καταγωγής και τον πολιτισμό σας;	Σε κανένα βαθμό	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	Σε μεγάλο βαθμό
15	Από αυτά που γνωρίζετε, το σχολείο του παιδιού σας ενδιαφέρεται για τη γλώσσα και τον πολιτισμό της χώρας καταγωγής σας;	Σε κανένα βαθμό	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	Σε μεγάλο βαθμό

ΚΛΙΜΑΚΑ ΓΟΝΕΪΚΗΣ ΕΜΠΛΟΚΗΣ

Β. ΒΟΗΘΕΙΑ ΣΤΟ ΣΠΙΤΙ

Σημειώστε τι ισχύει για σας (δηλαδή τι πραγματικά κάνετε και όχι τι θα θέλατε να κάνετε ή τι νομίζετε πως θα ήταν σωστό να κάνετε)

16	Βοηθώ το παιδί μου με τη σχολική εργασία στο σπίτι.	Ποτέ	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	Διαρκώς
17	Ελέγχω τα διορθωμένα τετράδια/ διαγωνίσματα που φέρνει το παιδί μου στο σπίτι	Ποτέ	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	Διαρκώς
18	Εξετάζω το παιδί όταν τελειώσει την κατ' οίκον εργασία του	Ποτέ	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	Διαρκώς
19	Παρακολουθώ συστηματικά τη σχολική εργασία του παιδιού μου και ξέρω που βρίσκονται σε κάθε μάθημα	Ποτέ	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	Διαρκώς

20	Κρατώ λογαριασμό για την ώρα που αφιερώνει στο διάβασμα	Ποτέ	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	Διαρκώς
21	Γνωρίζω πότε έχει διαγώνισμα το παιδί μου	Ποτέ	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	Διαρκώς
22	Αν ναι, ανησυχώ για το αποτέλεσμα;	Ποτέ	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	Διαρκώς
23	Συνήθως το πιέζω για να κάνει την εργασία του στο σπίτι	Ποτέ	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	Διαρκώς
24	Δείχνω την ικανοποίησή μου όταν παίρνει καλούς βαθμούς	Ποτέ	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	Διαρκώς
25	Ενθαρρύνω το παιδί μου να προσπαθεί για ολοένα και μεγαλύτερη επιτυχία στο σχολείο	Ποτέ	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	Διαρκώς
26	Το πρωί ελέγχο για να δω αν έχει στην τσάντα του ότι χρειάζεται για το σχολείο (βιβλία, υλικά κ.λ.π.)	Ποτέ	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	Διαρκώς
27	Επιμένω να αφιερώνει συγκεκριμένη ώρα για διάβασμα κάθε μέρα	Ποτέ	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	Διαρκώς
28	Στέλνω το παιδί μου σε ιδιαίτερα μαθήματα για ανάπτυξη ενδιαφερόντων (π.χ. μουσική, τέχνη, αθλητισμός)	Ποτέ	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	Διαρκώς
29	Ανησυχώ μήπως το παιδί μου δεν έχει καλή επίδοσή στο σχολείο	Ποτέ	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	Διαρκώς
30	Ενθαρρύνω το παιδί μου να αναπτύσσει εξωσχολικά ενδιαφέροντα (π.χ. μαθήματα ηλεκτρονικού υπολογιστή)	Ποτέ	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	Διαρκώς
31	Κρατώ λογαριασμό για την ώρα που βλέπει τηλεόραση	Ποτέ	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	Διαρκώς
32	Ελέγχο τα προγράμματα που βλέπει στην τηλεόραση	Ποτέ	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	Διαρκώς
33	Ελέγχο την εμφάνιση του παιδιού μου (καθαριότητα, ντύσιμο, κούρεμα)	Ποτέ	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	Διαρκώς

34	Φροντίζω για την σωστή διατροφή του	Ποτέ	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	Διαρκώς
35	Ενθαρρύνω το παιδί μου να διαβάζει λογοτεχνικά βιβλία	Ποτέ	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	Διαρκώς
36	Κάθομαι μαζί του στο σπίτι για να μελετήσει	Ποτέ	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	Διαρκώς
37	Είμαι απαιτητικός/ ή όσον αφορά τους βαθμούς του	Ποτέ	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	Διαρκώς
38	Ελέγχω πόσο κοιμάται το παιδί μου	Ποτέ	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	Διαρκώς
39	Συζητώ με το παιδί μου σχετικά με το τι θα γίνει όταν μεγαλώσει	Ποτέ	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	Διαρκώς
40	Χρησιμοποιώ τη μητρική γλώσσα όταν διαβάζω το παιδί μου;	Ποτέ	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	Διαρκώς
41	Χρησιμοποιώ την ελληνική γλώσσα όταν διαβάζω το παιδί μου;	Ποτέ	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	Διαρκώς

ΚΛΙΜΑΚΑ ΑΙΤΙΑΚΗΣ ΑΠΟΔΟΣΗΣ

Που οφείλεται η επίδοση του παιδιού σας; Η επίδοση του παιδιού σας στο σχολείο επηρεάζεται θετικά ή αρνητικά από κάποιους παράγοντες. Στο πίνακα που ακολουθεί υπογραμμίστε τον ανάλογο αριθμό για να δείξετε πόσο πολύ επηρεάζει κατά τη γνώμη σας ο κάθε παράγοντας τη σχολική επίδοση του παιδιού σας

42	Η μόρφωσή μου και του / της συζύγου μου επηρεάζει την επίδοση του παιδιού μου	Καθόλου	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	Πολύ
43	Το επάγγελμά μου και του / της συζύγου μου επηρεάζει την επίδοση του παιδιού μου	Καθόλου	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	Πολύ
44	Ο χρόνος που αφιερώνουμε στο παιδί μας στο σπίτι παίζει ρόλο στην επίδοση του στο σχολείο	Καθόλου	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	Πολύ
45	Η οικονομική κατάσταση της οικογένειάς μου έχει επίδραση στους βαθμούς του στο σχολείο	Καθόλου	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	Πολύ
46	Η βοήθεια που εμείς οι γονείς προσφέραμε στο παιδί μας τα πρώτα σχολικά του χρόνια δημιούργησε την επίδοση που βλέπουμε τώρα	Καθόλου	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	Πολύ
47	Καθοριστικό ρόλο στην επίδοση του παιδιού μου παίζει ο δάσκαλός του/ η δασκάλα του	Καθόλου	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	Πολύ
48	Καθοριστικό ρόλο στην επίδοση του παιδιού μου παίζει η συνεργασία μου με το δάσκαλο /τη δασκάλα του	Καθόλου	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	Πολύ
49	Το τμήμα (η τάξη) όπου έτυχε να το εντάξουν επηρεάζει τη απόδοσή του	Καθόλου	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	Πολύ
50	Αποδίδω τη σχολική επίδοση του παιδιού μου στην ευφυΐα του	Καθόλου	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	Πολύ
51	Τα κίνητρα που δίνουμε ως γονείς για να μελετά επηρεάζει την επίδοσή του	Καθόλου	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	Πολύ
52	Η επίδοση του παιδιού μου οφείλεται στην προσπάθεια που το ίδιο καταβάλλει	Καθόλου	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	Πολύ
53	Οι συνθήκες μελέτης έχουν αντίκτυπο στην επίδοσή του	Καθόλου	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	Πολύ
54	Ο χαρακτήρας του παιδιού (π.χ.	Καθόλου		Πολύ

	υπευθυνότητα, επιμονή, υπομονή κ.λ.π.) καθορίζει το βαθμό επιτυχίας του		1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
55	Η εικόνα που το ίδιο το παιδί έχει σχηματίζει για τον εαυτό του επηρεάζει την επίδοσή του	Καθόλου	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	Πολύ
56	Η επίδοση του παιδιού οφείλεται στο ίδιο το παιδί	Καθόλου	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	Πολύ
57	Η συναναστροφή με μαθητές που έχουν κοινή καταγωγή επηρεάζει θετικά την επίδοση του παιδιού μου	Καθόλου	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	Πολύ
58	Γνωρίζω με ποιο τρόπο να βοηθήσω ο παιδί μου ώστε να τα καταφέρει στο σχολείο	Καθόλου	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	Πολύ
59	Η γνώση του εκπαιδευτικού συστήματος από μένα, βοηθά το παιδί μου να πετύχει καλύτερη επίδοση	Καθόλου	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	Πολύ
60	Οι γηγενείς συμμαθητές έχουν μεγαλύτερη επίδραση στην παρώθηση του παιδιού μου για καλύτερες επιδόσεις	Καθόλου	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	Πολύ
61	Οι προσδοκίες που έχουμε για το μέλλον του παιδιού μας παίζουν ρόλο στην τωρινή του επίδοση στο σχολείο	Καθόλου	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	Πολύ
62	Στους γονείς οφείλεται η επιτυχία ή αποτυχία του παιδιού στο σχολείο	Καθόλου	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	Πολύ
63	Σε ένα διαγώνισμα το παιδί μου μπορεί να πάει καλά ή άσχημα ανάλογα με την τύχη ή την ατυχία που θα έχει	Καθόλου	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	Πολύ



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΕΡΕΥΝΑ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΕΚΠΟΝΗΣΗΣ ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗΣ ΔΙΑΤΡΙΒΗΣ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Τα τελευταία χρόνια η εθνική και γλωσσική ομοιογένεια που χαρακτήριζε το μαθητικό πληθυσμό έδωσε τη θέση της στη πολυχρωμία των σχολικών τάξεων. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού θεωρείται κομβικός στη νέα πραγματικότητα αφού καλείται να διαχειριστεί αυτή την πολυπολιτισμική πολυμορφία.

Σκοπός του ερωτηματολογίου είναι να διερευνήσει τη στάση του εκπαιδευτικού απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή των μεταναστών γονέων στη μόρφωση του παιδιού τους, καθώς και σε ποιο βαθμό αισθάνεται ο εκπαιδευτικός έτοιμος να ανταποκριθεί στη νέα πραγματικότητα

Το ερωτηματολόγιο απευθύνεται **αποκλειστικά** σε **εκπαιδευτικούς οι οποίοι διδάσκουν στο Δημοτικό Σχολείο.**

Ο χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου δεν υπερβαίνει τα 15 λεπτά της ώρας.

Δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις. Μας ενδιαφέρει η προσωπική σας άποψη. Είναι σημαντικό να απαντήσετε σε όλες τις ερωτήσεις.

Τα ερωτηματολόγια είναι ανώνυμα. Δε χρειάζεται να γράψετε πουθενά το όνομά σας, ούτε να συμπληρώσετε στοιχεία από τα οποία να προκύπτει η ταυτότητά σας. Οι πληροφορίες που θα δώσετε θα αναλυθούν στατιστικά και θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς.

Παρακαλούμε, βεβαιωθείτε ότι έχετε απαντήσει σε όλες τις ερωτήσεις.

Σας ευχαριστούμε για τη συνεργασία σας.

-Ο-

Επιβλέπων

Γκόβαρης Χρήστος
Αναπληρωτής Καθηγητής ΠΤΔΕ-Π.Θ.

-Ο-

**Υποψήφιος
Διδάκτορας**

Πολύζος Γεώργιος
Δάσκαλος

Α. ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Α. ΦΥΛΟ: Άνδρας
Γυναίκα

Β. ΗΛΙΚΙΑ: _____

Γ. ΥΠΗΡΕΣΙΑΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ:

1. Δάσκαλος/α Μόνιμος/η
2. Δάσκαλος/α Αναπληρωτής/α
3. Εκπαιδευτικός ειδικότητας
4. Ωρομίσθιος/α
5. Υποδιευθυντής/ρια
6. Διευθυντής/ρια

Δ. ΧΡΟΝΟΣ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ: _____ Έτη

Ε. ΒΑΣΙΚΕΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ:

1. Παιδαγωγική Ακαδημία
2. Τμήμα ΑΕΙ
3. Τμήμα ΑΕΙ του εξωτερικού
4. ΤΕΙ/ΣΕΛΕΤΕ
5. Άλλο:

ΣΤ. ΣΠΟΥΔΕΣ ΕΚΤΟΣ ΤΟΥ ΒΑΣΙΚΟΥ ΠΤΥΧΙΟΥ:

1. Πτυχίο άλλου Α.Ε.Ι. (εσωτερικού ή εξωτερικού)
2. Μεταπτυχιακό Δίπλωμα
3. Διδακτορικό Δίπλωμα
4. Εξομοίωση
5. Μετεκπαίδευση στο Διδασκαλείο
6. ΣΕΛΜΕ
7. ΣΕΛΔΕ
8. ΠΕΚ
9. ΠΑΤΕΣ / ΣΕΛΕΤΕ
10. Άλλο:

ΣΤΑΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΑΠΕΝΑΝΤΙ ΣΤΗ ΕΜΠΛΟΚΗ ΜΕΤΑΝΑΣΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ. Ο όρος «γονεϊκή εμπλοκή» χρησιμοποιείται για να περιγράψει ένα ευρύ φάσμα συμπεριφορών και πρακτικών των γονέων στο σπίτι και στο σχολείο, οι οποίες έχουν στόχο να ενισχύσουν τη μάθηση των παιδιών

Σημειώστε τι ισχύει για σας (δηλαδή τι πραγματικά κάνετε και όχι τι θα θέλατε να κάνετε)

1	Θεωρείτε ότι η γονεϊκή εμπλοκή είναι σημαντική για την επίτευξη των στόχων του σχολείου;	Σε κανένα βαθμό	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	Σε μεγάλο βαθμό
2	Θεωρείτε ότι η γονεϊκή εμπλοκή μπορεί να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να διδάξουν αποτελεσματικότερα όλους τους μαθητές;	Σε κανένα βαθμό	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	Σε μεγάλο βαθμό
3	Θεωρείτε ότι η γονεϊκή εμπλοκή είναι σημαντική για τη σχολική επιτυχία;	Ποτέ	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	Τις πιο πολλές φορές

ΣΤΑΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΑΠΕΝΑΝΤΙ ΣΤΗΝ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ

4	Θεωρείτε απαραίτητη την επικοινωνία με τους μετανάστες γονείς;	Σε κανένα βαθμό	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	Σε μεγάλο βαθμό
5	Πόσο συχνά επικοινωνείτε με τους γονείς των αλλοδαπών μαθητών;	Ποτέ	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	Διαρκώς
7	Κρίνετε σκόπιμη την ιδιαίτερη πρόσθετη συνάντησή σας με τους γονείς των αλλοδαπών μαθητών -Προκειμένου να αναπτυχθεί μια σχέση συνεργασίας μεταξύ δασκάλου – γονιού; -Προκειμένου να βοηθήσει τους μετανάστες γονείς να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα των παιδιών τους; - Προκειμένου να ενημερωθούν αναλυτικότερα για τη συμπεριφορά	Σε κανένα βαθμό	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7 1.....2.....3.....4.....5.....6.....7 1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	Σε μεγάλο βαθμό

	τους; - Προκειμένου να ενημερωθούν αναλυτικότερα για την πρόοδο τους; - Δεν την κρίνω σκόπιμη		1.....2.....3.....4.....5.....6.....7 1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
8	Είστε ικανοποιημένοι από τη συχνότητα της επικοινωνίας;	Σε κανένα βαθμό	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	Σε μεγάλο βαθμό
9	Αντιμετωπίζετε δυσκολίες επικοινωνίας με τους γονείς των αλλοδαπών μαθητών σε θέματα σχετικά με τη: - Γλώσσα - Διαφορετική κουλτούρα - Άγνοια εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας προέλευσης - Προκατάληψη	Ποτέ	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7 1.....2.....3.....4.....5.....6.....7 1.....2.....3.....4.....5.....6.....7 1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	Τις πιο πολλές φορές
10	Αν εκτιμάτε ότι η γλώσσα είναι σοβαρό πρόβλημα στην επικοινωνία με τους γονείς των αλλοδαπών μαθητών, πως το αντιμετωπίζετε; -Χρησιμοποιώ απλή και λιτή γλώσσα -Χρησιμοποιώ το παιδί ή κάποιον άλλο συγγενή ή γνωστό που γνωρίζει τη γλώσσα ως διερμηνέα -Χρησιμοποιώ μια τρίτη γλώσσα (π.χ. αγγλικά) - Δεν θεωρώ τη γλώσσα σοβαρό πρόβλημα	Ποτέ	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7 1.....2.....3.....4.....5.....6.....7 1.....2.....3.....4.....5.....6.....7 1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	Τις πιο πολλές φορές
11	Εκτιμάτε ότι η παρουσία διερμηνέα θα βοηθούσε στην επικοινωνία με τους γονείς των αλλοδαπών μαθητών;	Ποτέ	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	Διαρκώς
12	Εκτιμάτε ότι η παροχή πληροφοριών στους μετανάστες γονείς μεταφρασμένες στη μητρική τους γλώσσα θα βοηθούσε στη συνεργασία μαζί τους;	Σε κανένα βαθμό	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	Σε μεγάλο βαθμό
	Όταν επικοινωνούν οι μετανάστες γονείς με το σχολείο θέτουν ζητήματα σχετικά με την εκπαίδευση των παιδιών τους -Για την πρόοδο και τη συμμετοχή τους	Ποτέ	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	Διαρκώς

13	<p>στο μάθημα</p> <p>-Για τη θετική ανταπόκρισή τους σχετικά με τη γλώσσα</p> <p>-Για να βοηθήσουν στη μελέτη των παιδιών τους</p> <p>--Για την παροχή επισημάνσεων ευρύτερου περιεχομένου και ενδιαφέροντος</p> <p>-Για άλλο θέμα (καταγράψτε το)</p> <p>.....</p> <p>.....</p>		<p>1.....2.....3.....4.....5.....6.....7</p> <p>1.....2.....3.....4.....5.....6.....7</p> <p>1.....2.....3.....4.....5.....6.....7</p>	
14	<p>Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι οι μετανάστες γονείς συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία με τις ακόλουθες ενέργειες;</p> <p>-Με τη συνεργασία και την ανταλλαγή απόψεων με τους εκπαιδευτικούς</p> <p>-Με την από κοινού αντιμετώπιση των προβλημάτων των παιδιών</p> <p>-Με τη διατύπωση απόψεων για τα σχολικά προγράμματα και το διδακτικό υλικό</p> <p>-Με τη διοργάνωση πολιτιστικών εκδηλώσεων</p> <p>-Με τη συμμετοχή σε σχολικά συμβούλια ή στο Σύλλογο Γονέων</p> <p>-Με την εκπαίδευση και επιμόρφωσή τους σε εκπαιδευτικά θέματα</p> <p>-Με άλλο τρόπο (καταγράψτε τον).....</p> <p>.....</p>	Σε κανένα βαθμό	<p>1.....2.....3.....4.....5.....6.....7</p> <p>1.....2.....3.....4.....5.....6.....7</p> <p>1.....2.....3.....4.....5.....6.....7</p> <p>1.....2.....3.....4.....5.....6.....7</p> <p>1.....2.....3.....4.....5.....6.....7</p> <p>1.....2.....3.....4.....5.....6.....7</p>	Σε μεγάλο βαθμό
15	<p>Σε ποιο βαθμό εκτιμάτε ότι είναι πιθανοί οι λόγοι της μη ικανοποιητικής συμμετοχής των μεταναστών γονέων;</p> <p>- Έλλειψη απαιτούμενου χρόνου</p> <p>- Διαφορετική κουλτούρα</p> <p>- Έλλειψη ενδιαφέροντος</p>	Ποτέ	<p>1.....2.....3.....4.....5.....6.....7</p> <p>1.....2.....3.....4.....5.....6.....7</p> <p>1.....2.....3.....4.....5.....6.....7</p>	Διαρκώς

	- Δυσκολία πρόσβασης στο σχολείο -Διαφορετική αντίληψη για την εμπλοκή τους - Συχνές μετακινήσεις - Άλλο.....		1.....2.....3.....4.....5.....6.....7 1.....2.....3.....4.....5.....6.....7 1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
16	Πρέπει να ενημερώνονται οι γονείς των αλλοδαπών μαθητών για τις μεθόδους διδασκαλίας που ακολουθούνται από τους εκπαιδευτικούς;	Ποτέ	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	Διαρκώς

ΣΤΑΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΗ ΒΟΗΘΕΙΑ ΣΤΟ ΣΠΙΤΙ

17	Κρίνετε απαραίτητο οι μετανάστες γονείς να προσφέρουν βοήθεια στα παιδιά τους για τις σχολικές εργασίες στο σπίτι;	Ποτέ	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	Διαρκώς
18	Σε ποιο βαθμό δίνετε συστάσεις στους γονείς των αλλοδαπών μαθητών να βοηθήσουν τα παιδιά τους στο σπίτι ώστε να αναπτύξουν τη βασική εκπαίδευσή τους -Να διαβάζουν στα παιδιά τους και να τα ακούν να διαβάζουν στα ελληνικά - Να διαβάζουν στα παιδιά τους και να τα ακούν να διαβάζουν στη μητρική τους γλώσσα - Να γράφουν στα παιδιά τους και να διαβάζουν ότι έχουν αυτά γράψει στα ελληνικά -Να γράφουν στα παιδιά τους και να διαβάζουν ότι έχουν αυτά γράψει στη μητρική τους γλώσσα -Να συζητούν με τα παιδιά τους για ότι μαθαίνουν στο σχολείο -Να συνεχίσουν να χρησιμοποιούν τη μητρική γλώσσα για να διδάξουν τις αξίες ζωής στα παιδιά τους	Ποτέ	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7 1.....2.....3.....4.....5.....6.....7 1.....2.....3.....4.....5.....6.....7 1.....2.....3.....4.....5.....6.....7 1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	Διαρκώς

	-Να συζητούν γεγονότα και ειδήσεις στη μητρική τους γλώσσα -Δεν κάνω συστάσεις		1.....2.....3.....4.....5.....6.....7 1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
19	Παροτρύνετε τους μετανάστες γονείς να επισκέπτονται μαζί με τα παιδιά τους βιβλιοθήκες, μουσεία και τοπικές πολιτιστικές εκδηλώσεις;	Ποτέ	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	Διαρκώς
20	Θεωρείτε ότι οι μετανάστες γονείς δεν μπορούν να διαδραματίσουν καθοριστικό ρόλο στη μόρφωση του παιδιού τους λόγω των δυσκολιών τους στην ελληνική γλώσσα;	Σε μικρό βαθμό	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	Σε μεγάλο βαθμό

ΚΛΙΜΑΚΑ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

21	Θεωρείτε ότι ο εκπαιδευτικός χρειάζεται ιδιαίτερη επιμόρφωση για τον τρόπο με τον οποίο θα επικοινωνήσει με το μετανάστη γονέα;	Καθόλου	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	Πολύ
22	Θεωρείτε ότι η συνεργασία του σχολείου με την οικογένεια μεταναστών είναι αρκετά σημαντική ώστε να ενταχθεί σε προγράμματα εκπαίδευσης ή επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών;	Καθόλου	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	Πολύ
23	Γνωρίζετε την έννοια της πολυπολιτισμικότητας;	Καθόλου	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	Πολύ
24	Θεωρείτε ότι έχετε επιμορφωθεί σε θέματα εκπαίδευσης των αλλοδαπών μαθητών;	Καθόλου	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	Πολύ
25	Αν ναι, προσδιορίστε τους φορείς διεξαγωγής των προγραμμάτων επιμόρφωσής σας ΥΠΕΠΘ ΠΕΚ Παιδαγωγικό Ινστιτούτο ΑΕΙ Ενδοσχολικά προγράμματα επιμόρφωσης Άλλο	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>		
26	Διαθέτετε την διαπολιτισμική επάρκεια ώστε να αναγνωρίζεται τις εκπαιδευτικές ανάγκες των αλλοδαπών μαθητών;	Καθόλου	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	Πολύ
27	Διαθέτετε την διαπολιτισμική επάρκεια για να προχωρήσετε στις απαραίτητες προσαρμογές στο πρόγραμμα σπουδών των αλλοδαπών μαθητών;	Καθόλου	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	Πολύ
28	Είστε πρόθυμος να μάθετε μία από τις γλώσσες προέλευσης της πλειοψηφίας των αλλοδαπών μαθητών σας;	Καθόλου	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	Πολύ
39	Πόσο ενημερωμένοι είστε σχετικά με το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας προέλευσης των αλλοδαπών μαθητών	Καθόλου	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	Πολύ

	σας;			
30	Διαθέτετε τα εφόδια ώστε να επικοινωνείτε επαρκώς με τις οικογένειες των αλλοδαπών μαθητών;	Καθόλου	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	Πολύ
31	Προβληματίζεστε στο σύλλογο διδασκόντων για εναλλακτικές μορφές ενημέρωσης των μεταναστών γονιών;	Καθόλου	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	Πολύ
32	Πραγματοποιούνται στην τάξη δραστηριότητες που αναδεικνύουν τα διάφορα πολιτισμικά χαρακτηριστικά των αλλοδαπών μαθητών;	Καθόλου	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	Πολύ
33	Αποτελεί η εθνική ποικιλομορφία στην τάξη εμπόδιο στο έργο του εκπαιδευτικού;	Καθόλου	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	Πολύ
34	Από το σύνολο των σπουδών σας, θεωρείται ότι διαθέτετε και σε ποιο βαθμό διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα;	Καθόλου	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	Πολύ
35	Θεωρείτε ότι μπορείτε να διδάξετε το βασικό σας αντικείμενο σε αλλοδαπούς μαθητές;	Καθόλου	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	Πολύ
36	Θεωρείτε ότι μπορείτε να υιοθετήσετε ποικίλες στρατηγικές για να διδάξετε σε αλλοδαπούς μαθητές;	Καθόλου	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	Πολύ

Γονείς

Πίνακας 5.2.17 Πίνακες πολλαπλών συγκρίσεων κατά Scheffe

Συμμετέχετε στις συναντήσεις εκπαιδευτικών – γονέων;

ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΠΟΥΔΩΝ	N	υποομάδες	
		1	2
έως το Δημοτικό Σχολείο	30	4,10	
Γυμνάσιο	180		5,71
Λύκειο	274		5,88
Πανεπιστήμιο	33		5,88

Πίνακας 5.2.18 Πίνακες πολλαπλών συγκρίσεων κατά Scheffe

Αντιμετωπίζετε δυσκολίες επικοινωνίας στις συναντήσεις αυτές;

ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΠΟΥΔΩΝ	N	Υποομάδες		
		1	2	3
Πανεπιστήμιο	33	2,09		
Λύκειο	274	2,76	2,76	
Γυμνάσιο	180		3,41	3,41
έως το Δημοτικό Σχολείο	30			4,03

Πίνακας 5.2.19 Πίνακες πολλαπλών συγκρίσεων κατά Scheffe

Γλώσσας

ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΠΟΥΔΩΝ	N	υποομάδες	
		1	2
Πανεπιστήμιο	33	1,76	
Λύκειο	274	2,77	2,77
Γυμνάσιο	180		3,13
έως το Δημοτικό Σχολείο	30		3,77

Πίνακας 5.2.20 Πίνακες πολλαπλών συγκρίσεων κατά Scheff
Έλλειψης χρόνου

ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΠΟΥΔΩΝ	N	υποομάδες	
		1	2
Πανεπιστήμιο	33	2,70	
Λύκειο	274	3,35	
Γυμνάσιο	180	3,82	
έως το Δημοτικό Σχολείο	30		5,03

Πίνακας 5.2.21 Πίνακες πολλαπλών συγκρίσεων κατά Scheffe
Άγνοιας εκπαιδευτικού συστήματος

ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΠΟΥΔΩΝ	N	υποομάδες	
		1	2
Πανεπιστήμιο	33	2,33	
Λύκειο	274	3,34	3,34
Γυμνάσιο	180	3,41	3,41
έως το Δημοτικό Σχολείο	30		4,13

Πίνακας 5.2.22-23 Πίνακες πολλαπλών συγκρίσεων κατά Scheffe
Παλαιότερων εμπειριών

ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΠΟΥΔΩΝ	N	υποομάδες	
		1	2
Πανεπιστήμιο	33	1,67	
Λύκειο	274	2,16	2,16
Γυμνάσιο	180	2,37	2,37
έως το Δημοτικό Σχολείο	30		3,00

Συγών μετακινήσεων

ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΠΟΥΔΩΝ	N	υποομάδες	
		1	2
Πανεπιστήμιο	33	1,39	
Γυμνάσιο	180	1,88	1,88
Λύκειο	274	1,93	1,93
έως το Δημοτικό Σχολείο	30		2,57

Πίνακας 5.2.24 Πίνακες πολλαπλών συγκρίσεων κατά Scheffe
Έλλειψης χρόνου

Δείκτης κατοικίας (άνεση χώρου)	N	Υποομάδες = 0.05	
		1	2
επαρκής	43	2,60	
μέτρια	312		3,45
– περιορισμένη	162		4,07
p		1,000	,150

Αγνοίας εκπαιδευτικού συστήματος

Δείκτης κατοικίας (άνεση χώρου)	N	Υποομάδες = 0.05	
		1	2
επαρκής	43	2,49	
μέτρια	312		3,32
– περιορισμένη	162		3,60
p		1,000	,659

Δυσκολίας πρόσβασης στο σχολείο

Δείκτης κατοικίας (άνεση χώρου)	N	Υποομάδες = 0.05	
		1	2
επαρκής	43	1,74	
μέτρια	312	2,37	2,37
– περιορισμένη	162		2,59
p		,092	,738

Πίνακας 5.2.24α Πίνακες πολλαπλών συγκρίσεων κατά Scheffe

Γλώσσας

Δείκτης οικονομικού επιπέδου	N	Υποομάδες = 0.05	
		1	2
1 στα 2 ή περισσότερα	188	2,57	
2-3 στα 4	270	2,89	
λιγότεροι από 1 στα 4	58		3,83
p		,536	1,000

Πίνακας 5.3.25 Πίνακες πολλαπλών συγκρίσεων κατά Scheffe

Υιοθέτηση ρόλου παράλληλου δασκάλου στο σπίτι

ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΠΟΥΔΩΝ	N	υποομάδες	
		1	2
έως το Δημοτικό Σχολείο	30	5,2600	
Γυμνάσιο	180	5,8700	5,8700
Λύκειο	274		6,0146
Πανεπιστήμιο	33		6,0727

Πίνακας 5.3.26 Πίνακες πολλαπλών συγκρίσεων κατά Scheffe

Προσπάθεια ανάπτυξης ενδιαφερόντων εκτός σχολείου

ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΠΟΥΔΩΝ	N	υποομάδες	
		1	2
Γυμνάσιο	180	3,6583	
έως το Δημοτικό Σχολείο	30	3,6833	
Λύκειο	274	4,1478	
Πανεπιστήμιο	33		5,6212

Πίνακας 5.3.27 Πίνακες πολλαπλών συγκρίσεων κατά Scheffe

Πίεση για εργασία στο σπίτι

ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΠΟΥΔΩΝ	N	υποομάδες	
		1	2
Λύκειο	274	3,4453	
Γυμνάσιο	180	3,5722	
Πανεπιστήμιο	33	4,2121	4,2121
έως το Δημοτικό Σχολείο	30		5,1333

Πίνακας 5.3.28 Πίνακες πολλαπλών συγκρίσεων κατά Scheffe

Ενθάρρυνση

Δείκτης κατοικίας (άνεση χώρου)	N	Υποομάδες = 0.05	
		1	2
επαρκής	43	6,3140	
περιορισμένη	162		6,6019
μέτρια	312		6,6923
p		1,000	,738

Προσπάθεια ανάπτυξης ενδιαφερόντων εκτός σχολείου

Δείκτης κατοικίας (άνεση χώρου)	N	Υποομάδες = 0.05	
		1	2
περιορισμένη	162	3,8704	
μέτρια	312	4,0304	
επαρκής	43		4,8023
p		,863	1,000

Πίνακας 5.3.29 Πίνακες πολλαπλών συγκρίσεων κατά Scheffe

Διακριτικός έλεγχος

Δείκτης οικονομικού επιπέδου	N	Υποομάδες = 0.05	
		1	2
λιγότεροι από 1 στα 4	58	4,7966	
1 στα 2 ή περισσότερα	188	4,9713	4,9713
2-3 στα 4	270		5,2652
p		,634	,276

Ενθάρρυνση

Δείκτης οικονομικού επιπέδου	N	Υποομάδες = 0.05	
		1	2
λιγότεροι από 1 στα 4	58	6,3707	
2-3 στα 4	270		6,6556
1 στα 2 ή περισσότερα	188		6,6782
p		1,000	,977

Πίνακας 5.4.30 Πίνακες πολλαπλών συγκρίσεων κατά Scheffe

Κοινωνικό και μορφωτικό επίπεδο

ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΠΟΥΔΩΝ	N	υποομάδες	
		1	2
έως το Δημοτικό Σχολείο	30	3,6444	
Γυμνάσιο	180	4,0815	4,0815
Λύκειο	274		4,5985
Πανεπιστήμιο	33		4,7475

Πίνακας 5.4.31 Πίνακες πολλαπλών συγκρίσεων κατά Scheffe

Γονέας, ως καθοριστικός παράγοντας επιτυχίας ή αποτυχίας

ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΠΟΥΔΩΝ	N	υποομάδων	
		1	2
έως το Δημοτικό Σχολείο	30	4,3778	
Γυμνάσιο	180		5,3685
Πανεπιστήμιο	33		5,4545
Λύκειο	274		5,4696

Ανάλυση αξιοπιστίας συνολικά

A. γονεϊκής εμπλοκής

Cronbach's Alpha	N of Items
0,796	26

	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Βοηθώ το παιδί μου με τη σχολική εργασία στο σπίτι.	0,781
Ελέγχω τα διορθωμένα τετράδια/ διαγωνίσματα που φέρνει το παιδί μου στο σπίτι	0,785
Εξετάζω το παιδί όταν τελειώσει την κατ' οίκον εργασία του	0,779
Παρακολουθώ συστηματικά τη σχολική εργασία του παιδιού μου και ξέρω που βρίσκονται σε κάθε μάθημα	0,780
Κρατώ λογαριασμό για την ώρα που αφιερώνει στο διάβασμα	0,777
Γνωρίζω πότε έχει διαγώνισμα το παιδί μου	0,789
Αν ναι, ανησυχώ για το αποτέλεσμα	0,787
Συνήθως το πιέζω για να κάνει την εργασία του στο σπίτι	0,810
Δείχνω την ικανοποίησή μου όταν παίρνει καλούς βαθμούς	0,793
Ενθαρρύνω το παιδί μου να προσπαθεί για ολοένα και μεγαλύτερη επιτυχία στο σχολείο	0,794
Το πρωί ελέγχω για να δω αν έχει στην τσάντα του ότι χρειάζεται για το σχολείο (βιβλία, υλικά κ.λ.π.)	0,782
Επιμένω να αφιερώνει συγκεκριμένη ώρα για διάβασμα κάθε μέρα	0,786
Στέλνω το παιδί μου σε ιδιαίτερα μαθήματα για ανάπτυξη ενδιαφερόντων (π.χ. μουσική, τέχνη, αθλητισμός)	0,804
Ανησυχώ μήπως το παιδί μου δεν έχει καλή επίδοσή στο σχολείο	0,794
Ενθαρρύνω το παιδί μου να αναπτύσσει εξωσχολικά ενδιαφέροντα (π.χ. μαθήματα ηλεκτρονικού υπολογιστή)	0,795
Κρατώ λογαριασμό για την ώρα που βλέπει τηλεόραση	0,784
Ελέγχω τα προγράμματα που βλέπει στην τηλεόραση	0,786
Ελέγχω την εμφάνιση του παιδιού μου (καθαριότητα, ντύσιμο, κούρεμα)	0,792
Φροντίζω για την σωστή διατροφή του	0,792
Ενθαρρύνω το παιδί μου να διαβάζει λογοτεχνικά βιβλία	0,786
Κάθομαι μαζί του στο σπίτι για να μελετήσει	0,780
Είμαι απαιτητικός/ ή όσον αφορά τους βαθμούς του	0,786
Ελέγχω πόσο κοιμάται το παιδί μου	0,783
Συζητώ με το παιδί μου σχετικά με το τι θα γίνει όταν μεγαλώσει	0,789
Χρησιμοποιώ τη μητρική γλώσσα όταν διαβάζω το παιδί μου;	0,808
Χρησιμοποιώ την ελληνική γλώσσα όταν διαβάζω το παιδί μου;	0,796

B. αιτιακής απόδοσης

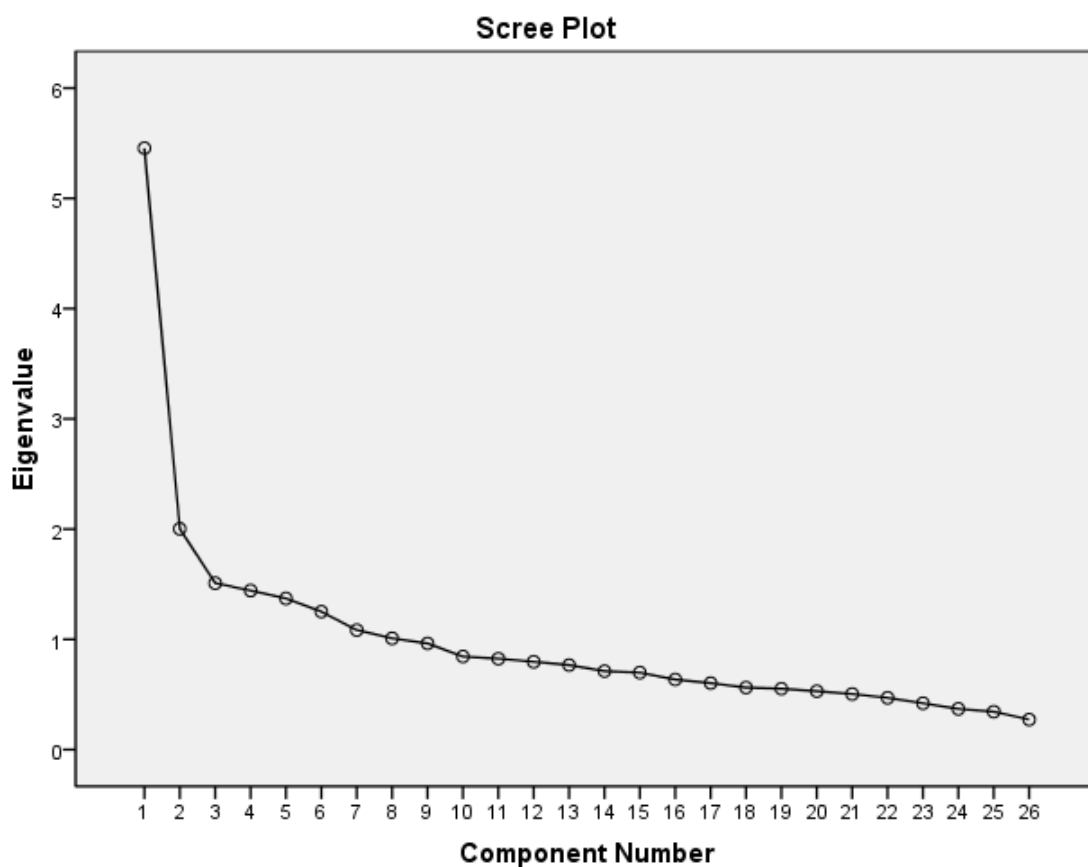
Cronbach's Alpha	N of Items
0,732	22

	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Η μόρφωσή μου και του / της συζύγου μου επηρεάζει την επίδοση του παιδιού μου	0,717
Το επάγγελμά μου και του / της συζύγου μου επηρεάζει την επίδοση του παιδιού μου	0,715
Ο χρόνος που αφιερώνουμε στο παιδί μας στο σπίτι παίζει ρόλο στην επίδοση του στο σχολείο	0,716
Η οικονομική κατάσταση της οικογένειάς μου έχει επίδραση στους βαθμούς του στο σχολείο	0,729
Η βοήθεια που εμείς οι γονείς προσφέραμε στο παιδί μας τα πρώτα σχολικά του χρόνια δημιούργησε την επίδοση που βλέπουμε τώρα	0,724
Καθοριστικό ρόλο στην επίδοση του παιδιού μου παίζει ο δάσκαλός του/ η δασκάλα του	0,725
Καθοριστικό ρόλο στην επίδοση του παιδιού μου παίζει η συνεργασία μου με το δάσκαλο	0,722
Το τμήμα (η τάξη) όπου έτυχε να το εντάξουν επηρεάζει τη απόδοσή του	0,721
Αποδίδω τη σχολική επίδοση του παιδιού μου στην ευφυΐα του	0,717
Τα κίνητρα που δίνουμε ως γονείς για να μελετά επηρεάζει την επίδοσή του	0,714
Η επίδοση του παιδιού μου οφείλεται στην προσπάθεια που το ίδιο καταβάλλει	0,727
Οι συνθήκες μελέτης έχουν αντίκτυπο στην επίδοσή του	0,716
Ο χαρακτήρας του παιδιού (π.χ. υπευθυνότητα, επιμονή, υπομονή κ.λ.π.) καθορίζει το βαθμό επιτυχίας του	0,723
Η εικόνα που το ίδιο το παιδί έχει σχηματίσει για τον εαυτό του επηρεάζει την επίδοσή του	0,713
Η επίδοση του παιδιού οφείλεται στο ίδιο το παιδί	0,730
Η συναναστροφή με μαθητές που έχουν κοινή καταγωγή επηρεάζει θετικά την επίδοση του παιδιού μου	0,727
Γνωρίζω με ποιο τρόπο να βοηθήσω ο παιδί μου ώστε να τα καταφέρει στο σχολείο	0,724
Η γνώση του εκπαιδευτικού συστήματος από μένα, βοηθά το παιδί μου να πετύχει καλύτερη επίδοση	0,725
Οι γηγενείς συμμαθητές έχουν μεγαλύτερη επίδραση στην παρώθηση του παιδιού μου για καλύτερες επιδόσεις	0,725
Οι προσδοκίες που έχουμε για το μέλλον του παιδιού μας παίζουν ρόλο στην τωρινή του επίδοση στο σχολείο	0,721
Στους γονείς οφείλεται η επιτυχία ή αποτυχία του παιδιού στο σχολείο	0,728
Σε ένα διαγώνισμα το παιδί μου μπορεί να πάει καλά ή άσχημα ανάλογα με την τύχη ή την ατυχία που θα έχει	0,734

Παραγοντική ανάλυση Α περίπτωση

Εξετάζοντας το ποσοστό ερμηνευμένης διασποράς των παραγόντων οι οποίοι έχουν επιλεγεί έχοντας ιδιοτιμές μεγαλύτερες του 1,0 , προκύπτουν τα ακόλουθα:

παράγοντας	Rotation Sums of Squared Loadings		
	eigenvalue	% of Variance	Cumulative %
1	3,323	12,779	12,779
2	2,401	9,234	22,013
3	2,075	7,982	29,995
4	1,608	6,186	36,181
5	1,529	5,882	42,063
6	1,527	5,873	47,935
7	1,434	5,516	53,451
8	1,229	4,729	58,180



Με βάση τις φορτίσεις, που ακολουθούν, οι μεταβλητές του ερωτηματολογίου οι οποίες ομαδοποιούνται ανά παράγοντα είναι:

*	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41
F1	X	X	X	X																	X					
F2					X						X	X				X				X						
F3																	X	X	X				X	X		
F4							X							X								X				
F5																									X	X
F6									X	X																
F7													X		X											
F8						X		X																		

* η αρίθμηση ακολουθεί την αρίθμηση του ερωτηματολογίου.

Αναλυση αξιοπιστίας στις υποκλιμακες

Cronbach's Alpha	N of Items
0,822	5

	Cronbach's Alpha if Item Deleted
B16.Βοηθώ το παιδί μου με τη σχολική εργασία στο σπίτι.	0,779
B17.Ελέγχω τα διορθωμένα τετράδια/ διαγωνίσματα που φέρνει το παιδί μου στο σπίτι	0,801
B18.Εξετάζω το παιδί όταν τελειώσει την κατ' οίκον εργασία του	0,752
B19.Παρακολουθώ συστηματικά τη σχολική εργασία του παιδιού μου και ξέρω που βρίσκονται σε κάθε μάθημα	0,766
B36.Κάθομαι μαζί του στο σπίτι για να μελετήσει	0,832

Cronbach's Alpha	N of Items
0,670	5

	Cronbach's Alpha if Item Deleted
B20.Κρατώ λογαριασμό για την ώρα που αφιερώνει στο διάβασμα	0,561
B26.Το πρωί ελέγχω για να δω αν έχει στην τσάντα του ότι χρειάζεται για το σχολείο (βιβλία, υλικά κ.λ.π.)	0,644
B27.Επιμένω να αφιερώνει συγκεκριμένη ώρα για διάβασμα κάθε μέρα	0,627
B31.Κρατώ λογαριασμό για την ώρα που βλέπει τηλεόραση	0,611
B35.Ενθαρρύνω το παιδί μου να διαβάζει λογοτεχνικά βιβλία	0,644

Cronbach's Alpha	N of Items
0,591	5

	Cronbach's Alpha if Item Deleted
B32.Ελέγχω τα προγράμματα που βλέπει στην τηλεόραση	0,538
B33.Ελέγχω την εμφάνιση του παιδιού μου (καθαριότητα, ντύσιμο, κούρεμα)	0,569
B34.Φροντίζω για την σωστή διατροφή του	0,539
B38.Ελέγχω πόσο κοιμάται το παιδί μου	0,482
B39.Συζητώ με το παιδί μου σχετικά με το τι θα γίνει όταν μεγαλώσει	0,530

Cronbach's Alpha	N of Items
0,529	3

	Cronbach's Alpha if Item Deleted
B22.Αν ναι, ανησυχώ για το αποτέλεσμα	0,348
B29.Ανησυχώ μήπως το παιδί μου δεν έχει καλή επίδοσή στο σχολείο	0,483
B37.Είμαι απαιτητικός/ ή όσον αφορά τους βαθμούς του	0,438

Cronbach's Alpha	N of Items
0,457	2

B24.Δείχνω την ικανοποίησή μου όταν παίρνει καλούς βαθμούς
B25.Ενθαρρύνω το παιδί μου να προσπαθεί για ολοένα και μεγαλύτερη επιτυχία στο σχολείο

Cronbach's Alpha	N of Items
0,460	2

B28.Στέλνω το παιδί μου σε ιδιαίτερα μαθήματα για ανάπτυξη ενδιαφερόντων (π.χ. μουσική, τέχνη, αθλητισμός)
B30.Ενθαρρύνω το παιδί μου να αναπτύσσει εξωσχολικά ενδιαφέροντα (π.χ. μαθήματα ηλεκτρονικού υπολογιστή)

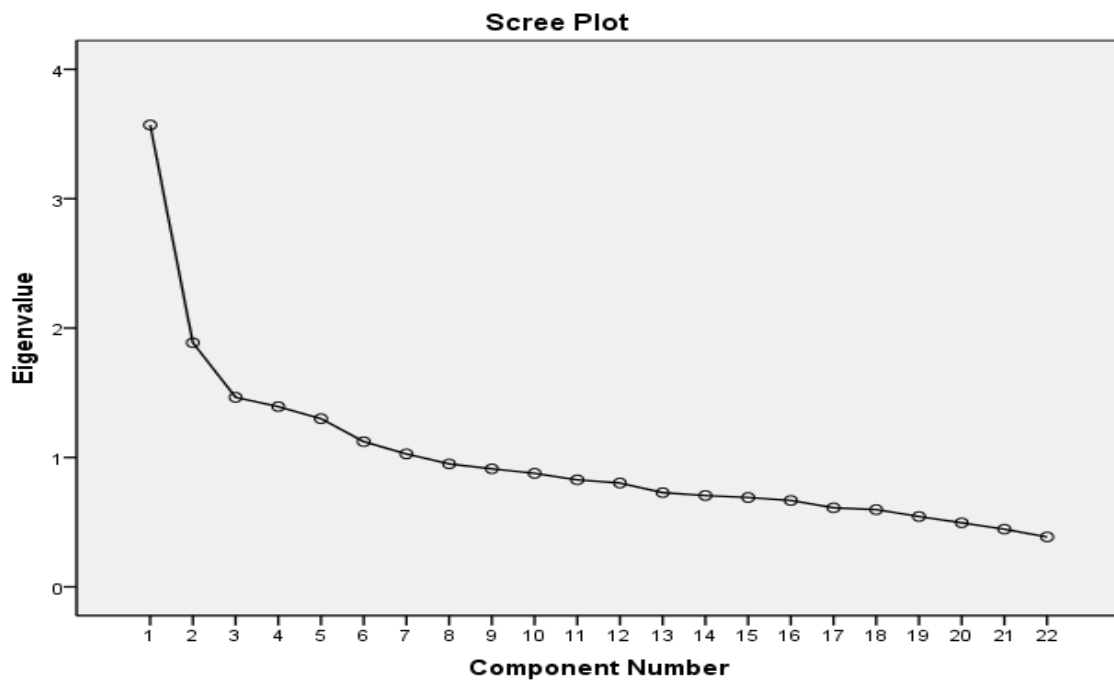
Cronbach's Alpha ^a	N of Items
0,059	2

B21.Γνωρίζω πότε έχει διαγώνισμα το παιδί μου
B23.Συνήθως το πιέζω για να κάνει την εργασία του στο σπίτι

Παραγοντική ανάλυση Β περίπτωση

Εξετάζοντας το ποσοστό ερμηνευμένης διασποράς των παραγόντων οι οποίοι έχουν επιλεγεί έχοντας ιδιοτιμές μεγαλύτερες του 1,0 , προκύπτουν τα ακόλουθα:

παράγοντας	Rotation Sums of Squared Loadings		
	eigenvalue	% of Variance	Cumulative %
1	2,273	10,334	10,334
2	1,806	8,207	18,541
3	1,730	7,865	26,406
4	1,583	7,193	33,599
5	1,574	7,155	40,754
6	1,434	6,516	47,270
7	1,363	6,194	53,464



Με βάση τις φορτίσεις, που ακολουθούν, οι μεταβλητές του ερωτηματολογίου οι οποίες ομαδοποιούνται ανά παράγοντα είναι:

*	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60	61	62	63
F1			X						X	X		X	X	X								
F2	X	X																X				
F3					X						X		X		X							
F4				X				X								X				X		
F5			X			X	X															
F6																			X	X		X
F7					X												X				X	

* η αρίθμηση ακολουθεί την αρίθμηση του ερωτηματολογίου.

Οι φορτίσεις των μεταβλητών 44, 54 και 60 επιτρέπουν την τοποθέτησή τους σε 2 διαφορετικούς παράγοντες.

Ανάλυση αξιοπιστίας στις υποκλίμακες

1^{ος} παράγοντας

Cronbach's Alpha	N of Items
0,660	6

	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Γ50.Αποδίδω τη σχολική επίδοση του παιδιού μου στην ευφυΐα του	0,648
Γ51.Τα κίνητρα που δίνουμε ως γονείς για να μελετά επηρεάζει την επίδοσή του	0,587
Γ53.Οι συνθήκες μελέτης έχουν αντίκτυπο στην επίδοσή του	0,625
Γ55.Η εικόνα που το ίδιο το παιδί έχει σχηματίσει για τον εαυτό του επηρεάζει την επίδοσή του	0,587
Γ44.Ο χρόνος που αφιερώνουμε στο παιδί μας στο σπίτι παίζει ρόλο στην επίδοση του στο σχολείο	0,622

2^{ος} παράγοντας

Cronbach's Alpha	N of Items
0,594	3

	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Γ42.Η μόρφωσή μου και του / της συζύγου μου επηρεάζει την επίδοση του παιδιού μου	0,253
Γ43.Το επάγγελμά μου και του / της συζύγου μου επηρεάζει την επίδοση του παιδιού μου	0,367
Γ59.Η γνώση του εκπαιδευτικού συστήματος από μένα, βοηθά το παιδί μου να πετύχει καλύτερη επίδοση	0,715

3^{ος} παράγοντας

Cronbach's Alpha	N of Items
0,491	3

	Cronbach's Alpha if Item Deleted

Γ46.Η βοήθεια που εμείς οι γονείς προσφέραμε στο παιδί μας τα πρώτα σχολικά του χρόνια δημιούργησε την επίδοση που βλέπουμε τώρα	0,472
Γ52.Η επίδοση του παιδιού μου οφείλεται στην προσπάθεια που το ίδιο καταβάλλει	0,344
Γ56.Η επίδοση του παιδιού οφείλεται στο ίδιο το παιδί	0,351

Νέος υπολογισμός καθώς συμμετέχει η 54, ενώ η 46 έχει μετακινηθεί στον 7^ο παράγοντα ώστε να υποστηρίξει την ερμηνεία του:

Cronbach's Alpha	N of Items
0,506	3

	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Γ54.Ο χαρακτήρας του παιδιού (π.χ. υπευθυνότητα, επιμονή, υπομονή κ.λ.π.) καθορίζει το βαθμό επιτυχίας του	0,472
Γ52.Η επίδοση του παιδιού μου οφείλεται στην προσπάθεια που το ίδιο καταβάλλει	0,300
Γ56.Η επίδοση του παιδιού οφείλεται στο ίδιο το παιδί	0,442

4^{ος} παράγοντας

Cronbach's Alpha	N of Items
0,417	3

	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Γ45.Η οικονομική κατάσταση της οικογένειάς μου έχει επίδραση στους βαθμούς του στο σχολείο	0,353
Γ49.Το τμήμα (η τάξη) όπου έτυχε να το εντάξουν επηρεάζει τη απόδοσή του	0,290
Γ57.Η συναναστροφή με μαθητές που έχουν κοινή καταγωγή επηρεάζει θετικά την επίδοση του παιδιού μου	0,321

Νέος υπολογισμός καθώς συμμετέχει και η 60:

Cronbach's Alpha	N of Items
0,499	4

	Cronbach's Alpha if Item Deleted

Γ57.Η συναναστροφή με μαθητές που έχουν κοινή καταγωγή επηρεάζει θετικά την επίδοση του παιδιού μου	0,411
Γ45.Η οικονομική κατάσταση της οικογένειάς μου έχει επίδραση στους βαθμούς του στο σχολείο	0,461
Γ49.Το τμήμα (η τάξη) όπου έτυχε να το εντάξουν επηρεάζει τη απόδοσή του	0,418
Γ60.Οι γηγενείς συμμαθητές έχουν μεγαλύτερη επίδραση στην παρώθηση του παιδιού μου για καλύτερες επιδόσεις	0,417

5^{ος} παράγοντας

Cronbach's Alpha	N of Items
0,549	2

Γ47.Καθοριστικό ρόλο στην επίδοση του παιδιού μου παίζει ο δάσκαλός του/ η δασκάλα του
Γ48.Καθοριστικό ρόλο στην επίδοση του παιδιού μου παίζει η συνεργασία μου με το δάσκαλο

6^{ος} παράγοντας

Cronbach's Alpha	N of Items
0,298	2

Γ62.Στους γονείς οφείλεται η επιτυχία ή αποτυχία του παιδιού στο σχολείο
Γ58.Γνωρίζω με ποιο τρόπο να βοηθήσω ο παιδί μου ώστε να τα καταφέρει στο σχολείο

Νέος υπολογισμός καθώς συμμετέχει και η 46:

Cronbach's Alpha	N of Items
0,387	3

	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Γ58.Γνωρίζω με ποιο τρόπο να βοηθήσω ο παιδί μου ώστε να τα καταφέρει στο σχολείο	0,227
Γ62.Στους γονείς οφείλεται η επιτυχία ή αποτυχία του παιδιού στο σχολείο	0,369
Γ46.Η βοήθεια που εμείς οι γονείς προσφέραμε στο παιδί μας τα πρώτα σχολικά του χρόνια δημιούργησε την επίδοση που βλέπουμε τώρα	0,298

Εκπαιδευτικοί

Πίνακας 6.3.25 Πίνακες πολλαπλών συγκρίσεων κατά Scheffe

B5.Πόσο συχνά επικοινωνείτε με τους γονείς των μαθητών διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης;

ΥΠΗΡΕΣΙΑΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ	N	υποομάδες	
		1	2
Εκπαιδευτικός ειδικότητας	49	2,76	
Διευθυντής	29		4,10
Δάσκαλος/α Μόνιμος/η	314		4,25
Δάσκαλος/α Αναπληρωτής/α	19		4,26

Πίνακας 6.3.26 Πίνακες πολλαπλών συγκρίσεων κατά Scheffe

B8.Είστε ικανοποιημένοι από τη συχνότητα της επικοινωνίας;

ΥΠΗΡΕΣΙΑΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ	N	υποομάδες	
		1	2
Εκπαιδευτικός ειδικότητας	49	2,37	
Διευθυντής	29	3,21	3,21
Δάσκαλος/α Αναπληρωτής/α	19	3,42	3,42
Δάσκαλος/α Μόνιμος/η	314		3,47

Πίνακας 6.3.27 Πίνακες πολλαπλών συγκρίσεων κατά Scheffe

B15.6.Συχνές μετακινήσεις

ΥΠΗΡΕΣΙΑΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ	N	υποομάδες	
		1	2
Διευθυντής	29	3,31	
Δάσκαλος/α Μόνιμος/η	314	4,11	4,11
Δάσκαλος/α Αναπληρωτής/α	19	4,11	4,11
Εκπαιδευτικός ειδικότητας	49		4,61

Πίνακας 6.3.28 Πίνακες πολλαπλών συγκρίσεων κατά Scheffe

B16. Πρέπει να ενημερώνονται οι γονείς των αλλοδαπών μαθητών για τις μεθόδους διδασκαλίας που ακολουθούνται από τους εκπαιδευτικούς και για τον τρόπο δουλειάς τους γενικότερα;

ΥΠΗΡΕΣΙΑΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ	N	υποομάδες	
		1	2
Εκπαιδευτικός ειδικότητας	49	5,10	
Δάσκαλος/α Αναπληρωτής/α	19	5,68	5,68
Δάσκαλος/α Μόνιμος/η	314	5,75	5,75
Διευθυντής	29		6,17

Ανάλυση αξιοπιστίας συνολικά

A. στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή

Cronbach's Alpha	N of Items
0,895	3

Cronbach's Alpha if Item Deleted	
A1. Θεωρείτε ότι η γονεϊκή εμπλοκή είναι σημαντική για ένα σχολείο στην επίτευξη των στόχων του;	0,845
A2. Θεωρείτε ότι η γονεϊκή εμπλοκή μπορεί να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να διδάξουν πιο αποτελεσματικά όλους τους μαθητές;	0,894
A3. Θεωρείτε ότι η γονεϊκή εμπλοκή είναι σημαντική για τη σχολική επιτυχία	0,819

B. διαπολιτισμική ετοιμότητα εκπαιδευτικών

Cronbach's Alpha	N of Items
0,757	15

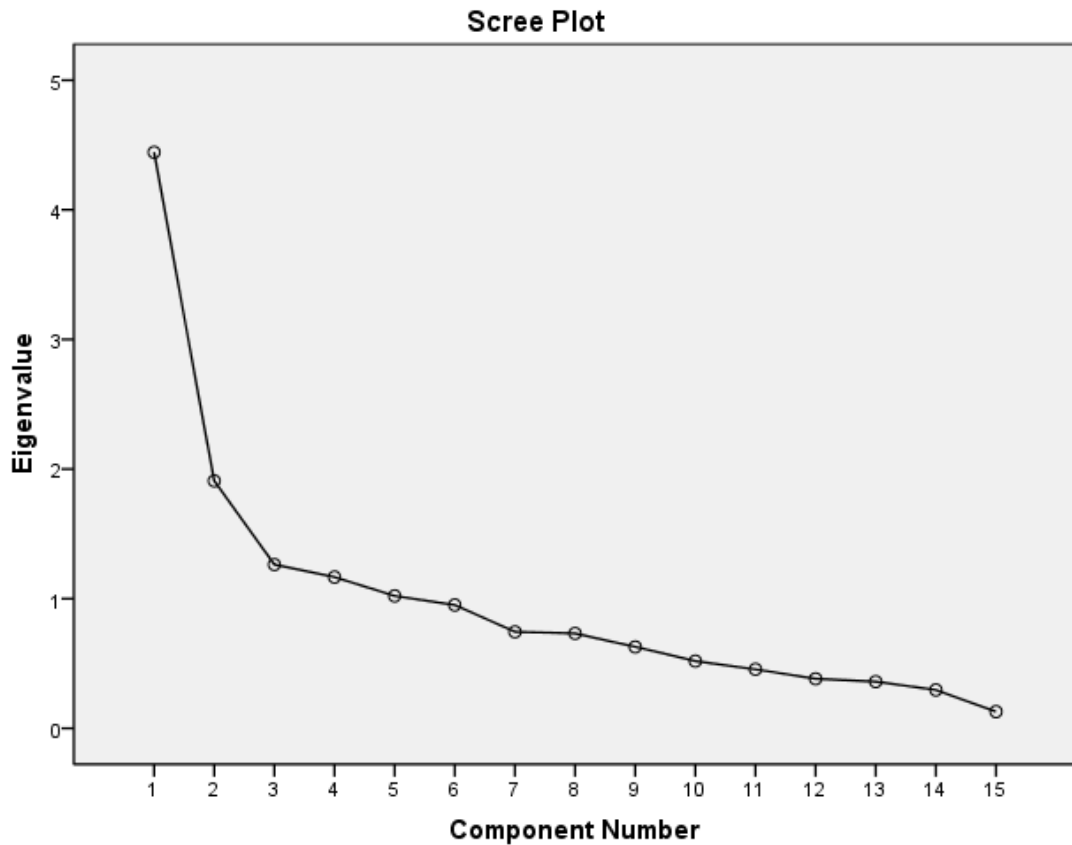
Cronbach's Alpha if Item Deleted	
Δ21. Θεωρείτε ότι χρειάζεται ο εκπαιδευτικός ιδιαίτερη επιμόρφωση για τον τρόπο με τον οποίο θα προσεγγίσει το γονέα και στη συνέχεια θα επικοινωνήσει μαζί του;	0,769
Δ22. Θεωρείτε ότι η συνεργασία του σχολείου με το σπίτι είναι αρκετά σημαντική ώστε να ενταχθεί σε προγράμματα εκπαίδευσης ή επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών;	0,769
Δ23. Γνωρίζετε την έννοια της πολυπολιτισμικότητας;	0,751
Δ24. Θεωρείτε ότι έχετε επιμορφωθεί σε θέματα εκπαίδευσης των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών;	0,722

Δ26.Διαθέτετε την διαπολιτισμική επάρκεια ώστε να αναγνωρίζετε τις εκπαιδευτικές ανάγκες των αλλοδαπών μαθητών;	0,717
Δ27.Διαθέτετε την διαπολιτισμική επάρκεια για να προχωρήσετε στις απαραίτητες προσαρμογές στο πρόγραμμα σπουδών των αλλοδαπών μαθητών;	0,716
Δ28.Είστε πρόθυμος να μάθετε μία από τις γλώσσες προέλευσης των αλλοδαπών μαθητών σας;	0,748
Δ29.Πόσο ενημερωμένοι είστε σχετικά με το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας προέλευσης των αλλοδαπών μαθητών σας;	0,734
Δ30.Θεωρείτε ότι διαθέτετε τα εφόδια ώστε να επικοινωνείτε επαρκώς με τις οικογένειες των μαθητών διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης;	0,745
Δ31.Προβληματίζεστε στο σύλλογο διδασκόντων για εναλλακτικές μορφές ενημέρωσης των μεταναστών γονιών;	0,743
Δ32.Πραγματοποιούνται στην τάξη δραστηριότητες που αναδεικνύουν τα διάφορα πολιτισμικά χαρακτηριστικά των αλλοδαπών μαθητών;	0,739
Δ33.Αποτελεί η εθνική ποικιλομορφία στην τάξη εμπόδιο στο έργο του εκπαιδευτικού;	0,784
Δ34.Από το σύνολο των σπουδών σας, θεωρείτε ότι διαθέτετε και σε ποιο βαθμό διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα;	0,721
Δ35.Θεωρείτε ότι μπορείτε να διδάξετε το βασικό σας αντικείμενο σε αλλοδαπούς μαθητές;	0,744
Δ36.Θεωρείτε ότι μπορείτε να χρησιμοποιήσετε ποικίλες στρατηγικές για να διδάξετε σε αλλοδαπούς μαθητές;	0,743

Παραγοντική ανάλυση

Εξετάζοντας το ποσοστό ερμηνευμένης διασποράς των παραγόντων οι οποίοι έχουν επιλεγεί έχοντας ιδιοτιμές μεγαλύτερες του 1,0 , προκύπτουν τα ακόλουθα:

παράγοντας	Rotation Sums of Squared Loadings		
	eigenvalue	% of Variance	Cumulative %
1	3,406	22,707	22,707
2	1,834	12,224	34,931
3	1,800	12,002	46,933
4	1,502	10,014	56,948
5	1,262	8,412	65,359



Με βάση τις φορτίσεις, που ακολουθούν, οι μεταβλητές του ερωτηματολογίου οι οποίες ομαδοποιούνται ανά παράγοντα είναι:

*	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36
F1				X		X	X		X	X				X		
F2			X												X	X
F3	X	X														
F4											X	X				
F5								X					X			

* η αρίθμηση ακολουθεί την αρίθμηση του ερωτηματολογίου.

Αξιοπιστία υποκλίμακας

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
0,842	6

	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Δ26. Διαθέτετε την διαπολιτισμική επάρκεια ώστε να αναγνωρίζετε τις εκπαιδευτικές ανάγκες των αλλοδαπών μαθητών;	0,787
Δ27. Διαθέτετε την διαπολιτισμική επάρκεια για να προχωρήσετε στις απαραίτητες προσαρμογές στο πρόγραμμα σπουδών των αλλοδαπών μαθητών;	0,786
Δ24. Θεωρείτε ότι έχετε επιμορφωθεί σε θέματα εκπαίδευσης των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών;	0,822
Δ34. Από το σύνολο των σπουδών σας, θεωρείτε ότι διαθέτετε και σε ποιο βαθμό διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα;	0,805
Δ29. Πόσο ενημερωμένοι είστε σχετικά με το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας προέλευσης των αλλοδαπών μαθητών σας;	0,834
Δ30. Θεωρείτε ότι διαθέτετε τα εφόδια ώστε να επικοινωνείτε επαρκώς με τις οικογένειες των μαθητών διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης;	0,856

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
0,634	3

	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Δ23. Γνωρίζετε την έννοια της πολυπολιτισμικότητας;	0,776
Δ35. Θεωρείτε ότι μπορείτε να διδάξετε το βασικό σας αντικείμενο σε αλλοδαπούς μαθητές;	0,325
Δ36. Θεωρείτε ότι μπορείτε να χρησιμοποιήσετε ποικίλες στρατηγικές για να διδάξετε σε αλλοδαπούς μαθητές;	0,335

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
0,771	2

	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Δ21.Θεωρείτε ότι χρειάζεται ο εκπαιδευτικός ιδιαίτερη επιμόρφωση για τον τρόπο με τον οποίο θα προσεγγίσει το γονέα και στη συνέχεια θα επικοινωνήσει μαζί του;	. ^a
Δ22.Θεωρείτε ότι η συνεργασία του σχολείου με το σπίτι είναι αρκετά σημαντική ώστε να ενταχθεί σε προγράμματα εκπαίδευσης ή επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών;	. ^a

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
0,542	2

	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Δ31.Προβληματίζεστε στο σύλλογο διδασκόντων για εναλλακτικές μορφές ενημέρωσης των μεταναστών γονιών;	. ^a
Δ32.Πραγματοποιούνται στην τάξη δραστηριότητες που αναδεικνύουν τα διάφορα πολιτισμικά χαρακτηριστικά των αλλοδαπών μαθητών;	. ^a