



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ**

**ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ**

**Π.Μ.Σ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ: ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ,  
ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ**

**Κατεύθυνση : Εκπαιδευτική Πολιτική και Διοίκηση**

**ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ, ΓΟΝΙΚΗ ΕΜΠΛΟΚΗ ΚΑΙ ΕΤΕΡΟΓΕΝΕΙΑ ΣΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ  
ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ. ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

**ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**Μακρής Παναγιώτης - Ευάγγελος**

**ΤΡΙΜΕΛΗΣ ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ**

**Καρακατσάνη Δέσποινα, καθηγήτρια επιβλέπουσα**

**Δημόπουλος Κωνσταντίνος, καθηγητής, μέλος**

**Τσακίρη Δέσποινα, αναπληρώτρια καθηγήτρια, μέλος**

**Κόρινθος, Ιανουάριος 2022**

## **Ευχαριστίες:**

Ολοκληρώνοντας τις μεταπτυχιακές μου σπουδές, θα ήθελα να ευχαριστήσω όσους συνέβαλαν με τις γνώσεις, την κατανόηση και την υποστήριξή τους στην προσπάθειά μου, τους καθηγητές, τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στη συνέντευξη της έρευνας και την οικογένεια μου.

Ξεχωριστά, θα ήθελα να ευχαριστήσω ιδιαίτερος την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου, κυρία Καρακατσάνη Δέσποινα, η οποία στάθηκε δίπλα μου ως πολύτιμη σύμβουλος, καθοδηγώντας με και στηρίζοντας με ηθικά στην ολοκλήρωση της διπλωματικής μου εργασίας, αποκομίζοντας έτσι όλα τα απαραίτητα εφόδια που αποτέλεσαν για εμένα έναν πολύτιμο οδηγό στις μεταπτυχιακές σπουδές μου.

Τέλος, θα ήθελα να εκφράσω την ειλικρινή αγάπη και ευγνωμοσύνη στους γονείς και την αδερφή μου, καθώς η στήριξη και η πίστη τους σε όλα τα βήματα της ζωής μου, αποτελεί τη δυναμιά μου για να συνεχίσω.

## Περίληψη

Η αυξανόμενη εισροή προσφύγων και μεταναστών στην Ελλάδα, έχει φέρει αλλαγές στη σύσταση του μαθητικού πληθυσμού με αποτέλεσμα να επικρατεί στα σχολεία η ετερογένεια όσον αφορά το πολυπολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών και των οικογενειών τους. Τα τελευταία χρόνια, το ερευνητικό ενδιαφέρον έχει στραφεί στην επίδραση που ασκεί η γονική εμπλοκή στη σχολική επίδοση των μαθητών και στους παράγοντες που διαφοροποιούν την ποιότητα και τη συχνότητα της γονικής εμπλοκής όταν πρόκειται για αλλοδαπούς και μετανάστες γονείς. Στην παρούσα έρευνα επιχειρείται η ανάδειξη των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για την επίδραση της γονικής εμπλοκής στη σχολική επίδοση και οι διαφορές που υπάρχουν στην εμπλοκή των γονέων με διαφορετικό πολυπολιτισμικό υπόβαθρο. Διενεργήθηκε ποιοτική έρευνα βάσει ημιδομημένης συνέντευξης σε δώδεκα εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης οι οποίοι εργάζονται σε Δημοτικά Σχολεία σε διάφορες περιοχές της Αθήνας με υψηλό ποσοστό μεταναστών και προσφύγων. Η έρευνα εξετάζει και αποτυπώνει τις απόψεις των εκπαιδευτικών πάνω σε θέματα εκπαιδευτικών και κοινωνικών ανισοτήτων, σχολικής επίδοσης και γονικής εμπλοκής.

Λέξεις-κλειδιά:

Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, ανισότητες, σχολική επίδοση, γονική εμπλοκή, μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο, αντιλήψεις εκπαιδευτικών.

**Abstract:**

The increasing influx of refugees and immigrants in Greece, has brought changes in the composition of the student population resulting in heterogeneity in schools in terms of multicultural background of students and their families. In recent years, research interest has focused on the effect that parental involvement has on students' school performance and on the factors that differentiate the quality and frequency of parental involvement when it comes to foreign and immigrant parents. In this research, the perceptions of teachers about the effect of parental involvement on school performance and the differences that exist in the involvement of parents with different multicultural background are attempted to emerge. A qualitative survey was conducted based on a semi-structured interview with twelve primary education teachers who work in Primary Schools in various Athens' areas with a high percentage of immigrants and refugees. The research examines and captures the views of teachers on issues of educational and social inequalities, school performance and parental involvement.

**Keywords:**

Intercultural Education, inequalities, school performance, parental involvement, students with an immigrant background, teachers' perceptions.

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη.....	3
Abstract.....	4
Πίνακας Περιεχομένων.....	5
Εισαγωγή.....	7
Α Μέρος: Θεωρητικό.....	9
Κεφάλαιο 1. Ανισότητες και ετερογένεια στο σχολείο.....	9
1.1. Οι ανισότητες στην εκπαίδευση και την κοινωνία.....	9
1.2. Σύγχρονο σχολείο, ανισότητες και διαπολιτισμικότητα.....	12
1.3. Αρχές και περιεχόμενο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.....	16
1.3.1. Μοντέλα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.....	18
1.3.2. Η εκπαιδευτική πολιτική της Ελλάδας για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση.....	24
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. Η σχολική επίδοση του μαθητικού πληθυσμού.....	30
2.1. Αποσαφήνιση σχολικής επίδοσης.....	30
2.2. Παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική επίδοση.....	33
2.3. Σχολική επίδοση και πολυπολιτισμική ετερογένεια.....	36
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. Η γονική εμπλοκή στο διαπολιτισμικό σχολείο.....	40
3.1. Έννοια και συνιστώσες της γονικής εμπλοκής.....	40
3.2. Γονική εμπλοκή και σχολική επίδοση.....	45
3.3. Η γονική εμπλοκή στο πλουραλιστικό σχολείο.....	48
3.3.1. Εμπόδια και προκλήσεις της γονικής εμπλοκής στο διαπολιτισμικό σχολείο.....	51
Β. Ερευνητικό μέρος.....	54
4. Μεθοδολογία της έρευνας.....	54
4.1. Εμπειρική έρευνα.....	54
4.2. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα.....	54
4.3. Αιτιολόγηση της έρευνας.....	55
4.4. Μεθοδολογική προσέγγιση.....	56
4.5. Δείγμα της έρευνας.....	57
4.6. Δημογραφικά στοιχεία δείγματος.....	57
4.7. Εργαλείο συλλογής δεδομένων.....	58

4.8. Διαδικασία έρευνας.....	60
4.9. Μέθοδος Ανάλυσης Δεδομένων.....	61
5. παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας.....	62
5.1. Εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανισότητες.....	62
5.1.1. Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τη σύνδεση των εκπαιδευτικών και των κοινωνικών ανισοτήτων.....	62
5.1.2. Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τις ανισότητες που προκύπτουν στον μαθησιακό και στον κοινωνικό τομέα λόγω της ετερογένειας στα σχολικά περιβάλλοντα.....	63
5.1.3. Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για την εφαρμογή της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και την λήψη των πρόσθετων μέτρων για την εξάλειψη των ανισοτήτων.....	66
5.1.4. Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για το επίπεδο κατάρτισης και ετοιμότητάς τους για την αντιμετώπιση των ανισοτήτων.....	67
5.2. Σχολική επίδοση.....	70
5.2.1. Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τα κριτήρια μιας επιτυχημένης σχολικής επίδοσης.....	70
5.2.2. Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τους παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική επίδοση.....	72
5.2.3. Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τα εμπόδια που επηρεάζουν τους παράγοντες σχολικής επίδοσης των παιδιών από διαφορετικά πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα.....	74
5.2.4. Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για την επίδραση της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και των υπόλοιπων παραγόντων στη σχολική επίδοση.....	75
5.2.5. Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για την επίδραση της συνεργασίας οικογένειας και σχολείου στη σχολική επίδοση των μαθητών.....	77
5.3. Γονική εμπλοκή αλλοδαπών γονέων και η επίδρασή της στη σχολική επίδοση.....	78
5.3.1. Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για την επίδραση της γονικής εμπλοκής στη σχολική επίδοση.....	79
5.3.2. Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τη συμμετοχή των αλλοδαπών γονέων και των τρόπων διευκόλυνσης της συμμετοχής τους.....	81
5.3.3. Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για την επίδραση του κοινωνικοοικονομικού και εκπαιδευτικού υπόβαθρου των αλλοδαπών γονέων στην ποιότητα της γονικής εμπλοκής.....	83
Συμπεράσματα.....	85
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	93
Παράρτημα 1: Πρωτόκολλο συνέντευξης.....	104
Παράρτημα 2: Συνεντεύξεις.....	106

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η έρευνα υποστηρίζει την ιδέα ότι οι εμπειρίες της πρώιμης παιδικής ηλικίας των παιδιών είναι ισχυρές στον επηρεασμό της πολιτισμικής τους κατανόησης (Ανδρούσου, 2011). Τα παιδιά αναπτύσσουν ιδέες για τη φυλετική ταυτότητα και τα χαρακτηριστικά των πολιτιστικών ομάδων διαφορετικών από τις δικές τους ήδη από την ηλικία των τριών ετών (Δημητριάδου & Ευσταθίου, 2008). Εξίσου σημαντικό είναι ότι τα παιδιά ξεκινούν την ανάπτυξη της αυτοκατανόησής τους (συμπεριλαμβανομένης της πολιτιστικής τους ταυτότητας) από τη γέννηση. Η αυτοκατανόηση κατασκευάζεται από εμπειρίες με άλλους, κυρίως γονείς, αλλά σίγουρα περιλαμβάνει φροντιστές και δασκάλους και σημαντικούς συγγενείς και φίλους (Δημητριάδη, 2013). Πρόσφατες μελέτες υποδεικνύουν ότι η στενή συμμετοχή γονέων και δασκάλων με μικρά παιδιά παρέχει φυσικές ευκαιρίες για μοντελοποίηση, καθοδήγηση και καλλιέργεια θετικών φυλετικών, εθνοτικών και πολιτισμικών στάσεων και προοπτικών. Η προώθηση της πολυπολιτισμικής κατανόησης των μικρών παιδιών μπορεί να επιτευχθεί φυσικά μέσω της συμμετοχής της οικογένειας στη φροντίδα και την εκπαίδευση των παιδιών σε διάφορα επίπεδα, κάτι που παράλληλα ενισχύει την επίδοσή τους στο επίπεδο του σχολείου (Βρατσάλης & Σκούρτου, 2000, Γεωργιάδης & Πανταζής, 2020).

Οι στρατηγικές που υποστηρίζουν την πολυπολιτισμική μάθηση των παιδιών μέσα σε ένα πλαίσιο οικογενειακής συμμετοχής εμπίπτουν σε τρεις κατηγορίες: εκπαίδευση και υποστήριξη γονέων, δραστηριότητες σχολικού προγράμματος σπουδών και προσπάθειες συνεργασίας μεταξύ του δασκάλου-γονέα (Κασιμάτη & Παναγιωτοπούλου, 2018). Οι δάσκαλοι και οι γονείς μπορεί να έχουν διαφορετικές και αντικρουόμενες προσδοκίες σχετικά με τη συμμετοχή των γονέων και αυτό θα μπορούσε να είναι η επιρροή πολιτισμικών, γλωσσικών, κοινωνικοοικονομικών και άλλων διαφορών (Κασίδης, Αποστολίδου & Δουφεξή, 2015). Έρευνα που διεξήχθη από τους Lai & Vadeboncoeur (2012, στο: Νικολόπουλος, 2017) υποστηρίζει ότι η υποχρεωτική εμπλοκή των γονέων ευνοεί τις αξίες της λευκής μεσαίας τάξης, καθώς οι γονείς είναι συνήθως πιο ικανοί στην υπεράσπιση των δικαιωμάτων των γονέων και των μαθητών, σε σχέση με τους αλλοδαπούς γονείς οι οποίοι δυσκολεύονται να προσαρμοστούν σε αυτή την κατάσταση. Σε αντίθεση με τη δημοφιλή πεποίθηση, η συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση απαιτεί υψηλές κοινωνικές δεξιότητες, όπως η στροφή στις συνομιλίες, η αποτελεσματική επικοινωνιακή ικανότητα και η ανταλλαγή ιδεών. Αυτές οι δεξιότητες ποικίλλουν σημαντικά από πολιτισμό σε πολιτισμό (Πανταζής, 2009).

Τα επίπεδα συμμετοχής των γονέων στα σχολεία εξαρτώνται εξ ολοκλήρου και από την αποτελεσματικότητα της επικοινωνίας σχολείου-σπιτιού. Το προσωπικό του σχολείου πρέπει να είναι σε θέση να προσεγγίσει γονείς από ποικίλα γλωσσικά υπόβαθρα. Εάν τα σχολεία σχεδιάζουν αυξημένη συμμετοχή των γονέων, θα χρειαστούν συνοδευτικό υλικό, όπως φυλλάδια και e-mail για να μεταφραστούν σωστά σε γλώσσα που κατανοούν οι γονείς (Παπαστυλιανού, 2012). Οι οικονομικοί πόροι θα πρέπει να κατευθύνονται στην πρόσληψη μεταφραστών και πολιτιστικών διαμεσολαβητών. Οι Lee & Bowen (2006, στο: Παυλόπουλος, Ντάλλα & Μόττη – Στεφανίδη, 2015) υποστηρίζουν ότι οι γονείς των οποίων η κουλτούρα είναι αρκετά παρόμοια με αυτή του εκπαιδευτικού ιδρύματος είναι σε θέση να αξιοποιήσουν περισσότερο τις ευκαιρίες που προσφέρει το σχολείο. Οι ερευνητές υποστηρίζουν ότι αυτοί οι γονείς είναι σε θέση να αξιοποιήσουν το πολιτιστικό και οικονομικό τους κεφάλαιο και να συγκεντρώσουν πρόσθετο κεφάλαιο, όπως πληροφορίες για συναντήσεις γονέων, σεμινάρια, κυρίες, κύκλους και συλλόγους διδασκόντων.

Τέτοιες δραστηριότητες με τη σειρά τους θα έχουν αυξημένη επιρροή στην επιτυχία των παιδιών τους. Από την άλλη πλευρά, οι οικογένειες των οποίων το πολιτιστικό κεφάλαιο διαφέρει από το μόνιμο εκπαιδευτικό τείνουν να παίρνουν παθητικό ρόλο, επιταχύνοντας έτσι αρνητικό αντίκτυπο στις επιδόσεις των μαθητών (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019). Ως εκ τούτου, οι σχολικές αρχές πρέπει να προειδοποιούνται ώστε να μην αποδίδουν την έλλειψη της γονικής συμμετοχής πολιτιστικά διαφορετικών οικογενειών σε αμέλεια ή έλλειψη ενδιαφέροντος. Εκτός από το ότι οι δάσκαλοι χρειάζονται διαπολιτισμικές ικανότητες και δεξιότητες για να εργαστούν με μαθητές που είναι πολιτιστικά διαφορετικοί, πρέπει επίσης να καλλιεργήσουν τις απαραίτητες δεξιότητες για να εργαστούν με οικογένειες. Οι δάσκαλοι συχνά δεν διαθέτουν τις απαραίτητες δεξιότητες για να αλληλεπιδρούν ποιοτικώς με πολιτιστικά διαφορετικές οικογένειες (Χρυσόχοου, 2011).

Στη διαθέσιμη βιβλιογραφία, δίστανται οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το ρόλο που οι γονείς επιτελούν, στη σχολική επίδοση των παιδιών από πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα. Στην εν λόγω εργασία, το αντικείμενο μελέτης προσανατολίζεται προς τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για το ρόλο των γονέων με παιδιά από διάφορα πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα, τόσο σε θεωρητική, όσο και σε εμπειρική βάση. Η διερεύνηση της θεματικής αυτής αποτελεί ένα από τα πιο σύγχρονα θέματα που αφορούν το πλουραλιστικό σχολείο κατά τον Φασουλή (2016).



## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. Ανισότητες και ετερογένεια στο σχολείο**

### **1.1. Οι ανισότητες στην εκπαίδευση και την κοινωνία**

Είναι σαφές στους περισσότερους ανθρώπους ότι ο κόσμος στον οποίο ζούμε είναι άδικος, και γεμάτος ανισότητες. Ωστόσο, όταν πρόκειται για τον καθορισμό του τι είναι η ανισότητα, έχει υπάρξει μια μεγάλη συζήτηση και ως αποτέλεσμα υπάρχουν πολλοί τρόποι με τους οποίους η ανισότητα μπορεί να εννοηθεί (Αλεξίου, 2016). Η ανισότητα σύμφωνα με τον Κυρίτη (2016), συχνά θεωρείται κοινωνικοοικονομική, δηλαδή βασίζεται στο εισόδημα. Η εκπαίδευση είναι ένα δικαίωμα στο οποίο κάθε παιδί πρέπει να έχει πρόσβαση γιατί είναι το πιο ισχυρό και πολύτιμο μέσο για την κοινωνικοοικονομική ανάπτυξη. Είναι ζωτικό εργαλείο για την εθνική ανάπτυξη και ολοκλήρωση. Αυτό επίσης, μπορεί να εξηγήσει την έκθεση της UNICEF (2011, όπως αναφ. στο: Βασιλικού & Ψημμένος, 2013) η οποία αναφέρει ότι όταν όλα τα παιδιά έχουν πρόσβαση σε μια ποιοτική εκπαίδευση βασισμένη στα δικαιώματα που έχει την ρίζα της στην ισότητα των φύλων, τότε δεν εντοπίζονται ανισότητες ούτε στην κοινωνία, ούτε στην εκπαίδευση. Το κύριο μέλημα, σχετικά με τη σχέση μεταξύ κοινωνικής ανισότητας και εκπαίδευσης, ήταν ο εντοπισμός επιρροών στο πόσο καλά οι μαθητές επιτυγχάνουν στο εκπαιδευτικό σύστημα και στη μετάβασή τους σε θέσεις άνισης κατάστασης στην επαγγελματική δομή. Η ανισότητα των φύλων ήταν επίσης ένα σημαντικό υποκείμενο στο πλαίσιο της κοινωνικής ανισότητας. Το ζήτημα της ανισότητας των φύλων είναι επίσης η πρόσβαση σε ποιοτική εκπαίδευση για όλους (Σιάνου – Κύργιου, 2010).

Σε μεγάλο βαθμό, η ανισότητα των φύλων στην εκπαίδευση και σε άλλους τομείς μπορεί να εξηγηθεί με θρησκευτικές προτιμήσεις. Η γυναικεία εκπαίδευση είναι μια καλή επένδυση που αυξάνει το εθνικό εισόδημα και το υψηλότερο εισόδημα με τη σειρά του οδηγεί σε μεγαλύτερη ισότητα των φύλων - στην εκπαίδευση και σε άλλους πολλούς τομείς. Ωστόσο, η πρόσβαση δεν είναι αρκετά ευρεία για να απορροφήσει τα πάντα λόγω κοινωνικο-πολιτιστικών, οικονομικών, θρησκευτικών και άλλων περιορισμών. Αυτές οι ανισότητες καταδικάζουν χιλιάδες παιδιά σε μια ζωή χωρίς ποιοτική εκπαίδευση, σε μια ζωή με χαμένες ευκαιρίες και ακυρωμένα όνειρα. Για να εξαλειφθεί η ανισότητα μεταξύ των φύλων και να μειωθεί το χάσμα μεταξύ τους στην εκπαίδευση, υπάρχει ανάγκη για αλλαγή στη νοοτροπία των ανθρώπων, ένα εκπαιδευτικό σύστημα και δομές που θα φροντίζουν για τους περιορισμούς που την επιβαρύνουν (Θάνος, 2010). Για περισσότερο από δύο δεκαετίες, ο στόχος της μείωσης της ανισότητας στην

εκπαίδευση κατέχει εξέχουσα θέση στους διεθνείς οργανισμούς και στις δηλώσεις διεθνών στρατηγικών (Σιάνου – Κύργιου, 2010).

Οι κοινωνικές ανισότητες αφορούν διαφορές στο εισόδημα, τους πόρους, τη δύναμη και το καθεστώς μεταξύ των κοινωνιών. Τέτοιες ανισότητες διατηρούν όσοι βρίσκονται σε ισχυρές θέσεις μέσω θεσμών και κοινωνικών διαδικασιών (Αλεξίου, 2016). Υπάρχουν δύο κύριοι τρόποι μέτρησης της κοινωνικής ανισότητας: ανισότητα συνθηκών και των ευκαιριών. Η ανισότητα των συνθηκών αναφέρεται στην άνιση κατανομή του εισοδήματος, του πλούτου και υλικών αγαθών. Η ανισότητα ευκαιριών αναφέρεται στην άνιση κατανομή των «ευκαιριών ζωής» μεταξύ των ατόμων. Αυτό αντικατοπτρίζεται σε μέτρα όπως το επίπεδο εκπαίδευσης, η κατάσταση της υγείας και η αντιμετώπιση από το σύστημα ποινικής δικαιοσύνης. Για παράδειγμα, μελέτες έχουν δείξει ότι οι καθηγητές κολλεγίων και πανεπιστημίων είναι πιο πιθανό να αγνοήσουν τα μηνύματα ηλεκτρονικού ταχυδρομείου από γυναίκες και έγχρωμους, παρά να αγνοήσουν τα μηνύματα από λευκούς άνδρες (Βασιλικού & Ψημμένος, 2013). Οι διακρίσεις σε ατομικό, κοινοτικό και θεσμικό επίπεδο είναι ένα σημαντικό μέρος της διαδικασίας αναπαραγωγής των κοινωνικών ανισοτήτων φυλής, τάξης, φύλου και σεξουαλικότητας. Για παράδειγμα, οι γυναίκες αμείβονται συστηματικά λιγότερο από τους άνδρες για την ίδια εργασία και οι κοινωνιολόγοι έχουν αποδείξει οριστικά ότι ο ρατσισμός είναι θεμελιωμένος στο ίδιο το θεμέλιο της ίδιας της κοινωνίας και υπάρχει σε όλους τους κοινωνικούς θεσμούς, συμπεριλαμβανομένης και της εκπαίδευσης κατά τον Gallay (2011).

Οι ανισότητες στην εκπαίδευση με τη σειρά τους, αποτελούν ένα ιδιαίζον πεδίο μελέτης. Τον προηγούμενο μισό αιώνα, ένα κεντρικό μέλημα στην κοινωνιολογία της εκπαίδευσης ήταν η σχέση μεταξύ της εκπαιδευτικής ανισότητας και κοινωνικής διαστρωμάτωσης. Δύο παραδοσιακές απόψεις στον τομέα - ο δομικός λειτουργισμός και η θεωρία των συγκρούσεων - διευκρινίζουν αυτή τη σχέση με διαφορετικούς τρόπους. Για τους δομικούς λειτουργικούς μελετητές (όπως π.χ., Durkheim, 1969), η κοινωνία είναι αξιοκρατική και ο θεμιτός ανταγωνισμός για τους πόρους της κοινωνίας είναι απαραίτητος για ανοδική κινητικότητα. Θα πρέπει να υπάρχουν ίσες ευκαιρίες για ανταγωνισμό σε όλα τα άτομα μιας κοινωνίας, ανεξάρτητα από την κοινωνική τους καταγωγή ή άλλες καταγεγραμμένες καταβολές, και η ανισότητα στα εκπαιδευτικά αποτελέσματα θεωρείται ωφέλιμη για τη λειτουργία της κοινωνίας. Συγκριτικά, με την ανωτέρω θεωρία, η θεωρία των συγκρούσεων δεν αντιλαμβάνεται τον δίκαιο ανταγωνισμό ως βιώσιμο επειδή τα αποδεδειγμένα υπόβαθρα των ατόμων αποκλείουν ορισμένα

άτομα και στρέφονται στη διανομή εκπαιδευτικών πόρων και ανταμοιβών για την αντιμετώπιση της ανισότητας. Οι θεωρητικοί των συγκρούσεων αμφισβητούν την ικανότητα του εκπαιδευτικού συστήματος να εξαλείψει την ανισότητα και επίσης υποστηρίζουν ότι απαιτείται ένα πιο δίκαιο και αποτελεσματικό σύστημα. Είναι επομένως σημαντικό να σημειωθεί ότι η έννοια της εθνότητας δεν είναι στατική, έτσι ώστε το ζήτημα της εκπαίδευσης και της εθνότητας να είναι σχετικά περίπλοκο και οποιαδήποτε εξήγηση για το χάσμα πρέπει να προχωρήσει με προσοχή και προσαρμογή σε ορισμένα κοινωνικά πλαίσια, όπου είτε η λειτουργικότητα είτε η αντίθεση σύγκρουσης μπορεί να παίζει σημαντικότερο ρόλο. Δεδομένων των συνεχιζόμενων προκλήσεων σχετικά με την εκπαιδευτική διαστρωμάτωση, οι κοινότητες, οι οικογένειες, και τα σχολεία υποχρεούνται να συνεργάζονται ενεργά μεταξύ τους, έτσι ώστε να παρέχουν επαρκείς πόρους και υποστηρικτικά περιβάλλοντα μάθησης, μέσα στα οποία μπορούν να καλυφθούν οι ακαδημαϊκές ανάγκες των μαθητών των εθνικών μειονοτήτων (Μυλωνάς, 2009).

Ενώ η κοινωνιολογία εστιάζει παραδοσιακά στο πρόβλημα της άνισης πρόσβασης στους εκπαιδευτικούς πόρους (και στα οικονομικά, κοινωνικά και πολιτιστικά εργαλεία που επιτρέπουν στα άτομα να τα αποκτήσουν πραγματικά), οι Lynch&Baker (2005) υποθέτουν ότι θα πρέπει να ληφθούν υπόψη και άλλες διαστάσεις της ανισότητας. Οι εκπαιδευτικές ανισότητες συνδέονται αναμφίβολα με άνισους πόρους - ιδιαίτερα με αυτούς που συνδέονται με οικονομικές ανισότητες και με την κοινωνική τάξη - αλλά έχουν επίσης να κάνουν με την αναγνώριση και τον σεβασμό (αναγνώριση «διαφορών», όπως το φύλο ή η εθνικότητα), με τη δύναμη (ορίζεται ως η ικανότητα δράσης μέσα σε ένα δεδομένο πλαίσιο) και με την προσοχή (συναισθηματική και συναισθηματική ανάπτυξη). Χρησιμοποιώντας μια ισχυρή αντίληψη για την «ισότητα των όρων», με στόχο την παροχή ίσων συνθηκών σε κάθε μαθητή για να συνεχίσουν μια «καλή ζωή», οι ίδιοι συγγραφείς υποστηρίζουν ότι η προώθηση των αληθινά ισότιμων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων προϋποθέτει και την ταυτόχρονη δράση σε αυτές τις διαφορετικές διαστάσεις. Πιο ουσιαστικά, η επιδίωξη της ίδιας της κοινωνικής δικαιοσύνης στην εκπαίδευση δεν συνίσταται απλώς στη δημιουργία «δίκαιων ανισοτήτων» ή «ίσων ευκαιριών για να γίνουν όλοι άνισοι» (Lynch & Baker, 2005, σελ. 132-134) · αυτό που πρέπει να εξισωθεί είναι «πραγματικές ευκαιρίες» για να ζήσουν όλοι μια «καλή ζωή».

Αυτή η προοπτική θυμίζει την κριτική του Sen για τη θεωρία της δικαιοσύνης του John Rawls (Rawls, 1997 [1971]). Σύμφωνα με τον Sen, το πλαίσιο των φιλελεύθερων ίσων ευκαιριών του Rawls δεν είναι ικανοποιητικό, διότι εκλείπει την άνιση ικανότητα των

μοναδικών ατόμων να οικειοποιηθούν αυτούς τους πόρους και να τους μετατρέψουν σε «πραγματική ελευθερία». Η προώθηση της ισότητας σημαίνει και ενίσχυση της ικανότητας του ατόμου (δηλαδή πραγματική δυνατότητα επίτευξης των μαθημάτων ζωής που έχει λόγους να εκτιμήσει (Sen, [1987] 1993, σελ. 216-218): «η μεγαλύτερη ελευθερία είναι το άτομο να κάνει πράγματα που έχει λόγο να εκτιμήσει και είναι (1) από μόνη της σημαντική ευκαιρία για τη συνολική ελευθερία του ατόμου και (2) σημαντική για την προώθηση της ευκαιρίας του ατόμου να έχει θετικά αποτελέσματα» (Sen, 1999, σελ. 18). Είναι ενδιαφέρον ότι αυτό το έργο ενίσχυσης των δυνατοτήτων/ελευθερίας προϋποθέτει μια δράση τόσο σε ατομικούς όσο και σε κοινωνικούς πόρους και θεσμούς και περιβάλλοντα, η οποία ανοίγει διεγερτικές προοπτικές για την κοινωνική πολιτική γενικά και για την εκπαιδευτική πολιτική ειδικότερα, με στόχο την κατάρριψη των όποιων ανισοτήτων (Verhoeven et al, 2009).

## **1.2. Σύγχρονο σχολείο, ανισότητες και διαπολιτισμικότητα**

Εκτεταμένη έρευνα απέδειξε οριστικά ότι η κοινωνική τάξη των παιδιών είναι ένας από τους πιο σημαντικούς προγνωστικούς παράγοντες - αν όχι ο πιο σημαντικός - της εκπαιδευτικής τους επιτυχίας. Επιπλέον, είναι ολοένα και πιο προφανές ότι τα κενά στις επιδόσεις ανά κοινωνική τάξη ριζώνουν στα πρώτα χρόνια της ζωής των παιδιών και αποτυγχάνουν και να περιορίσουν τα επόμενα χρόνια. Οι θεωρίες της ανισότητας στην εκπαίδευση και την κοινωνία προσφέρουν πεδίο εφαρμογής στη δημόσια πολιτική. Εκθέτουν ένα πεδίο παρέμβασης που μπορεί να είναι σχετικά περιορισμένο ή πιο εκτεταμένο, ανάλογα με τις δομές, τις διαδικασίες και τις δραστηριότητες που χαρακτηρίζονται ως σημαντικές και επίσης προσβάσιμες. Φυσικά δεν είναι οι ίδιες οι θεωρίες που οδηγούν την πολιτική, αν και μπορούν να έχουν μεγάλη επιρροή και να είναι χρήσιμες και για τους πολιτικούς - χρήσιμες με τρόπους που δεν είναι απαραίτητα πιστοί στους περιορισμούς της ίδιας της έρευνας, όπως παρατηρούν οι Goldstein & Myers (1997), στην περίπτωση της έρευνας σχολικής αποτελεσματικότητας και για την επίδοση των μαθητών από διαφορετικά περιβάλλοντα.

Οι θεωρίες της κοινωνικής αναπαραγωγής προσφέρουν λίγα περιθώρια στην εκπαιδευτική πολιτική. Ανήκουν σε μια ευρύτερη κατηγορία προβληματισμού η οποία αποδίδει σχετικά μικρή επιρροή στις διαφορές επίτευξης στα εκπαιδευτικά μέσα και πρακτικές καθεαυτές (Coleman et al. 1966, Jencks 1972). Η επιτακτική ανάγκη αλλαγής του κοινωνικού

περιβάλλοντος αντηχεί ακόμα στα λόγια του Basil Bernstein: «η εκπαίδευση δεν μπορεί να αντισταθμίσει την κοινωνία» (1977).

Η αντίληψη της εκπαίδευσης ως συστήματος κοινωνικής αναπαραγωγής και των σχολείων ως φορέων «διατήρησης» και όχι «χειραφέτησης» κάνει το ζήτημα ακόμη πιο έντονο (Bourdieu 1966). Οι πιο καλά μορφωμένες οικογένειες γνωρίζουν το πώς να διαχειρίζονται δομές (επιλογές σχολείου, ροής και θεμάτων). Οικογένειες με κοινωνική δύναμη χρησιμοποιούν την εκπαίδευση ως ένα σύστημα για την υποβολή αξιώσεων σχετικά με την κατάσταση, τον τρόπο ζωής, και το εισόδημα και τα επαγγέλματα. Οικογένειες χωρίς κοινωνική δύναμη βασίζονται στις κυβερνήσεις για να διαχειριστούν αυτούς τους ισχυρισμούς για λογαριασμό τους. Όμως, οι κυβερνήσεις συχνά αποτυγχάνουν να διαχειριστούν τους φτωχότερους πολίτες τους επειδή οι κοινωνικοί ισχυρισμοί για την εκπαιδευτική επιτυχία καθορίζονται από τα πολιτιστικά συστήματα του προγράμματος σπουδών, αλλά και τη διδασκαλία και τις εξετάσεις των οποίων τα αιτήματα ευνοούν τα παιδιά των μορφωμένων οικογενειών. Οι κυβερνήσεις είναι οι θεματοφύλακες αυτής της κουλτούρας, η οποία καθίσταται έγκυρη μέσω της ιεραρχικής οργάνωσης των λογής σχολικών προγραμμάτων και πανεπιστημιακών μαθημάτων, καθώς και μέσω φορέων, όπως είναι οι εξεταστικές επιτροπές, επιφορτισμένες με την κωδικοποίηση του προγράμματος σπουδών, κατά την Κυρίτση (2016).

Πώς θα μπορούσαν οι κυβερνήσεις να λειτουργήσουν αυτές τις γραφειοκρατικές δομές προς όφελος των φτωχών οικογενειών, αλλά και των παιδιών από διαφορετικά πολιτισμικά τοπία και περιβάλλοντα, όταν η ίδια η φύση των στόχων που οδηγούν στην κωδικοποίηση της γνώσης και στην ακαδημαϊκή μετάδοσή της είναι να διαφοροποιήσουν και να επιλέξουν σύμφωνα με ένα πολιτιστικό μοντέλο μάθησης τους μαθητές/τις μαθήτριες από κοινωνικά ευνοημένες οικογένειες; Με βάση αυτό το ερώτημα, ο Parsons (1985) σημειώνει πως οι έννοιες της κριτικής κοινωνικής θεωρίας και η αυξανόμενη αίσθηση του επείγοντος για τη ζημιά που προκαλεί η εκπαιδευτική ανισότητα έχουν συμβάλει στην προώθηση κι ενημέρωση για την αυξανόμενη δέσμευση του τομέα στην κοινωνική δικαιοσύνη. Μόλις οι ανθρωπολόγοι της εκπαίδευσης αντιλήφθηκαν την πολυπλοκότητα και το πλήρες φάσμα της εκπαίδευσης ως μια δυναμική και αμφισβητούμενη διαδικασία πολιτιστικής παραγωγής, αυτό επέτρεψε τη σύνδεση με τις θεωρίες της σχολικής εκπαίδευσης για κοινωνική αναπαραγωγή και απελευθέρωση. Όπως είναι διακριτό, στα τέλη της δεκαετίας του 1960 και στις αρχές του 1970, οι ανθρωπολόγοι της εκπαίδευσης των ΗΠΑ προσπάθησαν να αντιμετωπίσουν τις επίμονες φυλετικές ανισότητες στο

εκπαιδευτικό επίτευγμα. Μία από τις επικρατούσες δημοφιλείς εξηγήσεις για μια τέτοια ανισότητα ήταν ότι οι μαθητές των εθνικών μειονοτήτων ήταν «πολιτισμικά στερημένοι» σε σχέση με τους λευκούς ομολόγους τους και ως εκ τούτου χρειάζονταν ένα είδος πολιτιστικής αποκατάστασης στην εκπαίδευση. Αυτό έγινε γνωστό στις ΗΠΑ και έπειτα στην υπόλοιπη Ευρώπη, ως μια «ελλειμματική» προσέγγιση στα εκπαιδευτικά επιτεύγματα, όπως σημειώνουν σχετικά και οι Blackledge & Hunt (2000).

Οι ανθρωπολόγοι αντέδρασαν γρήγορα ότι δεν επρόκειτο για πολιτιστική στέρηση, αλλά για πολιτισμική διαφορά. Υποστήριζαν ότι οι μαθητές των εθνοτικών μειονοτήτων είχαν την τάση να έχουν χαμηλότερες επιδόσεις στο σχολείο για το λόγο ότι οι πολιτισμοί της καταγωγής τους χρησιμοποιούσαν διαφορετικές επιστημολογίες, στυλ επικοινωνίας και δομές συμμετεχόντων για την εκπαίδευση των παιδιών στο σπίτι. Τέτοιες πολιτισμικές ιδιότητες, υποστήριζαν, διέφεραν πολύ από τους κυρίαρχους πολιτιστικούς κανόνες της μεσαίας τάξης που διέπουν τη σχολική ζωή. Ο μετανάστης Νιγηριανής καταγωγής John Ogbu ανέπτυξε μια κριτική σε αυτήν την κυρίαρχη «προσέγγιση πολιτισμικής διαφοράς». Υποστήριξε ότι οι ανθρωπολόγοι έπρεπε να λάβουν υπόψη την «πολιτιστική οικολογία» μιας ομάδας στο σχολείο. Κάνοντας μια σημαντική διάκριση μεταξύ των αποκαλούμενων «εθελοντικών» ή μεταναστευτικών μειονοτήτων και των αποκαλούμενων «ακούσιων» μειονοτήτων, ο Ogbu (2008, στο: Κυρίδης, 2015) έδειξε ότι το ζήτημα της σχολικής επίδοσης δεν μπορεί να διαχωριστεί από την ιστορία της δομικής θέσης μιας ομάδας μέσα στην κοινωνία και το ρεπερτόριο συμπεριφορών και πρακτικών που είχαν αναπτυχθεί έξω από αυτήν τη θέση. Ακούσιες μειονότητες, όπως οι Αφροαμερικανοί στις ΗΠΑ λόγω χάρη, είχαν αναπτύξει εναλλακτικές και «αντιθετικές» πολιτιστικές μορφές και στρατηγικές, αυτό που ο Ogbu ονόμασε *δευτερεύοντα πολιτιστικά χαρακτηριστικά*. Τα προβλήματά τους με το σχολείο δεν θα μπορούσαν να περιοριστούν σε απλές διαφορές στην πρωτογενή κουλτούρα ή το γλωσσικό στυλ, καθώς τα προβλήματα ήταν βαθύτερα ριζωμένα στην ιστορία της υποτέλειας και των συνεπειών της.

Τόσο ο Ogbu όσο και οι ανθρωπολόγοι της πολιτισμικής διαφοράς αποδέχθηκαν τους φιλελεύθερους χώρους της σχολικής εκπαίδευσης και πίστευαν στις ευκαιρίες για την κοινωνική κινητικότητα που θα μπορούσε να προσφέρει η αυξημένη σχολική επίδοση. Ωστόσο, στα μέσα της δεκαετίας του 1980, νεότερες μελέτες στην κοινωνιολογία της εκπαίδευσης (π.χ. Paul Willis, Pierre Bourdieu) και οι κοινωνικές θεωρίες της εξουσίας βοήθησαν την ανθρωπολογία να εστιάσει έναν πιο κρίσιμο φακό στα σχολεία, αναφορικά με την εκπαιδευτική ανισότητα και τις

διαφορές λόγω διαπολιτισμικότητας. Αυτό θα μπορούσε να εξηγήσει γιατί ορισμένοι ανθρωπολόγοι και εκπαιδευτικοί επέκριναν τον Ogbu για την τάση να τοποθετεί το βάρος της σχολικής επίδοσης στις οικογένειες και τους μαθητές της ακούσιας μειονότητας. Τώρα περισσότερο από ποτέ, τα σχολεία θεωρήθηκαν ότι εξυπηρετούσαν κυρίως συμφέροντα στην κοινωνική αναπαραγωγή της ανισότητας, ακόμη και αν οι ανθρωπολόγοι διερεύνησαν επίσης τις παράδοξες δυνατότητες των σχολείων ως πλαίσια για την παραγωγή γνώσης που θα μπορούσε να απελευθερώσει άτομα και ομάδες από τα συστήματα κυριαρχίας μέσα σε ένα διαπολιτισμικό σύστημα (Θάνος, 2010).

Η σχέση μεταξύ κοινωνικής ανισότητας, διαπολιτισμικότητας και εκπαίδευσης είναι ένα επίμονο σημαντικό ερευνητικό θέμα. Αυτό το θέμα έχει εξελιχθεί κυρίως γύρω από τις επιπτώσεις στα εκπαιδευτικά επιτεύγματα και την επίτευξη των μαθητών λόγω του οικονομικού πόρου των οικογενειών τους, του επίσημου επιπέδου εκπαίδευσης των γονέων (ή άλλης εξοικείωσης με την κουλτούρα υψηλού επιπέδου), της επαγγελματικής κατάστασης των γονέων και της εθνικής τους καταγωγής (συμπεριλαμβανομένων των μεταναστών). Το κύριο μέλημα ήταν να εντοπιστούν οι επιρροές στο πόσο καλά επιτυγχάνουν οι μαθητές στο εκπαιδευτικό σύστημα και στη μετάβασή τους σε θέσεις άνισης κατάστασης στην επαγγελματική δομή, σύμφωνα με τον Τσουκαλά (2007).

Στο σημείο αυτό είναι σημαντικό να τονιστεί ότι η ανάλυση της κοινωνικής δομής της πολιτισμικής πολυμορφίας στην εκπαίδευση απαιτεί μια κοινωνιολογική προσέγγιση, όχι μόνο επικεντρωμένη σε αφηγήσεις ή σε κανονιστικές αντιλήψεις της πολυπολιτισμικότητας και της κοινωνικής δικαιοσύνης που αμφισβητούνται, αλλά και εξετάζοντας τον τρόπο που οι διάφορες τόσο διαπολιτισμικές, όσο και κοινωνικές διαφορές είναι ενσωματωμένες μέσα σε συγκεκριμένα κοινωνικά περιβάλλοντα. Από μια τέτοια προοπτική, οι πολιτισμικές διαφορές συμβάλλουν στην οργάνωση των κοινωνικών περιβαλλόντων και θεσμών, και με τη σειρά τους επηρεάζονται ή διαμορφώνονται από αυτά. Με άλλα λόγια, η ανάλυση του τρόπου με τον οποίο τα εκπαιδευτικά συστήματα αντιμετωπίζουν την «πολιτισμική ποικιλομορφία» και ακόμα το πώς η διαδικασία σχετίζεται με την παραγωγή κοινωνικής ανισότητας πρέπει να συμβαδίζει με μια ρεαλιστική ανάλυση των εκπαιδευτικών συστημάτων, των πολιτικών, των θεσμικών πλαισίων, αλλά και των καθημερινότητων στα τοπικά σχολεία όπως τονίζουν σχετικά οι Hochschild & Cropper (2010).

### 1.3. Αρχές και περιεχόμενο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Η Ελλάδα, όπως σημειώνουν οι Κανακίδου & Παπαγιάννη (1998, σελ. 83) «δεν θεωρείται μια ασφαλώς χώρα υποδοχής μεταναστών με την έννοια της δεκαετίας του 1960, όμως, τα τελευταία χρόνια παρατηρήθηκε μια συνεχώς αυξανόμενη εισροή αλλοδαπών από την Αλβανία, καθώς και τις χώρες της Μέσης Ανατολής και μια μαζική μετανάστευση Ποντίων από την πρώην Σοβιετική Ένωση». Η ελληνική πολιτεία παρά το γεγονός ότι είχε να επανεντάξει πολλά παιδιά παλιννοστούντων από τη Δυτική Ευρώπη, κυρίως, δε διαμόρφωσε μέχρι και ορισμένα χρόνια μετέπειτα κάποια ενιαία συγκροτημένη πολιτική ένταξης των ατόμων που προέρχονται από άλλα πολιτισμικά και διαπολιτισμικά πλαίσια. Αυτή η έλλειψη πολιτικής είχε τις επιπτώσεις της και στην εκπαιδευτική πολιτική (Μητακίδου & Τρέσσου, 2007). Τα προβλήματα από την έλλειψη συγκεκριμένων κι στοχευμένων πολιτικών για τα παιδιά από διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα και η γενικότερη έλλειψη εκπαιδευτικού σχεδιασμού εμφανίζονται πολύ εντονότερα από το 1990 και έπειτα στην Ελλάδα, ειδικά για ορισμένες ομάδες όπως είναι οι Ρομά (Ντούσας, 1997). Από την περίοδο εκείνη άρχισε να γίνεται γνωστή και η διαπολιτισμική εκπαίδευση, στα πλαίσια της αντιμετώπισης των κοινωνικών και εκπαιδευτικών ανισοτήτων των παιδιών με διαφορετικό τόσο πολυπολιτισμικό υπόβαθρο, όσο και των παιδιών με μεταναστευτικό ή προσφυγικό υπόβαθρο.

Η πολυπολιτισμική εκπαίδευση είναι μια ιδέα, ένα κίνημα εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης και μια διαδικασία. Ως ιδέα, η πολυπολιτισμική ή αλλιώς, διαπολιτισμική εκπαίδευση επιδιώκει να δημιουργήσει ίσες ευκαιρίες εκπαίδευσης για όλους τους μαθητές, συμπεριλαμβανομένων εκείνων από διαφορετικές φυλετικές, εθνικές και κοινωνικές τάξεις και άλλες. Η πολυπολιτισμική εκπαίδευση προσπαθεί να δημιουργήσει ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες για όλους τους μαθητές αλλάζοντας το συνολικό σχολικό περιβάλλον, έτσι ώστε να αντικατοπτρίζει τους διαφορετικούς πολιτισμούς και ομάδες μέσα σε μια κοινωνία και στις τάξεις του έθνους. Η πολυπολιτισμική εκπαίδευση είναι μια διαδικασία, επειδή οι στόχοι της είναι ιδανικά που πρέπει να προσπαθούν συνεχώς να επιτύχουν οι εκπαιδευτικοί και οι διαχειριστές, σύμφωνα με τον Φραγκούλη (2016). Μια δυναμική σχολική κουλτούρα και κοινωνική δομή δημιουργείται όταν ο πολιτισμός και η οργάνωση του σχολείου μεταμορφώνονται με τρόπους που επιτρέπουν στους μαθητές/τριες από διαφορετικές φυλετικές, εθνοτικές και φυλές ομάδες να βιώσουν την ισότητα (Ζάχος, 2018).



Οι βασικές πτυχές που εμπλέκονται στην πολύ(δια)πολιτισμική εκπαίδευση είναι η φυλή, ο πολιτισμός, η εθνικότητα, η γλώσσα, η θρησκεία, η τάξη. Με την προσαρμογή της σε σχολεία οι μαθητές μπορούν να ενημερώνονται για τις ιστορίες, τις πεποιθήσεις κ.α. και, προωθεί τις αρχές της δημοκρατίας, της ποικιλομορφίας, της κριτικής σκέψης, της αίσθησης της συνύπαρξης, της έρευνας, των αξιών των προοπτικών και πολλά άλλα χαρακτηριστικά. Αυτή η στρατηγική για τη διδασκαλία θεωρείται επιτυχημένη στην προώθηση της συμπερίληψης (Συλλογικό Έργο, 2018).

Κατά τους Dinan&Paterson (2017), το καθήκον της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι να εκπαιδεύσει τα άτομα στο να κατανοήσουν ότι η συμβίωση με διαφορετικούς ανθρώπους δεν μπορεί να αναβληθεί και τα καθιερωμένα πρότυπα που συγκροτήθηκαν σε παλιότερους καιρούς δεν μπορεί παρά να μείνουν πίσω. Αυτό σημαίνει ότι η διαπολιτισμική παιδαγωγική πρέπει να αναζητήσει ένα νέο λόγο, μια νέα γλώσσα που είναι πιο κοντά στην πραγματικότητα του σήμερα. Οι ψυχολογικές αλλαγές που επέρχονται από τη μετανάστευση τόσο στον ανήλικο, όσο και τον ενήλικο πληθυσμό, δυστυχώς, δε μπορούν πάντοτε να προβλεφθούν και να αντιμετωπιστούν επαρκώς, ωστόσο, η διαπολιτισμική εκπαίδευση μπορεί να παράσχει αυτό το πλαίσιο γνώσεων, προτρέποντας στα άτομα να συμπεριφέρονται ανθρωπίνα και με τον ορθό θεσμικό τρόπο, με στόχο να συμβάλλουν στην καλύτερη ένταξη και στην ενσωμάτωση των μεταναστών και κατ' συνέπεια, στη μείωση των ποσοστών εμφάνισης των ψυχολογικών/συναισθηματικών αλλαγών.

Μια διαπολιτισμική προσέγγιση στην εκπαίδευση, ως μέσο βελτίωσης του σχολείου, είναι ουσιαστικά η αύξηση των επιτευγμάτων των μαθητών μέσω της εστίασης στη διαδικασία διδασκαλίας-μάθησης και στις συνθήκες που υποστηρίζουν τη διαπολιτισμική κατανόηση και επικοινωνία. Επομένως, οποιεσδήποτε στρατηγικές που αναπτύσσονται πρέπει να εστιάζονται στη βελτίωση της ικανότητας του σχολείου να παρέχει ποιοτική εκπαίδευση για όλους τους μαθητές σε καιρούς αλλαγής. Αυτή η αντισταθμιστική δραστηριότητα της διδασκαλίας και της μάθησης στη φύση αποτελεί μέρος ενός ευρύτερου πλαισίου πρωτοβουλιών από το κράτος που αποσκοπεί στην αύξηση της ποιότητας της εκπαίδευσης και στην προώθηση των ίσων ευκαιριών (Μαρινάκη, 2019). «Μια σειρά παρεμβάσεων έχουν εφαρμοστεί με την πάροδο των ετών κυρίως στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα με σκοπό την εισαγωγή της διαπολιτισμικής διάστασης στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αυτά, μεταξύ άλλων, περιλαμβάνουν: τον επανασχεδιασμό και την ανασυγκρότηση των σχολικών προγραμμάτων και των βιβλίων για τη συμμόρφωση με τις

αρχές διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, την καθιέρωση της διεπιστημονικής προσέγγισης σε μια προσπάθεια ανάλυσης θεμάτων που σχετίζονται με την πολυπολιτισμικότητα, ευρωπαϊκή ταυτότητα, παγκοσμιοποίηση και την καθημερινή ζωή των πολιτών, την καθιέρωση εταιρικών σχέσεων μεταξύ ελληνικών και ξένων σχολείων, την ένταξη της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στα προγράμματα σπουδών των τμημάτων εκπαίδευσης των πανεπιστημίων» (Γεωργιάδης & Πανταζής, 2020, σελ. 78) και, μεταξύ άλλων, «τη διοργάνωση σεμιναρίων κατάρτισης και ανάπτυξης διαπολιτισμικής εκπαίδευσης για εκπαιδευτικούς στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση», όπως επισημαίνει και η Μαρινάκη (2019).

Εκτός από τα γενικά μέτρα που έχουν ληφθεί για τη διευκόλυνση της επιτυχούς ένταξης μαθητών από μεταναστευτικό υπόβαθρο σε ελληνικά σχολεία και τα οποία εφαρμόζονται σε όλα τα σχολεία, «το Ελληνικό Δημόσιο έχει λάβει επιπλέον συγκεκριμένα μέτρα που επιδιώκουν να διασφαλίσουν την επιτυχή ένταξη και συμμετοχή αυτών των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία όταν και όπου είναι απαραίτητο. Τα βασικά μέτρα εκπαιδευτικής παρέμβασης που υιοθετήθηκαν έχουν ως επίκεντρο την έμφαση στην πρόληψη της σχολικής αποτυχίας από βραχυπρόθεσμα μέτρα που έχουν τη μορφή πρόσθετων μαθημάτων, που συνήθως οργανώνονται υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας ή υπό την ευθύνη των καθορισμένων Πανεπιστημιακών Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων», σύμφωνα με τα όσα αναφέρουν σχετικά οι Στεργίου & Σιμόπουλος (2019, σελ. 89).

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση εν τέλει, μπορεί να οριστεί ως μια ριζικώς διαφοροποιημένη τεχνική διδασκαλίας με βάση την οποία στόχος είναι να προαχθεί η ισότητα στην εκπαίδευση για όλα τα παιδιά και να καταργηθούν φαινόμενα όπως είναι η περιθωριοποίηση (Δαμανάκης 2002).

### **1.3.1. Μοντέλα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης**

Σύμφωνα με τον Κοροντζή (2017), η διαπολιτισμική εκπαίδευση διέπεται από τα εξής μοντέλα: το αφομοιωτικό, της ενσωμάτωσης, το αντιρατσιστικό, το πολυπολιτισμικό και το διαπολιτισμικό. Πιο αναλυτικά, το αφομοιωτικό μοντέλο τονίζει ότι οι άνθρωποι είναι βασικά ίδιοι, έτσι ώστε οι εθνοτικές διαφορές να αγνοούνται και να εναρμονίζονται με την κυρίαρχη κουλτούρα. Η αφομοίωση βασίζεται στην υπόθεση της ομοιότητας μεταξύ μειονοτικών ομάδων και της κοινωνίας που υιοθετεί, έτσι ώστε μια μειονοτική ομάδα να μπορεί να ενσωματωθεί επιτυχώς στην κυρίαρχη κοινωνία και να επιτευχθούν αρμονικές διομαδικές σχέσεις εντός των

κοινωνιών υποδοχής. Έτσι, εξ ορισμού, η αφομοίωση προϋποθέτει την αυθόρμητη απορρόφηση των εθνικών μειονοτήτων μέσα στην κουλτούρα της πλειοψηφίας. Με βάση αυτή την υπόθεση, δεν πρέπει να λαμβάνεται κανένα μέτρο πολιτικής για τις πολιτισμικές διαφορές: η κοινωνία θεωρείται ως σύνολο και οι ομαδικές διαφορές ελαχιστοποιούνται (Dalgaard, et.al., 2015). Με βάση αυτό κι σε σχέση με τις διομαδικές σχέσεις, μελέτες ανέφεραν μεγαλύτερη προκατάληψη προς τα μέλη της μειονοτικής ομάδας όταν η αφομοίωση προωθείται από μέλη της πλειοψηφίας. Επιπλέον, όταν τα μέλη της μειονοτικής ομάδας τηρούν την αφομοίωση, είναι και πιο πιθανό να εμφανίσουν αρνητική αξιολόγηση εντός της ομάδας (Παπαστυλιανού, 2012, Tyrer&Fazel, 2014).

Συγκεκριμένα, αφομοίωση σημαίνει ότι άνθρωποι από μειονοτικές κουλτούρες υιοθετούν την κουλτούρα της πλειοψηφίας. Με τη σειρά της η πλειοψηφική κουλτούρα μπορεί να υιοθετήσει ορισμένα στοιχεία από τις μειονοτικές κουλτούρες που έχει απορροφήσει (λεξιλόγιο, προτιμήσεις τροφίμων, ορισμένες πεποιθήσεις και αξίες κ.λπ.), καθιστώντας τις μέρος ενός ενοποιημένου συνόλου. Το μοντέλο αφομοίωσης στη διαπολιτισμική διδακτική έχει παραδοσιακά επιρροή στις Ηνωμένες Πολιτείες, τουλάχιστον μέχρι τη δεκαετία του 1960, όταν το πνευματικό τοπίο άλλαξε ριζικά υπό την επίδραση της φιλελεύθερης πολιτικής φιλοσοφίας. Διαδοχικά κύματα μεταναστών απορροφήθηκαν και έγιναν μέρος της νέας τους χώρας. Σε μεγάλο βαθμό ήταν ευπρόσδεκτοι, αλλά αναμενόταν να συμμορφωθούν με τον αμερικανικό τρόπο ζωής. Μερικές φορές, μέρη των αρχικών τους πολιτισμών έγιναν μέρος του κοινού πολιτισμού (Dalgaard, et.al., 2015). Στο σημείο αυτό είναι σημαντικό να γίνει και μια αναφορά στην ορολογία του *χωνευτηριού*, που επιτελεί ένα πολύ σημαντικό ρόλο στο αφομοιωτικό μοντέλο της διαπολιτισμικής αγωγής (Cullinan, 2017).

Το χωνευτήρι είναι μια μεταφορά για το μοντέλο αφομοίωσης: οι εικόνες προέρχονται από δοχεία που χρησιμοποιούνται για τη θέρμανση και την ανάμειξη διαφορετικών μετάλλων, με αποτέλεσμα να δημιουργείται ένα νέο μέταλλο. Μερικοί θεωρούν ότι είναι χρήσιμο να συγκρίνουν την αμερικανική κουλτούρα με μια πίτσα. Η κρούστα είναι ένα σύνολο αξιών που μοιράζονται όλοι οι Αμερικανοί, ενώ οι γαρνιτούρες αντιπροσωπεύουν την ποικιλομορφία των διαφόρων και ποικίλων πολιτισμών. Έτσι η πίτσα γίνεται μια μεταφορά της διαφορετικότητας που βασίζεται σε βασικές αξίες. Με άλλα λόγια είναι ενωμένοι ως Αμερικανοί, αλλά εξακολουθούν να είναι λίγο ως πολύ διαφορετικοί. Οι επικριτές ισχυρίστηκαν ότι η αφομοίωση ως διαπολιτισμικό μοντέλο μάθησης και ένταξης μπορεί να οδηγήσει τις πολιτιστικές

μειονότητες να αισθάνονται διακρίσεις, ως αποτέλεσμα αυτού που μπορεί να θεωρηθεί ως έλλειψη ανεκτικότητας και σεβασμού (Koser, 2019). Επιπλέον, μπορεί κανείς/καμία να αναρωτηθεί και το εάν μια κοινωνία που βασίζεται στην αυστηρή αφομοίωση δεν κινδυνεύει να βιώσει πολιτιστική στασιμότητα εάν δεν διατηρεί ένα ορισμένο άνοιγμα προς τις συνεισφορές από άλλους πολιτισμούς. Ωστόσο, άλλοι ισχυρίστηκαν ότι η πολιτισμική ομοιογένεια και η εθνική ταυτότητα συμβάλλουν στην κοινωνική αρμονία.

Το πολυπολιτισμικό μοντέλο μπορεί να οριστεί ως ιδεολογία/ φιλοσοφία που αναγνωρίζει και προωθεί τις πολιτισμικές διαφορές. Ως εκ τούτου, αναγνωρίζει την ποικιλομορφία, προωθεί και ενθαρρύνει τη ιδιαιτερότητα των μειονοτήτων και υπερασπίζεται ένα ιδανικό ξεχωριστών πολιτιστικών κοινοτήτων που ζουν δίπλα-δίπλα ακολουθώντας την αρχή της ίσης αξίας, καθώς και της ισότητας των πολιτισμών (Andrassy, 2012). Στο σημείο αυτό είναι σημαντικό να τονιστεί ότι πολλοί θεωρούν το πολυπολιτισμικό και το αφομοιωτικό μοντέλο ως μοντέλα ταυτόσημα και κοινά μεταξύ τους, κάτι που είναι παντελώς λανθασμένο. Η πολυπολιτισμικότητα και η ιδέα της αφομοίωσης μπορούν να διακριθούν μεταξύ τους από τον τρόπο με τον οποίο επιτυγχάνεται η ισότητα και η κοινωνική συνοχή, δηλαδή με τη μείωση των διαφορών (δηλαδή, αφομοίωση) ή με την αναγνώριση και αξιοποίηση αυτών των διαφορών (δηλαδή, πολυπολιτισμικότητα). Η έρευνα στον τομέα της μετανάστευσης και των σχέσεων μεταξύ ομάδων δείχνει διαφορετικές προτιμήσεις για την πολυπολιτισμικότητα και την αφομοίωση μεταξύ των μελών της πλειοψηφίας έναντι των μειονοτικών ομάδων. Σε μια ανασκόπηση μελετών για εφήβους και νέους ενήλικες στην Ευρώπη του Verkuyten (2006, στο: Koser, 2019) αναφέρει μια συνεχή τάση των μελών της μειονοτικής ομάδας να υποστηρίζουν την πολυπολιτισμικότητα. Η πρόσφατη μελέτη που διεξήχθη από τους Steffens και συνεργάτες (2017, στο: Koser, 2019) υποστηρίζει την προτίμηση των συμμετεχόντων μειονοτήτων για έναν πολυπολιτισμικό προσανατολισμό σε σύγκριση με άλλες ιδεολογίες και φιλοσοφίες. Επιπλέον, υπάρχουν στοιχεία στη διαθέσιμη βιβλιογραφία που δείχνουν ότι τα μέλη της πλειοψηφίας της ομάδας αισθάνονται ότι απειλούνται ως προς την εθνική τους ταυτότητα στο πλαίσιο μιας προσέγγισης πολυπολιτισμικότητας. Έτσι, μέλη της πλειοψηφίας της ομάδας συχνά ευνοούν μια προσέγγιση αφομοίωσης, κάτι που λαμβάνει χώρα και στην εκπαίδευση (Ho, 2011).

Το μοντέλο ενσωμάτωσης μερικές φορές αναφέρεται απλώς ως πολυπολιτισμικότητα. Σε αυτό το μοντέλο οι πολιτισμικές μειονότητες επιτρέπεται, και σε κάποιο βαθμό αναμένεται και ενθαρρύνονται, να διατηρήσουν τα χαρακτηριστικά τους (αξίες, κοσμοθεωρία, συνήθειες...),

εφόσον προσαρμόζονται σε ένα κοινό και λίγο - πολύ ελάχιστο πλαίσιο κανόνων και αξιών που εγγυώνται οι φορείς εντός της κοινωνίας (π.χ. δημοκρατία, εκπαίδευση, σεβασμός της ανθρώπινης αξιοπρέπειας μέσω του σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, ανοχή...). Με άλλα λόγια, η ενσωμάτωση ως πρότυπο για τις πολυπολιτισμικές κοινωνίες δημιουργεί ισότητα και σεβασμό για τις πολιτισμικές διαφορές. Το μοντέλο ενσωμάτωσης είχε μεγάλη επιρροή στο Ηνωμένο Βασίλειο, όπου η πολιτιστική πολυμορφία απέχει πολύ από το να είναι νέο φαινόμενο και όπου έχει θεωρηθεί ως ένας τρόπος για την προώθηση της κοινωνικής ειρήνης μέσω του σεβασμού των πολιτισμικών διαφορών των διαφορετικών πληθυσμών (Black, et.al., 2016). Επίσης, από τη δεκαετία του 1960, το μοντέλο αυτό υπήρξε επίσης ένα μοντέλο με επιρροή στις ΗΠΑ και τον Καναδά, ειδικά ως προς τα εκπαιδευτικά συστήματά τους. Η Αυστραλία και η Νέα Ζηλανδία φαίνεται επίσης να το έχουν υιοθετήσει σε κάποιο βαθμό, τουλάχιστον όσον αφορά τους γηγενείς πληθυσμούς τους.

Ένα μολ σαλάτας χρησιμοποιείται συχνά ως μεταφορά για μια ολοκληρωμένη κοινωνία που βασίζεται στο πολυπολιτισμικό μοντέλο. Όπως μια σαλάτα, η κοινωνία αποτελείται από μια μεγάλη ποικιλία στοιχείων που είναι ακόμη πιο νόστιμα επειδή διατηρούν τις ιδιαίτερες ιδιότητές τους. Σε μια ολοκληρωμένη κοινωνία, οι άνθρωποι της πλειοψηφικής πολιτισμικής κουλτούρας βιώνουν μερικές φορές ένα αίσθημα αποξένωσης, σαν να ήταν ξένοι στη χώρα τους. Ωστόσο, λαμβάνοντας υπόψη ότι είναι εξαιρετικά απίθανο η πολιτιστική πολυμορφία να εξαφανιστεί σύντομα, η πιο ισχυρή κριτική προς το μοντέλο αυτό φαίνεται να είναι ότι μπορεί πολύ εύκολα να εξελιχθεί σε κάποιου είδους αυθόρμητο διαχωρισμό, σε διαφορετικές κοινότητες που ζουν δίπλα-δίπλα χωρίς να επικοινωνούν με κανέναν παραγωγικό τρόπο. Αυτό μπορεί να οδηγήσει σε εντάσεις: αν οι πολιτισμοί δεν επικοινωνούν, παύουν να καταλαβαίνουν ο ένας τον άλλον, πόσο μάλλον να δίνουν ο ένας στον άλλον με συνέπεια να προκαλούνται συγκρούσεις (Carter, 2015).

Εν συνεχεία, το αντιρατσιστικό μοντέλο εκπαίδευσης και ένταξης δημιουργήθηκε υπό το πρίσμα και την άποψη πως ότι η πολυπολιτισμική εκπαίδευση «αγνοεί το γεγονός ότι οι φυλετικές διαφορές και οι φυλετικές διακρίσεις που πηγάζουν από [αυτές τις ορατές διαφορές] πρέπει να αμφισβητηθούν αλλάζοντας τις συνολικές οργανωτικές δομές». Αν και δεν είναι πλήρως σαφές τι σημαίνει «η συνολική οργανωτική δομή», οι Tator & Henry (1991, αναφέρεται στο: Cullinan, 2017) απαριθμούν μερικά από τα ζητήματα που αντιμετωπίζει η αντιρατσιστική εκπαίδευση. Αυτά περιλαμβάνουν τα ακόλουθα: εξέταση των ιστορικών ριζών και των

σύγχρονων εκδηλώσεων της φυλετικής προκατάληψης και των διακρίσεων στην εκπαίδευση και την κοινωνία, διερεύνηση της επιρροής της φυλής και του πολιτισμού στις στάσεις και συμπεριφορά κάποιου, εντοπισμός και αντιμετώπιση της προκατάληψης κι των στερεοτύπων στο εκπαιδευτικό υλικό και προσδιορισμός κατάλληλων αντιρατσιστικών πόρων που θα ενσωματωθούν στο πρόγραμμα σπουδών παντού.

Η σύγκριση των συνιστωσών της αντιρατσιστικής εκπαίδευσης με τις συνιστώσες και τις πτυχές της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης υποδηλώνει πολλές ομοιότητες. Αλλά μια σημαντική διαφορά μεταξύ των αντιρατσιστών εκπαιδευτικών και πολυπολιτισμικών εκπαιδευτικών έγκειται στο περιεχόμενο και τις δραστηριότητες του προγράμματος σπουδών. Τα στοιχεία και οι στόχοι της πολυπολιτισμικής διδασκαλίας έχουν ήδη περιγραφεί. Οι δραστηριότητες και το περιεχόμενό του αποσκοπούν στην ανάπτυξη πιο θετικών διομαδικών στάσεων, όπως και στην ανάπτυξη και καλλιέργεια υπερηφάνειας για την κληρονομιά. Οι στόχοι της αντιρατσιστικής διδασκαλίας και εκπαίδευσης περιλαμβάνουν το να κάνει τα άτομα και τα ιδρύματα να μην είναι ρατσιστικά ή τουλάχιστον να είναι λιγότερο ρατσιστικά στα παιδιά με διαφορετική καταγωγή (Koser, 2019).

Τέλος, το διαπολιτισμικό μοντέλο είναι μια ιδέα, προσέγγιση για τη σχολική μεταρρύθμιση και κίνημα για ισότητα, κοινωνική δικαιοσύνη και δημοκρατία. Οι ειδικοί της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης δίνουν έμφαση σε διαφορετικές συνιστώσες που διέπουν τις πολιτιστικές ομάδες (Cullinan, 2017). Ένας κύριος στόχος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η αναδιάρθρωση των σχολείων, έτσι ώστε όλοι οι μαθητές να αποκτήσουν τις γνώσεις, τις συμπεριφορές και τις δεξιότητες που απαιτούνται για να λειτουργήσουν σε ένα έθνος και έναν κόσμο που ποικίλλει εθνικά και φυλετικά (Fazel, et.al., 2012). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση επιδιώκει να διασφαλίσει την εκπαιδευτική ισότητα για τα μέλη διαφορετικών φυλετικών, εθνοτικών, πολιτιστικών και κοινωνικοοικονομικών ομάδων και να διευκολύνει τη συμμετοχή ως κριτικοί και στοχαστικοί πολίτες σε μια εθνική κουλτούρα χωρίς αποκλεισμούς (Heymann&Raub, 2014). Επίσης, για τον Koser (2019) η διαπολιτισμική εκπαίδευση προσπαθεί να παρέχει στους μαθητές εκπαιδευτικές εμπειρίες που τους επιτρέπουν να διατηρήσουν τις δεσμεύσεις τους για τους πολιτισμούς της κοινότητάς τους καθώς και να αποκτήσουν τις γνώσεις, τις δεξιότητες και το πολιτιστικό κεφάλαιο που χρειάζονται για να λειτουργήσουν στην εθνική κουλτούρα των πολιτών και στην κοινότητα.

Οι Διαστάσεις της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης του James A. Banks χρησιμοποιούνται ευρέως από τις σχολικές περιφέρειες για τη σύλληψη και την ανάπτυξη μαθημάτων καθώς και των προγραμμάτων και έργων στην διαπολιτισμική εκπαίδευση. Οι πέντε διαστάσεις είναι: (1) ενσωμάτωση περιεχομένου (2) διαδικασία κατασκευής γνώσης (3) μείωση των προκαταλήψεων· (4) μια παιδαγωγική δικαιοσύνης και (5) μια ενδυναμωτική σχολική κουλτούρα και κοινωνική δομή. Αν και κάθε διάσταση είναι εννοιολογικά διακριτή, στην πράξη αυτές επικαλύπτονται και αλληλοσυνδέονται (Κωτούλας, 2011). Όσον αφορά την ενσωμάτωση περιεχομένου, αυτή τείνει να ασχολείται με τον βαθμό στον οποίο οι δάσκαλοι χρησιμοποιούν παραδείγματα και περιεχόμενο από μια ποικιλία πολιτισμών και ομάδων για να επεξηγήσουν βασικές έννοιες, αρχές, γενικεύσεις και θεωρίες στο γνωστικό αντικείμενο ή τον κλάδο τους (Triandafyllidou, 2011). Η διαδικασία κατασκευής γνώσης περιγράφει τις λογής διδακτικές δραστηριότητες που βοηθούν τους μαθητές να κατανοήσουν, να διερευνήσουν και να καθορίσουν πώς οι σιωπηρές πολιτιστικές παραδοχές, τα πλαίσια αναφοράς, οι προοπτικές και οι προκαταλήψεις των ερευνητών και των συγγραφέων σχολικών βιβλίων επηρεάζουν τους τρόπους με τους οποίους οικοδομείται η γνώση. Έτσι, όπως σημειώνει και ο Koser (2019), η διαπολιτισμική διδασκαλία περιλαμβάνει όχι μόνο την εισαγωγή εθνοτικού περιεχομένου στο σχολικό πρόγραμμα, αλλά και την αλλαγή της δομής και οργάνωσης της σχολικής γνώσης. Περιλαμβάνει επίσης την αλλαγή των τρόπων με τους οποίους οι δάσκαλοι και οι μαθητές βλέπουν και αλληλεπιδρούν με τη γνώση, βοηθώντας τους να γίνουν παραγωγοί γνώσης, όχι απλώς καταναλωτές της γνώσης που παράγεται από άλλους (Tyner&Fazel, 2014).

Η διάσταση μείωσης των προκαταλήψεων της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης επιδιώκει να βοηθήσει τους μαθητές και τις μαθήτριες να αναπτύξουν θετικές και δημοκρατικές φυλετικές στάσεις. Βοηθά επίσης τους μαθητές να κατανοήσουν πώς η εθνική ταυτότητα επηρεάζεται από το σχολικό πλαίσιο και τις στάσεις και τις πεποιθήσεις των κυρίαρχων κοινωνικών ομάδων. Η θεωρία που αναπτύχθηκε από τον Gordon Allport (1954) έχει επηρεάσει σημαντικά την έρευνα και τη θεωρία στις σχέσεις μεταξύ ομάδων. Υπέθεσε ότι η προκατάληψη μπορεί να μειωθεί με τη διαφυλετική επαφή εάν οι σχέσεις επαφής έχουν τα εξής χαρακτηριστικά: (1) είναι συνεργάσιμες και όχι ανταγωνιστικές (2) τα άτομα βιώνουν ισότιμο καθεστώς και (3) η επαφή εγκρίνεται από αρχές όπως γονείς, διευθυντές και δάσκαλοι (Koser, 2019). Όσον αφορά την παιδαγωγική ισότητα αυτή υπάρχει όταν οι δάσκαλοι τροποποιούν τη διδασκαλία τους με τρόπους που θα διευκολύνουν την ακαδημαϊκή επίδοση μαθητών από διαφορετικές πολιτιστικές,

κοινωνικοοικονομικές και γλωσσικές ομάδες. Αυτό επί της ουσίας περιλαμβάνει τη χρήση ποικίλων μορφών διδασκαλίας και προσεγγίσεων που συνάδουν με το εύρος των μορφών μάθησης σε διάφορες πολιτισμικές και εθνοτικές ομάδες/ Περιλαμβάνει επίσης τη χρήση τεχνικών συνεργατικής και ομαδικής μάθησης για την ενίσχυση των ακαδημαϊκών επιδόσεων όλων των παιδιών (Heymann&Raub, 2014).

Τέλος, αναφορικά με την ενδυναμωτική σχολική κουλτούρα, αυτή περιλαμβάνει πρώτα από όλα, την αναδιάρθρωση της κουλτούρας και της οργάνωσης του σχολείου, έτσι ώστε οι μαθητές από διαφορετικές φυλετικές, εθνοτικές, κοινωνικοοικονομικές και γλωσσικές ομάδες να βιώνουν την ισότητα. Τα μέλη του προσωπικού του σχολείου εξετάζουν και αλλάζουν εάν αυτό απαιτείται, την κουλτούρα και την κοινωνική δομή του σχολείου. Οι πρακτικές ομαδοποίησης και επισήμανσης, η αθλητική συμμετοχή και η αλληλεπίδραση του προσωπικού και των μαθητών σε δημοκρατικές γραμμές είναι σημαντικές μεταβλητές που εξετάζονται εδώ. Μια ενδυναμωτική σχολική δομή απαιτεί τη δημιουργία ποιοτικά διαφορετικών σχέσεων μεταξύ των διαφόρων ομάδων μέσα στα σχολεία. Οι σχέσεις βασίζονται στον αμοιβαίο σεβασμό των πολιτισμικών διαφορών που αντανακλώνται σε στόχους, κανόνες και πολιτισμικές πρακτικές σε όλο το σχολείο. Μια ενδυναμωτική σχολική δομή διευκολύνει την πρακτική της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης παρέχοντας στους εκπαιδευτικούς ευκαιρίες για συλλογικό σχεδιασμό (Black, et.al., 2016).

### **1.3.2. Η εκπαιδευτική πολιτική της Ελλάδας για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση**

Μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του 1990, ο αριθμός των αλλοδαπών και μεταναστών που επέστρεφαν στα ελληνικά σχολεία ήταν περιορισμένος. Ωστόσο, κατά τη δεκαετία 1995-2005, σημειώθηκε αξιοσημείωτη αύξηση στις εγγραφές φοιτητών από μεταναστευτικό υπόβαθρο, οπότε το 1995 από 8.455 μαθητές, ο αριθμός αυξήθηκε σε περίπου 130.114 το 2004, αντιπροσωπεύοντας το 8,9% των συνολικών εγγραφών μαθητών (8,0% σε Νηπιαγωγείο, 9,5% στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, 10,3% στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, 4,0% στη Γυμνάσιο, και 8,4% στην Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση αντίστοιχα). Οι μαθητές από την Αλβανία αντιπροσώπευαν το 71,5% του συνόλου των μεταναστών και ακολουθούν οι μαθητές από την πρώην Σοβιετική Ένωση με ποσοστό 15,9% (Καρανικόλα & Πίτσου, 2015). Σύμφωνα με το Νόμο 2910/2001 «Αλλοδαποί ανήλικοι που διαμένουν στην ελληνική επικράτεια υπόκεινται στην απαίτηση του ελάχιστου εκπαίδευση ως ομολόγους τους». Ο ίδιος νόμος ρυθμίζει επίσης



την ελεύθερη πρόσβαση σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης και εκπαίδευσης των παιδιών με ακολουθώντας την ίδια διαδικασία: «Οι αλλοδαποί που σπουδάζουν σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης έχουν απεριόριστη πρόσβαση στο σχολείο ή στην εκπαιδευτική κοινότητα με δραστηριότητες». Μάλιστα, υποχρεώνει τη διοίκηση του σχολείου να εγγράφει παιδιά μεταναστών και πολιτικών προσφύγων ακόμη και σε περίπτωση «ανεπαρκούς τεκμηρίωσης». Ως εκ τούτου, η πρόσβαση και η συμμετοχή παιδιών μεταναστών και προσφύγων στο σχολείο ρυθμίζεται ανεξάρτητα από το καθεστώς άδειας διαμονής των γονέων τους. Ο ίδιος νόμος ορίζει τους όρους και τις προϋποθέσεις για την αναγνώριση και διαπίστευση των εκπαιδευτικών τίτλων που αποκτήθηκαν στη χώρα προέλευσης. Παρέχει επίσης το πλαίσιο για τη δυνατότητα διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας των μεταναστών μαθητών μαζί με τις πολιτιστικές πτυχές της χώρας καταγωγής, σε εθελοντική βάση, μετά τις ώρες του σχολείου. Σε συνδυασμό με αυτό, ο νόμος 2413/1996 προβλέπει υιοθέτηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και προσαρμογή του σχολικού προγράμματος στις κοινωνικές, πολιτιστικές και εκπαιδευτικές ανάγκες που δημιουργούνται στα νέα πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα (Μαρτιμιανάκη, 2015).

Σύμφωνα με την ισχύουσα νομοθεσία, τα παιδιά αλλοδαπών μεταναστών που ζουν στην Ελλάδα πρέπει να ενταχθούν στο κανονικό σχολικό πρόγραμμα. Η ενδεικτική διάρκεια φοίτησης στο νηπιαγωγείο είναι διετής και μόνο το δεύτερο έτος κρίνεται υποχρεωτικό. Παιδιά από την ηλικία των τεσσάρων γίνονται επιλέξιμα για είσοδο στο νηπιαγωγείο. Η σημασία της προσχολικής εκπαίδευσης για τη μετέπειτα και επιτυχή φοίτηση στο δημοτικό έχει επαρκώς τεκμηριωθεί. Για τη συνέχιση στο δημοτικό, οι μαθητές εγγράφονται τον Ιούνιο μετά την αποφοίτησή τους από το νηπιαγωγείο. Ωστόσο, οι αλλοδαποί μετανάστες φοιτητές μπορούν να εγγραφούν εκτός αυτού του χρονικού πλαισίου. Η διάρκεια σπουδών στο Δημοτικό Σχολείο είναι έξι χρόνια και τρία χρόνια για το Γυμνάσιο. Οι απόφοιτοι έχουν τη δυνατότητα να συνεχίσουν τις σπουδές τους σε Γυμνάσιο ή σε Σχολές Τεχνικής Επαγγελματικής Κατάρτισης (Νικολάου, 2011). Για όσους άνω των 18 ετών δεν έχουν ολοκληρώσει την εκπαίδευση μπορούν να φοιτήσουν στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, όπως νομοθετεί ο Ν. 2525/1997. Η διασφάλιση και η διευκόλυνση της δωρεάν πρόσβασης στη δημόσια εκπαίδευση που καλύπτει όλο το φάσμα του εκπαιδευτικού συστήματος, δηλαδή από το νηπιαγωγείο μέχρι το πανεπιστήμιο, θεωρούνται βασικοί παράγοντες της διαδικασίας ένταξης μέσω των οποίων προσφέρονται ευκαιρίες για κοινωνική κινητικότητα για τον Βεργίδη (2012).

Η ένταξη των επαναπατρισθέντων Ελλήνων και αλλοδαπών μεταναστών μαθητών στο κανονικό δημόσιο σχολείο είναι συνειδητή επιλογή του κράτους. Γι' αυτόν τον λόγο η εγγραφή στα δημόσια σχολεία είναι δυνατή ανεξάρτητα από το καθεστώς της νόμιμης διαμονής των γονέων, δηλαδή ακόμη και στην περίπτωση που οι γονείς θεωρηθούν παράνομοι μετανάστες. Η σχολική εκπαίδευση όχι μόνο παρέχει την ευκαιρία για την ανάπτυξη της γνωστικής ικανότητας των μαθητών, αλλά παρέχει επίσης την ευκαιρία για την απόκτηση γνώσεων σχετικά με τον πολιτισμό της χώρας υποδοχής και την ανάπτυξη και επέκταση των πληροφοριών των κοινωνικών δικτύων. Η πολιτιστική ολοκλήρωση περιλαμβάνει επίσης την έννοια της εσωτερίκευσης των αξιών, των κανόνων, των στάσεων και της διαμόρφωσης των πεποιθήσεων στην οποία η γλώσσα παίζει βασικό και ουσιαστικά σημαντικό παράγοντα (Αγγελοπούλου & Μάνεσης, 2017). Είναι διαδοχικό λοιπόν ότι τα παιδιά μεταναστών που εντάσσονται στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι σε θέση να δέχονται τις κατάλληλες κοινωνικοποιητικές επιρροές διαμέσου της ολιστικής λειτουργίας του σχολείου. Τα πιο πρόσφατα στοιχεία (2013, στο: Καρανικόλα & Πίτσου, 2015) σχετικά με τις εγγραφές μαθητών από μεταναστευτικό υπόβαθρο στα σχολεία, ενισχύουν την ανάγκη για βιωσιμότητα και τη συνεχή αξιολόγηση και αναπροσαρμογή των παρεμβάσεων που απαιτούνται στο σχολικό περιβάλλον καθώς τα στοιχεία δείχνουν ότι, παρά την οικονομική κρίση και τον επαναπατρισμό των μεταναστών από την Αλβανία, τη Ρωσία και τη Γεωργία, υπάρχει πιο έντονη από ποτέ παρουσία παιδιών μεταναστών στα ελληνικά κρατικά σχολεία και διεθνώς.

Η εκπαιδευτική πολιτική της Ελλάδας συγκεκριμένα, χρειάστηκε να υποστεί εκτεταμένες αλλαγές ενσωματώνοντας στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής της προσέγγισης, μια διαπολιτισμική εκπαίδευση, η οποία ορίζεται ως μια προσέγγιση που προωθεί, την εκτίμηση της πολιτισμικής διαφορετικότητας, την αλληλεγγύη και την ανεκτικότητα, την ενίσχυση του αμοιβαίου σεβασμού, την εθνολογική σκέψη ως μέσο αποφεύγοντας τα στερεότυπα-προκαταλήψεις και ως στρατηγική, εστιάζοντας στην αναμόρφωση του σχολικού προγράμματος, των καθιερωμένων πρακτικών του, των διαδικασιών και της δομής του ως μέσου μείωσης των επιπτώσεων της σχολικής αποτυχίας και χαμηλής επίδοσης των μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα (Γεραρής, 2011).

Η μείωση των εμποδίων που εμποδίζουν την πρόοδο των μαθητών λόγω των γλωσσικών, πολιτιστικών και οικογενειακών διαφορών που φέρνουν μαθητές από μεταναστευτικά υπόβαθρα στο σχολικό περιβάλλον μάθησης αποτελεί την κύρια παράμετρο παρέμβασης όχι μόνο για την

εξασφάλιση επιτυχούς σχολικής μάθησης και αποδοχής από τους συνομηλίκους, αλλά και για επιτυχημένο σχολείο και ευρύτερα (Βεργίδης, 2012). Προκειμένου να ανταποκριθεί στις ανάγκες αυτών των μαθητών και ως απάντηση στις προκλήσεις που θέτει η πολυπολιτισμική σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού που είναι εμφανής στα ελληνικά σχολεία, η Ελληνική Πολιτεία, με την πάροδο του χρόνου, ανέπτυξε και εφάρμοσε μια σειρά από μέτρα που προσδιορίζονται είτε ως γενικά, μέτρα, που απευθύνονται σε όλους τους μαθητές των σχολείων ή ως εξειδικευμένα μέτρα που στοχεύουν να εφαρμοστούν σε συγκεκριμένα σχολεία με σημαντικά υψηλό αριθμό εγγραφών μαθητών από μεταναστευτική καταγωγή, με σκοπό τη διευκόλυνση της σχολικής ένταξης και της αφομοίωσης των μαθητών, σύμφωνα με τους Αγγελοπούλου & Μάνεσης (2017). Σχετικά με τα γενικά μέτρα υποστήριξης, μια διαπολιτισμική προσέγγιση στην εκπαίδευση, ως μέσο βελτίωσης του σχολείου, έχει βασικά ως στόχο την αύξηση των επιδόσεων των μαθητών μέσω της εστίασης στη διαδικασία διδασκαλίας-μάθησης και στις συνθήκες που υποστηρίζουν τη διαπολιτισμική κατανόηση και επικοινωνία. Ως εκ τούτου, οι όποιες στρατηγικές αναπτύσσονται θα πρέπει να επικεντρώνονται στη βελτίωση της ικανότητας του σχολείου να παρέχει ποιοτική εκπαίδευση σε όλους τους μαθητές σε περιόδους αλλαγών. Όπως συμβαίνει με τους μαθητές που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες και αρνητικά σχολικά αποτελέσματα, οι μαθητές από μεταναστευτικό και προσφυγικό υπόβαθρο μπορούν να παρακολουθήσουν μαθήματα ενισχυτικής υποστήριξης. Αυτή η αντισταθμιστική δραστηριότητα διδασκαλίας αποτελεί και το μέρος ενός ευρύτερου πλαισίου πρωτοβουλιών από το κράτος που αποσκοπούν στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης και στην προώθηση των ίσων ευκαιριών που εφαρμόζεται από το 2015 (Digidiki&Bhabha, 2017).

Μια σειρά παρεμβάσεων έχουν εφαρμοστεί αυτά τα χρόνια στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα με στόχο την εισαγωγή της διαπολιτισμικής διάστασης στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αυτά, μεταξύ άλλων, περιλαμβάνουν τον επανασχεδιασμό και την ανακατασκευή των Σχολικών Προγραμμάτων Σπουδών και των εγχειριδίων ώστε να τηρούνται οι αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, η καθιέρωση της διεπιστημονικής προσέγγισης σε μια προσπάθεια της ανάλυσης ζητημάτων που σχετίζονται με την πολυπολιτισμικότητα, ταυτότητα, παγκοσμιοποίηση και την καθημερινή ζωή των πολιτών, η δημιουργία συνεργασιών μεταξύ ελληνικών και ξένων σχολείων, η ένταξη της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στα προγράμματα σπουδών των Πανεπιστημιακών τμημάτων εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, η διοργάνωση σεμιναρίων επιμόρφωσης και ανάπτυξης διαπολιτισμικής εκπαίδευσης για εκπαιδευτικούς σε σχολεία

πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, κ.α. (Dryden–Peterson, 2015). Εκτός από τα γενικά μέτρα που υιοθετήθηκαν για τη διευκόλυνση της επιτυχούς ένταξης μαθητών από μεταναστευτικό υπόβαθρο στα ελληνικά σχολεία και τα οποία εφαρμόζονται σε όλα τα σχολεία, η Ελληνική Πολιτεία έχει λάβει επιπλέον συγκεκριμένα μέτρα που επιδιώκουν να εξασφαλίσουν την επιτυχή ένταξη και συμμετοχή αυτών των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία όταν και όπου είναι απαραίτητο. Τα μέτρα εκπαιδευτικής παρέμβασης που υιοθετήθηκαν έχουν ως επίκεντρο: (i) την έμφαση στην πρόληψη της σχολικής αποτυχίας (ii) την έγκαιρη παρέμβαση για μαθητές που σημειώνουν χαμηλή επίδοση (iii) την επαγγελματική ανάπτυξη και κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε εξειδικευμένα μέτρα υποστήριξης. Τα βραχυπρόθεσμα μέτρα έχουν τη μορφή πρόσθετων ή συμπληρωματικών μαθημάτων, που συνήθως οργανώνονται υπό την αιγίδα Υπουργείου Παιδείας ή υπό την ευθύνη καθορισμένων Πανεπιστημιακών Ιδρυμάτων Εκπαίδευσης Εκπαιδευτικών κι αναφέρονται στα τμήματα ένταξης.

Η εμπειρία που αποκτήθηκε από τη λειτουργία αυτών των Τμημάτων Υποδοχής και της Ένταξης, και συγκεκριμένα κατά το μεταναστευτικό κύμα από τις χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης, την δεκαετία που ακολούθησε προέτρεψε τους φορείς για επανεξέταση του λειτουργικού τους πλαισίου. Οι τάξεις υποδοχής συνήθως χωρίζονται σε δύο φάσεις (Φάση I και Φάση II). Κατά τη Φάση I, οι μαθητές παρακολουθούν ξεχωριστά τμήματα για εντακτική γλωσσική διδασκαλία για τα ελληνικά και άλλα ενσωματωμένα μαθήματα του προγράμματος σπουδών. Σε θεματικά πεδία του προγράμματος σπουδών όπου οι γνώσεις της ελληνικής γλώσσας είναι λιγότερο απαιτητικές όπως η μουσική, η γυμναστική, η τέχνη και μια άλλη ξένη γλώσσα, οι μαθητές συμμετέχουν μαζί με όλους τους άλλους μαθητές. Ο μέγιστος χρόνος συμμετοχής στα τμήματα Α' Φάσης είναι δύο χρόνια και αναμένεται να υπάρξει στενή συνεργασία σχολείου και οικογένειας. Κατά τη διάρκεια της Φάσης II, οι μαθητές εντάσσονται στο σχολικό πρόγραμμα σπουδών και συμμετέχουν στα τακτικά μαθήματα με τους συμμαθητές τους, αλλά λαμβάνουν πρόσθετη υποστήριξη με τη μορφή εξατομικευμένης διδασκαλίας. Σε αυτήν την αναθεωρημένη μορφή Τάξεων Υποδοχής, οι μαθητές δεν απομονώνονται πλέον σε αυτόνομες παράλληλες τάξεις, αλλά εντάσσονται μέσα στο γενικό σχολείο με συμμετοχή σε μαθήματα υποστήριξης (Καρανικόλα & Πίτσου, 2015, Νικολάου, 2011).

Για μαθητές από μεταναστευτικό υπόβαθρο που χρειάζονται περαιτέρω υποστήριξη, αυτοί οι μαθητές μπορούν να συμμετέχουν σε μικρές τάξεις μετά το σχολείο (μεταξύ 3-8 μαθητών) που παρέχουν γλωσσική υποστήριξη. Αυτές οι τάξεις συνήθως απευθύνονται σε

μαθητές που έχουν ολοκληρώσει και τις δύο φάσεις της υποστήριξης της τάξης υποδοχής. Αξίζει να σημειωθεί ότι αυτά τα τρία είδη μαθησιακής υποστήριξης χρηματοδοτούνται αποκλειστικά από το κράτος χωρίς καμία αμοιβή για τους γονείς και χωρίς καμία ανάμειξη ή οικονομική υποστήριξη από τις χώρες προέλευσης των μεταναστών μαθητών (Μαρτιμιανάκη, 2015). Στα μέτρα στήριξης λαμβάνονται υπόψη οι διαπολιτισμικές γνώσεις και ικανότητες των εκπαιδευτικών κατά τη διαδικασία επιλογής τους. Επιπλέον, διοργανώνονται σεμινάρια επιμόρφωσης εκπαιδευτικών με ευθύνη της σχολικής διοίκησης και των σχολικών συμβούλων για να μπορέσουν να εφαρμόσουν ποιοτικά τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μέσα στα διαπολιτισμικά σχολεία κατά τον Νικολάου (2011).

Σύμφωνα με το άρθρο 35 του Ν. 2413/1996, ως Διαπολιτισμικά Σχολεία μπορούν να θεωρηθούν νέα ή καθορισμένα υφιστάμενα σχολεία ή τάξεις με σημαντικό αριθμό μαθητών από γλωσσικό και πολιτιστικά διαφορετικό υπόβαθρο. Ο νόμος προβλέπει την ίδρυση αυτών των σχολείων από τοπικές αρχές, θρησκευτικά ιδρύματα και άλλους μη κερδοσκοπικούς οργανισμούς. Χωρίς να αλλοιωθεί ο σκοπός της ένταξης μαθητών από γλωσσικά και πολιτισμικά διαφορετικά υπόβαθρα, είναι δυνατός ο εμπλουτισμός του προγράμματος και του λειτουργικού πλαισίου του σχολείου με διαπολιτισμικές δραστηριότητες σε μια προσπάθεια να καλυφθούν καλύτερα οι ανάγκες των μαθητών τους. Η σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού ποικίλλει ανάλογα με το σχολείο και οι εκπαιδευτικοί επιλέγονται για τις γνώσεις τους σχετικά με τις διαπολιτισμικές δεξιότητες διδασκαλίας. Από το 1996 ως σήμερα (2015), λειτουργούν 26 σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε όλη τη χώρα (π.χ. 13 Δημοτικά, 9 Γυμνάσια και 4 Γυμνάσια, εκ των οποίων 10 βρίσκονται στη Μακεδονία-Θράκη, 13 στην Αττική, 2 στην Ήπειρο και 1 στην Κρήτη). Η μέχρι σήμερα εμπειρία από τη λειτουργία αυτών των σχολείων δεν δίνει τη δυνατότητα για γενικεύσεις σχετικά με τη θετική τους συμβολή στην επιτυχή ένταξη παιδιών από γλωσσικά και πολιτισμικά διαφορετικά υπόβαθρα, καθώς υπάρχουν σημαντικές διαφορές μεταξύ τους σε σχέση με ένα από τα αποτελέσματα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, δηλαδή αυτό των επιπτώσεων και ευκαιριών που σχετίζονται με την αλληλεπίδραση μεταξύ των γηγενών κι αλλοδαπών (Μαρτιμιανάκη, 2015).

Υπάρχουν, για παράδειγμα, αρκετά Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης με μαθητικό πληθυσμό αποκλειστικά αλλοδαπών μεταναστών, είτε λόγω της χαλαρότητας του κράτους είτε λόγω του ότι τα σχολεία δεν κατάφεραν να πείσουν τους Έλληνες γονείς για την ποιότητα της παροχής διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και να επιτρέψουν στα παιδιά τους να φοιτούν σε αυτά τα

σχολεία (Αγγελοπούλου & Μάνεσης, 2017). Για την ελληνική εκπαίδευση, η πρόκληση αυτή είναι ιδιαίτερα σημαντική καθώς περιλαμβάνει την υιοθέτηση μεγάλων αλλαγών που κρίνονται τόσο αναγκαίες, όσο και απαραίτητες για την κάλυψη των νέων και αναπτυσσόμενων αναγκών (Νικολάου, 2011). Σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση του θεωρητικού πλαισίου και της πρακτικής της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και διαπολιτισμικών παρεμβάσεων τόσο σε επίπεδο σχολείου όσο και σε επίπεδο επιστημονικής έρευνας έχει διαδραματίσει και το Πρόγραμμα «Εκπαίδευση Παλιννοστούντων Ελλήνων και Μεταναστών Μαθητών». Σε όλα τα διαπολιτισμικά εκπαιδευτικά προγράμματα και παρεμβάσεις που υλοποιεί το πρόγραμμα, έχουν γίνει πολλές συντονισμένες προσπάθειες για τη δημιουργία ενός κράτους «κράτους δικαίου» όπου όλοι οι πολίτες μπορούν να συμπεριληφθούν, Αυτού του είδους οι διαπολιτισμικές εκπαιδευτικές δραστηριότητες βοηθούν τους μαθητές να αποκτήσουν γνώσεις και δεξιότητες που θα τους επιτρέψουν να αγωνιστούν για την υλοποίηση των βασικών δημοκρατικών αρχών της ισότητας και της δικαιοσύνης, και που θα μετέχουν ενεργά και αποτελεσματικά στο σύγχρονο διαπολιτισμικό σχολείο (Βεργίδης, 2012).

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. Η σχολική επίδοση του μαθητικού πληθυσμού**

### **2.1. Αποσαφήνιση σχολικής επίδοσης**

Κατά την επιτέλεση των διαφόρων διδακτικών και εκπαιδευτικών πρακτικών, καθιόντων και στόχων πολλές φορές ο/η εκπαιδευτικός έρχεται αντιμέτωπος με ένα σύνολο από καταστάσεις που περιλαμβάνουν μεταξύ πολλών άλλων την αδυναμία ενός ή περισσότερων μαθητών/τριών να ανταποκριθούν στην παιδευτική διδασκαλία, να κατανοήσουν τη φύση της ίδιας της μάθησης και να συμμετάσχουν σε αυτήν ενεργά, όπως σημειώνει ο Παπαναστασίου (2017). Οι καταστάσεις αυτές εντοπίζονται από τους εκπαιδευτικούς μέσα από την αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή η οποία διαδικασία μπορεί να λάβει χώρα και με ποικίλους τρόπους (Τσακίρη, 2018). Ένας από αυτούς τους τρόπους είναι η συμμετοχή σε γραπτές ή προφορικές εξετάσεις – διαγωνίσματα και όταν ένας ή περισσότεροι μαθητές αποτυγχάνουν συχνά ή συνεχιζόμενα σε αυτές τις εξετάσεις, γίνεται λόγος για το φαινόμενο της σχολικής υπό – επίδοσης ή αποτυχίας (Γεωργίου, 2011).

Το φαινόμενο της σχολικής υπό – επίδοσης και αποτυχίας εξ' ορισμού αναφέρεται στη χαμηλή επίδοση του μαθητή σε διαδικασίες αξιολόγησης (π.χ. στα διαγωνίσματα εξαμήνου ή/κι

τριμήνου), στη χαμηλή συμμετοχή του μαθητή στο μάθημα, στην ανεπαρκή ενασχόλησή του με τις σχολικές πρακτικές και δράσεις, ακόμα και με την υιοθέτηση ανεπιθύμητων συμπεριφορών εντός της σχολικής αίθουσας ή του σχολικού περιβάλλοντος, γενικότερα (Χατζηηρήστου, 2015).

Στο σημείο αυτό, πρέπει να γίνει μια σύντομη διάκριση μεταξύ της έννοιας της σχολικής υπό – επίδοσης και της σχολικής αποτυχίας. Η σχολική υπό – επίδοση αφορά στην ελάχιστη έως μηδαμινή συμμετοχή του μαθητή στα σχολικά δρώμενα, έως τη χαμηλή αξιολόγησή του σε διάφορες διαδικασίες αξιολόγησης της επίδοσης του, σε σύγκριση τόσο με τις δυνατότητές του, όσο και με την επίδοση των λοιπών μαθητών. Με τη σειρά της, η σχολική αποτυχία αφορά στη διαδικασία κατά την οποία ο μαθητής σταδιακά πέφτει στους βαθμούς του σε σχέση με τους συνομηλίκους του και βιώνει μια αποσύνδεση από την υποχρεωτική εκπαίδευση, η οποία τελικά καταλήγει στο να εγκαταλείψει πλήρως το σχολείο ο μαθητής. Αυτή η διαδικασία μπορεί να συμβεί ανά πάσα στιγμή, αλλά συμβαίνει συχνότερα διεθνώς κατά τη διάρκεια των λεγόμενων «μεταβατικών» περιόδων, π.χ. μετάβαση από το γυμνάσιο στο λύκειο (Αναστασιάδης, 2019).

Είναι σημαντικό να σημειωθεί από την αρχή, ότι όσον αφορά τον όρο «σχολική επίδοση» διαχρονικά στην ελληνική εκπαιδευτική κοινότητα έχει συνδεθεί με το στάδιο εκείνο, που ο μαθητής ουσιαστικά έχει «πραγματώσει» το σκοπό του εκάστοτε γνωστικού αντικειμένου. Η συγκεκριμένη πραγμάτωση για την ακρίβεια προέρχεται ποσοτικώς από τη βαθμολογία, η οποία επιτυγχάνεται στην ανάλογη κλίμακα και διαμορφώνεται μέσω ποικίλων μεθόδων (Αβδάλη, 1989). Η προαναφερθείσα επίδοση, ωστόσο, δεν αφορά μονάχα στην απόδοση ενός βαθμολογικού επιπέδου, απεναντίας είναι η αιτία χαρακτηρισμού του εκάστοτε μαθητή από το περιβάλλον του ως καλό, μέτριο, κακό ή άριστο (Λάππα & Βαρδούλης, 2006). Είναι πασίγνωστο, άλλωστε, ότι στην ελληνική πραγματικότητα της εκπαίδευσης έχει αποδειχτεί ότι ως πετυχημένος μαθητής εκλαμβάνεται εκείνος που χαρακτηρίζεται για την ικανότητά του στην αποστήθιση των γνώσεων που εμπεριέχονται στα σχολικά βιβλία, χωρίς ωστόσο να υπάρχει ενδιαφέρον για τα ιδιαίτερα και προσωπικά ενδιαφέροντα του κάθε μαθητή/τριας (Κάτσικας & Καββαδίας, 2000, Τζάνη, 1983).

Γίνεται κατανοητό, συνεπώς, ότι σε ό,τι αφορά τη επίδοση του μαθητή/τριας στη σχολική μονάδα δεν έχει σχέση με παιδαγωγικά κριτήρια και στόχους. Μια τέτοια συνθήκη ενδεχομένως και να αποτελούσε αξεπέραστη δυσκολία για το έργο ενός εκπαιδευτικού χώρου, διότι η έννοια της επίδοσης στο σχολείο παιδαγωγικά, αλλά και κοινωνιολογικά δεν έχει διευκρινιστεί σε έναν ικανοποιητικό βαθμό (Κωνσταντινίδης, 2017). Επί της ουσίας η διάκριση

μεταξύ των μαθητών σε επίπεδα και συγκεκριμένες ομάδες βάσει των επιδόσεών τους, αποτελεί μια αναποτελεσματική κατάσταση για την ψυχολογία των παιδιών, ενώ αρκετά συχνά διαμορφώνει την πορεία που θα ακολουθήσει στο μέλλον ο κάθε μαθητής ως μέρος του συνόλου της κοινωνίας (Τζάνη, 1983).

Παρά ταύτα, ο όρος «σχολική επίδοση» δεν ήταν πάντοτε άμεσα συνδεδεμένος με αυτό που ονομάζεται *εκπαίδευση*. Αντιθέτως, χαρακτηριζόταν πιο πολύ για το σκοπό της μελλοντικής αναβάθμισης σε επαγγελματικό επίπεδο και την επιτυχία σε σχέση με τον κλάδο αυτόν. Από την άλλη πλευρά, υπό όποια συνθήκη κι αν εξεταστεί το παραπάνω και παρά τις ακραίες κριτικές που κατά καιρούς έχει δεχθεί, δεν έχει σταματήσει να παίζει έναν πολύ σημαντικό ρόλο σε πολλά κράτη και κοινωνίες, καθώς επίσης και να εκλαμβάνεται ως το δικαιότερο σύστημα από μεγάλη μερίδα του κόσμου. Γενικότερα, άλλωστε, το κομμάτι της επίδοσης εκλαμβάνεται ως αρκετά δικαιότερο συγκριτικά με άλλα κριτήρια, όπως για παράδειγμα η θρησκευτικότητα, το φύλο, η ηλικία και ούτω καθεξής, με σκοπό την ταξινόμηση των αγαθών και την απόδοση θέσεων μέσα στο κοινωνικό σύνολο, διότι σε πρώτη φάση θεωρείται τουλάχιστον ότι δεν αναδεικνύει το σύνολο των κοινωνικών διακρίσεων και προσφέρει στο άτομο τη δυνατότητα να αποδείξει μόνο του την αξία του (Κωνσταντινίδης, 2017). Το επίπεδο της ατομικής επίδοσης, όπως προσημειώθηκε και νωρίτερα, τόσο κοινωνικά όσο και εκπαιδευτικά, κατηγοριοποιεί το άτομο σε κάποια σαφή και ορισμένη κλίμακα βαθμολογίας, που διαμορφώνει σε ένα μεγάλο βαθμό την ατομική του εξέλιξη και την μελλοντική του πορεία, ενώ γενικά εκλαμβάνεται ως αρκετά δίκαιο σύστημα (Παπαναούμ, 1985). Ωστόσο, στην πραγματικότητα δεν μπορεί ένα τέτοιο κριτήριο να θεωρηθεί τέλειο και άμεμπτο, καθώς- ειδικά στο κομμάτι της εκπαίδευσης- δεν μπορεί κανείς να κάνει λόγο για μια ψυχρή και στείρα κατάσταση συνεχούς πληροφόρησης και ελέγχου του γνωστικού επιπέδου.

Με την παραπάνω άποψη φαίνεται ότι ταυτίζεται και η μελέτη του Coleman (2009), καθώς μέσα από την έρευνά του προκύπτει η άποψη ότι το σύνολο των επιδόσεων των μαθητών που προέρχονται από αστικά κέντρα συγκριτικά με μαθητές που προέρχονται από αγροτικές περιοχές, έχει διαφορές, ενώ έτσι γίνεται γνωστό ότι τόσο η προέλευση των μαθητών από τοπικής άποψης όσο και η επαγγελματική ενασχόληση των γονιών τους ασκεί σημαντική επιρροή στην επίδοση του εκάστοτε μαθητή. Επίσης, συμβαίνει συχνά να μην δίνεται η πρέπουσα σημασία στις ατομικές ανάγκες ιδιαιτερότητες των μαθητών, με αποτέλεσμα να προκύπτει και άνιση αντιμετώπιση των διαφορετικών ιδιοσυγκρασιών και χαρακτήρων των



μαθητών. Για τους λόγους αυτούς υφίσταται συνολικά το αποτέλεσμα της άνισης και μη δίκαιης επίδοσης(Κάτσικας & Καββαδίας, 2000).

## **2.2. Παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική επίδοση**

Σύμφωνα με τον Esland (1971), η επιτυχία και η αποτυχία στον κλάδο της εκπαίδευσης συνιστά αποτέλεσμα της μεθόδου αξιολόγησης της ευφυΐας και της δεξιότητας των μαθητών από τον εκάστοτε εκπαιδευτικό, μέσω διαφόρων αδιευκρίνιστων κριτηρίων. Συνεπώς, προκύπτει ο προβληματισμός περί της αλλαγής των κριτηρίων αυτών και άρα και μεταβολή των όρων επιτυχία και αποτυχία, ιδιαίτερα δε, όταν γίνεται λόγος για μαθητές και μαθήτριες που προέρχονται από χαμηλά κοινωνικά στρώματα. Άλλωστε, ο ίδιος ο όρος «σχολική αποτυχία» είναι υποκειμενικός και υπόκειται σε διερμηνεία, διότι δεν αφορά μονάχα σε ατομική αποτυχία του μαθητή/τριας, αλλά συγχρόνως και της σχολικής μονάδας ή του εκπαιδευτικού συστήματος(Παπαδόπουλος, 1990).

Στη συνέχεια θα γίνει αναφορά στους βασικούς παράγοντες, οι οποίοι είναι υπεύθυνοι για τη χαμηλή επίδοση των μαθητών στο σχολείο. Πρωταρχικά, η απουσία σχολική ωρίμασης εΐθισται να προκαλεί στον εκάστοτε μαθητή/τριας και την έλλειψη ενδιαφέροντος απέναντι στη σχολική πραγματικότητα, να δυσκολεύει τους μαθητές στη γραφή και την ανάγνωση, να μην επιτρέπει την ανάπτυξη του λεξιλογίου και να προκαλεί αδυναμία τήρησης των σχολικών κανόνων στο επίπεδο της συμπεριφοράς στην τάξη (Alsheik, Parameswaran, & Ethoweris, 2010). Η περίφημη «σχολική ωριμότητα» σχετίζεται εν πολλοίς με την ανάπτυξη της παιδικής νοημοσύνης, η οποία με τη σειρά της διαφοροποιείται στον κάθε άνθρωπο (Chen&Gregory, 2010). Επιπρόσθετα, η παρουσία στο παιδί ορισμένων ανεπιθύμητων συναισθημάτων, όπως για παράδειγμα η δειλία ή η ντροπή, είναι γνώρισμα ενός μεγάλου αριθμού μαθητών, και μάλιστα τείνει να παρουσιάζεται μέσω αδυναμίας σύναψης φιλικών σχέσεων, τάσεις απομονωτισμού και απουσία από κάθε δραστηριότητα. Στο ίδιο επίπεδο, η έλλειψη του κινήτρου αναμφίβολα περιθωριοποιεί τη διαδικασία της σχολικής εκπαίδευσης και το άτομο δεν αντιλαμβάνεται την αξία και τη σημασία της γνώσης (Daniel, 2016).

Παράλληλα, οι μέθοδοι διδασκαλίας και οι τρόποι της συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές αποτελεί αναμφισβήτητα παράγοντα χαμηλής επίδοσης. Ουσιαστικά, τακτικές όπως η τιμωρία, η επιπλήξεις και η ακραία αυστηρότητα διαμορφώνουν συγκεκριμένα συναισθήματα στο μαθητή, ενώ περισσότερα προβλήματα ακόμα δημιουργούν όταν συμβαίνουν

ενώπιον των υπολοίπων μαθητών. Αποτέλεσμα των παραπάνω συμπεριφορών είναι η δημιουργία άγχους στους μαθητές, αδυναμία ένταξης σε ομάδες, αίσθημα ανασφάλειας και εν τέλει αποτυχία. Γενικά όταν ο μαθητής δεν λαμβάνει υποστήριξη από το σχολικό του περιβάλλον, δημιουργείται πρόσφορο έδαφος για την ανάπτυξη των επιθετικών συμπεριφορών. Επίσης σημαντικός είναι ο παράγοντας του οικογενειακού περιβάλλοντος (Δονδοτσάκης, 2001). Στην περίπτωση αυτή, ο εκάστοτε μαθητής που παρουσιάζεται μελαγχολικός, θλιμμένος, απόμακρος και χωρίς ενδιαφέρον αποδεικνύει την αδιαφορία της οικογένειας, την απουσία υποστήριξης του μαθητή/τριας από το περιβάλλον στο σπίτι του και συνεπώς τη χαμηλή επίδοση στο σχολείο (Froiland, et.al., 2012).

Η Ταράτορη (2013) με τη σειρά της, επισημαίνει ότι ένας ακόμα παράγοντας που ίσως ευθύνεται για τη σχολική υπό – επίδοση του μαθητή είναι η αναποτελεσματικότητα των μέσων διδασκαλίας του εκπαιδευτικού και το γενικότερο περιβάλλον του σχολείου, ακόμα και το κλίμα της σχολικής αίθουσας, σε συνδυασμό με την ελλιπή παροχή κινήτρων μάθησης στο παιδί.

Μάλιστα, η ανάλυση της σημαντικότητας του σχολικού κλίματος στη σχολική επίδοση του παιδιού επικρατεί σε ένα μεγάλο μέρος της βιβλιογραφίας. Σημαντικό είναι να τονιστεί πως ένα θετικό σχολικό κλίμα προάγει το ενδιαφέρον για μάθηση στο παιδί, κάτι το οποίο οδηγεί στη σχολική επιτυχία, ενώ παράλληλα τονώνει το ηθικό και την αυτοπεποίθηση του παιδιού (Μυλωνάκου – Κεκέ, 2019). Έχει υποστηριχτεί από πολλούς ακαδημαϊκούς (Αναστασιάδης, 2019, Σταμάτης, 2013, Μυλωνάκου – Κεκέ, 2019) ότι υπάρχει στενή σχέση ανάμεσα στο σχολικό κλίμα και τη σχολική παρακίνηση κι συμμετοχή, ενώ παράλληλα, εξίσου ενδιαφέρουσα είναι και η σχέση μεταξύ του σχολικού κλίματος και της κοινωνικής συμπεριφοράς των μαθητών.

Ένα συχνό φαινόμενο που λειτουργεί ως παράγοντας σχολικής αποτυχίας επίσης, είναι η συστηματική απουσία του μαθητή/τριας από τα μαθήματα, δηλαδή από το σχολείο, χωρίς σαφή αιτιολογία. Συνεπώς, μια τέτοια τακτική φανερώνει μια εντελώς απορριπτική στάση απέναντι στην εκπαιδευτική διαδικασία και κατά κανόνα αυτό αφορά το σύνολο των μαθητών που διατηρεί κακές επιδόσεις. Επιπλέον, το ζήτημα των μαθησιακών δυσκολιών απασχολεί σε μεγάλο βαθμό τις σχολικές κοινότητες, καθώς είναι αρκετά γνωστό ότι ο μαθητής/τρια στις περιπτώσεις αυτές αδυνατεί να εναρμονιστεί με τους ρυθμούς των συμμαθητών του, με αποτέλεσμα τις χαμηλές επιδόσεις (Hill&Tyson, 2009). Παράλληλα, ως παράγοντας θεωρείται το αίσθημα της χαμηλής αυτοεκτίμησης, το οποίο βέβαια έχει αρνητικό ρόλο στο επίπεδο της

μαθητική επίδοση. Αξίζει εδώ να αναφερθεί ότι σύμφωνα με έρευνες η υψηλή αυτοεκτίμησης συχνά συνεπάγεται άτομα με αρκετά υψηλές επιδόσεις στο σχολείο (Hornby, 2011). Είναι έτσι, αρκετά σημαντικό να λαμβάνει υποστήριξη ο εκάστοτε μαθητής, να πιστεύει στον εαυτό του και να μαθαίνει να βασίζεται στην ατομική του προσπάθεια. Τέλος, συμβαίνει να ασκείται ισχυρή πίεση αρκετά συχνά τόσο από τους εκπαιδευτικούς όσο και από το οικογενειακό περιβάλλον. Μολονότι η ώθηση για μόρφωση και γνώση είναι μια θετική σκέψη, όταν αυτή αντικαθίσταται από συνθήκες ανελευθερίας και πολλών απαιτήσεων, τότε επιφέρει τα αντίθετα αποτελέσματα από τα επιθυμητά και συχνά συνδέεται με την αποτυχία του μαθητή στο σχολείο (Sapungan&Sapungan, 2013, Τοκμακίδου, 2020, κ.α.).

Ολοκληρώνοντας, η εκπαίδευση και η αγωγή αποτελούν μια ενσυνείδητη παιδευτική διαδικασία που κατευθύνονται προς ένα συγκεκριμένο σκοπό. Η επίτευξη του σκοπού της αγωγής είναι αποτέλεσμα της επιλογής και χρήσης κατάλληλων παιδαγωγικών μέσων. Το κυριότερο μέσο, με το οποίο πραγματοποιείται η παιδευτική επικοινωνία στη σχολική τάξη, είναι η διδασκαλία, η σημαντικότερη έκφανση της αγωγής, και ειδικότερα κάθε διδασκόμενο μάθημα, μέσω του οποίου διαβιβάζονται στο μαθητή μηνύματα και επιδιώκεται έτσι, η αποταμίευση ειδικών ή γενικών πληροφοριών και γνώσεων, η ανάπτυξη δεξιοτήτων και η διαμόρφωση ενός συνόλου στάσεων. Όλα αυτά τα επιτεύγματα είναι αποτέλεσμα διαφόρων διαδικασιών που πραγματοποιούνται στη σχολική τάξη αλλά και στην ευρύτερη σχολική κοινότητα – σχολείο (Παπαδόπουλος, 2012).

Πολλές φορές στα πλαίσια του σχολείου επιτελούνται διαδικασίες αξιολόγησης, όπως αυτές στοχεύουν να αξιολογήσουν και να μετρήσουν την πορεία του μαθητή, εστιάζοντας σε αυτό που καλείται ως σχολική επίδοση. Όταν τα αποτελέσματα δεν είναι ικανοποιητικά, τότε γίνεται λόγος για τη σχολική υπό – επίδοση, η οποία συχνά οδηγεί σε σχολική αποτυχία (Νικολάου, 2000).

Ο εκπαιδευτικός είναι ίσως ο κυριότερος παράγοντας για την εξασφάλιση της ποιότητας στη παρεχόμενη εκπαίδευση και στην επίδοση του μαθητή. Το περιεχόμενο της κατάρτισής του αντανακλά το επίπεδο ανάπτυξης και προσφοράς του εκπαιδευτικού συστήματος, το βαθμό ανάπτυξης της παιδαγωγικής επιστήμης, το πολιτιστικό στίγμα μιας κοινωνίας και, τέλος, στην αντίληψη της πολιτείας για το ρόλο που ο σύγχρονος εκπαιδευτικός μπορεί να διαδραματίσει ως παράγοντας κοινωνικής συντήρησης ή ανέλιξης. Η ανάπτυξη της σύγχρονης παιδαγωγικής προς την κατεύθυνση της κατάκτησης ενός επιστημονικού statusquo εξαρτήθηκε από την αυτονομισή

της από τη φιλοσοφία και από τη δυνατότητά της να επεξεργαστεί σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο ένα σώμα γνώσεων επιστημονικά τεκμηριωμένων, το οποίο σώμα έπειτα θα εφαρμόσει ο/η εκπαιδευτικός από τη θεωρία στην πράξη εντός της σχολικής τάξης/χώρου (Νικολάου, 2005).

### **2.3. Σχολική επίδοση και πολυπολιτισμική ετερογένεια**

Κατά γενική ομολογία, η μέθοδος για τον εντοπισμό της σύνδεσης μεταξύ της επίδοσης του μαθητή στο σχολικό περιβάλλον και της καταγωγής του από έτερη χώρα διακρίνεται σε δύο επίπεδα. Στο πρώτο επίπεδο, αναφορικά με την επίδοση του μαθητή στο εκπαιδευτικό περιβάλλον δηλαδή, οι διδάσκοντες αξιολογούν τις επιδόσεις στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας με συγκεκριμένους τρόπους, όπως είναι οι γραπτές εξετάσεις (προαγωγικές και απολυτήριες) και τα επιμέρους διαγωνίσματα. Σε δεύτερο επίπεδο, η επίδοση του μαθητή πλέον διαφοροποιείται από τα προαναφερθέντα μέσα και τις μεθόδους αξιολόγησης, ενώ ουσιαστικά είναι ανεξάρτητη από τις πάγιες τακτικές που προέρχονται κυρίως από τη διοίκηση, κατά τον Παπαδημητρίου (2000).

Αναμφίβολα, το φαινόμενο της διαφορετικότητας υφίσταται και αναδεικνύεται σε κάθε μορφής εκπαιδευτικό περιβάλλον με ποικίλους τρόπους. Πλήρης ομοιογένεια δεν παρατηρείται στις τάξεις, ακόμα και όταν υφίσταται συγκεκριμένη εθνικότητα στα σχολεία, διότι η ετερότητα εκδηλώνεται σε κοινωνικό επίπεδο, μορφωτικό ή ακόμα και σε αυτό του φύλου. Θα μπορούσε, επίσης, να υποστηρίξει κανείς ότι η διαφοροποίηση στο κομμάτι της γλώσσας, του έθνους και της θρησκευτικής πίστης παρουσιάζει, κατά κάποιον τρόπο, το κάθε πρόβλημα και έτσι, φέρνει στην επιφάνεια όλο και περισσότερο την αδυναμία διαχείρισης εκ μέρους του διδακτικού προσωπικού. Με τον τρόπο αυτόν γίνονται αντιληπτές και οι αιτίες που οδηγούν τους γονείς, τους διδάσκοντες και τους διευθυντές στο να αντιδρούν, για να αποφευχθεί στο εκάστοτε σχολικό περιβάλλον η εγγραφή μαθητών που είναι μετανάστες ή πρόσφυγες, καθώς οι ίδιοι τείνουν να θεωρούν ότι με την εγγραφή μεταναστών ενδέχεται να υποβαθμιστεί το επίπεδο του σχολείου και οι επιδόσεις της μαθητικής κοινότητας (Μάρκου, 1996, Γκότοβος, 2005, κ.α.). Παρατηρώντας το σύνολο των προεκτεθέντων αντιδράσεων, γίνεται αντιληπτό ότι όταν συγκεντρώνονται μαθητές, οι οποίοι είναι μετανάστες, σε συγκεκριμένα σχολεία, τότε το επίπεδο των επιδόσεών τους είναι χαμηλό.

Από την άλλη πλευρά, όταν οι ίδιοι μαθητές φοιτούν σε άλλα σχολεία, μεταξύ μαθητών με υψηλές επιδόσεις, τότε και οι επιδόσεις τους βελτιώνονται αισθητά, ενώ παρουσιάζουν πιο συγκροτημένους στόχους. Επίσης, οι ίδιοι μαθητές μαθαίνουν πιο γρήγορα και αποτελεσματικά τη γλώσσα, ενώ η επίδοσή τους καλυτερεύει σε κάθε μάθημα. Στο σημείο αυτό είναι σημαντικό ακόμα να αναφερθεί, ότι σε ένα τέτοιο περιβάλλον ο ίδιος ο εκπαιδευτικός δύναται να διαχειριστεί καλύτερα το εκάστοτε πρόβλημα και να το αντιμετωπίσει λειτουργικά, διότι το χαρακτηριστικό της ετερογένειας σε μια διαπολιτισμική τάξη προσφέρει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να αφουγκραστεί περισσότερο τον εκάστοτε μαθητή και να τον βοηθήσει (Γκότοβος, 2004, 2005).

Η ποικιλομορφία των πολιτισμών στην τάξη είναι ένα φυσικό σημείο εκκίνησης για την αύξηση της πολυπολιτισμικής συνείδησης των παιδιών που ενισχύει παράλληλα και την επίδοσή τους. Οι δραστηριότητες που μπορούν να αυξήσουν την πολυπολιτισμική ευαισθητοποίηση τόσο των γονέων όσο και των παιδιών περιλαμβάνουν ομάδες μελέτης και συζήτησης για φυλετικά ή πολιτιστικά ζητήματα. Εκδηλώσεις στις οποίες οι γονείς, οι δάσκαλοι και τα παιδιά γιορτάζουν την πολιτιστική τους πολυμορφία και συμμετοχή των γονέων σε συγκεκριμένες δραστηριότητες του προγράμματος σπουδών στην τάξη (Φράγκου, 2019). Συγκεκριμένες δραστηριότητες στις οποίες μπορούν να λάβουν μέρος οι γονείς και άλλα μέλη της οικογένειας, όπως εκδρομές και παρουσιάσεις στην τάξη, θα πρέπει να περιλαμβάνουν ένα χρόνο για συζήτηση κατά τον οποίο τα παιδιά μπορούν να κάνουν ερωτήσεις και να εξερευνήσουν τις ανησυχίες τους (Ζάχος, 2018).

Κατά την πραγματοποίηση σχετικής μελέτης της IEA, η οποία αφορά στην παρουσίαση του συνόλου των δυνατοτήτων των μαθητών που φοιτούν στη Δ' (τέταρτη) τάξη του Δημοτικού στο μάθημα της γλώσσας, των μαθηματικών και των φυσιογνωστικών μαθημάτων (όπως είναι η γεωγραφία και η βιολογία) και στην οποία μελέτη πήραν μέρος περίπου 150.000 μαθητές από 35 κράτη - μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 30 από τον διεθνή οργανισμό Ο.Ο.Σ.Α., καθώς και από ορισμένες αναπτυσσόμενες χώρες, έγινε γνωστό ότι στα περισσότερα κράτη που συμμετείχαν το σύνολο των γηγενών μαθητών παρουσίασε αρκετά υψηλότερες επιδόσεις στο σχολείο σε αντίθεση με τις επιδόσεις των μαθητών εκείνων που είχαν μεταναστεύσει (Bos, et al. 2013). Επιπρόσθετα, σε άλλη μελέτη KESS4 που έλαβε χώρα το 2003 σε εκπαιδευτικούς οργανισμούς στο Αμβούργο και πήραν μέρος περίπου 15.000 μαθητές της Δ' τάξης του Δημοτικού με στόχο την αξιολόγηση των μαθητικών δεξιοτήτων και του γνωστικού επιπέδου στη γλώσσα, τα μαθηματικά, την ξένη γλώσσα (αγγλική) και τα φυσιογνωστικά μαθήματα, έγινε

γνωστό ότι μεταξύ των άλλων υπήρχε σημαντική απόσταση, στο επίπεδο των επιδόσεων και εν γένει των μαθησιακών ικανοτήτων κάθε μορφής, ανάμεσα στο σύνολο των γηγενών μαθητών και των μεταναστών (Bos&Pietsch, 2014).

Παράλληλα, πέραν εκείνων των προαναφερθέντων διαφορών που διαπιστώθηκαν μεταξύ των γηγενών μαθητών και εκείνων που είχαν μεταναστεύσει, ακόμα και σε κράτη που έχουν μια καλή εμπειρία διαχείρισης και ένταξης μεταναστών μαθητών (Bos, et al. 2013), έγινε γνωστό ότι οι μαθητές που είχαν μεταναστεύσει και ολοκλήρωναν την εκπαίδευση της 1<sup>ης</sup> βαθμίδας στη Γερμανία, είχαν λιγότερες πιθανότητες να επιλεγούν για να προχωρήσουν στην παρακολούθηση ανώτερων βαθμίδων και σχολείων με υψηλότερο κύρος από το σύνολο των μαθητών που ήταν γηγενείς. Μια ανάλογη εικόνα παρουσιάζεται για τους μετανάστες μαθητές μέσα στις σχολικές μονάδες από τις συστηματικές έρευνες και μελέτες του επιστημονικού προγράμματος LAU. Πέραν της απουσίας ουσιαστικής αντιπροσώπευσης των μεταναστών μαθητών στις εκπαιδευτικές μονάδες της 2<sup>ης</sup> βαθμίδας, οι οποίες χαρακτηρίζονται και το υψηλό κύρος και την αξία τους (Lehmann, et al. 2002, Lehmann et al. 2004), το σύνολο των επιδόσεων της μαθητικής κοινότητας που είναι μετανάστες, παρουσιάζει αρκετά χαμηλά ποσοστά συγκριτικά με τους γηγενείς μαθητές της ίδιας τάξης, και αυτό συμβαίνει σε κάθε βαθμίδα εκπαίδευσης και σε κάθε μάθημα, όχι μόνο σε εκείνο της γλώσσας (Lehmann&Peek, 1997, Lehmann et al. 1999, Lehmann et al. 2006, κ.α.).

Είναι σημαντικό να υπογραμμιστεί εδώ, ότι παρατηρείται εάν παράδοξο κενό ανάμεσα στο λειτουργικό κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας και στο θεσμικό καθεστώς. Ειδικότερα, το σύνολο των μαθητών που προέρχονται από οικογένειες μεταναστών, έστω και αν δεν είναι πρώτης γενιάς, βρίσκονται σε δύσκολη θέση. Για την ακρίβεια τα παιδιά αυτά έρχονται ενώπιον αρκετών δυσκολιών και στις τρεις εκπαιδευτικές βαθμίδες. Την ίδια στιγμή, καταστάσεις όπως η φανερή δυσλειτουργία και η αδυναμία εφαρμογής των προγραμμάτων που αφορούν στις διαδικασίες ένταξης των μεταναστών μαθητών/τριών γίνονται φανερές και μάλιστα αναδεικνύουν καινούργιες δυσκολίες στο επίπεδο της διάκρισης και της κοινωνικής περιθωριοποίησης. Αντιπροσωπευτικό παράδειγμα των προεκτεθέντων είναι οι διαπολιτισμικές σχολικές μονάδες, οι οποίες δουλεύουν με διδακτικό προσωπικό που δεν είναι επαρκώς καταρτισμένο και ενημερωμένο για τους σκοπούς της συγκεκριμένης μονάδας. Στις περιπτώσεις αυτές τα φαινόμενα και περιστατικά της αποτυχίας στη σχολική πράξη και τα αρκετά χαμηλά επίπεδα των επιδόσεων συγκριτικά με το σύνολο των γηγενών μαθητών είναι συνηθισμένα.

Παρατηρείται δε, ότι τα παιδιά απουσιάζουν πολύ πιο συχνά από τα μαθήματα, ενώ οι περιπτώσεις διαρροής κατά την εξέλιξη του σχολικού έτους είναι επίσης, αρκετές. Επίσης, οι δυσκολίες και τα προβλήματα κατά την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας είναι μια πραγματικότητα, ενώ αντιμετωπίζουν συγχρόνως σημαντικές αδυναμίες σχετικά με το ευρύτερο γνωστικό τους επίπεδο (Cummins, 2003, Κυρίτσης & Παπαδοπούλου, 2011, κ.α.).

Ακόμα, είναι συστηματική παρουσία τους σε περιστατικά ενδοσχολικής βίας, bullying και εν γένει παραβατικής συμπεριφοράς, παρουσιάζοντας έτσι σοβαρή δυσκολία ένταξης στο σχολικό και το κοινωνικό περιβάλλον. Σύμφωνα με κάποιες σύγχρονες μελέτες, οι οποίες αφορούσαν στην ελληνική γλώσσα σε περιπτώσεις δίγλωσσων παιδιών, τονίζεται ότι το επίπεδο των επιδόσεων στο λεξιλόγιο συνδέεται με τις δεξιότητες στο κομμάτι εφαρμογής των συντακτικών και των γραμματικών κανόνων, καθώς και με την ευρύτερη παρουσία του παιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία, διαδικασίες που δυσκολεύουν τα παιδιά με μεταναστευτικό υπόβαθρο και μειώνουν τη σχολική επίδοσή τους (Κυρίτσης & Παπαδοπούλου, 2011). Δεν πρέπει να λησμονηθεί, ακόμα, να αναφερθεί ότι παιδιά που προέρχονται από οικογένειες μεταναστών ή προσφύγων, πολύ συχνά αντιμετωπίζουν γενικότερα πολλαπλές δυσκολίες στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, στο επίπεδο του γραμματισμού ή του λεξιλογίου, κάτι που, όπως γίνεται κατανοητό, επιδρά στις επιδόσεις τους στο σχολείο. Σε κάθε περίπτωση η ανάγκη για παροχή ευκαιριών επί ίσοις όροις στον τομέα της εκπαίδευσης είναι διαχρονική, ενώ αφορά στο σύνολο των μαθητών χωρίς να παίζουν ρόλο χαρακτηριστικά όπως η θρησκευτικότητα, η καταγωγή και η κοινωνική τάξη. Ωστόσο, για να μπορέσει να διαμορφωθεί η δυνατότητα των ίσων ευκαιριών, χρειάζεται να συμπεριληφθεί η μητρική γλώσσα και η πολιτιστική παράδοση των μεταναστών μαθητών στο κομμάτι της διδασκαλίας, ώστε με τον τρόπο αυτόν να βελτιωθούν οι επιδόσεις (Δημαράς, 2008).

Στην πραγματικότητα, όμως, από τη στιγμή που η χώρα που υποδέχεται τα παιδιά με προσφυγικό μεταναστευτικό υπόβαθρο και δεν πραγματοποιεί τα απαραίτητα σημαντικά βήματα, τότε η διαπολιτισμική εκπαίδευση μετατρέπεται σε ένα στείρο μοτίβο επιφανειακής επαφής με διάφορους πολιτισμούς, στο οποίο μοτίβο επικρατεί ο πολιτισμός της χώρας υποδοχής. Από την άλλη πλευρά, η συνεχής εποπτεία των επιδόσεων των μεταναστών μαθητών συνεπάγεται ένα υψηλό επίπεδο στόχων, διότι υπάρχει η δυνατότητα να αξιοποιηθεί μεταγενέστερα η συλλογή δεδομένων απέναντι στην «παραδοσιακά» χαμηλή επίδοση των

μεταναστών μαθητών/τριών στο σύγχρονο σχολείο (Γκότοβος, 2005, Κυρίτσης & Παπαδοπούλου, 2011, Bos, et.al., 2013, κ.α.).

Παράλληλα, κάθε εκπαιδευτική μονάδα που συγκαταλέγεται μεταξύ των διαπολιτισμικών σχολείων χαρακτηρίζεται για την σαφή και συντονισμένη μέθοδο αντιμετώπισης και διαχείρισης φαινομένων ρατσιστικής συμπεριφοράς. Είναι γνωστό, άλλωστε, ότι όταν στη σχολική μονάδα ο μαθητής υπάρχει σε περιβάλλον σεβασμού, τότε επικρατεί θετικό σχολικό κλίμα (Δημαράς, 2008).

### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. Η γονική εμπλοκή στο διαπολιτισμικό σχολείο**

#### **3.1. Έννοια και συνιστώσες της γονικής εμπλοκής**

Σύμφωνα με τους Okpala, et.al (2011) η συμμετοχή των γονέων ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία σημαίνει ότι οι δάσκαλοι και οι γονείς μοιράζονται την ευθύνη να διδάξουν τους μαθητές και να συνεργαστούν για την επίτευξη εκπαιδευτικών στόχων. Για το σκοπό αυτό, η διαθέσιμη βιβλιογραφία προτείνει στους εκπαιδευτικούς να προσκαλούν τους γονείς σε τακτικές σχολικές συναντήσεις και εκδηλώσεις και οι γονείς να δεσμευτούν εθελοντικά στο να δώσουν προτεραιότητα σε αυτούς τους στόχους. Αυτό συνιστά εξ ορισμού τη γονική εμπλοκή εν μέρει.

Ένας πιο σαφής ορισμός της γονικής εμπλοκής έχει δοθεί από τους Epstein&Sheldon (2006), οι οποίοι επισημαίνουν πως οι γονείς εμπλέκονται ενεργά όταν βοηθούν τα παιδιά να ανταποκριθούν στο ικανοποιητικό επίπεδο των ακαδημαϊκών προτύπων, αλληλοεπιδρώντας και συμμετέχοντας στην εκπαίδευσή τους. Αυτό μπορεί να παρατηρηθεί όταν οι γονείς βοηθούν στην εργασία, όταν οι γονείς παρακινούν και ενθαρρύνουν τα παιδιά τους, όταν οι γονείς συμμετέχουν στις σχολικές λειτουργίες και όταν οι γονείς επικοινωνούν διαδραστικά με τους δασκάλους. Μια αποτελεσματική μορφή εμπλοκής παρουσιάζεται από το μοντέλο της Epstein. Η Epstein (2001) συζητά τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά μαθαίνουν και αναπτύσσονται μέσα από τρεις σε αριθμό, αλληλοκαλυπτόμενες «σφαίρες επιρροής»: την οικογένεια, το σχολείο και την κοινότητα. Αυτές οι σφαίρες πρέπει να σχηματίσουν συνεργασίες για να ανταποκριθούν καλύτερα στις ανάγκες του παιδιού. Η Epstein (2002, στο:Hornby, 2011) έτσι, ορίζει έξι τύπους εμπλοκής με βάση τις σχέσεις μεταξύ της οικογένειας, του σχολείου και της κοινότητας: γονική



μέριμνα (δεξιότητες), επικοινωνία, εθελοντισμός, μάθηση στο σπίτι, λήψη αποφάσεων και συνεργασία με κοινότητα.

Η Epstein (2001) τονίζει ότι και οι έξι αυτοί τύποι εμπλοκής πρέπει να συμπεριληφθούν για να έχει κανείς επιτυχημένες συνεργασίες μέσω της γονικής εμπλοκής. Μια ακόμα επίσης αποτελεσματική μορφή εμπλοκής που παρουσιάστηκε από τους Hoover-Dempsey και Sandler (1991, στο: Hoover–Dempsey, Bassler&Brissie, 1992), περιλαμβάνει και συνεργασίες εκτός σχολείου ή στο σπίτι, καθώς και σχολικές δραστηριότητες με γονείς και παιδιά. Συζητούν ότι όταν συμμετέχουν οι γονείς (πηγαίνουν σε σχολικές εκδηλώσεις, βοηθούν με τις εργασίες στο σπίτι), η σχολική εκπαίδευση των παιδιών ωφελείται. Τα οφέλη περιλαμβάνουν γνώσεις, δεξιότητες και αυτοπεποίθηση. Το Harvard Family Research Project (HFRP) (2006, στο: Πεντέρη, 2012) με τη σειρά του, πιστεύει ότι τα παιδιά πρέπει να έχουν μια σειρά από περιβάλλοντα μάθησης γύρω τους ή συμπληρωματική μάθηση. Τέτοια περιβάλλοντα μάθησης περιλαμβάνουν την οικογένεια, τα προγράμματα προσχολικής ηλικίας, τα σχολεία, τα προγράμματα και τις δραστηριότητες εκτός σχολείου, τις βιβλιοθήκες, τα μουσεία και άλλα ιδρύματα που βασίζονται στην κοινότητα. Το HFRP πιστεύει ότι η συμπληρωματική μάθηση θα παρέχει μια σύνδεση συνεπούς μάθησης και ανάπτυξης. Αυτή η σύνδεση είναι παρόμοια με αυτή των σφαιρών επιρροής της Epstein (2001).

Η σύνδεση HFRP της κοινότητας και των σφαιρών επιρροής της Epstein είναι παρόμοια, καθώς το καθένα ενσωματώνει κοινότητα, σχολείο και οικογένεια, έτσι ώστε να επηρεάζουν το ένα το άλλο. Στο βιβλίο του Cotton (2001, στο: Hill&Taylor, 2004), με τίτλο *The Schooling Practices That Matter Most*, υπάρχουν πολλές σαφείς ενδείξεις ότι οι πιο αποτελεσματικές μορφές γονικής συμμετοχής είναι εκείνες όπου οι γονείς εργάζονται απευθείας με τα παιδιά τους. Τα προγράμματα που δείχνουν τα πιο αποτελεσματικά αποτελέσματα περιλαμβάνουν τη διδασκαλία, την εργασία με παιδιά στο σπίτι και την ανάγνωση με παιδιά. Αυτές οι ενεργητικές μορφές γονικής εμπλοκής είχαν μεγαλύτερο αντίκτυπο στα επιτεύγματα από τις παθητικές μορφές εμπλοκής. Οι παθητικές μορφές γονικής εμπλοκής έχουν ακόμα αποδειχθεί ότι βελτιώνουν τα επιτεύγματα των παιδιών, επομένως είναι καλύτερες από την απουσία γονικής συμμετοχής. Το βιβλίο εκφράζει μια άλλη επίδραση της γονικής συμμετοχής εμφανίζεται όταν ο γονέας παρεμβαίνει σε νεαρή ηλικία.

Όσο νωρίτερα στη ζωή ενός παιδιού εμπλέκονται οι γονείς, τόσο μεγαλύτερες θα είναι οι επιπτώσεις στην εκπαιδευτική διαδικασία του. Η αποτελεσματικότητα αυτής της προσέγγισης

έχει αποδειχθεί μέσω διαφόρων προγραμμάτων εκπαίδευσης στην παιδική ηλικία, όπως το Head Start. Σύμφωνα με μελέτες που έγιναν από τους Reutzell και Cooter (1996, στο: Walker, et.al. 2005), τα θετικά αποτελέσματα στη γονική εμπλοκή φάνηκε να αυξάνονται όταν παρέχονται επιλογές στους γονείς. Τα σχολεία που πρόσφεραν διάφορους τρόπους συμμετοχής των γονέων είχαν αυξημένη επίδραση στις επιδόσεις των μαθητών και μαθητριών. Δίνοντας στους γονείς διάφορες μεθόδους ή δραστηριότητες για τη συμμετοχή τους στη ζωή των παιδιών τους, αύξησε την προθυμία και την ικανότητα της γονικής συμμετοχής. Αυτή η αύξηση της συμμετοχής των γονέων έχει δείξει μια σταθερή, θετική σχέση στην επίδοση και την ανάπτυξη των μαθητών μέσα στο σχολικό πλαίσιο.

Δυστυχώς, η συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία έχει μειωθεί από το 2010, σύμφωνα με στοιχεία που αναφέρονται στο έργο των Hill&Taylor (2014). Πολλοί γονείς πιστεύουν ότι η επικοινωνία μεταξύ αυτών και των δασκάλων είναι αναποτελεσματική, επομένως προτιμούν τις μεθόδους διαδικτυακής επικοινωνίας (π.χ. μέσω μηνυμάτων, email ή κοινωνικών δικτύων) παρά να παρακολουθούν τα συνέδρια ή ενημερώσεις με τους δασκάλους πρόσωπο με πρόσωπο. Αν και η μεγαλύτερη συμμετοχή θα βοηθούσε στη βελτίωση της επικοινωνίας, αυτή η χαμηλή προσέλευση αντανακλά τη μείωση της υποστήριξης και της διαθεσιμότητας χρόνου των γονέων και δυστυχώς αποτελεί μια ακατάλληλη μορφή γονικής εμπλοκής (Κιρκιγιάννη, 2012).

Σύμφωνα με μια μετα-ανάλυση περισσότερων από πενήντα μελετών (στο: Okpala, et.al., 2011) για τη συμμετοχή των γονέων στα λύκεια, υπάρχει άμεση σχέση μεταξύ των ακαδημαϊκών επιδόσεων των μαθητών και της συμμετοχής των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Επιπλέον, όσο πιο νωρίς δημιουργηθεί μια σύνδεση μεταξύ των γονέων και της εκπαιδευτικής διαδικασίας των παιδιών τους, τόσο πιο εύρωστο είναι το θεμέλιο για την επιτυχία του μαθητή.

Η συμμετοχή των γονέων είναι απαραίτητη για την ανάπτυξη των μαθητών και προσφέρει πολλά οφέλη. Όταν υπάρχει επικοινωνία μεταξύ γονέων και δασκάλων, οι απουσίες μειώνονται. Σύμφωνα με έκθεση του Πανεπιστημίου JohnsHopkins (JHU), αυτό συμβάλλει στη μείωση της απουσίας των μαθητών κατά 24 τοις εκατό (Ryan&Adams, 2005). Σύμφωνα με το JHU, πτυχές όπως η κατανόηση και η ευχέρεια ανάγνωσης βελτιώνονται όταν υπάρχει γονική συμμετοχή, ακόμη περισσότερο εάν οι γονείς αφιερώνουν χρόνο διαβάζοντας με τα παιδιά τους. Οι μαθητές νιώθουν περισσότερο κίνητρα για μάθηση και οι βαθμοί τους βελτιώνονται (Wherry, 2009).

Επίσης, η γονική εμπλοκή βοηθά επίσης στη βελτίωση της συμπεριφοράς των μαθητών στην τάξη. Το να επικοινωνούν περισσότερο οι γονείς και οι δάσκαλοι βοηθά τους μαθητές να αισθάνονται περισσότερο κίνητρα στις τάξεις τους. η αυτοεκτίμηση και οι στάσεις τους στην τάξη βελτιώνονται. Το όφελος εκτείνεται σε όλες τις ηλικίες. Αν και τα οφέλη συνήθως συζητούνται στο πλαίσιο των μαθητών προσχολικής ηλικίας ή στα πλαίσια του δημοτικού, υπάρχουν και άλλες μελέτες που επικεντρώνονται σε μαθητές γυμνασίου. Η συμμετοχή των γονέων είναι κάτι που κάνει τη διαφορά σε όλα τα εκπαιδευτικά επίπεδα, αν και η επιρροή της μειώνεται καθώς ο μαθητής προχωρά στην ηλικία το παιδί. Ακόμα, στο γυμνάσιο, για παράδειγμα, η συμμετοχή των γονέων μπορεί να επηρεάσει την απόφαση για το εάν ο μαθητής θέλει να συνεχίσει να σπουδάζει ή όχι στο μέλλον (Okpala, et.al., 2011). Η συμμετοχή των γονέων βελτιώνει την απόδοση των εκπαιδευτικών. Όταν οι γονείς έχουν καλύτερη επικοινωνία με τους δασκάλους, μαθαίνουν να εκτιμούν τη δουλειά και τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι δάσκαλοι, γεγονός που κάνει τους δασκάλους να αισθάνονται ότι τους εκτιμούν. Η εμπλοκή αυτή, βοηθά επίσης τους δασκάλους να γνωρίσουν περισσότερο τον μαθητή, επιτρέποντάς τους να διδάξουν με πιο εξατομικευμένο και αποτελεσματικό τρόπο (Whitaker&Fiore, 2001, Williams&Chavkin, 1989, Berger, 1995, κ.α.) Η καλή σύνδεση με το σχολείο επιτρέπει στους γονείς να κατανοήσουν καλύτερα το πρόγραμμα σπουδών και την πρόοδο των παιδιών τους. Τους βοηθά επίσης να αισθάνονται πιο άνετα και πιο χαρούμενα με την ποιότητα της εκπαίδευσης. Μπορεί ακόμη και να παρακινήσει όσους δεν τελείωσαν την εκπαίδευσή τους να τη συνεχίσουν μέσω της εκπαίδευσης ενηλίκων (Bailey, 2011).

Αν και η συμμετοχή των γονέων βοηθά τους μαθητές, μπορεί επίσης να έχει αρνητικές επιπτώσεις. Υπάρχουν αρκετές περιπτώσεις που οι γονείς εμπλέκονται υπερβολικά, καλώντας συνεχώς τους δασκάλους για να ελέγξουν την πρόοδο των παιδιών τους, κάτι που καταναλώνει πολύ ενέργεια και χρόνο από τον εκπαιδευτικό. Αυτό μπορεί επίσης να βλάψει την αυτοεκτίμηση τόσο του δασκάλου όσο και του μαθητή (Bakker&Denessen, 2007). Ανησυχία υπάρχει και από την πλευρά των εκπαιδευτικών για το βαθμό στον οποίο πρέπει να εμπλέκονται οι γονείς. Η πρόσληψη δασκάλων, η επιλογή βιβλίων και η ανάπτυξη προγραμμάτων σπουδών, μεταξύ άλλων, είναι τομείς όπου οι δάσκαλοι πιστεύουν ότι οι γονείς δεν πρέπει να συμπεριλαμβάνονται. Για το σκοπό αυτό, τα σχολεία θα πρέπει να συνεργαστούν με τους γονείς και τους δασκάλους για να αναπτύξουν πολιτικές σχετικά με τη συμμετοχή των γονέων και να

δημιουργήσουν όρια, ώστε οι γονείς να γνωρίζουν τα όρια της εμπλοκής τους, δημιουργώντας σωστές σχέσεις (Wherry, 2009).

Μία από τις μεγαλύτερες προκλήσεις είναι να βρουν οι γονείς χρόνο να παρακολουθήσουν σχολικές εκδηλώσεις ή να στηρίζουν τα παιδιά τους. Αυτό ισχύει ιδιαίτερα για οικογένειες με χαμηλούς οικονομικούς πόρους. Είναι επίσης δύσκολο για τον εκπαιδευτικό όταν τα ίδια παιδιά αναμένεται να έχουν καλές ακαδημαϊκές επιδόσεις, αλλά οι μαθητές/τριες δεν λαμβάνουν καμία υποστήριξη στο σπίτι τους (White, et.al., 2002). Είναι δύσκολο να δημιουργηθεί μια σύνδεση μεταξύ σχολείων και νοικοκυριών ή να δημιουργηθεί ένα ασφαλές περιβάλλον για γονείς όλων των κοινωνικοοικονομικών καταστάσεων. Σε περιπτώσεις που οι γονείς δεν ξέρουν να διαβάζουν ή να γράφουν ή όταν η μητρική τους γλώσσα είναι άλλη γλώσσα από αυτή που επικρατεί στο σχολείο, είναι δύσκολο για αυτούς να αισθάνονται άνετα να παρακολουθούν ομιλίες ή σχολικές εκδηλώσεις. Γι' αυτό τα εκπαιδευτικά ιδρύματα θα πρέπει να εργαστούν ακόμη πιο σκληρά για να κάνουν τη συγκεκριμένη μερίδα γονέων να αισθάνονται ευπρόσδεκτοι (VanVoorhis, 2001).

Η συμμετοχή των γονέων συνδέεται με διάφορα οφέλη για μαθητές όλων των ηλικιών. Δεν χρειάζεται καν να υπάρχει υψηλό επίπεδο δέσμευσης. Απλώς ρωτώντας το παιδί πώς τα πήγε στο σχολείο και παρακολουθώντας σχολικές συναντήσεις, οι γονείς μπορούν να επηρεάσουν θετικά το μέλλον του μαθητή. Σύμφωνα με ειδικούς επί του θέματος, ο καλύτερος δείκτης της επιτυχίας ενός μαθητή είναι ο βαθμός στον οποίο συμμετέχουν οι οικογένειες στην εκπαίδευσή τους. Νιώθοντας την υποστήριξη των γονιών τους, οι μαθητές αποκτούν περισσότερα κίνητρα και αναπτύσσουν αγάπη για τη μάθηση. Από μια άλλη οπτική γωνία, οι δάσκαλοι βλέπουν σημαντικές αλλαγές στις τάξεις τους όταν εμπλέκονται οι γονείς, όπως βελτιώσεις στα κίνητρα και τις επιδόσεις των μαθητών, ακόμη και στον χαρακτήρα τους. Επίσης, η συνεργασία με τους γονείς μπορεί να βοηθήσει στον εντοπισμό των αναγκών και των στόχων και μπορεί να υπάρξουν συζητήσεις για το πώς μπορούν να συνεισφέρουν οι γονείς. Η επικοινωνία με τους γονείς δίνει την ευκαιρία στον δάσκαλο να ακούσει τις ανησυχίες των γονέων και να τους εξηγήσει έτσι, περισσότερα για την εκπαίδευση των παιδιών τους. Έτσι, η συμμετοχή των γονέων προσφέρει οφέλη σε όλους, συμπεριλαμβανομένου του σχολείου, των δασκάλων, των γονέων και κυρίως των μαθητών (Penderi&Petrogiannis, 2017, Reynolds, 2000, Weiss, Caspe&Lopez, 2006, κ.α.).

### 3.2. Γονική εμπλοκή και σχολική επίδοση

Η συμμετοχή των γονέων είναι το κύριο σημείο αναφοράς που ενισχύει τους στόχους των μαθητών και τη σχολική τους επίδοση. Η συμμετοχή των γονέων είναι πολύ σημαντική για την αύξηση των κινήτρων των μαθητών και της επίδοσής τους. Η επιτυχία των δραστηριοτήτων διδασκαλίας και μάθησης των μαθητών μπορεί να φανεί από τα μαθησιακά επιτεύγματα. Σύμφωνα με τον Syah (2012, σελ. 141), «το μαθησιακό επίτευγμα είναι το επίπεδο επιτυχίας των μαθητών που πετυχαίνουν τους στόχους τους σε ένα πρόγραμμα ή μια διαδικασία αξιολόγησης για να περιγράψουν τα επιτεύγματα ενός μαθητή». Η επιρροή της γονικής υποστήριξης για τους μαθητές έχει πολλές θετικές επιπτώσεις, ένας από τους οποίους είναι ότι αυξάνουν τα μαθησιακά κίνητρα των μαθητών για την επίτευξη του σκοπού. Μελέτες δείχνουν ότι οι μαθητές των οποίων οι γονείς εμπλέκονται περισσότερο στην εκπαίδευσή τους κερδίζουν υψηλότερους βαθμούς στο σχολείο (Stevenson & Baker, 1987). Ο Vellymalay (2013) ανέδειξε μέσα από την έρευνά του την ισχυρή σχέση μεταξύ της εκπαίδευσης των παιδιών και της γονικής εμπλοκής στην εκπαίδευση.

Οι Henderson & Berla (1994), σημειώνουν πως όταν οι γονείς συμμετέχουν ενεργά στην εκπαίδευση των παιδιών τους στο σπίτι, τα πηγαίνουν καλύτερα στο σχολείο. Υπάρχει ισχυρή συσχέτιση μεταξύ της συμμετοχής των γονέων και της αυξημένης ακαδημαϊκής επίδοσης.

Σύμφωνα με μια μελέτη που έγινε από τους Henderson & Berla (1994), ο πιο ακριβής δείκτης για τις επιδόσεις των μαθητών στο σχολείο δεν είναι το εισόδημα ή η κοινωνική θέση, αλλά ο βαθμός στον οποίο η οικογένεια των μαθητών είναι σε θέση να δημιουργήσει ένα οικιακό περιβάλλον που ενθαρρύνει τη μάθηση, να εκφράζει υψηλές (αλλά όχι και μη ρεαλιστικές) προσδοκίες για τα επιτεύγματα των παιδιών τους και τη μελλοντική τους σταδιοδρομία, και, να συμμετέχει στην εκπαίδευση των παιδιών τους στο σχολείο και στην κοινότητα. Σύμφωνα με τον Slavin (2006), η έρευνα για τη γονική συμμετοχή και εμπλοκή έχει δείξει ξεκάθαρα ότι οι γονείς που εμπλέκονται στην εκπαίδευση των παιδιών τους έχουν παιδιά με υψηλότερες επιδόσεις από άλλους γονείς. Ο τρόπος με τον οποίο οι γονείς μπορούν να συμβάλουν θετικά στην εκπαίδευση των παιδιών τους είναι να τα βοηθήσουν με την ακαδημαϊκή τους εργασία στο σπίτι. Οι γονείς που διαβάζουν στα παιδιά τους, τα βοηθούν με την εργασία τους και παρέχουν διδασκαλία χρησιμοποιώντας πόρους που παρέχονται από τους δασκάλους τείνουν να τα πηγαίνουν καλύτερα στο σχολείο από τα παιδιά των οποίων οι γονείς δεν βοηθούν τα παιδιά τους (βλ. Izzo, 1999).

Σύμφωνα με τους Meheere & Hooge (2010), η συμμετοχή των γονέων στη μάθηση των παιδιών δεν επηρεάζει μόνο τα μαθησιακά αποτελέσματα αλλά επίσης επηρεάζει τα μαθησιακά κίνητρα, την προσοχή, την επιμονή των εργασιών και τα προβλήματα συμπεριφοράς στην τάξη. Εκτός από την άμεση συμμετοχή των γονέων στην κατάσταση του σπιτιού και στο σχολείο, υπάρχει ένας άλλος παράγοντας που πρέπει να ληφθεί υπόψη σε αυτό το πλαίσιο: η πίστη των γονέων και οι υψηλές προσδοκίες για την επιτυχία των παιδιών τους στο σχολείο. Συμμετέχοντας σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες με τα παιδιά τους στο σπίτι (εργασίες για το σπίτι, διάβασμα, μοντελοποίηση) οι γονείς γνωστοποιούν τις προσδοκίες τους για τα επιτεύγματα των παιδιών τους.

Οι Henderson & Mapp (2002), είπαν ότι «τα προγράμματα που εμπλέκουν τις οικογένειες στην υποστήριξη της μάθησης των παιδιών τους στο σπίτι συνδέονται με υψηλότερες επιδόσεις των μαθητών» και ότι «όσο περισσότερες οικογένειες υποστηρίζουν τη μάθηση και εκπαιδευτική πρόοδο των παιδιών τους, τόσο περισσότερο τα παιδιά τους τείνουν να τα πάνε καλά στο σχολείο και να συνεχίσουν την εκπαίδευσή τους». Ωστόσο, σημειώνονται σημαντικά μεγαλύτερα οφέλη για την επιτυχία όταν η συμμετοχή των γονέων είναι ενεργή, όταν οι γονείς εργάζονται με τα παιδιά τους στο σπίτι, όταν παρακολουθούν και υποστηρίζουν ενεργά σχολικές δραστηριότητες και όταν βοηθούν στις τάξεις ή στις εκδρομές. Εξαιτίας αυτού, η έλλειψη γονικής συμμετοχής μπορεί να επηρεάσει αρνητικά τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των παιδιών στη μάθηση. Επομένως, οι γονείς πρέπει να συμμετέχουν ενεργά στην ακαδημαϊκή ζωή των παιδιών τους, εάν θέλουν τα παιδιά τους να έχουν επιτυχία στη μάθηση στο σχολείο. Αυτή η έρευνα έχει διεξαχθεί από πολλούς ερευνητές. Το στενό θέμα αυτής της έρευνας έγινε από το Araceli (Κρατικό Πανεπιστήμιο της Καλιφόρνια, 2015). Ο σκοπός αυτής της μελέτης ήταν να προσδιορίσει εάν υπήρχαν διαφορές στις αγγλικές τέχνες (ELA) και στα μαθηματικά μεταξύ μαθητών της τέταρτης τάξης των οποίων τα μέλη της οικογένειας συμμετείχαν στο σχολείο και μαθητών της τέταρτης τάξης των οποίων τα μέλη της οικογένειας δεν συμμετείχαν στο σχολείο. Το δείγμα αποτελούνταν από 30 μαθητές της τέταρτης τάξης των οποίων τα μέλη της οικογένειας εμπλέκονταν σε μεγάλο βαθμό στο σχολείο και, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μαθητές των μελών της οικογένειας που εμπλέκονταν σε υψηλό βαθμό ξεπέρασαν σημαντικά εκείνους με μέλη της οικογένειας που δεν συμμετείχαν με βάση τις βαθμολογίες του σωρευτικού τέλους του έτους και των τεστ αναφοράς. Η μέση διαφορά για το ELA ήταν 32,33  $p=,001$  και 52,73 ( $p=,001$ ) για τα μαθηματικά. Επίσης, ο αντίκτυπος της συμμετοχής των γονέων στα

ακαδημαϊκά επιτεύγματα διερευνήθηκε επίσης από τον Ayman (στο: Faculty of Education, The British University in Dubai, 2012). Αυτή η έρευνα είχε ως στόχο να διερευνήσει τον αντίκτυπο της συμμετοχής των γονέων στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών στο σχολείο Bawadii στο Άμπου Ντάμπι. Ο πληθυσμός-στόχος της μελέτης περιελάβανε όλους τους γονείς της τέταρτης τάξης στο σχολείο Al Bawadi στο Άμπου Ντάμπι. Κατά τη ανάλυση των δεδομένων, ο ερευνητής χρησιμοποίησε ποιοτικά και ποσοτικά δεδομένα. Η ποσοτική προσέγγιση τους έδωσε την ευκαιρία να προσθέσουν εύρος παρέχοντας μια ευρύτερη κατανόηση του τρόπου με τον οποίο οι διευθυντές βλέπουν τη συνεργασία σπιτιού-σχολείου. Η ποιοτική προσέγγιση βοήθησε στη κατανόηση μέσω των λόγων των ερωτηθέντων σχετικά με τη σχέση σχολείων και οικογενειών. Το αποτέλεσμα διαπίστωσε ότι υπάρχει θετική επίδραση συσχέτισης μεταξύ των ακαδημαϊκών επιδόσεων και της συμμετοχής των γονέων. Από την άλλη πλευρά, οι απαντήσεις των συμμετεχόντων έδειξαν ότι το πρόγραμμα του σχολείου για «αλληλεπίδραση σχολείου-γονέων» έχει πολλά ελαττώματα που πρέπει να αναμορφωθούν για να δοθεί περισσότερη προσοχή στο θέμα της συμμετοχής των γονέων και να μπορέσουν να τους προσελκύσουν για συμμετοχή.

Μια άλλη έρευνα επικεντρώθηκε επίσης στον αντίκτυπο της συμμετοχής των γονέων στα επιτεύγματα των παιδιών (Watson School of Education University of North Carolina Wilmington). Αυτή η μελέτη περιελάβανε μια μελέτη περίπτωσης δέκα εβδομάδων που περιελάβανε τρεις γονείς και μαθητές από μια τάξη της πρώτης τάξης. Αυτοί οι συμμετέχοντες παρακολούθησαν εργαστήρια για να μάθουν αποτελεσματικές στρατηγικές που μπορούν να εφαρμοστούν στο σπίτι για να αυξήσουν τις επιδόσεις των μαθητών στην ανάγνωση. Κατά την ανάλυση των δεδομένων, ο ερευνητής χρησιμοποίησε ποιοτικά δεδομένα που συλλέχθηκαν από τις συνεντεύξεις τόσο από τους γονείς όσο και από τους μαθητές, ημερολόγια ανάγνωσης γονέων και ένα τελικό φύλλο συμπερασμάτων που συμπληρώθηκε από τους γονείς. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η συμμετοχή των γονέων αύξησε την αναγνωστική επίδοση των παιδιών (βλ. Meheere&Hooge, 2010). Εν τέλει η πλειονότητα των ερευνητικών προσεγγίσεων αναγνωρίζουν τη σημαντικότητα που έχει η σχολική εμπλοκή στην επίδοση των παιδιών στο σχολείο, ωστόσο, σε περιπτώσεις όπου γίνεται λόγος για πλουραλιστικά σχολεία και για γονείς από διαφορετικά πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα, η πρακτική της γονικής εμπλοκής δεν είναι και τόσο εύκολη, αν και αναγνωρίζεται επίσης ως μια εξίσου σημαντική πρακτική για τη σχολική επίδοση των αλλοδαπών μαθητών (Vellymalay, 2013).

### 3.3. Η γονική εμπλοκή στο πλουραλιστικό σχολείο

Οι κοινές προσπάθειες γονέων και δασκάλων είναι η φυσική αφετηρία για την οικοδόμηση ενός προγράμματος οικογένειας-σχολείου. Οι γονείς μπορούν να συμμετέχουν στη θέσπιση πολυπολιτισμικών κατευθυντήριων γραμμών για το πρόγραμμα σπουδών και τις δραστηριότητες διδασκαλίας (Πουλόπουλου, 2007). Οι ομάδες μελέτης στην τάξη, οι σχολικές συμβουλευτικές ομάδες και οι συνεδρίες πολυπολιτισμικού σχεδιασμού είναι μερικοί τρόποι που διασφαλίζουν τη συμβολή των γονέων στην εκπαίδευση και ενισχύουν την επίδοση του παιδιού στο σχολείο όπου τη σημερινή εποχή χαρακτηρίζεται ως πλουραλιστικό και πολυπολιτισμικό (Vaghri, et.al., 2019).

Ο ρόλος των γονέων ως φυσικών προσώπων είναι γνωστός στους δασκάλους, οι οποίοι μπορούν να ζητήσουν από τις οικογένειες να μοιραστούν πολιτιστικά αντικείμενα όπως αυτά αναδεικνύουν την κουλτούρα της χώρας καταγωγής όπως είναι οι φωτογραφίες των περιοδικών, οικογενειακές συνταγές, σκηνικά δραματικού παιχνιδιού, οικογενειακές εμπειρίες, ιστορίες και αντικείμενα τέχνης. Οι δάσκαλοι μπορούν επίσης να είναι μια ισχυρή πηγή για πολυπολιτισμική μάθηση στο σπίτι. Οι δάσκαλοι μπορούν να μοιράζονται με τις οικογένειες αντικείμενα όπως βιβλία, βιντεοκασέτες και υλικά. Οι δάσκαλοι πρέπει να επικεντρωθούν στην ενσωμάτωση της μάθησης που προέρχεται από αυτά τα υλικά με τον γραμματισμό και την πολιτιστική ανάπτυξη των οικογενειών. Οι καλοκαιρινές λίστες ανάγνωσης, τα ειδικά κέντρα εκμάθησης δημόσιων βιβλιοθηκών και οι κοινοτικές πολιτιστικές εκθέσεις είναι τρόποι επέκτασης και ενίσχυσης αυτής της διαδικασίας που προτάσσουν και τη γονική εμπλοκή των μαθητών (Παπαστυλιανού, 2012).

Υπάρχει ένα ευρύ φάσμα ερευνών σχετικά με τη γονική εμπλοκή των γονέων των μαθητών με μεταναστευτικό και προσφυγικό υπόβαθρο. Οι μελέτες της Flising βασίζονται κυρίως σε συνεντεύξεις με γονείς και παιδαγωγούς σε νηπιαγωγεία και σχολεία. Έχει μελετήσει την οπτική των γονιών γενικά και έχει επικεντρωθεί ιδιαίτερα στις οικογένειες μεταναστών. Η ίδια, στο βιβλίο "Parents' contacts" επισημαίνει ότι πολλοί από τους μετανάστες γονείς γνωρίζουν ελάχιστα ή καθόλου πληροφορίες για το σχολείο και πρέπει να βασίζονται στους δασκάλους. Σύμφωνα με την Flising, είναι σημαντικό για τους δασκάλους προσχολικής ηλικίας να βρουν εναλλακτικούς τρόπους για να εμπλέξουν ενεργά τους γονείς μετανάστες. Δεν πρέπει να περιμένει κανείς ως εκπαιδευτικός από αυτούς τους γονείς να συμμετέχουν αμέσως στις τακτικές δραστηριότητες επικοινωνίας, όπως οι συναντήσεις γονέων. Στην αρχή, αυτές οι



συναντήσεις και ομιλίες θα πρέπει να επικεντρώνονται περισσότερο στο νηπιαγωγείο, τις δραστηριότητες και τους στόχους του, παρά στο μεμονωμένο παιδί (Flising, 1996). Ο Bouakaz (2007) στην έρευνά του υπογραμμίζει τη γονική αλληλεπίδραση σε σχέση με τη σχέση μεταξύ του σπιτιού και το σχολείο στη σουηδική κοινωνία με επίκεντρο τα σχολεία σε αραβικές περιοχές μεταναστών όπου οι γονείς μιλούν μόνο αραβικά. Αυτές οι γνώσεις των γονέων είναι περιορισμένες, καθώς δεν γνωρίζουν πώς λειτουργεί το σχολικό σύστημα στη Σουηδία. Πολιτιστικοί και κοινωνικοί φραγμοί, δημιουργούν πολλές δυσκολίες. Οι διαφορές στις αξίες, τα πρότυπα και τις παραδόσεις μεταξύ γονέων και δασκάλων δημιουργούν εμπόδια καθιστώντας τη συνεργασία και την επικοινωνία πιο δύσκολη, κάτι που με τη σειρά του σημαίνει πως μειώνεται και η σχολική επίδοση του παιδιού, αφού οι γονείς του δεν έχουν την ικανότητα να τον βοηθήσουν σε δραστηριότητες κατ' οίκον ή σε σχολικές εργασίες.

Ο Bouakaz (2009) πιστεύει ότι οι συνθήκες διαβίωσης των νέων οικογενειών μεταναστών χαρακτηρίζονται συχνά από τη λεγόμενη «διπλή απουσία», δηλαδή μια κοινωνική ταυτότητα και ένα ποσοστό απουσίας σε σχέση τόσο με τη νέα όσο και με την παλιά κοινωνία. Ο διπλός αντίκτυπος στην απουσία συχνά περιορίζει τη συμμετοχή του ατόμου και στις δύο κοινότητες. Σε σχέση με το σχολείο, αυτό μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα την έλλειψη ορατότητας των γονέων, κάτι που δεν σημαίνει απαραίτητα έλλειψη ενδιαφέροντος για παραδοσιακές μορφές συνεργασίας, που με τη σειρά του, όμως, οδηγεί σε μειωμένες επιδόσεις του παιδιού στο σχολείο. Το σχολείο ως ίδρυμα πρέπει να αναλάβει την ευθύνη της παροχής βασικών πληροφοριών στους γονείς και να ενσωματώσει τις δραστηριότητές του στο οικογενειακό και συνάμα, σχολικό συγκείμενο.

Οι Lazar και Slostad (1999) πιστεύουν ότι «οι γονείς με μεταναστευτικό / προσφυγικό υπόβαθρο νοιάζονται πολύ για τις εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών τους» και ότι οι αρνητικές αντιλήψεις των γονέων μένουν επειδή «τα σχολεία εκπαίδευσης δεν έχουν εκπαιδέσει επαρκώς τους δασκάλους για να κατανοήσουν τους γονείς και να δικτυωθούν μαζί τους» (σελ. 207 – 208).

Οι Foster και Loven μοιράζονται ότι μια κεντρική εξήγηση που βρίσκουν οι ερευνητές είναι ότι «πολύ λίγη προσοχή δίνεται στην προετοιμασία των δασκάλων να εργαστούν με γονείς και άλλους ενήλικες από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα κάτι που δυσχεραίνει και την εμπλοκή των εν λόγω γονέων» (όπως αναφέρεται στο Lazar, 1999, σ. 207). Οι Lazar & Slostad (1999) καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι οι αντιλήψεις των γονέων για το ρόλο τους στην

εκπαίδευση των παιδιών τους συχνά διαμορφώνονται από τη δική τους σχολική εμπειρία, τις τρέχουσες συνθήκες τους και τις πολιτιστικές πεποιθήσεις τους. «Οι γονείς μετανάστες, που συχνά αντιμετωπίζουν πολιτισμικό σοκ, μπορεί να βλέπουν το σχολείο ως ξένο περιβάλλον στο οποίο επιλέγουν να αποφύγουν να συμμετέχουν» (στο Tinkler, 2002, σελ. 11). Πράγματι, υπάρχουν πολλά εμπόδια στη συμμετοχή των γονέων από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Σύμφωνα με την Karen Mapp, λέκτορα στο Harvard Graduate School of Education, «παράγοντες όπως οι πολιτισμικές, φυλετικές και οικονομικές διαφορές μεταξύ του σχολικού προσωπικού και των γονέων μπορούν να οδηγήσουν σε εσφαλμένες υποθέσεις/στερεότυπα και από τις δύο πλευρές» (1997). Πολύ συχνά τα σχολεία σπεύδουν να θεωρήσουν τη φαινομενική αδιαφορία των γονέων ως αδιαφορία όταν, αν είναι στην πραγματικότητα, σύμφωνα με τους Lazar και Slostad, «ο τρόπος που βλέπουν οι γονείς τους ρόλους τους να διαμορφώνεται από τις συνθήκες και τους κανόνες συγκεκριμένων πολιτισμών» και «τις πεποιθήσεις τους για τις δικές τους αποτελεσματικότητα ως δάσκαλοι ή γονείς» (1999, σελ. 208). Στη Λατινική κουλτούρα, για παράδειγμα, «οι δάσκαλοι χαίρουν μεγάλου σεβασμού και οποιαδήποτε παρέμβαση από τους γονείς μπορεί να θεωρηθεί αγενής και ασεβής» (Tinkler, 2002). Τα σχολεία πρέπει να έχουν πλήρη επίγνωση των εθίμων και των πεποιθήσεων των διαφόρων πληθυσμών, εάν θέλουν να εργαστούν πραγματικά συλλογικά.

Μια δυναμική σχολική κουλτούρα και κοινωνική δομή δημιουργείται όταν ο πολιτισμός και η οργάνωση του σχολείου μεταμορφώνονται με τρόπους που επιτρέπουν στους μαθητές από διαφορετικές φυλετικές, εθνοτικές και φυλές ομάδες να βιώσουν την ισότητα, η οποία μπορεί να προωθηθεί ενεργά μέσω της αποτελεσματικής σχολικής εμπλοκής μεταξύ άλλων (Ζάχος, 2018).

Τα σχολεία μπορούν να κάνουν πολλά πράγματα για να ενθαρρύνουν τη συμμετοχή των γονέων από διαφορετικά πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα. Ορισμένα μέτρα για την εφαρμογή αυτής της ιδέας από τη θεωρία στην πράξη περιλαμβάνουν τη δημιουργία μιας επίσημης πολιτικής που θα βοηθήσει στον καθορισμό συγκεκριμένων στόχων για τους γονείς και τους δασκάλους που συνεργάζονται, τον εντοπισμό φραγμών για το σχολείο και την κουλτούρα του, την αξιολόγηση και τη βελτίωση των τρεχόντων προγραμμάτων και τη συμμετοχή της κοινότητας γενικότερα. Τα σχολεία πρέπει να κάνουν τους γονείς να νιώθουν ευπρόσδεκτοι και αποδεκτοί (Παπαστυλιανού, 2012). Οι εκπαιδευτικοί το εν λόγω γεγονός το αναγνωρίζουν ενεργά σε ορισμένες χώρες όπως η Ιταλία και η Ισπανία (Alemany&Villuendas, 2014), αν και σε άλλες χώρες όπως η Σλοβακία και η Ρουμανία, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τη γονική εμπλοκή

μεταναστών ως χρονοβόρα και ως ένα μέσο που δεν θα ενισχύσει και τόσο σημαντικά την επίδοση του παιδιού (Avramidis&Nor, 2012).

### **3.3.1. Εμπόδια και προκλήσεις της γονικής εμπλοκής στο διαπολιτισμικό σχολείο**

Στο σημείο αυτό, είναι σημαντικό να τονιστεί ότι είναι δύσκολη πρακτικά, η γονική τόσο συμμετοχή, όσο και εμπλοκή στα σχολικά προγράμματα ειδικά όταν οι γονείς προέρχονται από διαφορετική κουλτούρα, φυλή και μιλάνε διαφορετική γλώσσα. Οι Joshi, Eberly & Konzal, (2005, στο: Koser, 2019) υποδεικνύουν ότι είναι πολύ δύσκολο να οικοδομηθούν ισχυρές και σεβαστές σχέσεις μεταξύ των οικογενειών και των δασκάλων που δεν μοιράζονται παρόμοια πολιτιστικά υπόβαθρα και γλώσσα. Όταν οι γονείς δεν μοιράζονται μια κοινή κουλτούρα με τους δασκάλους, είναι πιο δύσκολο να δημιουργήσουν κοινή κατανόηση και να χτίσουν εμπιστοσύνη. Σύμφωνα με τους Wong και Hughes (2006, στο: Γεωργιάδης & Πανταζής, 2020), πολλές εκπαιδευτικές έρευνες έχουν διερευνήσει γιατί κάποιοι γονείς εμπλέκονται στην εκπαίδευση των παιδιών τους και άλλοι όχι. Μεγάλο μέρος αυτής της έρευνας έχει διερευνήσει τον ρόλο της φυλής και της εθνικότητας, αλλά κι του χαμηλού εκπαιδευτικού υποβάθρου στη συμμετοχή των γονέων, με ποικίλα ευρήματα.

Μία από τις μεγαλύτερες παρανοήσεις είναι ότι οι γονείς μεταναστών μαθητών δεν ενδιαφέρονται για την εκπαίδευση των παιδιών τους. Για πολλούς λόγους, οι ερευνητές έχουν διαπιστώσει ότι οι γονείς μαθητών με διαφορετική φυλή, εθνοτική και γλωσσική άποψη συχνά αποτυγχάνουν να συμμετάσχουν σε σχολικές δραστηριότητες, για τον λόγο ότι πρώτα από όλα, οι ίδιοι δε γνωρίζουν τη γλώσσα, οπότε είναι πρακτικά αδύνατη η συμμετοχή τους (Koser, 2019).

Η εμπλοκή των γονέων μεταναστών έχει διερευνηθεί σε βάθος από ερευνητές. Οι λόγοι για τους οποίους δεν συμμετέχουν στην εκπαίδευση και τη σχολική δραστηριότητα του παιδιού είναι διαφορετικοί. Για να τα εξετάσουν, οι Turney και Kao (2009, στο: Γεραρής, 2011) εξέτασαν τα εμπόδια μεταναστών γονέων να εμπλέκονται ενεργά και ισότιμα στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Χρησιμοποίησαν δεδομένα από το Early Childhood Longitudinal Study-Kindergarten Cohort, ένα εθνικά αντιπροσωπευτικό δείγμα παιδιών στο νηπιαγωγείο από το 1998-1999. Σε αυτή τη μελέτη, παρουσίασαν πολυπαραγοντικές αναλύσεις που παρουσιάζουν με τη σειρά τους τα πολλά εμπόδια που εμποδίζουν τους γονείς να έρθουν σε επαφή με τους δασκάλους και τα σχολεία των παιδιών τους. Επικεντρώθηκαν στα εμπόδια που αντιμετωπίζουν

οι ομάδες μεταναστών και βρήκαν σημαντικά εμπόδια που σχετίζονται με τη συμμετοχή στις τάξεις των παιδιών τους στο νηπιαγωγείο. Σύμφωνα με τη μελέτη τους, όλες οι μειονοτικές ομάδες μεταναστών ανέφεραν ότι αντιμετώπιζαν περισσότερα εμπόδια που σχετίζονται με τη συμμετοχή, συμπεριλαμβανομένης της έλλειψης ικανότητας αγγλικής γλώσσας, της μη ευπρόσδεκτης αίσθησης στο σχολείο και των πολιτισμικών διαφορών. Όταν οι γονείς και οι δάσκαλοι προέρχονται από διαφορετικά υπόβαθρα, υπάρχουν μερικά εμπόδια που εμποδίζουν τις σχέσεις γονέα-σχολείου (Joshi et al., 2005, στο: Koser, 2019). Οι ίδιοι υποστηρίζουν ότι τα πρόσθετα εμπόδια που εμποδίζουν τους γονείς και τους δασκάλους να επικοινωνούν ανοιχτά και ειλικρινά είναι «έλλειψη κατανόησης των συνεργασιών του σχολείου στο σπίτι, έλλειψη κατανόησης του συστήματος, και η έλλειψη αυτοπεποίθησης, αρνητικές εμπειρίες του παρελθόντος με τα σχολεία και εχθρότητα από την πλευρά του δασκάλου ή των άλλων γονέων των μαθητών» (σελ. 3), μεταξύ αρκετών άλλων εμποδίων και προκλήσεων.

Σύμφωνα με τη μελέτη των Denessen, Bakker και Gierveld (2007, στο: Νικολάου, 2011) που διεξήχθη σε τέσσερα ολλανδικά δημοτικά σχολεία, ορισμένα συγκεκριμένα προβλήματα σχετικά με τους γονείς των εθνοτικών μειονοτήτων είναι η έλλειψη γλωσσικών δεξιοτήτων για την επικοινωνία με το σχολείο. Οι ίδιοι, λόγω του χαμηλού εκπαιδευτικού υποβάθρου που φέρουν συχνά, θεωρούν το σχολείο πλήρως υπεύθυνο για την εκπαίδευση του παιδιού τους και τείνουν να μην ενδιαφέρονται για σχολικά θέματα. Υπό αυτή την έννοια, οι Shartrand, Weiss, Kreider και Lopez (1997, στο: Γεωργιάδης & Πανταζής, 2020) αναφέρουν ότι ο πρώτος και κύριος λόγος για τα χαμηλότερα επίπεδα γονικής συμμετοχής των μειονοτήτων γονέων είναι ότι αυτοί οι γονείς δεν διαθέτουν τους απαραίτητους πολιτιστικούς και εκπαιδευτικούς πόρους για να εμπλακούν.

Ένα ακόμα εμπόδιο στη συμμετοχή των γονέων των μεταναστών μαθητών και μαθητριών στο σχολείο είναι οι πολιτισμικοί φραγμοί που περιλαμβάνουν διαφορετικούς τρόπους ζωής, αξίες, κουλτούρα και εμπειρίες μεταξύ δασκάλου και γονέων. Οι λογής πολιτισμικές διαφορές καθιστούν τη συμμετοχή των γονέων πιο δύσκολη για τους δασκάλους και τους διευθυντές των σχολείων (Denessen et al., 2007, στο: Κοροντζής, 2017). Οι Morris και Taylor (1998, στο: Koser, 2019) υποστηρίζουν ότι οι γονείς μερικές φορές αποκαλύπτουν εμπόδια στην αποτελεσματική επικοινωνία δασκάλου-γονέα. Για παράδειγμα, μερικοί γονείς μπορεί να διστάζουν να ρωτήσουν τους δασκάλους για ορισμένα θέματα, επειδή φοβούνται ότι μπορεί να επηρεάσουν αρνητικά τη συμπεριφορά των δασκάλων προς τα παιδιά τους. Σύμφωνα

με τον Ariza (2002, στο: Γεωργιάδης & Πανταζής, 2020), η διαφορετική αντιμετώπιση διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων στο σχολείο κάνει τους γονείς να νιώθουν άβολα. Ένας από τους σημαντικούς λόγους για τους οποίους οι δάσκαλοι αποφεύγουν την επικοινωνία με γονείς διαφορετικής κουλτούρας είναι ότι δεν έχουν ιδέα για τις πολιτισμικές διαφορές στις μη λεκτικές επικοινωνίες. Για παράδειγμα, το να κοιτάει ο ένας τον άλλον στα μάτια ενώ συνομιλούν θεωρείται ασέβεια για άλλους πολιτισμούς (Denessen et al., 2007). Όλοι αυτοί οι λόγοι επηρεάζουν αρνητικά την άμεση συμμετοχή των γονέων των παιδιών μεταναστευτικής βιογραφίας και την έμμεση επίδοση των μαθητών (Γεραρής, 2011).

## **B. Ερευνητικό μέρος**

### **4. Μεθοδολογία της έρευνας**

#### **4.1. Εμπειρική έρευνα**

Στο ερευνητικό κεφάλαιο της παρούσας εργασίας θα παρουσιαστούν αναλυτικά ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα που προέκυψαν, καθώς και η αιτιολόγηση/αναγκαιότητα της έρευνας. Επίσης, θα παρατεθούν η μεθοδολογική προσέγγιση, το δείγμα, τα δημογραφικά στοιχεία των συνεντευξιζόμενων, το εργαλείο συλλογής δεδομένων, η ερευνητική διαδικασία και τέλος η ανάλυση δεδομένων.

#### **4.2. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα**

Η παρούσα ποιοτική έρευνα σκοπεύει να διερευνήσει την επίδραση της γονικής εμπλοκής στη σχολική επίδοση των μαθητών/τριών. Ιδιαίτερα, δίνεται έμφαση στα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι γονείς με διαφορετικό πολυπολιτισμικό υπόβαθρο και στην εύρεση καλών πρακτικών, οι οποίες θα διευκολύνουν την εμπλοκή τους. Τα παραπάνω θα διερευνηθούν μέσω των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών δημοτικών σχολείων Αττικής, οι οποίοι έχουν κληθεί να διδάξουν σε Δημοτικά σχολεία με τάξεις υψηλού ποσοστού μαθητών με διαφορετικό πολυπολιτισμικό υπόβαθρο. Το θέμα της επίδρασης της γονικής εμπλοκής στη σχολική επίδοση μαθητών και των εμποδίων που υπάρχουν στην περίπτωση των αλλοδαπών γονέων έχει διερευνηθεί αρκετά όπως αποδείχτηκε από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση που παρουσιάστηκε στο θεωρητικό μέρος της παρούσας διπλωματικής έρευνας. Η πρωτοτυπία της έγκειται στο γεγονός πως για την εξαγωγή των αποτελεσμάτων πραγματοποιήθηκε η εκπόνηση ποιοτικής έρευνας εν αντιθέσει με το πλήθος των ποσοτικών ερευνών που έχουν πραγματοποιηθεί για το συγκεκριμένο θέμα, καθώς και το γεγονός πως ερευνήθηκαν αρκετά οι λόγοι που συνδράμουν στα χαμηλά ποσοστά της γονικής εμπλοκής των αλλοδαπών (κοινωνική και οικονομική κατάσταση, χαμηλό μορφωτικό υπόβαθρο). Ειδικότερα, θα γίνει διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σύμφωνα με τις ανισότητες που προκύπτουν λόγω της ετερογένειας στα σχολικά πλαίσια. Μετέπειτα, θα παρουσιαστούν οι αντιλήψεις τους αναφορικά με τη σχολική επίδοση, τους παράγοντες που την επηρεάζουν και τη σχέση της τελευταίας με την πολυπολιτισμική ετερογένεια. Επίσης, θα αναλυθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη γονική εμπλοκή στο διαπολιτισμικό σχολείο, τη σχέση της γονικής εμπλοκής με τη σχολική επίδοση και τέλος τα

εμπόδια και τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι γονείς που προέρχονται από διαφορετικά πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα.

Ο σκοπός της έρευνας εξειδικεύεται στα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

- Πως αποτυπώνονται οι εκπαιδευτικές ανισότητες στο σχολικό πλαίσιο;
- Σε ποιο βαθμό συνδέονται οι εκπαιδευτικές ανισότητες με την ετερογένεια;
- Σε ποιο βαθμό επηρεάζει η γονική εμπλοκή τη σχολική επίδοση;
- Ποιες είναι οι βασικότερες αιτίες σχολικής αποτυχίας των αλλοδαπών μαθητών;
- Ποιες θεωρούνται οι καλές πρακτικές της γονικής εμπλοκής στην περίπτωση των αλλοδαπών μαθητών;

### **4.3. Αιτιολόγηση της έρευνας**

Βασική επιδίωξη της παρούσας έρευνας είναι να παρουσιάσει τις αντιλήψεις που έχουν διαμορφώσει οι εκπαιδευτικοί (μόνιμοι και αναπληρωτές) από την εμπειρία τους να διδάσκουν σε τάξεις με πολυπολιτισμική ετερογένεια, για την επίδραση που ασκεί η γονική εμπλοκή, κυρίως των αλλοδαπών γονέων στη σχολική επίδοση. Σύμφωνα με τους Νόβα – Καλτσούνη, 2004· Σακελλαρίου, 2008· Turney & Kao, 2009· Μανωλίτσης, 2004, η επίδραση της γονικής εμπλοκής έχει θετικά αποτελέσματα τόσο στη σχολική επίδοση όσο και στην ψυχολογική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών. Τα τελευταία χρόνια, έχει αυξηθεί σημαντικά το ποσοστό της μεταναστευτικής ροής στην Ελλάδα. Η παρούσα εργασία μελετά τις απόψεις των εκπαιδευτικών που έχουν κληθεί να διδάξουν σε παιδιά προσφύγων σε σχολεία τα οποία δεν ονομάζονται διαπολιτισμικά. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αντιμετωπίσουν πολλές προκλήσεις που αφορούν τη διαχείριση των ανισοτήτων που προκύπτουν λόγω της ετερογένειας του μαθητικού πληθυσμού, την πορεία της σχολικής επίδοσης των μαθητών και τον ρόλο που κατέχουν σε αυτή οι γονείς κυρίως των παιδιών με διαφορετικό πολυπολιτισμικό υπόβαθρο. Άλλωστε, οι γονείς των αλλοδαπών μαθητών διαδραματίζουν καταλυτικό ρόλο στη διαμόρφωση της πολιτισμικής ταυτότητας των παιδιών τους. Η συνεργασία γονέων και εκπαιδευτικών είναι εκείνη που θα βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να κατανοήσουν τα στοιχεία του πολιτισμού του κάθε παιδιού, να τα εισάγουν στα σχολεία και να διαμορφώσουν την πολιτισμική ταυτότητα των παιδιών (Γκόβαρης, 2001, 2002· Kendall, 1996· Beveridge, 2005).

#### **4.4. Μεθοδολογική προσέγγιση**

Στην παρούσα διπλωματική έρευνα, η μεθοδολογική προσέγγιση που χρησιμοποιήθηκε είναι η ποιοτική ερευνητική τεχνική. Όσον αφορά τον τομέα της κοινωνικής επιστήμης αλλά και της εκπαίδευσης παρατηρείται να επιλέγεται όλο και πιο συχνά η μέθοδος της ποιοτικής έρευνας (Δημητρόπουλος, 2001:41). Πιο συγκεκριμένα στον χώρο της εκπαίδευσης προκύπτουν αρκετές φορές ερευνητικές δυσκολίες, οι οποίες άπτονται στα επιστημονικά ερωτήματα/ζητήματα και η ποσοτική μέθοδος δε δύναται να τα προσεγγίσει και να τα μελετήσει. Επίσης, για την εξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων απαιτείται η πιο άμεση επικοινωνία ανάμεσα στον ερευνητή και στα υποκείμενα. Έτσι, η ποιοτική μέθοδος μέσω των συνεντεύξεων διευκολύνει αυτή την αλληλεπίδραση (Παρασκευοπούλου – Κόλλια Ε., 2008:2).

Η παρούσα έρευνα δεν έχει ως κύριο στόχο την εξαγωγή αποτελεσμάτων που θα συνεισφέρουν σε νέα γνώση. Για αυτόν ακριβώς τον λόγο η επιλογή της ποιοτικής μεθόδου διευκόλυνε στην εμβάθυνση του υπό μελέτης θέματος αλλά και στη διερεύνηση σε βάθος των στάσεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών. Στόχος λοιπόν είναι η σε βάθος ανάλυση των δεδομένων και όχι μια γενική παρουσίαση των αποτελεσμάτων. Επίσης, με την ποιοτική μέθοδο γίνεται αντιληπτή η προσωπική άποψη των υποκειμένων με βάση την εμπειρία τους (Geertz, 1973, ό.α. στην Παρασκευοπούλου – Κόλλια Ε., 2008:4). «Πέρα, όμως, από τη λεπτομερή ανάλυση, οι ποιοτικές μέθοδοι καταγράφουν τη φωνή των υποκειμένων και τις εκφράσεις τους» (Eisner, 1991, ό.α. στην Παρασκευοπούλου-Κόλλια Ε., 2008:4). Τέλος, οι ποσοτικές μέθοδοι δεν είναι σε θέση να εξάγουν εύκολα συμπεράσματα, σε αντίθεση με τις ποιοτικές μεθόδους οι οποίες θεωρούνται κατάλληλες για την ερμηνεία των εμπειριών, των συναισθημάτων, των κινήτρων και των αντιλήψεων-στάσεων των ανθρώπων (Strang P., Strauss A. & Corbin J., Woods NF. & Catanzaro M., ό.α. στην Μπελάλη Θ., 2006:299).

#### **4.5. Δείγμα της έρευνας**



Το δείγμα της συγκεκριμένης ποιοτικής έρευνας απαρτίζεται από δώδεκα δασκάλους Δημοτικής Εκπαίδευσης, εκ των οποίων οι δύο ήταν άντρες και οι δέκα γυναίκες. Οι τέσσερις εξ αυτών, οι οποίες ήταν όλες γυναίκες, είχαν αναλάβει κανονική τάξη Δημοτικού με υψηλό μεταναστευτικό ποσοστό μαθητών και οι οχτώ εξ αυτών, δύο άντρες και έξι γυναίκες, έχουν αναλάβει Τάξη Υποδοχής, ή αλλιώς Ζ.Ε.Π. (Ζώνη Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας). Η δειγματοληψία της έρευνας ήταν αυτή της ομοιογενούς και σκόπιμης δειγματοληψίας, καθώς όλοι οι συμμετέχοντες επιλέχθηκαν ενεργητικά και σκόπιμα για να συνεισφέρουν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο στον σκοπό και στα ερωτήματα της έρευνας. Ομοιογενής είναι η έρευνα καθώς, και οι δώδεκα εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν στην έρευνα έχουν ως κοινό χαρακτηριστικό ότι όλοι τους έχουν διδάξει παιδιά με διαφορετικό πολυπολιτισμικό υπόβαθρο σε σχολεία, στο σύνολό τους στο κέντρο της Αθήνας αλλά και σε περιοχές που υπάρχουν μαθητές με υψηλό μεταναστευτικό υπόβαθρο.

#### **4.6. Δημογραφικά στοιχεία δείγματος**

Στην αρχή της συνέντευξης δόθηκαν στους συνεντευξιαζόμενους ερωτήσεις που αφορούσαν στα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος και συγκεκριμένα στην ηλικία, στο επίπεδο σπουδών και στην εργασιακή εμπειρία. Η διακύμανση της ηλικίας των συνεντευξιαζόμενων ήταν από τα 26 έως τα 47 έτη. Συγκεκριμένα δέκα από τους δώδεκα συμμετέχοντες ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα των 26-32 και δύο από τους δώδεκα στις ηλικίες 45 και 47 ετών αντίστοιχα.

Δύο συμμετέχουσες έχουν αποκτήσει πτυχίο Δημοτικής Εκπαίδευσης και η μία από τις δύο έχει κάνει μετεκπαίδευση στην Ειδική Αγωγή. Εννιά συμμετέχοντες κατέχουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών εκ των οποίων οι έξι τίτλοι αφορούν στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση, ένας στην Εκπαιδευτική Ψυχολογία, ένας στη Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων και ένας στη Διδακτική της Έρευνας της Ιστορίας. Έπειτα, μία συμμετέχουσα είναι υποψήφια για διδακτορικό τίτλο ο οποίος σχετίζεται με την εφαρμογή του διερευνητικού μοντέλου μάθησης στη σχολική τάξη ως παράγοντα ανάπτυξης των ανωτέρων δεξιοτήτων μέσα από το μάθημα της Ιστορίας.

Τέσσερις από τους εκπαιδευτικούς διδάσκουν σε κανονικές τάξεις Δημοτικού Σχολείου και ειδικότερα στις Β, Δ, και Ε αντίστοιχα. Οι υπόλοιποι οχτώ συμμετέχοντες διδάσκουν σε Τάξεις Υποδοχής ή αλλιώς σε Ζ.Ε.Π. (Ζώνη Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας).

Τα συνολικά χρόνια προϋπηρεσίας των συμμετεχόντων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση κυμαίνονται από τα τρία έως τα είκοσι ένα χρόνια εμπειρίας. Πιο συγκεκριμένα δέκα από τους δώδεκα διαθέτουν από τρία έως οχτώ χρόνια εμπειρίας και δύο από τους δώδεκα από δεκαεννιά έως είκοσι ένα χρόνια εμπειρίας.

Όλοι οι συμμετέχοντες έχουν ασχοληθεί άμεσα ή έμμεσα με τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση είτε έχοντας αναλάβει τάξεις με υψηλό ποσοστό μεταναστών μαθητών είτε αναλαμβάνοντας τις Τάξεις Υποδοχής στα Δημοτικά Σχολεία. Ειδικότερα τα χρόνια εμπειρίας στην Διαπολιτισμική Εκπαίδευση κυμαίνονται από δύο έως δέκα.

#### **4.7. Εργαλείο συλλογής δεδομένων**

Στη διάρκεια της ημιδομημένης συνέντευξης για τη συλλογή δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ένας οδηγός συνέντευξης ο οποίος αποτελούνταν αρχικά από ερωτήσεις δημογραφικού χαρακτήρα και έπειτα από ερωτήσεις ανοιχτού τύπου που αφορούσαν τη διερεύνηση του υπό μελέτης θέματος. Πριν ξεκινήσει η συνέντευξη πραγματοποιήθηκε εισαγωγή για το θέμα που διερευνάται με όλες τις απαραίτητες διευκρινήσεις που χρειάστηκαν οι συνεντευξιαζόμενοι και ζητήθηκε η έγκριση από τον κάθε υποψήφιο ξεχωριστά για την εκχώρηση της συνέντευξης. Η ημιδομημένη συνέντευξη της παρούσας εργασίας αποτελείται από δώδεκα (12) ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, οι οποίες εντάσσονται σε τρεις βασικούς θεματικούς άξονες. Ομαλή ήταν η μετάβαση που πραγματοποιήθηκε από τον έναν άξονα στον άλλον και η ροή των απαντήσεων ήταν αυτή που καθόρισε και τη σειρά των ερωτήσεων. Η εισαγωγή των συνεντευξιαζόμενων στη θεματική/άξονα που εξεταζόταν κάθε φορά κρίθηκε απαραίτητη δίνοντάς τους όλες τις απαραίτητες πληροφορίες, επισημάνσεις και διευκρινήσεις που χρειαζόταν.

Οι τρεις άξονες των ερωτήσεων αφορούσαν τις παρακάτω θεματικές:

1) Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανισότητες

Αναφορικά με τις εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανισότητες ρωτήθηκαν τα εξής:

«Θεωρείτε πως οι ανισότητες που υπάρχουν στην εκπαίδευση, συνδέονται με τις ανισότητες στον κοινωνικό τομέα;», «Παρατηρείτε αύξηση των ανισοτήτων σε σχολικά περιβάλλοντα όπου επικρατεί η ετερογένεια (μαθητές με διαφορετικά πολυπολιτισμικά υπόβαθρα); Αν ναι, αναφέρετε σε ποιους τομείς (μαθησιακό, κοινωνικοποίηση κ.α.) συμβαίνει πιο έντονα.», «Θεωρείτε πως η εφαρμογή της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης αποτελεί μέσο για την εξάλειψη των εκπαιδευτικών ανισοτήτων;», «Πιστεύετε πως είστε καταρτισμένοι με τις απαραίτητες γνώσεις και πρακτικές για να αντιμετωπίσετε τις ανισότητες που δημιουργούνται στο διαπολιτισμικό σχολείο; Αν όχι, τι προτείνετε».

2) Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη σχολική επίδοση μαθητών

Οι ερωτήσεις αφορούσαν τη σχολική επίδοση μαθητών με ή χωρίς πολυπολιτισμικό υπόβαθρο.

Οι ερωτήσεις ήταν οι εξής:

«Ποια στοιχεία χρειάζεστε για να θεωρήσετε τη σχολική επίδοση ενός μαθητή ικανοποιητική ή μη; (διαγωνίσματα, συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία, συμπεριφορά κ.α.)», «Ποιοι κατά τη γνώμη σας είναι οι σημαντικότεροι παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική επίδοση των παιδιών;», «Θεωρείτε πως διαφοροποιούνται αυτοί οι παράγοντες όταν πρόκειται για παιδιά από διαφορετικά πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα;», «Πιστεύετε πως αν το σχολείο εφαρμόζει τις αρχές της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης μπορεί να διαμορφώσει μια επιτυχημένη σχολική επίδοση ή οφείλεται σε ένα σύνολο παραγόντων; Ποιοι είναι οι κυριότεροι;», «Κρίνετε απαραίτητη τη συνεργασία οικογένειας και σχολείου για τη σχολική επίδοση των μαθητών;».

3) Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τη γονική εμπλοκή των αλλοδαπών γονέων και την επίδρασή της στη σχολική επίδοση

Οι ερωτήσεις αφορούσαν στην επίδραση της εμπλοκής αλλοδαπών και Ελλήνων γονέων και στους κυριότερους λόγους χαμηλής συμμετοχής των αλλοδαπών γονέων. Οι ερωτήσεις ήταν οι παρακάτω:

«Με ποιους τρόπους πιστεύετε πως η γονική εμπλοκή μπορεί να επηρεάσει τη σχολική επίδοση των μαθητών είτε θετικά είτε αρνητικά;», «Θεωρείτε σημαντική τη συμμετοχή των αλλοδαπών γονέων και αν ναι γιατί; Ποιοι τρόποι πιστεύετε πως μπορούν να διευκολύνουν τη συμμετοχή τους;», «Πιστεύετε πως το κοινωνικοοικονομικό και εκπαιδευτικό υπόβαθρο των αλλοδαπών γονέων επηρεάζει τον βαθμό και την ποιότητα της γονικής εμπλοκής; Υπάρχει κάποιος άλλος σημαντικός παράγοντας;».

Για την εγκυρότητα αλλά και τη αξιοπιστία του εργαλείου που χρησιμοποιήθηκε διεξήχθησαν δύο πιλοτικές συνεντεύξεις σε εκπαιδευτικούς που έχουν αναλάβει τάξεις με πολυπολιτισμική ετερογένεια. Οι δύο αυτές πιλοτικές συνεντεύξεις έδωσαν τη δυνατότητα εντοπισμού ασαφών σημείων, αναδιατύπωσης ορισμένων ερωτήσεων και απόκτησης μιας γενικής εικόνας για τη ροή και το χρόνο που απαιτείται για τη συνέντευξη.

#### **4.8. Διαδικασία έρευνας**

Τον Οκτώβριο και τον Νοέμβριο του 2021 πραγματοποιήθηκαν οι συνεντεύξεις στους εκπαιδευτικούς. Εξαιτίας της πανδημίας COVID-19 δεν ήταν εύκολο να γίνουν όλες οι συνεντεύξεις δια ζώσης λόγω των αυστηρών μέτρων του υγειονομικού πρωτόκολλου για τα σχολεία. Έτσι το μεγαλύτερο ποσοστό των συνεντεύξεων έγινε διαδικτυακά μέσω Skype, και ένας μικρός αριθμός έγινε δια ζώσης, εφόσον το επέτρεπαν οι συνθήκες. Οι δια ζώσης συνεντεύξεις έλαβαν χώρα στις τάξεις διδασκαλίας των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια των διδακτικών τους κενών ή μετά το σχόλασμά των μαθητών/τριών, ανάλογα με το πρόγραμμα του κάθε διδάσκοντα. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στις συνεντεύξεις προερχόταν από διαφορετικά σχολεία της Αθήνας, περιοχών με υψηλά ποσοστά πολυπολιτισμικής ετερογένειας. Κατά τη διάρκεια της συνέντευξης τηρήθηκαν όλες οι προαπαιτούμενες διαδικασίες εγκυρότητας και αξιοπιστίας. Πριν ξεκινήσει η διαδικασία, ο ερευνητής ενημέρωνε εκ νέου τους συνεντευξιαζόμενους για τον σκοπό της έρευνας, τη μέθοδο συλλογής δεδομένων και την αξιοποίηση των ευρημάτων, παρόλο που είχε προηγηθεί μια πρώτη αρχική ενημέρωση που αφορούσε στον σκοπό, στο πλαίσιο και το περιεχόμενο της συνέντευξης. Τονίστηκε η εχεμύθεια όσον αφορά την ανωνυμία των προσωπικών δεδομένων, τόσο των ίδιων όσο και των σχολικών μονάδων όπου υπηρετούν.

Κατά τη διάρκεια της συνέντευξης ο ερευνητής κρατούσε προσωπικές σημειώσεις και κατέγραφε τη συνέντευξη σε συσκευή μαγνητοφώνησης, εφόσον κανένας από τους συμμετέχοντες δεν εξέφρασε κάποια αντίρρηση. Η καταγραφή επιλέχτηκε γιατί διευκολύνει την ανάλυση των δεδομένων. Επικουρικά χρησιμοποιήθηκε και ο οδηγός της συνέντευξης για να τηρηθεί η σωστή δομή και η ροή των ερωτήσεων. Η κάθε συνέντευξη διήρκεσε περίπου 20-30 λεπτά και οι συνεντευξιαζόμενοι είχαν τη δυνατότητα να διατυπώσουν τις απόψεις τους και να κάνουν αλλαγές ή προσθήκες. Η σειρά των ερωτήσεων δεν ήταν ίδια σε κάθε συνέντευξη καθώς οι απόψεις και τα θέματα που προέκυπταν κατά τη διάρκεια της ροής καθόριζαν τη σειρά των ερωτήσεων. Υπήρχε παρότρυνση από τον ερευνητή να δοθούν ολοκληρωμένες απαντήσεις και τηρήθηκε ουδέτερη στάση σε όλες τις απαντήσεις χωρίς καμία άσκοπη διακοπή.

#### **4.9. Μέθοδος Ανάλυσης Δεδομένων**

Μέσω της απομαγνητοφώνησης και της παραγωγής γραπτού λόγου συγκεντρώθηκαν όλα τα ποιοτικά δεδομένα των συνεντεύξεων. Αρχικά, ο ερευνητής αφιέρωσε χρόνο στο υλικό που συγκέντρωσε, εξοικειώθηκε με αυτό και στη συνέχεια προχώρησε στην κωδικοποίηση. Σε πολλές απαντήσεις παρατηρήθηκαν επαναλαμβανόμενα στοιχεία, τα οποία αφορούσαν στο ευρύτερο θέμα που εξέταζε η έρευνα αλλά και στα ζητήματα που προέκυψαν από τις αντιλήψεις των συμμετεχόντων. Τα δεδομένα κατηγοριοποιήθηκαν σε τρεις θεματικές που σχετιζόταν με τους άξονες της συνέντευξης και με το θεωρητικό πλαίσιο της εργασίας. Έγινε επιλογή των στοιχείων και κατά προτεραιότητα εισήχθησαν αυτά που προσέδιδαν περισσότερες πληροφορίες στην έρευνα. Σε αρκετές περιπτώσεις παρατέθηκαν κατά λέξη εντός εισαγωγικών τα λεγόμενα των συμμετεχόντων για να γίνουν οι απόψεις τους άμεσα αντιληπτές. Τέλος, τα ονόματα των συμμετεχόντων αντικαταστάθηκαν με το γράμμα Σ και τον αριθμό της συνέντευξης, με απώτερο σκοπό να διατηρηθεί η ανωνυμία τους.

## **5. παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας**

### **5.1. Εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανισότητες**

Ο προβληματισμός που τέθηκε στην ενότητα 4.2. και αφορούσε στον 1<sup>ο</sup> ερευνητικό άξονα της συνέντευξης, διαμόρφωσε τις ερωτήσεις από το ένα έως το τέσσερα. Οι τέσσερις αυτές ερωτήσεις είχαν ως στόχο να διερευνήσουν αρχικά τη σύνδεση που προκύπτει ανάμεσα στις κοινωνικές και εκπαιδευτικές ανισότητες και έπειτα το πως η επικράτηση της ετερογένειας στα σχολικά περιβάλλοντα αμβλύνει τις ανισότητες σε διάφορους τομείς. Τέλος, διερευνήθηκαν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και το πόσο είναι έτοιμοι και καταρτισμένοι για την αντιμετώπιση των ανισοτήτων.

#### **5.1.1. Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τη σύνδεση των εκπαιδευτικών και κοινωνικών ανισοτήτων.**

Η άρρηκτη σύνδεση της κοινωνίας και της εκπαίδευσης όσον αφορά τις ανισότητες είναι αδιαμφισβήτητη καθώς και οι δώδεκα εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στη συνέντευξη τονίζουν αυτή την άμεση σχέση και εξάρτηση. Επίσης, πέντε από τους δώδεκα εκπαιδευτικούς χρησιμοποιούν περίπου τις ίδιες εκφράσεις για να αποτυπώσουν αυτή την αλληλεξάρτηση εκπαίδευσης και κοινωνίας.

*«Θεωρώ ότι οι ανισότητες στην εκπαίδευση συνδέονται άμεσα με τις ανισότητες που υπάρχουν τους κοινωνικούς τομείς, καθώς το σχολείο αποτελεί μια μικρογραφία της κοινωνίας.» (Σ3)*

*«Φυσικά και συνδέονται σε πολύ μεγάλο βαθμό... Αυτό συμβαίνει καθώς το σχολικό περιβάλλον αποτελεί μικρόκοσμο της κοινωνίας.» (Σ4)*

*«Το σχολείο μπορούμε να πούμε πως είναι μια μικρή παιδική κοινωνία, οπότε αναμφισβήτητα αν μέσα σε αυτή την κοινωνία προέχουν οι ανισότητες, τότε με σιγουριά θα αποτυπωθούν και στην πραγματική κοινωνία αργότερα.» (Σ6)*

*«Σίγουρα η εκπαίδευση είναι μια μικρογραφία της κοινωνίας οπότε ναι θεωρώ πως αν στην κοινωνία που ζούμε υπάρχουν ανισότητες τότε εκφράζονται και στο σχολικό περιβάλλον.» (Σ8)*

*« Και ο λόγος είναι πως το σχολείο είναι ένα μικρό κομμάτι της κοινωνίας και αντανακλά τις παθολογίες ολόκληρης της κοινωνίας.» (Σ12)*

Αρκετοί συνεντευξιαζόμενοι θεώρησαν πως ακόμη ένας λόγος που κάνει αυτή τη σύνδεση να είναι τόσο σημαντική και να επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό είναι οι ίδιοι οι γονείς, η θέση που αυτοί κατέχουν στην κοινωνία αλλά κυρίως το κοινωνικοοικονομικό τους υπόβαθρο, καθώς αυτό αποτελεί παράγοντα επηρεασμού της αντίληψης που έχει ο κάθε γονιός για την αξία του σχολείου.

*«Άτομα δηλαδή που μειονεκτούν κοινωνικά, στην προκειμένη περίπτωση οι γονείς, μειονεκτούν η περιθωριοποιούνται εύκολα και τα παιδιά τους στο σχολείο.» (Σ1)*

*«Για παράδειγμα, θεωρώ πως όταν ένας μαθητής προέρχεται από ένα υψηλά κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο αντιμετωπίζεται καλύτερα σε ένα σχολικό περιβάλλον συγκριτικά με έναν μαθητή ο οποίος προέρχεται από ένα κατώτερο κοινωνικό στρώμα.» (Σ2)*

*«Ναι, καθώς από τα διάφορα σχολικά περιβάλλοντα στα οποία έχω εργαστεί έχω διακρίνει μεγάλο συσχετισμό μεταξύ της σχολικής επιτυχίας/αποτυχίας και του κοινωνικοοικονομικού “στάτους” της περιοχής/γειτονιάς του κάθε σχολείου.» (Σ10)*

Μόνο μία από τις συμμετέχουσες θεώρησε πως τα παιδιά που βιώνουν πιο έντονα τις ανισότητες στο σχολικό πλαίσιο είναι τα παιδιά των μεταναστών. Παραθέτει πως το διαφορετικό πολυπολιτισμικό υπόβαθρο και συνεπώς η διαφορετική γλώσσα αποτελούν κριτήρια για τον διαχωρισμό.

*«Μαθητές που προέρχονται από διαφορετικό πολιτισμικό επίπεδο, οπότε και με διαφορετική γλώσσα και κοινωνικό υπόβαθρο, δεν βρίσκονται στο ίδιο μορφωτικό επίπεδο με εκείνους που προέρχονται από τη συγκεκριμένη χώρα στην οποία εκπαιδεύονται.» (Σ7)*

### **5.1.2. Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τις ανισότητες που προκύπτουν στον μαθησιακό και τον κοινωνικό τομέα λόγω της ετερογένειας στα σχολικά περιβάλλοντα.**

Όσον αφορά τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης ερώτησης της συνέντευξης όλοι οι συμμετέχοντες επιβεβαιώνουν πως η ετερογένεια και το έντονο στοιχείο της διαφορετικότητας στον μαθητικό πληθυσμό εντείνει τις ανισότητες τόσο στον μαθησιακό όσο και στον κοινωνικό τομέα, με τις δυσκολίες στον μαθησιακό τομέα να είναι περισσότερο έκδηλες και έντονες. Αρχικά, τρεις από τους δώδεκα εκπαιδευτικούς θεωρούν την οικογένεια και ειδικότερα το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο των γονιών σημαντικό παράγοντα για τις δυσκολίες που βιώνουν τα παιδιά στη μάθηση και στην κοινωνικοποίηση.

*«Η χώρα προέλευσης των μαθητών αλλά και το οικονομικό και κοινωνικό επίπεδο των οικογενειών τους είναι παράγοντες που συμβάλλουν στην απομόνωση των μαθητών αυτών» (Σ1)*

*«Η κοινωνικοποίηση των παιδιών έχει ήδη προδιαγραφεί από το οικογενειακό περιβάλλον τα προηγούμενα έτη και αντικατοπτρίζει την προσωπικότητα του παιδιού, αποτελώντας τον τρόπο αντίληψης των άλλων.» (Σ11)*

*«παιδιά τα οποία είναι παραμελημένα, ενδεχομένως έρχονται από οικογένειες με παθολογίες ή ακόμη χειρότερα μπορεί να μην έχουν καν οικογένεια, υστερούν σημαντικά σε αυτούς τους τομείς, καθώς το γνωστικό τους επίπεδο είναι πολύ χαμηλό αφού δεν παρακινούνται ούτε βοηθούνται από την οικογένεια και επίσης παρατηρούνται σημαντικά ελλείμματα στην κοινωνικοποίησή τους.» (Σ12)*

Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός πως εννιά στους δώδεκα εκπαιδευτικούς επισημαίνουν και τονίζουν πως η Γλώσσα, όσον αφορά την αντίληψη και την κατάκτηση της, είναι σημαντικό κριτήριο και δυσχεραίνει κατά πολύ την επίδοση στον μαθησιακό τομέα αλλά και την ομαλή ένταξη των παιδιών σε διάφορες ομάδες μέσω της κοινωνικοποίησης τους.

*«Επίσης, η γλώσσα συμβάλει κατά πολύ λόγω αδυναμίας των αλλοδαπών μαθητών να επικοινωνήσουν ή και να αντιληφθούν πλήρως τους άλλους μαθητές.» (Σ2)*

*«Ναι, πιστεύω ότι υπάρχει αύξηση των ανισοτήτων και συγκεκριμένα στο μαθησιακό τομέα λόγω περιορισμένων εμπειριών γραμματισμού, καθώς οι μαθητές με διαφορετικό πολυπολιτισμικό*



*υπόβαθρο δυσκολεύονται στην αντίληψη και έκφραση της Γλώσσας της χώρας υποδοχής και αυτό συντελεί σε ανισότητες σε ό,τι αφορά την κοινωνικοποίηση των μαθητών.» (Σ5)*

*«Η αύξηση της ετερογένειας προκαλεί αυτόματα και αύξηση των ανισοτήτων, οι μαθητές που προέρχονται από άλλες χώρες υστερούν αρχικά στο μαθησιακό τομέα, γιατί υπάρχει μεγάλη δυσκολία στην εξάσκηση και στην απόκτηση της γλώσσας. Ως εκ τούτου και η κοινωνικοποίηση τους μένει πίσω σημαντικά τόσο λόγω της γλώσσας όσο και της διαφορετικής κουλτούρας στο παιχνίδι.» (Σ6)*

*«Μέσα στην τάξη όμως στο γνωστικό κομμάτι θα υστερούν γιατί θα ξεκινούν πιο πίσω σε σύγκριση με τα παιδιά της κυρίαρχης ομάδας.» (Σ8)*

*«Αναφορικά με το μαθησιακό επίπεδο ήδη οι μαθητές αντιμετωπίζουν την ανισότητα που ενέχει η διδασκαλία σε μια γλώσσα που δεν είναι η μητρική τους.» (Σ9)*

*«Από την έως τώρα εμπειρία μου θα έλεγα ότι η γλώσσα ήταν το μεγαλύτερο εμπόδιο για τους μαθητές, αυτό που τους κρατούσε πιο πίσω και δεν μπορούσαν να συμμετέχουν και να προοδεύσουν στο μαθησιακό κομμάτι.» (Σ10)*

Επίσης, δύο συμμετέχοντες σε αυτή την ερώτηση τόνισαν την επίδραση που έχουν οι προκαταλήψεις και οι ρατσιστικές συμπεριφορές στην προσπάθεια κοινωνικοποίησης των μαθητών και ένταξη τους στις ευρύτερες κοινωνικές ομάδες.

*«Κυρίως παρατηρείται ανισότητα ως προς την κοινωνικοποίηση των μαθητών με διαφορετικό πολυπολιτισμικό υπόβαθρο, καθώς οι συγκεκριμένοι δεν γίνονται τόσο αποδεκτοί από όλο τον σχολικό πληθυσμό συγκριτικά με τους ομογενείς μαθητές, εξαιτίας των προκαταλήψεων που υπάρχουν.» (Σ2)*

*«Σε επίπεδο κοινωνικοποίησης οι μαθητές από πολυπολιτισμικό περιβάλλον μειονεκτούν έναντι των άλλων συμμαθητών τους καθώς συχνά αντιμετωπίζουν ρατσιστικές συμπεριφορές από εκπαιδευτικούς, συμμαθητές κτλ.» (Σ9)*

### **5.1.3. Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για την εφαρμογή της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και την λήψη των πρόσθετων μέτρων για την εξάλειψη των ανισοτήτων.**

Και οι δώδεκα εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα συμφωνούν απόλυτα και απαντούν πως η εφαρμογή των αρχών και των πρακτικών της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης είναι αναμφισβήτητα ένα πολύ σημαντικό βήμα καθώς αποτελεί την αρχή και προετοιμάζει το έδαφος για την καθιέρωση και την αποδοχή της διαφορετικότητας. Όμως η εφαρμογή αυτών των πρακτικών φαίνεται να είναι ανεπαρκής και ελλιπής.

*«Αποτελεί ένα σημαντικό μέσο καθώς έγκειται στη διαχείριση των εκπαιδευτικών σε ό,τι αφορά το σχολικό πλαίσιο όμως δεν αποτελεί σίγουρα πανάκεια.» (Σ5)*

*«Η εφαρμογή της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης αποτελεί σίγουρα μέσο για την άμβλυνση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων, για την εξάλειψη τους όμως δεν είναι από μόνη της αρκετή.» (Σ7)*

*«Σαφώς και θεωρώ ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση με βάση τις έρευνες και την επιστήμη είναι αναγκαία και σημαντική, ωστόσο δεν επαρκεί από μόνη της.» (Σ12)*

Η παραπάνω ανεπάρκεια που αποδείχθηκε από τις απαντήσεις όλων των εκπαιδευτικών, οδήγησε σε προτάσεις πρόσθετων μέτρων που διατύπωσαν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, τα οποία τα θεωρούν αναγκαία καθώς θα είναι συμπληρωματικά και θα συνδράμουν θετικά στην προώθηση των αρχών της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Μόνο μία συμμετέχουσα υποστήριξε πως δε χρειάζεται τη δεδομένη στιγμή η λήψη πρόσθετων μέτρων και επαρκεί απλώς η καθολική εφαρμογή των ήδη υπαρχουσών αρχών της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.

*«Θα πρέπει όμως να εφαρμοστεί κατάλληλα από όλο το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου, χωρίς απαραίτητα να ληφθούν κάποια άλλα μέτρα, ώστε να έχει τα επιθυμητά αποτελέσματα.» (Σ2)*

Όλες οι απαντήσεις των υπόλοιπων έντεκα εκπαιδευτικών αφορούν στις προτάσεις των συμπληρωματικών μέτρων που απαιτούνται να ληφθούν. Οι συμμετέχοντες θεωρούν πως στο μεγαλύτερο ποσοστό, τα νέα μέτρα είναι ευθύνη του Υπουργείου Παιδείας και της Εκπαιδευτικής Πολιτικής που εφαρμόζεται στη χώρα μας και δευτερευόντως στη συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία, από εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς

μέχρι και εξωσχολικούς φορείς της τοπικής κοινωνίας. Τα προγράμματα επιμόρφωσης και οι στοχευμένες δράσεις ευαισθητοποίησης στη διαφορετικότητα είναι οι πιο συχνές απόψεις που προτάθηκαν στη συνέντευξη.

*«Οφείλει η κεντρική εκπαιδευτική εξουσία να επιμορφώσει τους εκπαιδευτικούς ώστε να μεταδώσουν και να εμφυσήσουν στους Έλληνες μαθητές τους την αξία της αποδοχής της διαφορετικότητας και την μείωση των προκαταλήψεων...» (Σ1)*

*«Για να απαντήσει το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα στην πολυπολιτισμική πρόκληση θα πρέπει να συνεργαστεί ένα σύνολο φορέων όπως η πολιτική εξουσία, οι επιστήμονες, τα εκπαιδευτικά στελέχη, οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς, οι τοπικοί παράγοντες και λοιπά.» (Σ4)*

*«Χρειάζονται πρωτοβουλίες και πρόνοια στο επίπεδο της εκπαιδευτικής πολιτικής» (Σ5)*

*«Χρειάζεται να ληφθούν και άλλα μέτρα, όπως προγράμματα ενσωμάτωσης-συμπερίληψης των μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα.» (Σ7)*

*«αλλά θα πρέπει να τεθούν και συγκεκριμένες δράσεις, συχνά μεταβαλλόμενοι στόχοι ανάλογα με τις ανάγκες του κάθε σχολικού περιβάλλοντος καθώς και συνεχή εκπαίδευση εκπαιδευτικών, γονέων αλλά και των παιδιών για την επίτευξη του παραπάνω στόχου.» (Σ11)*

Μόνο μία εκ των δώδεκα συμμετεχόντων υποστηρίζει πως το μόνο μέτρο που χρειάζεται είναι η συντονισμένη δράση του σχολείου στην ευαισθητοποίηση των Ελλήνων γονέων. Η αλλαγή της στάσης τους είναι αυτή που θα μειώσει τις ανισότητες και τις ρατσιστικές συμπεριφορές. Η οικογένεια επηρεάζει πρώτη και σε σημαντικό βαθμό την αντίληψη του κάθε παιδιού και διαπλάθει τον χαρακτήρα του όσον αφορά τις αντιλήψεις για την αποδοχή της διαφορετικότητας και την αξία του σεβασμού.

*«είναι όμως απαραίτητο να γίνουν ενέργειες προκειμένου να ευαισθητοποιηθεί το οικογενειακό περιβάλλον κυρίως των ντόπιων μαθητών ώστε να μεγαλώνουν τα παιδιά τους με τις αξίες της αποδοχής της διαφορετικότητας με απώτερο σκοπό να προσαρμοστεί στις ανάγκες της σύγχρονης εκπαίδευσης.» (Σ6)*

#### **5.1.4. Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για το επίπεδο κατάρτισης και ετοιμότητάς τους για την αντιμετώπιση των ανισοτήτων**

Τα αποτελέσματα που εξήχθησαν από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στη συγκεκριμένη ερώτηση έδειξαν πως μόνο τρεις στους δώδεκα εκπαιδευτικούς πιστεύουν πως έχουν μια βάση γνώσεων σε ό,τι αφορά τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και μπορούν να σταθούν σε ένα Διαπολιτισμικό Σχολείο και να χειριστούν καταστάσεις ανισοτήτων και ρατσιστικών συμπεριφορών. Παρόλα αυτά όμως και οι τρεις θεωρούν πως είναι μερικώς εφοδιασμένοι να απαντήσουν σε αυτή την πρόκληση.

*«Προσωπικά, πιστεύω έχω αρκετές γνώσεις για την αντιμετώπιση των ανισοτήτων αυτών, αλλά θα πρέπει να κατέχει και το υπόλοιπο εκπαιδευτικό προσωπικό τις απαραίτητες γνώσεις και να ακολουθηθεί μια συλλογική διαδικασία.» (Σ2)*

*«Προσωπικά νιώθω μερικώς έτοιμη και η ετοιμότητα αυτή αφορά κυρίως σε προσωπικές προσπάθειες να αντιληφθώ τις ανάγκες των μαθητών αυτών και να σχεδιάσω αποτελεσματικές παρεμβάσεις.» (Σ9)*

*«Λόγω των σπουδών μου σε ένα βαθμό είμαι καταρτισμένη...» (Σ12)*

Σημαντικό είναι πως δύο εκπαιδευτικοί τόνισαν ότι λόγω της έλλειψης γνώσεων και επιμορφώσεων, θεωρούν σημαντική τη συζήτηση με άλλους συναδέλφους αλλά και την εύρεση πρακτικών μέσω του διαδικτύου. Από τη μια το διαδίκτυο είναι κάτι πολύ άμεσο και μπορεί να παρέχει μαζικές πληροφορίες για το συγκεκριμένο θέμα και από την άλλη η ανταλλαγή απόψεων και πρακτικών μεταξύ των εκπαιδευτικών είναι άκρως βοηθητική, καθώς πολλές πρακτικές είναι δοκιμασμένες και εξελίσσονται κάθε φορά από την πλευρά του εκάστοτε εκπαιδευτικού.

*«Συνεργάζομαι με τους υπόλοιπους συναδέλφους και προσπαθώ να ενημερώνομαι κυρίως μέσω διαδικτύου για οτιδήποτε νέο συμβαίνει στον χώρο της Διαπολιτισμικής.» (Σ6)*

*«Αυτό που βλέπω πως με βοηθάει είναι πολλές φορές η συζήτηση με άλλους εκπαιδευτικούς και η δική μου προσπάθεια να ακούσω και να ενσωματώσω δικές τους τεχνικές στην σχολική πραγματικότητα.» (Σ8)*

Η πλειοψηφία όμως των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών και ειδικότερα οι εννέα από τους δώδεκα, δηλώνουν με τις απαντήσεις τους την έλλειψη γνώσεων και πρακτικών σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Η μεγάλη μεταναστευτική ροή έφερε στο φως της εκπαιδευτικής

πραγματικότητας την ανάγκη για μεθόδους διδασκαλίας και πρακτικών που αφορούν όλα τα παιδιά ανεξαρτήτως προέλευσης και κουλτούρας. Η ανάγκη αυτή όμως αναδεικνύει και την ανικανότητα των εκπαιδευτικών αφού δεν έχουν εφοδιαστεί καταλλήλως για να απαντήσουν σε αυτή τη μεταναστευτική πρόκληση. Συνεπώς, μέσω των απαντήσεων δηλώνονται οι ανάγκες και οι προτάσεις που κάνουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί για συνεχή και καθολική επιμόρφωση. Σαφώς, η πλειοψηφία θεωρεί πως την ευθύνη της επιμόρφωσης την έχει το Υπουργείο Παιδείας και όλοι οι αρμόδιοι φορείς (π.χ. Διευθύνσεις Εκπαίδευσης).

*«ωστόσο καλό θα ήταν να υπήρχε μία παραπάνω στήριξη και επιμόρφωση από τους αρμόδιους φορείς διοργανώνοντας δωρεάν σεμινάρια υψηλού επιστημονικού επιπέδου με πρακτικές γνώσεις και δεξιότητες.» (Σ5)*

*«Θεωρώ, όμως, σκόπιμο το υπουργείο να υλοποιήσει άμεσες και μαζικές δράσεις όπως ημερίδες και σεμινάρια για να καταρτιστούν όσοι εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία.» (Σ6)*

*«Θα ήταν ωστόσο σημαντικό (θα πρότεινα) την υιοθέτηση μοντέλων ενδοσχολικής επιμόρφωσης σε αυτά τα θέματα από εμπειρότερους ερευνητές και εκπαιδευτικούς που να είναι σε θέση να «παρουσιάσουν» αξιόλογες προτάσεις εκπαιδευτικών παρεμβάσεων στην διαπολιτισμική εκπαίδευση.» (Σ9)*

*«Θεωρώ όμως πως είναι θέμα του υπουργείου και θα πρέπει να σχεδιάσει συντονισμένες δράσεις επιμόρφωσης κυρίως ενδοσχολικά.» (Σ11)*

*«είναι ένα δομημένο πρόγραμμα σπουδών από το ίδιο το Υπουργείο Παιδείας έτσι ώστε να έχω κάθε χρονιά τις απαραίτητες κατευθυντήριες γραμμές.» (Σ12)*

## **5.2.Σχολική Επίδοση**

Οι πέντε ερωτήσεις που διατυπώθηκαν στον δεύτερο ερευνητικό άξονα της συνέντευξης, συσχετιζόταν με τον προβληματισμό που τέθηκε στην ενότητα 4.2. Κύριος στόχος των ερωτήσεων ήταν ο ορισμός των κριτηρίων που απαρτίζουν τη σχολική επίδοση από την οπτική των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στο δείγμα, η διερεύνηση των παραγόντων που επηρεάζουν τη σχολική επίδοση των μαθητών, αν υπάρχει διαφοροποίηση αυτών των παραγόντων όταν πρόκειται για παιδιά από διαφορετικά πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα και έπειτα να διερευνηθεί αν υπάρχει συσχετισμός της σχολικής επίδοσης με την εφαρμογή της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.

### **5.2.1. Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τα κριτήρια μιας επιτυχημένης σχολικής επίδοσης.**

Οι δώδεκα απαντήσεις των εκπαιδευτικών που συγκεντρώθηκαν έδειξαν πως όλοι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στη διαδικασία της συνέντευξης, θεωρούν πως τα κυριότερα κριτήρια της σχολικής επίδοσης είναι η συμμετοχή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ανεξαρτήτως μαθησιακής επίδοσης, θεωρούν πως το ενδιαφέρον, η προθυμία και το κίνητρο που έχει κάθε μαθητής είναι εκείνα τα στοιχεία που θα τον παρακινήσουν να συμμετέχει και να βελτιωθεί σημαντικά και σταδιακά σε πολλούς τομείς.

*«Τα κυριότερα είναι η συμμετοχή του στην εκπαιδευτική διαδικασία... η προθυμία του δηλαδή και η ενασχόληση με τις σχολικές του υποχρεώσεις...» (Σ2)*

*«Η παρουσία του στην τάξη, κατά πόσο δηλαδή συμμετέχει στο μάθημα, παίρνει τον λόγο και είναι πρόθυμος να ασχοληθεί με ό,τι του ανατεθεί.» (Σ4)*

*«Αυτό που με ενδιαφέρει είναι να βλέπω τα παιδιά να έχουν κίνητρο και δίψα για μάθηση ώστε να βελτιωθούν και να κατακτήσουν όσα περισσότερα γίνεται. Οπότε αυτό είναι το κυριότερο κριτήριό μου.» (Σ6)*

*«στην αποτίμηση της συμμετοχής τους στο σύνολο των μαθημάτων. Στην προθυμία τους δηλαδή και στο πόσο ενεργά εμπλέκονται κατά τη διάρκεια των μαθημάτων.» (Σ9)*

*«πρώτο και κυριότερο τη συμμετοχή του στο μάθημα και τον βαθμό στον οποίο προσπαθεί.» (Σ12)*

Πέντε από τους δώδεκα εκπαιδευτικούς ανέφεραν πως δίνουν ιδιαίτερη βαρύτητα στην πρόοδο που σημειώνουν οι μαθητές σε γραπτές σταθμισμένες δοκιμασίες όπως διαγωνίσματα και επίλυση σχολικών ασκήσεων. Επίσης, ίδιος αριθμός εκπαιδευτικών θεωρεί τη συμπεριφορά που εκδηλώνουν τα παιδιά πολύ σημαντική για την πορεία της σχολικής τους επίδοσης. Η τήρηση των κανόνων εντός και εκτός τάξης και η ευγένεια στις κοινωνικές συναναστροφές απαρτίζουν μια σωστή συμπεριφορά μαθητή σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς.

*«Για θεωρηθεί ικανοποιητική η σχολική επίδοση ενός μαθητή θεωρώ ότι χρειάζεται ο εκπαιδευτικός να λαμβάνει υπόψη τη συνολική εικόνα του μαθητή μέσα στην τάξη, τόσο με τη συμμετοχή του, όσο και μέσα από εργασίες και διαγωνίσματα.» (Σ3)*

*«θα αξιολογήσω συνολικά τις γραπτές επιδόσεις του σε αντίστοιχες εξετάσεις» (Σ7)*

*«Να υπάρχει πρόοδος και εξέλιξη του μαθητή...στο μάθημα, τα διαγωνίσματα/τεστ,» (Σ10)*

*«η συμπεριφορά του ως προς τους άλλους, είτε τους συμμαθητές του, είτε τους εκπαιδευτικούς.» (Σ2)*

*«και η συμπεριφορά πιο πολύ και μετά σε περιπτώσεις παιδιών που φαίνεται πως έχουν αδυναμία στο να συμμετέχουν στην τάξη» (Σ8)*

*«η οποία θα είναι αισθητή από την συμμετοχή και συμπεριφορά στη σχολική ζωή συνολικά,» (Σ10)*

Από τα αποτελέσματα των απαντήσεων που δόθηκαν, διαπιστώθηκε πως τρεις στους δώδεκα εκπαιδευτικούς θεωρούν πολύ σημαντικό το οικογενειακό υπόβαθρο του μαθητή για τη σχολική επίδοση. Η οικογένεια αν είναι υποστηρικτική μπορεί να βοηθήσει το παιδί σημαντικά στην μαθησιακή και όχι μόνο πρόοδό του. Επίσης, μία εκπαιδευτικός τονίζει πως η συνεργασία με την Ε.Δ.Ε.Α.Υ. του σχολείου είναι κύριας σημασίας αφού μπορεί να αντλήσει όλες τις απαραίτητες πληροφορίες για το προφίλ του μαθητή και με αυτές να δομήσει μια πιο ουσιαστική παρέμβαση.

*«Επίσης δεν μπορώ να παραλείψω και το οικογενειακό περιβάλλον στο οποίο μεγαλώνει. Αν προέρχεται από άλλη χώρα για παράδειγμα θα είμαι πιο επιεικής στην αξιολόγηση μου καθώς δεν θα υπάρχει κάποιος που θα μπορούσε να τον βοηθήσει με μεγάλη ευκολία αφού και οι γονείς πιθανώς να αντιμετωπίζουν δυσκολίες με την ελληνική γλώσσα.» (Σ4)*

*«Επίσης, τα δεδομένα από συζητήσεις με το οικογενειακό περιβάλλον με βοηθούν πολύ γιατί πολλές φορές και ειδικά στην αρχή τα παιδιά είναι αρκετά μαζεμένα στο σχολείο ενώ στο σπίτι*



φαίνεται να εμφανίζουν τελείως διαφορετική εικόνα. Τέλος, τα δεδομένα που θα συγκεντρώσω από συζητήσεις με την ψυχολόγο, ΕΔΕΑΥ, κοινωνική λειτουργό κτλ του σχολείου, είναι αυτά που θα με κάνουν να διαμορφώσω μια πιο σφαιρική εικόνα για το παιδί, να κατανοήσω αδυναμίες, δυσκολίες, κλίσεις και ενδιαφέροντα και να σχεδιάσω την παρέμβασή μου αναλόγως.»(Σ9)

«Απ όλα αυτά μπορώ να βγάλω συμπέρασμα, να κρίνω και σε κάθε περίπτωση λαμβάνω υπόψη και το οικογενειακό υπόβαθρο, καθώς δεν μπορώ να αξιολογήσω έναν μαθητή μη λαμβάνοντας υπόψη σε τι συνθήκες μεγαλώνει και με ποιους γονείς.» (Σ12)

### **5.2.2. Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τους παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική επίδοση.**

Οι εκπαιδευτικοί απαρίθμησαν τους κυριότερους παράγοντες , οι οποίοι σύμφωνα με την κρίση τους επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τη σχολική επίδοση των μαθητών. Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων και συγκεκριμένα δέκα στους δώδεκα εκπαιδευτικούς πιστεύουν πως το οικογενειακό περιβάλλον στο οποίο μεγαλώνει ένα παιδί αποτελεί τον κυριότερο παράγοντα. Οι συνθήκες μέσα στις οποίες μεγαλώνει το παιδί αλλά και ο τρόπος με τον οποίο οι γονείς το διαπαιδαγωγούν, συμβάλλει σημαντικά στην ψυχολογία του και κατ επέκταση στην πορεία της σχολικής επίδοσής του.

«Οι σημαντικότεροι παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική επίδοση των μαθητών είναι το ασφαλές και σταθερό οικογενειακό περιβάλλον που προωθεί και ενισχύει την εκπαιδευτική διαδικασία.» (Σ1)

«Κατά κύριο λόγο η οικογενειακή κατάσταση των μαθητών είναι ο πιο σημαντικός παράγοντας γιατί επηρεάζει το παιδί στο σύνολό του.» (Σ2)

«Η οικογένεια πρωτίστως γιατί ένα σταθερό οικογενειακό περιβάλλον συμβάλλει άμεσα στην καλή ψυχολογία του παιδιού.»(Σ6)

«Αρχικά, κυριότερο είναι το οικογενειακό περιβάλλον, κατά πόσο είναι υγιές ώστε να μπορεί να υποστηρίξει τον μαθητή και να ενθαρρύνει τις θετικές συμπεριφορές του.» (Σ10)

«η θέση του στην οικογένεια θεωρώ πως είναι από τους σημαντικότερους παράγοντες, και τέλος το υποστηρικτικό οικογενειακό περιβάλλον που στηρίζει προωθεί και εξελίσσει το παιδί σε αντίθεση



με ένα κακοποιητικό περιβάλλον που το υποβαθμίζει και το αφήνει στάσιμο σε όλους τους τομείς.»(Σ11)

Τέσσερις στους δώδεκα εκπαιδευτικούς τονίζουν ότι η ψυχολογική κατάσταση του παιδιού, όσον αφορά τη σχολική του ετοιμότητα, το άγχος του, τη θέληση και τα κίνητρα για μάθηση είναι σημαντικός παράγοντας που μπορεί να διαμορφώσει τη σχολική του επίδοση.

«Κατά κύριο λόγο θεωρώ ότι οι ψυχολογικοί λόγοι επηρεάζουν την επίδοση των μαθητών, όπως το άγχος και η ανάγκη για επιτυχία.»(Σ3)

«1<sup>ο</sup> και κύριο θεωρώ την ίδια την θέληση του παιδιού. Αν ένα παιδί, θέλει τότε θα μάθει, θα είναι δεκτικό ως προς την γνώση.»(Σ8)

«Τέλος, η ατομικότητα όσον αφορά την ιδιοσυγκρασία, τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα, τις αδυναμίες και τα ταλέντα του κάθε μαθητή.»(Σ10)

«Ο σημαντικότερος παράγοντας κατά τη γνώμη μου, ο οποίος επηρεάζει τη σχολική επίδοση των μαθητών είναι η ψυχολογία του μαθητή γιατί είναι τόσο σημαντική, δεν είναι δεδομένη και είναι κάτι που χτίζεται με βάση τα ερεθίσματα που δέχεται το παιδί από τον κοινωνικό του περίγυρο και σαφώς από την οικογένειά του.»(Σ12)

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν πως η ύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών, ο τρόπος με τον οποίο ο εκπαιδευτικός προσαρμόζει τη διδασκαλία του στις ανάγκες του κάθε μαθητή, το ευρύτερο σχολικό περιβάλλον και η συνεργασία οικογένειας και σχολείου αποτελούν παράγοντες διαμόρφωσης μιας επιτυχημένης σχολικής πορείας.

«Η κατάρτιση και η εμπειρία του εκπαιδευτικού επίσης καθορίζει σε σημαντικό βαθμό την σχολική επίδοση των μαθητών...»(Σ1)

«Επιπλέον, η ύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών και η απουσία εσωτερικών κινήτρων επηρεάζουν τη σχολική επίδοση των μαθητών.» (Σ4)

«Έπειτα, το σχολείο έρχεται να λειτουργήσει επικουρικά να διαμορφώσει και αυτό με τη σειρά του ένα ασφαλές περιβάλλον και έτσι κάθε παιδί να μπορέσει να πετύχει όσο το δυνατόν περισσότερο για τη σχολική του επίδοση.» (Σ6)

*«Η οικογένεια και το σχολείο αν συνεργαστούν, πιστέψουν στο παιδί και το στηρίζουν τότε πιστεύω πως θα βοηθήσουν πολύ στην σχολική επίδοση των μαθητών.» (Σ9)*

### **5.2.3. Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τα εμπόδια που επηρεάζουν τους παράγοντες σχολικής επίδοσης των παιδιών από διαφορετικά πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα.**

Μόνο τέσσερις εκ των δώδεκα εκπαιδευτικών θεωρούν πως δεν υπάρχουν επιπλέον εμπόδια επηρεασμού όταν αναφερόμαστε σε παιδιά από διαφορετικά πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα. Θεωρούν πως παραμένουν ίδιοι οι παράγοντες και επηρεάζουν τον μαθητικό πληθυσμό με την ίδια ένταση και συχνότητα ανεξαρτήτως κουλτούρας και πολιτισμικού υπόβαθρου.

*«Θεωρώ πως οι παράγοντες είναι ακριβώς οι ίδιοι και δεν υπάρχουν επιπλέον εμπόδια.» (Σ6)*

*«δεν θεωρώ πως υπάρχουν περισσότερα εμπόδια ούτε ότι διαφοροποιούνται οι παράγοντες κατά κύριο λόγο» (Σ8)*

*«Σε γενικές γραμμές πιστεύω πως όχι. Δεν υπάρχει μεγάλη διαφοροποίηση ούτε κάποια επιπρόσθετα εμπόδια.» (Σ11)*

Το μεγαλύτερο όμως ποσοστό των συμμετεχόντων και συγκεκριμένα οι οχτώ από τους δώδεκα θεωρούν πως υπάρχουν εμπόδια που επηρεάζουν σημαντικά τους παράγοντες σχολικής επίδοσης παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Ένα εμπόδιο που εμποδίζει τη σχολική επίδοση των παιδιών είναι η γλώσσα καθώς διαφοροποιείται από τη μητρική τους και ποικίλει το επίπεδο κατάκτησης γλώσσας της χώρας υποδοχής τόσο από τους μαθητές όσο και από τους γονείς.

*«θεωρώ πως το κυριότερο εμπόδιο είναι η δυσκολία κατανόησης της γλώσσας.» (Σ3)*

*«καθώς και ως εμπόδιο προστίθεται ο παράγοντας της διαφορετικής μητρικής γλώσσας.» (Σ4)*

*«Σίγουρα εκ των πραγμάτων ένα εμπόδιο είναι η γλώσσα.»(Σ9)*

Πέραν του παράγοντος της Γλώσσας, οι οχτώ εκπαιδευτικοί τονίζουν πως το σημαντικότερο εμπόδιο είναι η κουλτούρα που κουβαλάει η κάθε οικογένεια μεταναστών. Τι αντίληψη δηλαδή έχει η εκάστοτε κουλτούρα για την εκπαίδευση και το σχολείο αλλά και οι συνθήκες διαβίωσης της οικογένειας, καθώς τα προβλήματα φτώχειας και βιοπορισμού είναι συχνά σε αυτές τις περιπτώσεις. Φαίνεται λοιπόν πως όταν το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας είναι

χαμηλό, η εκπαίδευση περνάει σε δεύτερη μοίρα και πολλοί γονείς στρέφουν το ενδιαφέρον το παιδιών τους στην εργασία.

*«Η αντίληψη που τους επιβάλλει η κουλτούρα τους για το πως πρέπει να είναι στο σχολείο ή για τις προτεραιότητες της ζωής τους είναι καθοριστική για την σχολική επίδοσή τους.» (Σ2)*

*«Πολλά από αυτά τα παιδιά δε μεγαλώνουν σε ένα υγιές και σταθερό οικογενειακό περιβάλλον και τις περισσότερες φορές στόχος είναι η επιβίωση και η ικανότητα για εργασία παρά η μόρφωση και η επιτυχημένη σχολική επίδοση.»(Σ5)*

*«συχνά οι γονείς των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο αντιμετωπίζουν και οι ίδιοι δυσκολίες στην προσαρμογή τους όπως και άλλα προβλήματα που σχετίζονται με τον βιοπορισμό γι' αυτό και η υποστήριξη των παιδιών για συμπερίληψη στη μαθησιακή διαδικασία μπορεί να είναι περισσότερο περιορισμένη.» (Σ9)*

*«Ναι, καθώς η κάθε κουλτούρα μπορεί να έχει διαφορετική εικόνα σχετικά με το σχολείο, την σχολική επιτυχία και τον ρόλο του σχολείου και των εκπαιδευτικών στη ζωή του μαθητή. Στη χειρότερη των περιπτώσεων βέβαια μπορεί η κάθε κουλτούρα να μη δίνει την πρέπουσα σημασία στο σχολείο και την τη σχολική επίδοση των παιδιών και να την υποβιβάζει ή να μη την θεωρεί τόσο σημαντική για τη μετέπειτα ζωή.»(Σ10)*

#### **5.2.4. Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για την επίδραση της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και των υπόλοιπων παραγόντων στη σχολική επίδοση.**

Η αλλαγή της σύστασης του μαθητικού πληθυσμού με μαθητές από διαφορετικά πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα και η αύξηση των ανισοτήτων λόγω της διαφορετικότητας στα σχολικά πλαίσια έχει φέρει στο προσκήνιο την Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Η εφαρμογή της φαντάζει ως ένα σημαντικό μέτρο που θα βοηθήσει σε μεγάλο ποσοστό. Αυτό αποτυπώνεται από το πλήθος των απαντήσεων. Και οι δώδεκα εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν πως η εφαρμογή των αρχών και των πρακτικών της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης αποτελεί το πρώτο σημαντικό βήμα , αλλά σίγουρα δεν επαρκεί.

«Σίγουρα η εφαρμογή της Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σ' ένα σχολείο βοηθάει στην διαμόρφωση μια επιτυχημένης σχολικής επίδοσης. Βέβαια η επιτυχημένη επίδοση δεν οφείλεται αποκλειστικά στην εφαρμογή της Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αλλά σε ένα σύνολο παραγόντων...»(Σ2)

«Ως έναν βαθμό μπορεί να έχει θετικά αποτελέσματα αλλά εξαρτάται και από άλλους παράγοντες.»(Σ5)

«Είναι σίγουρα πολύ σημαντικό ένα σχολείο που έχει μεγάλο ποσοστό μεταναστών μαθητών να εφαρμόζει πρακτικές που έχουν να κάνουν με τη διαπολιτισμική. Όμως, με την εμπειρία μου μέχρι τώρα δε θεωρώ πως είναι αποτελεσματική αυτή η εφαρμογή από μόνη της.»(Σ11)

Παράλληλα με την εφαρμογή της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, οι εκπαιδευτικοί καταθέτουν ένα σύνολο σημαντικών παραγόντων που θα διαμορφώσει όλες τις βασικές προϋποθέσεις για μια επιτυχημένη σχολική επίδοση. Ιδιαίτερη αναφορά γίνεται στη συνεργασία οικογένειας, σχολείου και πολιτείας ούτως ώστε να δουλεύουν παράλληλα για την επίτευξη κοινών στόχων. Κοινές συντονισμένες δράσεις για αποδοχή διαφορετικής κουλτούρας και την προώθηση ενός νέου ενταξιακού σχολικού κλίματος. Επίσης, η επιμόρφωση όλων όσων εμπλέκονται στην εκπαίδευση αποτελεί πρωταρχικό κριτήριο.

«Θεωρώ πως η σωστή ενημέρωση των εκπαιδευτικών, των υπολοίπων μαθητών, των γονέων, των τοπικών φορέων και τα λοιπά με στοχευμένες και ουσιαστικές επιμορφώσεις θα βοηθήσουν πάρα πολύ στην εφαρμογή μιας επιτυχημένης διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και στην επίτευξη του τελικού στόχου της.»(Σ4)

«Οι κυριότεροι παράγοντες όμως που λειτουργούν συνδυαστικά με την εφαρμογή της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης είναι η επαγγελματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για να μπορέσουν να στηρίζουν καλύτερα τους μαθητές με πολυπολιτισμική ετερογένεια.»(Σ9)

«όμως η εγγυημένη επιτυχία έρχεται με τη συνεργασία σχολείου, οικογένειας και πολιτείας. Το σχολείο να δημιουργήσει το πλαίσιο μάθησης, κοινωνικοποίησης κι αποδοχής της διαφορετικότητας, η οικογένεια να συνεργαστεί με το σχολείο και να ενισχύσει τη μάθηση και την απόκτηση θετικών συμπεριφορών και η πολιτεία να λάβει τα μέτρα για την εξάλειψη ανισοτήτων (ίσες ευκαιρίες μάθησης, καταπολέμηση φτώχειας).»(Σ10)

*«Πρέπει να μιλάμε για μια συνεργασία οικογένειας, σχολείου και πολιτείας. Η καθεμία από τη μεριά της να προωθεί τη σχολική επίδοση και όλοι μαζί να συνεργάζονται. Τότε μπορούμε να ελπίζουμε σε κάτι πιο ουσιαστικό και στην πραγματική ένταξη αυτών των παιδιών.»(Σ11)*

### **5.2.5. Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για την επίδραση της συνεργασίας οικογένειας και σχολείου στη σχολική επίδοση των μαθητών.**

Τα τελευταία χρόνια ολοένα και περισσότερο αποτελεί κοινό στόχο τόσο της οικογένειας όσο και του σχολείου η κοινή συνεργασία τους. Η βοήθεια και η στήριξη του ενός στον άλλον κρίνεται απαραίτητη καθώς ο μαθητής ωφελείται πολύπλευρα και μπορούν η οικογένεια και το σχολείο να συνδράμουν σημαντικά σε μια κοινή στοχοθεσία. Άλλωστε και οι δώδεκα εκπαιδευτικοί συμφωνούν ομόφωνα πως αυτή η συνεργασία είναι απαραίτητη και την επιδιώκουν.

*«Η συνεργασία σχολείου και οικογένειας είναι ιδιαίτερα σημαντική.»(Σ3)*

*«Δεν τη θεωρώ μόνο απαραίτητη αλλά πρέπει να είναι επιβεβλημένη.»(Σ6)*

*«Είναι αυτονόητο ότι είναι απαραίτητη η συνεργασία οικογένειας και σχολείου για τη σχολική επίδοση των μαθητών»(Σ7)*

Οι λόγοι της συνεργασίας οικογένειας και σχολείου είναι πολλοί και ωφέλιμοι. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα ξεχωρίζουν ως κυριότερους πως η οικογένεια αποτελεί πηγή πληροφόρησης για τις ανάγκες αλλά και τα ενδιαφέροντα του παιδιού. Πολλές είναι οι φορές που οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται πολύ χρόνο για να πλησιάσουν, να καταλάβουν και να γνωρίσουν καλύτερα τους μαθητές τους. Η ενημέρωση από την οικογένεια για κάποια σημαντικά αρχικά στοιχεία (κλίσεις, ενδιαφέροντα, δυσκολίες) είναι σημαντική για τον εκπαιδευτικό. Ειδικά, όταν πρόκειται για μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως οι γονείς είναι οι μόνοι που μπορούν να τους εξοικειώσουν με τα στοιχεία της νέας κουλτούρας με σκοπό να τα εντάξουν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Απαιτεί περισσότερη προσπάθεια γιατί σε αυτές τις περιπτώσεις τα στοιχεία του χαρακτήρα του κάθε μαθητή επηρεάζονται άμεσα από την κουλτούρα του πολιτισμού που κουβαλάει. Σαφώς, σε αρκετές περιπτώσεις η οικογένεια ζητά από τον εκπαιδευτικό να αποκτήσει έναν πιο υποστηρικτικό και καθοδηγητικό ρόλο, για να τον μιμηθούν και να βοηθήσουν το παιδί.

*«Η οικογένεια είναι αυτή που μπορεί να δώσει πληροφορίες για το παιδί όσο κανένας άλλος και να βοηθήσει τον εκπαιδευτικό.»(Σ2)*

*«Η οικογένεια ειδικά στις πρώτες τάξεις είναι αυτή που μπορεί να μας δώσει όλα τα απαραίτητα στοιχεία για να διαμορφώσουμε μια εικόνα του παιδιού. Επίσης όταν μιλάμε και για διαφορετική κουλτούρα και πολιτισμό είναι οι μόνοι που μπορούν να μας κάνουν να γνωρίσουμε καλύτερα αυτά τα στοιχεία ώστε να τα ενσωματώσουμε στην εκπαιδευτική διαδικασία και να προσεγγίσουμε καλύτερα τον κάθε μαθητή.»(Σ5)*

*«έτσι ώστε να καταρτιστεί ένα ενιαίο πρόγραμμα στόχων που πρέπει να κατακτηθούν από τους μαθητές και να είναι κοινοί και στα δύο περιβάλλοντα, ώστε να επιτευχθεί το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα.»(Σ7)*

*«Άλλωστε η οικογένεια είναι αυτή που θα βοηθήσει στην αρχή τον εκπαιδευτικό με τα στοιχεία που πρέπει να γνωρίζει για το παιδί και από την άλλη ο εκπαιδευτικός είναι εκείνος που θα αποτελέσει το πρότυπο για τους γονείς και τον καθοδηγητή για την σταδιακή κατάκτηση της γλώσσας και την ομαλή ένταξη και κοινωνικοποίηση του παιδιού.» (Σ9)*

*«Οφείλουμε, ως εκπαιδευτικοί να έχουμε στενή συνεργασία με την οικογένεια του κάθε παιδιού, όχι μόνο για την ενημέρωση αυτών σχετικά με την επίδοση τους αλλά και για να γνωρίζουν από την πρώτη στιγμή το υπόβαθρο, τους στόχους, την ανίχνευση προβλημάτων που μπορεί να προκύψουν, την πιθανή παρέμβαση/αντιμετώπιση αυτών, έτσι ώστε η προσπάθεια να μην τελειώνει στην σχολική αίθουσα αλλά να συνεχίζεται στην οικογένεια.» (Σ11)*

### **5.3. Γονική εμπλοκή αλλοδαπών γονέων και η επίδρασή της στη σχολική επίδοση**

Ο τρίτος ερευνητικός άξονας αποτελείται από τις τρεις τελευταίες ερωτήσεις της συνέντευξης, οι οποίες σχετίζονται με τον προβληματισμό που τέθηκε στην ενότητα 4.2. Σκοπός αυτών των ερωτήσεων ήταν να διερευνηθεί η επίδραση της γονικής εμπλοκής στη σχολική επίδοση και η εύρεση άλλων εμποδίων που διαφοροποιούν την εμπλοκή αυτή στην περίπτωση των

μεταναστών γονέων. Επίσης, κατά πόσο επηρεάζει το κοινωνικό, οικονομικό και εκπαιδευτικό υπόβαθρο των αλλοδαπών γονέων τον βαθμό και την ποιότητα της γονικής εμπλοκής.

### **5.3.1. Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τη γονική εμπλοκή των αλλοδαπών γονέων και η επίδρασή της στη σχολική επίδοση**

Ολοένα και περισσότερα, τα τελευταία χρόνια, το σχολείο και ο δάσκαλος χάνουν σταδιακά τον κυρίαρχο ρόλο που κατέχουν στη μάθηση. Η κοινή δράση σχολείου και οικογένειας φέρνει στο προσκήνιο την γονική εμπλοκή ως απαιτούμενο στοιχείο της σχολικής επίδοσης των μαθητών. Σχολείο και γονείς κατέχουν πλέον ισάξιο ρόλο και οφείλουν να συνεργάζονται για να ενισχύσουν την πρόοδο των μαθητών. Από τις απαντήσεις που συγκεντρώθηκαν γίνεται φανερό ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως η γονική εμπλοκή επιφέρει τόσο θετικά όσο και αρνητικά αποτελέσματα και επαφίεται κάθε φορά στην αντίληψη και στον τρόπο εμπλοκής του κάθε γονέα. Μόνο μία συμμετέχουσα πιστεύει στην θετική επίδραση χωρίς να τονίζει κάποια αρνητική συνέπεια.

*«Η γονική εμπλοκή όταν συνδυαστεί με την αρμονική συνεργασία του σχολείου και των εκπαιδευτικών μπορούν να έχουν ως αποτέλεσμα μια συντονισμένη δράση βελτίωσης στην αυτοεικόνα του μαθητή και το μαθησιακό του επίπεδο» (Σ1)*

*«Η γονική εμπλοκή σαφώς και μπορεί να επηρεάσει τη σχολική επίδοση των μαθητών, θετικά μεν... αρνητικά δε.» (Σ7)*

*«Η γονική εμπλοκή επηρεάζει τόσο θετικά όσο και αρνητικά» (Σ3)*

Οι έντεκα εκ των δώδεκα εκπαιδευτικών υποστηρίζουν πως υπάρχουν κάθε φορά θετικά και αρνητικά αποτελέσματα από τη γονική εμπλοκή. Στη θετική επίδραση, οι απαντήσεις που συγκεντρώθηκαν καταδεικνύουν πως η συνεργασία γονέων και σχολείου μπορεί να επιτευχθεί ευκολότερα μέσω της κοινής συνεργασίας. Απώτερο στόχο της συνεργασίας αυτής είναι να μμηθούν οι γονείς τους σωστούς τρόπους εμπλοκής για τη συνέχιση της μάθησης στο σπίτι και να καταφέρουν σχολείο και οικογένεια από κοινού τη βελτίωση της εικόνας και της ψυχολογίας των μαθητών και κατ'επέκταση την ευκολότερη μαθησιακή και κοινωνική ένταξή τους.



«Οι γονείς με την εμπλοκή τους μπορούν να δημιουργήσουν σχέσεις συνεργασίας με το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου, να μάθουν με ποιον τρόπο να βοηθήσουν τα παιδιά τους με τα μαθήματα του σχολείου και πώς να ενισχύσουν το διάβασμά τους στο σπίτι.» (Σ2)

«Πιστεύω ότι η οικογένεια συμβάλει σημαντικά στη βελτίωση της σχολικής τους επίδοσης, στη διαμόρφωση της εικόνας που έχουν οι μαθητές για το σχολείο με θετικό τρόπο και στην αποφυγή πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου από τους μαθητές. Επίσης οι γονείς μπορεί να βοηθήσουν στην επίλυση προβλημάτων, στη διευθέτηση όποιου ζητήματος προκύψει, στην επιτυχή κοινωνική ενσωμάτωση και στη μείωση προβληματικών συμπεριφορών.» (Σ4)

«Την επηρεάζει θετικά καθώς μπορεί να συνεχιστεί η μάθηση από το σπίτι στο σχολείο και οι μαθητές να βελτιώνονται συνεχώς παραμένοντας απασχολημένοι με τα γνωστικά αντικείμενα και να ανακεφαλαιώνουν τη γνώση.»(Σ5)

«Γονείς που στηρίζουν και καλλιεργούν θετικό κλίμα για το σχολείο, μεγαλώνουν παιδιά που εντάσσονται πολύ πιο εύκολα στο εκπαιδευτικό σύστημα και επιτυγχάνουν σε πολλούς τομείς.» (Σ6)

Από την άλλη πλευρά, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί τονίζουν την αρνητική επίδραση της γονικής εμπλοκής και υπάρχει σύμπνοια απόψεων στον λανθασμένο τρόπο παρέμβασης των γονέων. Υιοθετούν, τις περισσότερες φορές, ρόλο δασκάλου, έχοντας υψηλές απαιτήσεις στο σπίτι από τους μαθητές, με αποτέλεσμα να δυσχεραίνουν το έργο των εκπαιδευτικών και να περιορίζουν την αυτονομία και την αυτοεικόνα των παιδιών.

«Υπάρχουν όμως περιπτώσεις, στις οποίες η γονική εμπλοκή επηρεάζει αρνητικά τη σχολική επίδοση των μαθητών, κυρίως όταν οι γονείς υιοθετούν με λάθος τρόπο τον ρόλο του δασκάλου.»(Σ2)

«θα ανέφερα τον υπερβάλλοντα ζήλο που δείχνουν κάποιοι γονείς να συμμετέχουν, αν μου επιτρέπετε, να «ανακατεύονται» στο εκπαιδευτικό έργο, σε σημείο που θα μπορούσε να δημιουργηθεί πρόβλημα στη δουλειά του εκπαιδευτικού και θα είχε τα αντίθετα από τα προσδοκώμενα αποτελέσματα.»(Σ4)

«Από την άλλη, οι γονείς μπορεί να είναι αρκετά παρεμβατικοί και οι μαθητές να χάνουν την αυτονομία τους, γεγονός που θα τους επηρεάσει μέσα στη σχολική τάξη.»(Σ5)



«Αντίθετα, γονείς με αρνητική άποψη, που πολλές φορές πρόκειται και για αλλοδαπούς γονείς, στρέφουν τα παιδιά μακριά από τη σχολική κουλτούρα, μη θεωρώντας την αναγκαία.»(Σ6)

«Αν η οικογένεια βλέπει το σχολείο ως κάτι απόμακρο, δυσνόητο ή και εχθρικό καμιά φορά, τότε δύσκολα θα υπάρξει υποστήριξη του μαθητή προκειμένου να συμμετέχει παραγωγικά στη σχολική ζωή. Το πιο πιθανό, άλλωστε, είναι ο μαθητής να υιοθετήσει την αρνητική συμπεριφορά των γονέων απέναντι στο σχολείο.»(Σ10)

### **5.3.2. Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τη συμμετοχή των αλλοδαπών γονέων και των τρόπων διευκόλυνσης της συμμετοχής τους**

Αδιαμφισβήτητα, όπως προέκυψε και από τα αποτελέσματα της προηγούμενης ερώτησης η γονική εμπλοκή αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες για τη σχολική επίδοση. Έτσι και στην περίπτωση των αλλοδαπών γονέων, η εμπλοκή τους παραμένει το ίδιο σημαντική σύμφωνα και με τις δώδεκα απαντήσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος. Σε αυτές τις περιπτώσεις τη θεωρούν περισσότερο απαραίτητη για να κάνει ο μαθητής σημαντικά βήματα προόδου αλλά και για να καταφέρουν οι εκπαιδευτικοί να γνωρίσουν αμεσότερα τη νέα κουλτούρα και να εφαρμόσουν πιο εύκολα τις αρχές της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.

«Θεωρώ σημαντική την εμπλοκή των αλλοδαπών γονέων, καθώς με τον τρόπο αυτόν μπορούμε να πάρουμε χρήσιμες πληροφορίες για το κάθε παιδί, τις οποίες εάν τις αξιοποιήσουμε μπορούμε να επιφέρουμε θετικά αποτελέσματα.»(Σ2)

«Η συμμετοχή των αλλοδαπών γονέων είναι εξίσου σημαντική, καθώς μπορούν να βοηθήσουν το σύνολο των μαθητών να έρθουν σε επαφή με άλλους πολιτισμούς και έτσι να γεφυρωθεί το χάσμα ανάμεσα σε διαφορετικά πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα.» (Σ3)

«Τη θεωρώ πολύ σημαντική καθώς βοηθάει στη μαθησιακή βελτίωση των μαθητών και στην προαγωγή της ψυχικής υγείας.» (Σ5)

«Η συμμετοχή των αλλοδαπών γονέων κρίνεται αναγκαία αν θέλουμε να μιλάμε για μια επιτυχημένη σχολική επίδοση. Το οικογενειακό περιβάλλον είναι εκείνο που θα μας δώσει όλα τα

*απαραίτητα στοιχεία για να διαμορφώσουμε την εικόνα του παιδιού, αλλά θα μας διαφωτίσει και για όλα εκείνα τα νέα στοιχεία του πολιτισμού και της κουλτούρας τους. Τα στοιχεία αυτά είναι αναπόσπαστα και τα παιδιά τα κουβαλάνε οπότε ο εκπαιδευτικός πρέπει να τα γνωρίσει καλύτερα για να μπορέσει να έρθει πιο κοντά με τους μαθητές και να τους κατανοήσει.» (Σ6)*

Το κυριότερο πρόβλημα που εντοπίζουν οι εκπαιδευτικοί στη συνεργασία τους με τους αλλοδαπούς γονείς είναι η γλώσσα. Οι περισσότεροι δεν έχουν κατακτήσει ούτε την απλή επικοινωνία με αποτέλεσμα να δυσκολεύονται να κατανοήσουν τα λεγόμενα των δασκάλων αλλά και να εκφράσουν τις δικές τους απόψεις και ανησυχίες. Πολλές φορές, η κατάσταση αυτή παραμένει για αρκετά μεγάλο χρονικό διάστημα και καταλήγει σε απομάκρυνση των αλλοδαπών γονέων από το σχολείο αφού τους φαίνεται δυσνόητο και ίσως εχθρικό. Οι έξι από τους δώδεκα δασκάλους προτείνουν την ύπαρξη ενός μεταφραστή ως σημαντικό μέτρο διευκόλυνσης της συνεργασίας τους.

*«Η συμμετοχή των αλλοδαπών γονέων μπορεί να διευκολυνθεί από την υποστήριξη μεταφραστών. Σαφώς βέβαια εδώ το βάρος πέφτει στο σχολείο, γιατί πρέπει να δημιουργήσει το κατάλληλο κλίμα και να πείσει τους αλλοδαπούς γονείς.»(Σ1)*

*«με την παρουσία ενός μεταφραστή όπου κρίνεται αναγκαίο ώστε να γίνει μία καλύτερη συνεννόηση οι γονείς θα λάβουν τις γνώσεις για τα επόμενα βήματα των ίδιων, των παιδιών τους και των εκπαιδευτικών στο μονοπάτι της εκπαίδευσης.» (Σ4)*

*«ακόμα και η συμμετοχή των ίδιων σε ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης και εκμάθησης της λειτουργίας της γλώσσας, ώστε να γίνουν πιο αποδοτικοί στην καθοδήγηση τους απέναντι στα παιδιά.»(Σ7)*

*«Πιστεύω πως μάλλον η γλωσσική υποστήριξη των γονέων θα μπορούσε να βελτιώσει αρκετά την κατάσταση.»(Σ10)*

Ως επιπρόσθετο μέτρο οι εκπαιδευτικοί προτείνουν τη στήριξη των αλλοδαπών γονέων από τους σχολικούς ψυχολόγους και τους Κοινωνικούς Λειτουργούς του σχολείου, με αποτέλεσμα να νιώσουν περισσότερη ασφάλεια και να συμμετέχουν πιο ενεργά σε κοινωνικές και σχολικές

εκδηλώσεις. Αυτή η συμμετοχή τους θα βοηθήσει στην ανταλλαγή στοιχείων πολιτισμού και θα φέρει πιο κοντά ντόπιους γονείς και εκπαιδευτικούς με τους μετανάστες γονείς.

*«Η συμμετοχή των γονέων στα σχολικά δρώμενα μπορεί να βοηθηθεί μέσα από διάφορες εκδηλώσεις στις οποίες θα είναι προσκεκλημένοι, ώστε να γνωριστούν καλύτερα με τους εκπαιδευτικούς και στη συνέχεια να έχουν μια καλή συνεργασία.» (Σ2)*

*«Η συμμετοχή τους μπορεί να διευκολυνθεί...μέσα από τη διοργάνωση συναντήσεων με ψυχολόγους και κοινωνικούς λειτουργούς για την επίλυση αποριών.» (Σ5)*

*«Η συμμετοχή μπορεί να διευκολυνθεί μέσα από την υποστήριξη και συνεργασία σχολικού ψυχολόγου, τη συμμετοχή των γονέων στο σύλλογο γονέων και κηδεμόνων, αλλά και την αξιοποίηση στοιχείων της πολιτισμικής τους κληρονομιάς (π.χ. διαπολιτισμικές προεκτάσεις που αγγίζουν την κουλτούρα συγκεκριμένων λαών), σημαντικό στοιχείο για να έρθουμε κοντά στον ξένο πολιτισμό και να αλληλεπιδράσουν με τα στοιχεία του δικού μας πολιτισμού.» (Σ9)*

### **5.3.3. Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για την επίδραση του κοινωνικοοικονομικού και εκπαιδευτικού υπόβαθρου των αλλοδαπών γονέων στην ποιότητα της γονικής εμπλοκής.**

Το σύνολο των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στη συνέντευξη της έρευνας απάντησε πως το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο αλλά και το εκπαιδευτικό επίπεδο των αλλοδαπών γονέων είναι ο κυριότερος παράγοντας που επιδρά αρνητικά στον βαθμό συμμετοχής τους αλλά και στην ποιότητα της εμπλοκής τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η πλειοψηφία των απαντήσεων των εκπαιδευτικών, συγκεκριμένα εφτά στους δώδεκα, υποστήριξαν πως το κοινωνικό, οικονομικό και εκπαιδευτικό υπόβαθρο των γονέων σε συνδυασμό με τα στοιχεία που τους επιβάλλει η πολιτισμική τους κουλτούρα επιδρά καταλυτικά στη διαμόρφωση απόψεων για το σχολείο αλλά και για την εργασία και φαίνεται να επηρεάζει σε ποιον από τους δύο τομείς δίνουν περισσότερη σημασία.

*«Πολλές είναι οι φορές που σε τέτοιες περιπτώσεις κύριο μέλημα αποτελεί η ικανότητα του παιδιού για οποιαδήποτε εργασία παρά η επίδοση στο σχολείο και η απόκτηση γνώσεων.»(Σ2)*

*«Επίσης η εικόνα που έχει ο γονιός για το σχολείο επηρεάζει πάρα πολύ τη συνεργασία του με αυτό. Πιθανώς οι γονείς που έρχονται από άλλη χώρα έχουν να αντιμετωπίσουν μία σειρά προβλημάτων και συχνά η σχολική επίδοση του παιδιού τους μπαίνει σε δεύτερη μοίρα.»(Σ4)*

*«πολλοί γονείς επιθυμούν την ικανότητα του παιδιού για εργασία παρά τη μαθησιακή καριέρα.»(Σ5)*

*«αλλοδαποί γονείς δεν ενδιαφέρονται για τα ακαδημαϊκά προσόντα των παιδιών τους. Θεωρούν πως δε βοηθούν στη προκειμένη περίπτωση και από πολύ νωρίς στρέφουν τα παιδιά στην εργασία, καθώς αυτή θα τους εξασφαλίσει την οποιαδήποτε οικονομική ενίσχυση.»(Σ6)*

*«το πόσο δηλαδή δίνουν βάση στην αξία της μόρφωσης και το πόσο υποστηρίζουν την σχολική επιτυχία των παιδιών τους.»(Σ9)*

*«Σίγουρα ένα ποσοστό αλλοδαπών γονέων που έχει βιώσει δύσκολες και επώδυνες καταστάσεις τα προηγούμενα έτη, θα πιστεύουν πως η συμμετοχή του σχολείου αλλά και η δική τους, προετοιμάζει τα παιδιά για την άμεση επαγγελματική αποκατάσταση, δίνοντας λιγότερη σημασία στην ακαδημαϊκή εξέλιξη τους.»(Σ11)*

Δυο συμμετέχοντες θεωρούν πως σε όλα τα παραπάνω υπάρχουν και εξαιρέσεις, καθώς πολλοί μετανάστες επιθυμούν και επιδιώκουν το καλύτερο για τα παιδιά τους και την ακαδημαϊκή τους επιτυχία. Σαφώς αυτό το ποσοστό είναι πολύ μικρό και δεν αποτελεί εξαίρεση του γενικού κανόνα. Επίσης, παραθέτουν κάποιους δευτερεύοντες παράγοντες μικρότερης σημασίας, όπως το είδος της εργασίας, το ωράριο, τη σύνθεση της οικογένειας και το στυλ διαπαιδαγώγησης του κάθε γονέα.

*«Το κοινωνικοοικονομικό και εκπαιδευτικό υπόβαθρο των αλλοδαπών γονέων είναι πιθανό να επηρεάσει την ποιότητα της γονικής εμπλοκής, περισσότερο σε θέματα πρακτικής φύσεως (ωράρια εργασίας κτλ).»(Σ1)*

*«Άλλος παράγοντας μπορεί να είναι η ηλικία των αλλοδαπών γονέων, ο αριθμός των τέκνων, η σειρά γέννησης των παιδιών-μαθητών, το είδος της εργασίας τους και το εργασιακό τους ωράριο, καθώς και το επίπεδο κατανόησης και σωστής χρήσης της γλώσσας της εκάστοτε χώρας, στην οποία φιλοξενούνται.»(Σ7)*

## Συμπεράσματα

Η παρούσα εργασία έχει ως απώτερο στόχο τη διερεύνηση της επίδρασης της γονικής εμπλοκής στη σχολική επίδοση των μαθητών και κυρίως αυτών που έχουν διαφορετικό πολυπολιτισμικό υπόβαθρο. Για την επίτευξη αυτού του στόχου, διεξήχθησαν συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς, οι οποίοι διδάσκουν είτε σε τάξεις με υψηλό ποσοστό μεταναστών μαθητών είτε έχουν αναλάβει τις Τάξεις Υποδοχής ή αλλιώς Ζ.Ε.Π. (Ζώνη Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας), σε Δημοτικά Σχολεία σε περιοχές της Αθήνας με υψηλό ποσοστό παιδιών προσφύγων ή μεταναστών. Για τη μελέτη της επίδρασης της γονικής εμπλοκής ερευνήθηκαν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις ανισότητες στον εκπαιδευτικό και κοινωνικό τομέα και τη σχολική επίδοση των μαθητών με διαφορετική κουλτούρα πολιτισμού.

Ως προς τη σύνδεση των ανισοτήτων που συντελούνται στον κοινωνικό τομέα με αυτές που συντελούνται στον τομέα της εκπαίδευσης, το σύνολο των συνεντευξιαζόμενων αποτύπωσε στις απαντήσεις τους την άρρηκτη σχέση που υπάρχει μεταξύ κοινωνίας και εκπαίδευσης καθώς η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών τόνισε πως η σύνδεση αυτή γίνεται εντονότερη εξαιτίας του κοινωνικοοικονομικού υπόβαθρου και του εκπαιδευτικού επιπέδου των γονιών αλλά και της αντίληψης που ο κάθε γονιός έχει για την αξία του σχολείου και της εκπαίδευσης γενικότερα. Το πόρισμα αυτό έρχεται σε απόλυτη συμφωνία με έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί και αναδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικές ανισότητες ταυτίζονται με την ανισότητα των πόρων σχετικά με το οικονομικό υπόβαθρο και την κοινωνική τάξη, αλλά και με την αναγνώριση του σεβασμού και της δράσης σε διάφορα πλαίσια. (Lynch & Baker, 2005).

Επίσης, το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο και το εκπαιδευτικό επίπεδο των γονέων αποτελεί τον κυριότερο παράγοντα εκδήλωσης ανισοτήτων στον μαθησιακό τομέα. Όλα τα παραπάνω επιβεβαιώνονται και αποτελούν σημαντικό ερευνητικό θέμα καθώς σύμφωνα με τον Τσακαλά (2007) η κοινωνική ανισότητα που συντελείται, η ανάγκη για διαπολιτισμικότητα και τα προβλήματα στον τομέα της εκπαίδευσης επιδρούν μεταξύ τους και επηρεάζουν σημαντικά ο ένας τον άλλον, με κυριότερη επίδραση στα εκπαιδευτικά επιτεύγματα των μαθητών.

Αναφορικά με την εφαρμογή της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και την επίδραση που έχει στην εξάλειψη των εκπαιδευτικών ανισοτήτων αλλά και των πρόσθετων μέτρων που απαιτούνται να ληφθούν για να δράσουν υποστηρικτικά, οι εκπαιδευτικοί στο σύνολό τους επισημαίνουν πως οι αρχές και οι πρακτικές της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης είναι το πρώτο και σημαντικότερο

μέτρο για την αλλαγή της σχολικής κουλτούρας και νοοτροπίας απέναντι στη διαφορετικότητα. Έρευνες που έχουν διεξαχθεί συνηγορούν στην παραπάνω άποψη καθώς η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση είναι εκείνη που μπορεί να διαμορφώσει το κατάλληλο πλαίσιο γνώσεων, με στόχο την προτροπή των ατόμων να συμπεριφέρονται ανθρώπινα και με τον ορθά θεσμικό τρόπο, ούτως ώστε να συμβάλλουν στην καλύτερη ένταξη και στην ενσωμάτωση των μεταναστών και κατά συνέπεια στη μείωση των ποσοστών εμφάνισης των ψυχολογικών και συναισθηματικών αλλαγών (Dinan & Daterson, 2017).

Η Διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι εκείνη σύμφωνα με τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς που μπορεί να μειώσει την προκατάληψη απέναντι στη διαφορετικότητα και αν καθιερώσει σταδιακά την αξία της ισότητας στον μαθητικό πληθυσμό. Αποτελέσματα έρευνας ανέδειξαν πως μια δυναμική σχολική κουλτούρα και κοινωνική δομή δημιουργείται όταν ο πολιτισμός και η οργάνωση του σχολείου μεταμορφώνονται με τρόπους που επιτρέπουν στους μαθητές/τριες από διαφορετικές φυλετικές, εθνοτικές και φυλές ομάδας να βιώσουν την ισότητα (Ζάχος, 2018).

Στη συνέχεια της έρευνας όμως τονίστηκε από αρκετά μεγάλο ποσοστό συμμετεχόντων πως μόνο η εφαρμογή της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης δεν επαρκεί για να διαμορφώσει την επιθυμητή νέα σχολική κουλτούρα. Στο σύνολο των απαντήσεων που συγκεντρώθηκαν οι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν την ανάγκη για προγράμματα επιμόρφωσης στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση αλλά και τη συντονισμένη δράση ευαισθητοποίησης στη διαφορετικότητα όλων όσων εμπλέκονται στην εκπαίδευση. Η ανάγκη αυτή αναδείχθηκε και σε αποτελέσματα πρόσφατων ερευνών που έφεραν στο προσκήνιο την ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, τονίστηκε η διοργάνωση σεμιναρίων κατάρτισης και ανάπτυξης της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης για όλους τους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Μαρινάκης, 2019). Επίσης, η έρευνα των Γεωργιάδη και Πανταζή (2020, σελ.78) τονίζει τη βαρύτητα για την καθιέρωση της διεπιστημονικής προσέγγισης σε μια προσπάθεια ανάλυσης θεμάτων που σχετίζονται με την πολυπολιτισμικότητα. Επιπροσθέτως, θεωρούν αναγκαία την καθιέρωση της παγκοσμιοποίησης στην καθημερινή ζωή των πολιτών και την ένταξη της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στα Προγράμματα Σπουδών των τμημάτων εκπαίδευσης. Τα παραπάνω πορίσματα της έρευνας τα ανέδειξαν και οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στη συνέντευξη, τόσο για την αλλαγή της νοοτροπίας απέναντι στη διαφορετικότητα όσο και για την ελλιπή βάση γνώσεων που έχουν από το Πανεπιστήμιο.

Στη συνέχεια, έγινε προσπάθεια από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος να παρουσιαστούν τα κριτήρια που θεωρούνται σημαντικότερα για τη σχολική επίδοση. Οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν πως η ενεργή συμμετοχή του μαθητή στην εκπαιδευτική διαδικασία, ανεξαρτήτως επίδοσης σε σταθμισμένες δοκιμασίες, είναι το κυριότερο κριτήριο και μπορεί να αξιολογηθεί με μια ευρεία γκάμα πρακτικών. Σύμφωνα με την Τσακίρη (2018) η αδυναμία ενεργούς συμμετοχής εντοπίζεται μέσα από την αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή, η οποία διαδικασία μπορεί να λάβει χώρα με ποικίλους τρόπους. Εκτός της ενεργούς συμμετοχής, τονίστηκε η επίδοση σε γραπτές δοκιμασίες και η εκδήλωση ορθής συμπεριφοράς από πλευράς των μαθητών εντός και εκτός σχολικής αίθουσας. Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών συμφωνούν με τα αποτελέσματα των ερευνών που δείχνουν πως το φαινόμενο της σχολικής υποεπίδοσης και αποτυχίας εξ ορισμού αναφέρεται στη χαμηλή επίδοση του μαθητή σε διαδικασίες αξιολόγησης (π.χ. διαγωνίσματα εξαμήνου, τριμήνου), στη χαμηλή συμμετοχή στο μάθημα, στην ανεπαρκή ενασχόληση τους με σχολικές πρακτικές και δράσεις ακόμα και με τη υιοθέτηση ανεπιθύμητων συμπεριφορών εντός της σχολικής αίθουσας ή του σχολικού περιβάλλοντος γενικότερα. (Χατζηχρήστου, 2015).

Επίσης, τόσο οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών που συγκεντρώθηκαν όσο και τα αποτελέσματα ερευνών που πραγματοποιήθηκαν επισημαίνουν πως η προέλευση και γενικά το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο και εκπαιδευτικό επίπεδο των γονιών επηρεάζουν σε σημαντικό βαθμό την πορεία της επίδοσης των παιδιών στο σχολείο. Αποτελέσματα ερευνών σύμφωνα με τον Coleman (2019) απέδειξαν πως το σύνολο των επιδόσεων των μαθητών που προέρχονται από αστικά κέντρα συγκριτικά με μαθητές που προέρχονται από αγροτικές περιοχές, έχει διαφορές, ενώ έτσι γίνεται γνωστό ότι τόσο η προέλευση των μαθητών από τοπικής άποψης όσο και η επαγγελματική ενασχόληση των γονέων τους ασκεί σημαντική επιρροή στην επίδοση του εκάστοτε μαθητή.

Όσον αφορά την επίδραση των παραγόντων στη σχολική επίδοση των μαθητών, τα δεδομένα από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών έρχονται σε απόλυτη συνάφεια με τα αποτελέσματα των ερευνών που έχουν διεξαχθεί κατά καιρούς για τη διερεύνηση αυτών των παραγόντων. Αρχικά, τονίζεται εμφανώς η σημασία που έχει το οικογενειακό περιβάλλον και η ενδεχόμενη πίεση που μπορεί να ασκεί στο παιδί αλλά και η ψυχολογία του ίδιου του μαθητή, καθώς η εικόνα δηλαδή που έχει για τον εαυτό του φαίνεται να είναι σημαντική για την εικόνα που εμφανίζει συνολικά

στο σχολείο. Τα παραπάνω έρχονται να επιβεβαιώσουν αποτελέσματα ερευνών καθώς σύμφωνα με τον Homby (2011), η χαμηλή αυτοεκτίμηση αποτελεί αρνητικό παράγοντα στην πορεία της μαθησιακής επίδοσης ενώ αντιθέτως η υψηλή αυτοεκτίμηση συχνά συνεπάγεται άτομα με αρκετά υψηλές επιδόσεις στο σχολείο. Επιπροσθέτως, σημαντική επίδραση φαίνεται να έχει το οικογενειακό περιβάλλον, παρόλο που η ώθηση για μόρφωση και γνώση είναι μια θετική σκέψη, όταν αυτή αντικαθιστάται από συνθήκες ανελευθερίας και πολλές απαιτήσεις, τότε επιφέρει τα αντίθετα αποτελέσματα από τα επιθυμητά και συχνά συνδέεται με την αποτυχία του μαθητή στο σχολείο (Sarungan & Sarungan, 2013, Τοκμακίδου, 2020, κ.α.).

Σαφώς δε θα μπορούσε να λείπει από τους παράγοντες διαμόρφωσης της σχολικής επίδοσης το γενικότερο σχολικό κλίμα, εντός και εκτός της αίθουσας διδασκαλίας, και η επίδραση του ρόλου του δασκάλου, τόσο στη μαθησιακή διαδικασία όσο και στον τρόπο προσέγγισης των μαθητών. Έχει υποστηριχθεί ότι το θετικό σχολικό κλίμα προάγει το ενδιαφέρον για μάθηση στο παιδί, κάτι το οποίο οδηγεί στη σχολική επιτυχία, ενώ παράλληλα τονώνει το ηθικό και την αυτοπεποίθηση του παιδιού (Μυλωνάκου – Κεκέ, 2019). Επίσης αποτελέσματα ερευνών αναδεικνύουν τη στενή σχέση ανάμεσα στο σχολικό κλίμα και τη σχολική παρακίνηση και συμμετοχή, ενώ παράλληλα, εξίσου ενδιαφέρονσα είναι και η σχέση μεταξύ του σχολικού κλίματος και της κοινωνικής συμπεριφοράς των μαθητών (Αναστασιάδης, 2019, Σταμάτης, 2013, Μυλωνάκου – Κεκέ, 2019). Ο δάσκαλος όμως ασκεί καταλυτικό ρόλο τόσο στη διαμόρφωση ενός θετικού σχολικού κλίματος όσο και στον τρόπο διδασκαλίας του. Οι μέθοδοι διδασκαλίας και οι τρόποι της συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές αποτελούν αναμφισβήτητα παράγοντα χαμηλής επίδοσης. Ουσιαστικά, τακτικές όπως η τιμωρία, οι επιπλήξεις και η ακραία αυστηρότητα διαμορφώνουν συγκεκριμένα συναισθήματα στο μαθητή, ενώ περισσότερα προβλήματα ακόμα δημιουργούν όταν συμβαίνουν ενώπιον των υπολοίπων μαθητών. Αποτέλεσμα των παραπάνω συμπεριφορών είναι η δημιουργία άγχους στους μαθητές, αδυναμία ένταξης σε ομάδες, αίσθημα ανασφάλειας και εν τέλει αποτυχία. Γενικά όταν ο μαθητής δεν λαμβάνει υποστήριξη από το σχολικό του περιβάλλον, δημιουργείται πρόσφορο έδαφος για την ανάπτυξη των επιθετικών συμπεριφορών. Επίσης σημαντικός είναι ο παράγοντας του οικογενειακού περιβάλλοντος (Δονδοτσάκης, 2001).

Όταν γίνεται λόγος για μαθητές με διαφορετική πολυπολιτισμική κουλτούρα, οι παραπάνω παράγοντες συνεχίζουν να ισχύουν, αλλά σε αυτές τις περιπτώσεις υπάρχουν και κάποια άλλα



εμπόδια, τα οποία δρουν συνδυαστικά με τους παράγοντες και δυσχεραίνουν την πορεία της σχολικής επίδοσης. Το κυριότερο από αυτά τα εμπόδια είναι η Γλώσσα. Τόσο οι μαθητές όσο και οι γονείς τους αντιμετωπίζουν πολλές δυσκολίες στην εκμάθηση της Γλώσσας της χώρας Υποδοχής, στην προκειμένη περίπτωση της Ελλάδας, με αποτέλεσμα η επικοινωνία να μην είναι εύκολη και να παρεμποδίζει τη σχολική επίδοση των μαθητών. Άλλωστε οι δυσκολίες και τα προβλήματα κατά την εκμάθηση της Ελληνικής Γλώσσας είναι μια πραγματικότητα, ενώ αντιμετωπίζονται συγχρόνως σημαντικές αδυναμίες σχετικά με το ευρύτερο γνωστικό τους επίπεδο ( Cummins, 2003, Κυρίτσης & Παπαδόπουλος, 2011, κ.α.). Τα παραπάνω αποτελέσματα συμπληρώνουν τα πορίσματα της μελέτης των Κυρίτση & Παπαδόπουλου, (2011) οι οποίοι υποστηρίζουν πως το επίπεδο των επιδόσεων στο λεξιλόγιο συνδέεται με τις δεξιότητες στο κομμάτι εφαρμογής των συντακτικών και γραμματικών κανόνων, καθώς και με την ευρύτερη παρουσία του παιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία, διαδικασίες που δυσκολεύουν τα παιδιά με μεταναστευτικό υπόβαθρο και μειώνουν τη σχολική τους επίδοση. Οι δυσκολίες στην εκμάθηση της νέας γλώσσας είναι δεδομένες και η απότομη εγκατάλειψη της μητρικής γλώσσας των μεταναστών και των προσφύγων καθιστά το εγχείρημα ακόμη πιο δύσκολο. Οι εκπαιδευτικοί τονίζουν πως η μητρική γλώσσα των μεταναστών θα πρέπει να χρησιμοποιείται επικουρικά για την εκμάθηση της Νέας Γλώσσας και την καλύτερη επικοινωνία μεταξύ οικογένειας και σχολείου. Σύμφωνα με τον Δημαρά (2008) για να διαμορφωθεί η δυνατότητα ίσων ευκαιριών, χρειάζεται να συμπεριληφθεί η μητρική Γλώσσα και η πολιτιστική παράδοση των μεταναστών μαθητών στο κομμάτι της διδασκαλίας, ώστε με τον τρόπο αυτόν να βελτιωθούν οι επιδόσεις.

Η παραπάνω κατάσταση, σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών καθιστά ολοένα και περισσότερο πιο αναγκαία και επιτακτική την εφαρμογή της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στα σχολεία. Σίγουρα η επανάπαυση στις εφαρμογές διαπολιτισμικών αρχών και πρακτικών δεν αποτελεί πανάκεια αλλά είναι το πρώτο σημαντικό εφόδιο που έχει στα χέρια του ο εκπαιδευτικός για να διαχειριστεί την διαπολιτισμικότητα στο σχολικό περιβάλλον. Ο εκπαιδευτικός δύναται να διαχειριστεί καλύτερα το εκάστοτε πρόβλημα και να το αντιμετωπίσει λειτουργικά, διότι το χαρακτηριστικό της ετερογένειας σε μια διαπολιτισμική τάξη προσφέρει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να αφουγκραστεί περισσότερο τον εκάστοτε μαθητή και να τον βοηθήσει (Γκότοβος, 2004, 2005). Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών, στη συνέχεια υποδηλώνουν, πως εκτός από την εφαρμογή της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, η οικογένεια, η

εμπλοκή της και η συνεργασία της με το σχολείο είναι από τους σημαντικότερους παράγοντες που έχουν ισχυρή επίδραση στη σχολική επίδοση των μαθητών. Έρευνες έρχονται να υποστηρίξουν την παραπάνω άποψη και να τονίσουν πως μέσω διαφόρων δραστηριοτήτων μπορεί να επιτευχθεί η εμπλοκή των γονέων. Συγκεκριμένα, οι δραστηριότητες που μπορούν να αυξήσουν την πολυπολιτισμική ευαισθητοποίηση τόσο των γονέων όσο και των παιδιών περιλαμβάνουν ομάδες μελέτης και συζητήσεις για φυλετικά ή πολιτιστικά ζητήματα, εκδηλώσεις στις οποίες οι γονείς, οι δάσκαλοι και τα παιδιά γιορτάζουν την πολιτιστική τους πολυμορφία και η συμμετοχή των γονέων σε συγκεκριμένες δραστηριότητες του Προγράμματος Σπουδών στην τάξη (Φράγκου, 2019). Συγκεκριμένες δραστηριότητες για γονείς και άλλα μέλη της οικογένειας, εκδρομές και παρουσιάσεις στην τάξη, θα πρέπει να περιλαμβάνουν ένα χρόνο για συζήτηση κατά τον οποίο τα παιδιά μπορούν να κάνουν ερωτήσεις και να εξερευνήσουν τις ανησυχίες τους. (Ζάχος, 2018).

Η επίδραση της γονικής εμπλοκής στη σχολική επίδοση των μαθητών μπορεί να έχει είτε θετική είτε αρνητική χροιά. Στα θετικά αποτελέσματα οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών αποτυπώνουν την πρόοδο και την εξέλιξη της επίδοσης του μαθητή τόσο στη μαθησιακή διαδικασία όσο και στην συμπεριφορά και στην απόκτηση δεξιοτήτων γενικότερα. Όταν οι γονείς συμμετέχουν με ποικίλους τρόπους, η σχολική επίδοση των παιδιών ωφελείται τόσο στην ανάπτυξη δεξιοτήτων όσο και στην αυτοπεποίθησή τους. (Hoover –Dempsey & Sandler, 1991, στο : Hoover –Dempsey, Bassler & Brissie, 1992). Επίσης, η γονική εμπλοκή βοηθά στη βελτίωση της συμπεριφοράς των μαθητών στην τάξη. Το να επικοινωνούν περισσότερο οι γονείς και οι δάσκαλοι βοηθά τους μαθητές να αισθάνονται περισσότερο κίνητρα στις τάξεις τους, η αυτοεκτίμηση και οι στάσεις τους στην τάξη βελτιώνονται. (Okpala, et.al, 2011).

Όμως η γονική εμπλοκή πρέπει να διέπεται από έναν έλεγχο, τον οποίο μπορεί να ασκεί ο δάσκαλος και να ακολουθεί κάποιες κατευθυντήριες γραμμές από το σχολείο για να μπορέσει να επιφέρει θετικά αποτελέσματα. Σύμφωνα με μελέτες που έγιναν από τους Reutzel και Cooter (1996, στο: Walker, et.al. 2005), τα θετικά αποτελέσματα στη γονική εμπλοκή φάνηκε να αυξάνονται όταν παρέχονται επιλογές στους γονείς. Τα σχολεία που πρόσφεραν διάφορους τρόπους συμμετοχής των γονέων είχαν αυξημένη επίδραση στις επιδόσεις των μαθητών και μαθητριών. Δίνοντας στους γονείς διάφορες μεθόδους ή δραστηριότητες για τη συμμετοχή τους στη ζωή των παιδιών τους, αύξησε την προθυμία και την ικανότητα της γονικής συμμετοχής.

Αυτή η αύξηση της συμμετοχής των γονέων έχει δείξει μια σταθερή, θετική σχέση στην επίδοση και την ανάπτυξη των μαθητών μέσα στο σχολικό πλαίσιο.

Όταν δεν τηρούνται όλα τα παραπάνω, η επίδραση της γονικής εμπλοκής έχει αρνητικά αποτελέσματα στη σχολική επίδοση των παιδιών. Οι υψηλές απαιτήσεις των γονέων και ο λάθος χειρισμός του διαβάσματος στο σπίτι, υιοθετώντας τον ρόλο του δασκάλου βλάπτουν κατά πολύ την ψυχολογία και την εικόνα που έχει το παιδί για τον εαυτό του αλλά και επέκταση και το έργο του δασκάλου στο σχολείο. Αποτελέσματα ερευνών συνηγορούν στην παραπάνω άποψη καθώς σε αρκετές περιπτώσεις οι γονείς εμπλέκονται υπερβολικά, απαιτώντας από τους δασκάλους έναν συνεχόμενο έλεγχο της προόδου των μαθητών, γεγονός που μπορεί να βλάψει την αυτοεκτίμηση τόσο του μαθητή όσο και του δασκάλου (Bakker & Denessen, 2007). Για αυτόν ακριβώς τον λόγο τα σχολεία θα πρέπει να συνεργαστούν με τους γονείς και τους δασκάλους για να αναπτύξουν πολιτικές σχετικά με τη συμμετοχή των γονέων και να δημιουργήσουν όρια, ώστε οι γονείς να γνωρίζουν τα όρια της εμπλοκής τους, δημιουργώντας σωστές σχέσεις (Wherry, 2009).

Η πλειονότητα των ερευνών υποστηρίζει πως η γονική εμπλοκή επιφέρει περισσότερο θετικά αποτελέσματα, ακόμη και όταν γίνεται με λανθασμένο τρόπο, από την ελλιπή ή μηδαμινή συμμετοχή. Όταν δε γίνεται λόγος για τη συμμετοχή των αλλοδαπών γονέων οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν τη σημαντικότητα αυτής της εμπλοκής για την πρόοδο των αλλοδαπών μαθητών αλλά καταδεικνύουν και τις δυσκολίες που υπάρχουν. Πράγματι, αποτελέσματα ερευνών αναγνωρίζουν τη σημαντικότητα που έχει η γονική εμπλοκή στην επίδοση των παιδιών στο σχολείο, ωστόσο οι περιπτώσεις όπου γίνεται λόγος για πλουραλιστικά σχολεία και για γονείς από διαφορετικά πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα, η πρακτική της γονικής εμπλοκής δεν είναι και τόσο εύκολη, αν και αναγνωρίζεται επίσημα ως μια εξίσου σημαντική πρακτική για τη σχολική επίδοση των αλλοδαπών μαθητών (Vellymalay, 2001).

Ο κυριότερος παράγοντας που δυσχεραίνει τη γονική εμπλοκή των αλλοδαπών γονέων είναι η Γλώσσα, όσον αφορά την αδυναμία κατάκτησης της, η οποία επιφέρει σημαντικά ελλείμματα στην επικοινωνία. Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών προσανατολίζονται στην παραπάνω άποψη, καθώς και τα αποτελέσματα ερευνών δείχνουν πως είναι δύσκολο να δημιουργηθεί μια σύνδεση μεταξύ σχολείων και νοικοκυριών ή να δημιουργηθεί ένα ασφαλές περιβάλλον για γονείς όλων των κοινωνικοοικονομικών καταστάσεων. Σε περιπτώσεις που οι γονείς δεν ξέρουν να διαβάζουν ή να γράφουν ή όταν η μητρική τους γλώσσα είναι άλλη

γλώσσα από αυτή που επικρατεί στο σχολείο, είναι δύσκολο για αυτούς να αισθάνθούν άνετα, να παρακολουθούν ομιλίες ή σχολικές εκδηλώσεις. Γι' αυτό τα εκπαιδευτικά ιδρύματα θα πρέπει να εργαστούν ακόμη πιο σκληρά για να κάνουν τη συγκεκριμένη μερίδα γονέων να αισθάνονται ευπρόσδεκτοι (VanVoorhis, 2001).

Το σύνολο των εκπαιδευτικών θεωρούν πως η κοινωνικοοικονομική κατάσταση ευθύνεται για την ποιότητα και τη συχνότητα της γονικής εμπλοκής και πράγματι αποτελέσματα ερευνών δείχνουν πως γονείς με χαμηλό εκπαιδευτικό υπόβαθρο θεωρούν το σχολείο ως μοναδικό υπεύθυνο για την πορεία της εκπαίδευσης των παιδιών τους (Denessen, Baker & Gierveld, 2007, στο Νικολάου, 2014). Οι έρευνες όμως έχουν δείξει πως όντως είναι ένας σημαντικός λόγος, όμως στην πραγματικότητα δεν είναι αυτός που επηρεάζει την εμπλοκή των γονέων, αλλά η ύπαρξη άλλων παραγόντων που δρουν συνδυαστικά με το χαμηλό κοινωνικοοικονομικό και εκπαιδευτικό επίπεδο. Αυτοί οι παράγοντες αποτυπώνονται και στις απόψεις των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στη συνέντευξη. Αρχικά, αποτελέσματα ερευνών αναφέρουν πως είναι πολύ δύσκολο να οικοδομηθούν ισχυρές και σεβαστές σχέσεις μεταξύ των οικογενειών και των δασκάλων που δε μοιράζονται παρόμοια πολιτιστικά υπόβαθρα και γλώσσα. Όταν οι γονείς δε μοιράζονται μια κοινή κουλτούρα με τους δασκάλους είναι πιο δύσκολο να δημιουργήσουν κοινή κατανόηση και να χτίσουν εμπιστοσύνη. Επιπροσθέτως, αυτή η απομάκρυνση στην επικοινωνία δημιουργεί ελλείμματα κατανόησης των εργασιών που αναθέτει το σχολείο στο σπίτι, έλλειψη κατανόησης του σχολικού συστήματος γενικότερα, έλλειψη αυτοπεποίθησης και κυρίως έρχονται στο φως όλες οι αρνητικές εμπειρίες που έχουν οι γονείς από το παρελθόν σε σχέση με το σχολείο και με την εχθρότητα των δασκάλων ή των άλλων γονέων προς αυτούς. (Joshi, Eberly & Konzal, 2005, στο: Koser, 2019).

Τέλος, η διαφορετική αντιμετώπιση που έχει το σχολείο σε διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες κάνει τους γονείς να νιώθουν άβολα και να μην επιθυμούν την επικοινωνία και τη συμμετοχή στα σχολικά δρώμενα (Ariza, 2002, στο : Γεωργιάδης & Πανταζής, 2020), και να αποφεύγουν συστηματικά τον δάσκαλο γιατί θεωρούν ότι οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν επαρκή γνώση για πολιτισμικές διαφορές στη μη λεκτική επικοινωνία (Denessen et.al, 2007).

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αβδάλη, Α. (1989). *Οι βαθμοί είναι αναγκαίοι: παιδαγωγικές - κοινωνιολογικές απόψεις και προσεγγίσεις για την αξιολόγηση και τη βαθμολογία στο σχολείο*. Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή
- Αγγελοπούλου, Π., & Μάνεσης, Ν. (2017). Δίγλωσσοι μαθητές στο δημοτικό σχολείο και διαπολιτισμική εκπαίδευση: η περίπτωση της Αχαΐας. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, **6**(1), 228-236.
- Aleman, I., & Villuendas, M. (2014). Las actitudes del profesorado hacia el alumnado con necesidades educativas especiales. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, **11**, 183-215
- Alsheikh, N. O., Parameswaran, G., & Ethoweris, H. (2010). Parenting style, self-esteem, and student performance in the United Arab Emirates. *Current Issues in Education*, **13**(1), 89 - 99
- Αλεξίου, Θ. (2016). *Κοινωνικές τάξεις, ανισότητες και συνθήκες ζωής*. Αθήνα: Παπαζήση
- Αναστασιάδης, Κ.Β. (2019). *Κερδίζοντας το ενδιαφέρον των παιδιών για τη βελτίωση της σχολικής επίδοσής τους*. Σειρά: Παιδαγωγική και Εκπαίδευση. Αθήνα: Ιατρική Σειρά Online
- Andrassy, G (2012). The freedom of language: A universal human right to be recognized. *International Journal on Minority, Human Rights and Children and Group Rights* **19**(2), 195–232
- Ανδρούσου, Β. (2011). *Πολιτισμική ετερότητα και δικαιώματα*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Ardelt, M., & Eccles, J. S. (2001). Effects of mothers' parental efficacy beliefs and the promotive parenting strategies on inner-city youth. *Journal of Family issues*, **22** (8), 944-972.
- Avramidis, E. & Norwich, B. (2012). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, **17**, (2), 129-47
- Βασιλικού, Κ. & Ψημμένος, Ι. (2013). *Η εργασία και κοινωνικές ανισότητες, προσωπικές υπηρεσίες και υπηρετικό δυναμικό: προσωπικές υπηρεσίες και δυναμικό*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια
- Bailey, D. B., Jr. (2001). Evaluating parent involvement and family support in early intervention and preschool programs. *Journal of Early Intervention*, **24**(1), 1–14
- Bakker, J., & Denessen, E. (2007). The concept of parent involvement. Some theoretical-empirical considerations. *International Journal for Parents in Education*, **1**, 188-199.
- Βεργίδης, Δ. (2012). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα ως διάσταση της εκπαιδευτικής πολιτικής. *Επιστήμη και Κοινωνία. Επιθεώρηση Ηθικής Θεωρίας*, **29**, 97-126.

- Berger, E. (1995). Reaching for the stars. *Childhood Education Journal*, **23**(2),119-123
- Beveridge, S. (2005). *Children, Families and Schools, Developing Partnerships for Inclusive Education*. London: Routledge Falmer.
- Blackledge, D., & Hunt., B. (2000). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Black, R., et.al (2016). Migration and development: the causes and the consequences. In: R. Penninx, M. Berger & K. Kraal (eds) (2016), *The dynamics of international migration and the settlement in Europe*. Amsterdam, Netherlands –Berlin, Germany: AUP (IMISCOE Joint Studies).
- Bouakaz, L. (2009). *Föräldrasamverkan i mångkulturella skolor*. Studentlitteratur AB
- Bourdieu, P. (1966). The forms of capital. In Layder, H., Brown, P., Dillabough J.A. & Hasley, A.H (eds), *Education, globalization & change* (σελ. 105 – 118). New York: Oxford Press
- Bos, R., et.al. (2013). The Return of Assimilation. Changing Perspectives on Immigration and its Sequels in France, Germany, and the United States, *Ethnic and Racial Studies*, **24**, 531
- Bos, R. & Pietsch, B. (2014). *Migration & Integration*. Wiesbaden: SozialWissenschaften
- Βρατσάλης, Κ. & Σκούρτου, Ε. (2000). Δάσκαλοι και μαθητές σε τάξεις πολιτισμικής ετερότητας: Ζητήματα μάθησης. *Περιοδική Επιθεώρηση – Η εκπαιδευτική κοινότητα*, **54**, 26 – 33.
- Carter, E., et.al. (2015). Promoting inclusion & learning. *Exceptional Children*, **48**(1),9–18.
- Γεραρής, Η. (2011). Ένταξη των αλλοδαπών μαθητών. *Τα εκπαιδευτικά*, **99-100**, 24-32
- Γεωργίου, Ν.Σ. (2011). *Σχέση σχολείου – οικογένειας & ανάπτυξη*. Αθήνα: Διάδραση
- Γεωργιάδης, Δ. & Πανταζής, Β. (2020). *Η αναγκαστική μετανάστευση στην Ελλάδα: η πολιτική για την ενσωμάτωση και την ένταξη των προσφύγων και μεταναστών*. Αθήνα: Διάδραση
- Chen, W. B., & Gregory, A. (2010). Parental involvement as a protective factor during the transition to high school. *The International Journal of Educational Research*, **103** (1), 53 - 62
- Γκόβαρης, Χρ. (2001). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Γκόβαρης, Χρ. (2002). Διαπολιτισμική εκπαίδευση στο Νηπιαγωγείο, *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα*, **2**, 30-36.

Γκότοβος, Α. Ε. (2004). Από την κοινωνικο-οικονομική στην εθνο-πολιτισμική ετερότητα: προβλήματα θεωρίας και μεθόδου στην κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. *Βήμα Κ.ΕΠ.Ι*, **38**, 61-84

Γκότοβος, Α. (2005). Το γένος και ο ξένος, στο Α. Παπαστυλιανού (επιμ.), *Διαπολιτισμικές διαδρομές. Παλιννόστηση και ψυχοκοινωνική προσαρμογή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Coleman, J. S. (2009). *Equality of educational opportunity*. New York: Arno Press Publ.

Cullinan, E. (2017). Voice of the child - An investigation into the social inclusion. *Reach*

Cummins, X (2003). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση*. Αθήνα: Gutenberg – Γ. Δαρδανός

Dalgaard, N., et.al. (2015). The transmission of trauma in refugee families. *Dev*, **18**, 69-89

Δαμανάκης, Μ. (2002). *Η εκπαίδευση των παλιννοστώντων και των αλλοδαπών μαθητών και μαθητριών στην Ελλάδα: μια διαπολιτισμική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg –Γ.&Κ. Δαρδανός

Daniel, G. R., (2016). Early school-based parent involvement, children's self-regulated learning and academic achievement: An Australian longitudinal study. *Early Childhood*, **36**, 168

Δημαράς, Α. (2008). *Εκπαιδευτική ανισότητα για κοινωνική δικαιοσύνη*. 5ο Επιστημονικό Συνέδριο Ιστορίας Εκπαίδευσης: «Εκπαίδευση & Κοινωνική Δικαιοσύνη», 3-5 Οκτωβρίου: Πάτρα

Δημητριάδου, Κ. & Ευσταθίου, Μ. (2008). «Διδακτικές προσεγγίσεις σε μικτές τάξεις». Στο: Ένταξη παιδιών παλιννοστώντων και αλλοδαπών στο σύγχρονο σχολείο (γυμνάσιο), Δ. Κ. Μαυροσκούφης (Επιμ.). *Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Αγωγή*, σελ. 67 – 85. Αθήνα

Δημητριάδη, Α. (2013). *Διέλευση και μετανάστευση στην Ελλάδα*. Αθήνα: Νήσος

Δημητρόπουλος, Ε. (2001). Εισαγωγή στη μεθοδολογία της επιστημονικής έρευνας. Προς ένα συστημικό δυναμικό μοντέλο μεθοδολογίας επιστημονικής έρευνας (3η έκδ.). Αθήνα: Έλλην. σελ.141

Digidiki, V., & Bhabha, J. (2017). *Emergency within an emergency: The growing epidemic of sexual exploitation and abuse of migrant children in Greece*. FXB Center for Health and Human

Dinan, D. & Paterson, W. (2017). The European Migration Crisis. In D. Dinan, N. Nugent, & W. E. Patterson (Eds.), *the European Union in Crisis*. London: Palgrave Macmillan

Δονδοτσάκης, Γ. (2001). *Κοινή πορεία στην εκπαίδευση. Μια άλλη στρατηγική: συνεργασία των γονέων και των εκπαιδευτικών και του σχολείου*. Αθήνα: ΕκδοτικήΧρήστοςΕ. Δαρδάνος

Dryden-Peterson, S. (2015). *The educational experiences of refugee children in countries of first asylum*. Washington, DC: Migration Policy Institution for Multiculturalism and Integration

Epstein, J. L. (2001). *School, family, and community partnerships*. U.K.: Westview Press

Epstein, J. L., & Sheldon, S. B. (2006). Moving forward: Ideas for research on school, family, and community partnerships. In C. F. Conrad & R. Serlin (Eds.), *Handbook for research in education* (pp. 117-137). Oxford: Thousand Oaks, CA: Sage Publications Pressing Room

Fazel, M., et.al. (2012). Mental health of displaced and refugee children resettled in high-income countries: Risk and protective factors. *International Journal of Lancet*, **379**, 266–282.

Flising, L., Fredriksson, G., & Lund, K. (1996). *Föräldrakontakt En bok om att skapa, behålla och utveckla ett gott föräldrasamarbete*. Stockholm, Informationsförlaget. *Parental Contact a book to create, maintain and develop parental cooperation*. Stockholm Information.

Froiland, J. M., Oros, E., Smith, L., & Hirschert, T. (2012). Intrinsic motivation to learn: The nexus between psychological health and academic success. *ContemporarySchool*, **16**(1), 91

Gallay, A. (2011). *Πολιτικοί ανταγωνισμοί και κοινωνικές ανισότητες*. Αθήνα: Κάτοπτρο

Ζάχος, Δ. (2018). *Επίκαιρα θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Σταμούλης

Henderson, T. A. & Berla, N. (1994). *A new generation of evidence: the family is critical to students achievement*. United States of America, Washington: Center for law and education

Henderson, T. A. & Mapp, K. L. (2002). *A new wave of evidence: the impact of school, family, and community connections on students achievement*. Texas: Southwest Educational

Heymann, J. & Raub, A. (2014). Constitutional rights to education and their relationship to national policy and school enrolment. *Journal of Educational Development*, **39**, 131–141

Hill, N. E., & Tyson, D. F. (2009). Parental involvement in middle school: a meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental psychology*, **45**(3), 740.

Hill, N. E., & Taylor, L. C. (2004). Parental school involvement and children's academic achievement. *Journal of Current Directions in Psychological Science*, **13**(4), 161-164

Ho, C. (2011). Respecting the presence of others: Multiculturalism. *Int. St.*, **32**(6), 63–69



Hornby, G., & Witte, Ch. (2010). Parental involvement in secondary schools in New Zealand: Implications for psychologists. *School Psychology International*, **31**(5), 495-508.

Hochschild, J. & Cropper, P. (2010). Immigration Regimes and Schooling Regimes: which countries promote successful immigrant incorporation? *Research in Education*, **8** (1), 21 - 61

Hornby, G. (2011). *Parental involvement in childhood education*. Springer Science Media

Hoover-Dempsey, K. V., Bassler, O. & Brissie, J. (1992). Explorations in parent – home and school – educator’s relations. *Journal of Educational Research*, **85**(5), 287-294

Izzo, C. V. (1999). A longitudinal assessment of teacher perceptions of parent involvement in children's education and school performance. *Journal of Community Psychology*, **27**(6), 817

Θάνος, Θ.Β. (2010). *Κοινωνιολογία των κοινωνικών ανισοτήτων στον τομέα εκπαίδευσης: Η πρόσβαση των κοινωνικο-επαγγελματικών ομάδων στην ανώτατη εκπαίδευση*. Αθήνα: Νήσος

Κανακίδου, Ε. & Παπαγιάννη, Β. (1998). Η διαπολιτισμική αγωγή στην Ελλάδα. Στο: των ίδιων (Επιμ.). *Διαπολιτισμική αγωγή* (σελ. 83 – 85). 4<sup>η</sup> Έκδοση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Κασίδης, Δ., Αποστολίδου, Ε. & Δουφεξή, Θ. (2015). *Η σύγχρονη ειδική & διαπολιτισμική εκπαίδευση στο φάσμα της συμπεριληπτικής φιλοσοφίας*. 5<sup>ο</sup> Συνέδριο Εκπαίδευσης. Αθήνα.

Καρανικόλα, Ζ., & Πίτσου, Χ. (2015). Αποτύπωση δράσεων του Υπουργείου Παιδείας αναφορικά με την προστασία της πολιτισμικής ετερότητας στον χώρο της α/βάθμιας και β/βάθμιας Εκπαίδευσης. Μια ποιοτική μελέτη θεματικής ανάλυσης των ετήσιων εκθέσεων του Υπουργείου Παιδείας προς την Εθνική Επιτροπή για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, **4**

Κασιμάτη, Ε. & Παναγιωτοπούλου, Π. (2018). Μεταναστευτικές και προσφυγικές ροές στην Ελλάδα την περίοδο 2015-2017: Μια περιγραφική καταγραφή, στο: *Οικονομικές εξελίξεις*, Κέντρο Προγραμματισμού και Οικονομικών Ερευνών – ΚΕΠΕ. Αθήνα, τεύχος 35, σελ. 92 – 116

Κάτσικας, Χ. & Καββαδίας, Γ. Κ. (2000). *Η ανισότητα στην ελληνική εκπαίδευση – Η εξέλιξη των ευκαιριών πρόσβασης στην ελληνική εκπαίδευση (1960 - 1994)*. Αθήνα: Gutenberg

Kendall, F. (1996). *Diversity in the classroom. New approaches to the education of young children*. New York: Teachers College.

- Κιρκιγιάννη, Φ. (2012). Επικοινωνία σχολείου -οικογένειας. *Τα εκπαιδευτικά*, **103**
- Κοροντζής, Τ. (2017). *Οργανωμένο έγκλημα και παράνομη μετανάστευση*. Αθήνα: Πεδίο
- Koser, K. (2019). *Διεθνής μετανάστευση: μια συνοπτική εισαγωγή*. Αθήνα: Επίκεντρο
- Κυρίδης, Α. (2015). Ισότητα στην ελληνική εκπαίδευση; Ας γελάσω... Οι κοινωνικές και εκπαιδευτικές ανισότητες στην Ελλάδα σύμφωνα με τις απόψεις φοιτητριών ελληνικών ΑΕΙ.
- Στο Θάνος, Θ. (επιμ.), *Κοινωνιολογία Εκπαίδευσης στην Ελλάδα* (σελ. 79-118). Αθήνα: Gutenberg
- Κυρίτσης, Δ. & Παπαδοπούλου, Σ. (2011). Η επίδραση του κοινωνικού και οικονομικού στρώματος, του επαγγέλματος και του επιπέδου εκπαίδευσης των γονέων στην εμπλοκή τους στη μορφωτική και μαθησιακή διαδικασία των παιδιών τους. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, **51**, 121-139
- Κυρίτσης, Δ. (2016). *Εκπαιδευτικές ανισότητες και κοινωνική δικαιοσύνη: Μια μελέτη των ερευνητικών δεδομένων για τη μαθησιακή συμπεριφορά και επίδοση μαθητών*. Αθήνα: Gutenberg
- Κωνσταντινίδης, Θ. (2017). *Κοινωνιολογία του σχολείου*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη
- Κωτούλας, Ι. (2011). *Μετανάστευση & κυρίαρχη εθνική κουλτούρα*. Αθήνα: Παπαζήση
- Lazar, A. & Slostad, F. (1999) How to overcome obstacle to parent-teacher partnerships. *International Journal of Multicultural Education and Journal of Special Education*, **7**(4), 206-210
- Λάππα, Κ. & Βαρδούλης, Α. (2006). Κοινωνική προέλευση και επίδοση. *Αγωγή*, **2**, 169
- Lynch, K. & Baker, J. (2005). Equality in Education: an equality of condition perspective, *International Journal of Theory and Research in Education & Journal of Education*, **3**, 131-164.
- Μανωλίτσης, Γ. (2004). Η εμπλοκή των γονέων στην προσχολική αγωγή. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, **10**(38), 121-145.
- Mapp, K. (1997). Making the connection between families. *Harvard Education*, **13** (5)
- Μαρινάκη, Μ. (2019). *Προσφυγική κρίση και διαπολιτισμική εκπαίδευση: κριτική ανάλυση της εκπαιδευτικής διαχείρισης της προσφυγικής κρίσης στην Ελλάδα*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη
- Μάρκου, Γ. (1996). *Πολυπολιτισμικότητα ελληνικής κοινωνίας, διαδικασία διεθνοποίησης και αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Λ. Επιμόρφωσης

Μάρκου, Γ. (1999). *Θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής. ΕΚΠΑ – Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών & Πάντειο Πανεπιστήμιο

Μαρτιμιανάκη, Α., (2015). Ο ρόλος του διευθυντή και των εκπαιδευτικών δημοτικού σχολείου στην προώθηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Στο Χ. Πανταζής, Ε. Μαράκη, Μ. Καδιανάκη, & Ε. Μπελαδάκης (Επιμ.), *Το σύγχρονο σχολείο στο πρίσμα των ανθρωπιστικών και κοινωνικών επιστημών: από τη θεωρία στην πρακτική* (σσ. 161-169). Ηράκλειο: Ινστιτούτο ΚΕΑ

Meheere, A. & Hooge, E.H. (2010). Parental involvement in children's education: A review study about the effect of parental involvement on children's school education with a focus on the position of illiterate parents. *Journal of European Teacher Education Network*, **6**, 144–157.

Μητακίδου, Σ. & Τρέσσου, Ε. (2007). *Θα σου πω εγώ για το πώς θα μάθουν τα παιδιά τα γράμματα. Τσιγγάνες μιλούν για την εκπαίδευση των παιδιών τους*. Θεσσαλονίκη: Καλειδοσκόπιο

Μπελάλη, Θ. (2006). Κριτήρια και διαδικασία αξιολόγησης των ποιοτικών ερευνών στον χώρο της υγείας. *Αρχαία Ελληνικής Ιατρικής* 23(3):298-307. Αθήνα: Τομέας Ψυχικής Υγείας και Επιστημών Συμπεριφοράς, Τμήμα Νοσηλευτικής, Πανεπιστήμιο Αθηνών. σελ. 299, 303

Μυλωνάς, Θ. (2009). Η κοινωνική γένεση της σχολικής αποτυχίας. Στο Θ. Θάνος (Επιστ. Επιμ.), *Εκπαιδευτικές ανισότητες. Μεθοδολογικά, θεωρητικά και εμπειρικά θέματα* (σελ. 43-57).

Πρακτικά Επιστημονικής Ημερίδας για τον Καθηγητή Ι. Πυργιωτάκη, Ρέθυμνο. Αθήνα: Μοτίβο

Μυλωνάκου – Κεκέ, Η. (2019). *Σχολείο, οικογένεια & κοινότητα*. Θεσσαλονίκη: Αρμός

Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη των αλλοδαπών στο Δημοτικό*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Νικολάου, Γ. (2005). *Διαπολιτισμική διδακτική*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Νικολάου, Γ. (2011). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών*. Αθήνα: Πεδίο.

Νικολόπουλος, Γ. (2017). «Το πρόσταγμα της ασφάλειας μιας χώρας ως προς τον έλεγχο των μεταναστευτικών ροών και οι σημασίες των συνόρων στο 'Χώρο Ελευθερίας, Ασφάλειας και Δικαιοσύνης'», στο: *Μετανάστευση στην Ελλάδα: Εμπειρίες - Πολιτικές – Προοπτικές* -Τόμος Α' (Επιμ. Καβουνίδη, Τ., Α. Κόντης, Θ. Λιανός και Ρ. Φακιολάς), ΙΜΕΠΟ, Αθήνα, σελ. 314-327

Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (2004). Συνεργασία σχολείου οικογένειας: δυνατότητες και περιορισμοί, *Επιστήμες Αγωγής*, 4, 21-33

Ντούσας, Δ. (1997). *Οι Rom (Ρομά) και οι φυλετικές διακρίσεις*. Αθήνα: Gutenberg

Okpala, C., Okpala, A. & Smith, R. (2011). Parental involvement, expenditures, family socioeconomic attributes, and student achievement. *Journal of Educational Research*, **95**(2), 110

Παπαδημητρίου, Ζ. (2000). *Ευρωπαϊκός κρατισμός & μίσος*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Παπαδόπουλος, Ρ. Κ. (2012). Αποδημία, νόστος και τραύμα. Στο: Α. Παπαστυλιανού (Επιμ.), *Διαπολιτισμικές διαδρομές: παλιννόστηση & προσαρμογή* (σελ. 319-360). Αθήνα: Gutenberg

Παπαναστασίου, Κ. (2017). *Μέτρηση και αξιολόγηση στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Παπαναούμ-Τζίκα, Ζ. (1985). *Η αξιολόγηση σχολικής επίδοσης*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη

Παρασκευοπούλου-Κόλλια (2008). Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες και συνεντεύξεις. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*. 4. σελ. 72-81.

Πανταζής, Β. (2009). *Τα δικαιώματα του παιδιού και η εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός

Πανταζής, Β. (2015). *Αντιρατσιστική εκπαίδευση*. [ηλεκτρ. βιβλ.]. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών, διαθέσιμο online στο: <http://hdl.handle.net/11419/1633>

Πανταζής, Β.<sup>2</sup>. (2015). *Παιδαγωγική των αλλοδαπών - Διαπολιτισμική & αντιρατσιστική εκπαίδευση*. Αθήνα: ΣΕΑΒ, στο: [https://repository.kallipos.gr/bitstream/1631/08\\_chapter\\_8.pdf](https://repository.kallipos.gr/bitstream/1631/08_chapter_8.pdf)

Παπαστυλιανού, Α. (2012). *Διαπολιτισμικές διαδρομές*. Αθήνα: Gutenberg

Παπαστυλιανού, Α. (2012). Γιατί παλιννοστούντες, γιατί Έλληνες; Στο: της ίδιας (Επιμ.), *Διαπολιτισμικές διαδρομές: παλιννόστηση και προσαρμογή* (σελ. 17 – 44). Αθήνα: Gutenberg

Παπαρήστος, Κ. (2011). *Η διαπολιτισμικότητα στο ελληνικό σχολείο*. Αθήνα: Ταξιδευτής

Parsons, T. (1985). Η σχολική τάξη ως κοινωνικό σύστημα: μερικές από τις λειτουργίες της στην Αμερικάνικη κοινωνία, στο Φραγκουδάκη Α. *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης: θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο του σήμερα* (σελ. 249 – 279). Αθήνα: Παπαζήση

Παυλόπουλος, Β., Ντάλλα, Μ. & Μόττη – Στεφανίδη, Φ. (2015). Κεφ. 2: χαρτογράφηση του μεταναστευτικού φαινομένου. Στο: Φ. Μόττη – Στεφανίδη (Επιμ.), *Παιδιά και έφηβοι σε έναν κόσμο που αλλάζει: προκλήσεις, προσαρμογή και ανάπτυξη* (σελ. 79 – 199). Αθήνα: Εστία

Πεντέρη, Ε. (2012). *Οι ψυχοπαιδαγωγικές διαστάσεις της σχέσης σχολείου-οικογένειας: Διερεύνηση της γονικής εμπλοκής και των παραγόντων που την επηρεάζουν*. Αλεξανδρούπολη

- Penderi, E. & Petrogiannis, B. (2017). Η γονική εμπλοκή υπό το πρίσμα της θεώρησης του "εκπαιδευτικού θύλακα" του παιδιού. *Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής*, **3**, 97-122
- Πουλόπουλου, Η. (2007). *Η μεταναστευτική πρόκληση*. Αθήνα: Εκδοτική Παπαζήση
- Reynolds, A. J. (2000). *Success in early intervention*. Lincoln: University of Nebraska
- Ryan, B., & Adams, G. (2005). The family-school relationships model. In B. Ryan, G. Adams et al. (Eds.), *The family school connection* (pp. 3-28). Thousand Oaks, CA: Sage
- Σακελλαρίου, Μ. (2008). *Συνεργασία Οικογένειας και Νηπιαγωγείου. Θεωρία, έρευνα, διδακτικές προτάσεις*. Θεσσαλονίκη: Έκδ. της συγγ
- Sapungan, G. M., & Sapungan, R. M. (2013). Parental involvement in child's education: Importance, barriers, and benefits. *Journal of Management Sciences & Education*, **3** (2), 23-43
- Sapountzis, A. & Papanikolaou, M. (2017). Multiculturalism and cultural diversity in the discourse: the kindergarten and primary school teachers talk about the Muslim minority in Thrace, Greece, and the challenges they tend to face. *Hellenic Journal of Psychology*, **14** (1), 280-298
- Sen, A. (1990). Justice: means versus freedoms: achievements and limitations of the market mechanism in promoting individual freedoms. *Journal Oxford Economic Papers*, **45**(4), 519-541
- Σιάνου – Κύργιου, Ε. (2010). *Όψεις των κοινωνικών ανισοτήτων*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Slavin, R. E. (2006). *Educational Psychology: Theory and Practice*. Boston: AllynBacon
- Σταμάτης, Π. (2013). *Η επικοινωνία στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Διάδραση – Μεταίχμιο
- Στεργίου, Λ. & Σιμόπουλος, Γ. (2019). *Μετά το κοντέινερ οι πρόσφυγες*. Αθήνα: Gutenberg
- Συλλογικό Έργο (2018). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική επικοινωνία: παγκόσμιοι πολιτισμοί και πλαίσια*. Επιμ.: Ε. Αρβανίτη. Μτφρ: Α. Φριλλίγγος. Αθήνα: Gutenberg – Γ. & Κ. Δαρδανός
- Συλλογικό Έργο (2020). *Πολιτική και πρακτική της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης: σημασία των νέων παιδαγωγικών στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες*. Επιμ.: Χ. Παρθένης. Αθήνα: Gutenberg
- Ταρατόρη, Ε. (2013). *Εισαγωγή στη θεωρία για τη σχολική αξιολόγηση: η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας, της επίδοσης του μαθητή, του εκπαιδευτικού*. Θεσσαλονίκη: ΑφοίΚυριακίδη
- Tinkler, B. (2002). *A Review of Literature on Hispanic/Latino Parent Involvement*. Spain

Τοκμακίδου, Ε. (2020). *Η γονεϊκή εμπλοκή στο σύγχρονο σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Γράφημα

Τσακίρη, Δ. (2018). *Η θέσπιση της αξιολόγησης των μαθητών και το φανταστικό στοιχείο*. Σειρά: Διδακτική Πρακτική και Αναλυτικά Προγράμματα. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Triantafyllidou, A (2011). The political discourse on immigration. *Social Psychology*, **10**,

Tyrer, R.A. &Fazel, M. (2014). School for refugee children. *PLoS One*, **9**, e97977

Τζάνη, Μ. (1983). *Σχολική επιτυχία: Ζήτημα ταξικής προέλευσης*. Αθήνα: Γρηγόρη

Τσουκαλάς, Κ. (2007). Εκπαίδευση, κουλτούρα, ιδεολογία. Στο Δ. Κλάδης, Ξ. Κοντιάδης, Γ. Πανούσης (επιμ.), *Η μεταρρύθμιση του ελληνικού πανεπιστημίου* (σελ. 19). Αθήνα: Παπαζήση

Turney, K. & Kao, G. (2009). Barriers to school involvement: are immigrant parents disadvantaged? *The Journal Educational Research*, (March 2009) Διαθέσιμο στο: <http://www.highbeam.com/reg/reg1.aspx> Προσπέλαση Αύγουστος 2010.

Φασουλή, Β. (2016). *Τα δικαιώματα του παιδιού και η εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπαζήση

Φραγκούλης, Γ. (2016). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση & νέες προκλήσεις*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Vaghri, Z., et.al. (2019). Refugee and Asylum-Seeking Children: Interrupted Child Development and Unfulfilled Child Rights. *International Journal of Children*, **6**, 120 – 131

Van Voorhis, F. L. (2011). Costs and benefits of family involvement in homework: Lessons learned from students and families. *Journal of Advanced Academics*, **22**, (1) & (2), 220 - 249

Walker, J., et.al. (2005). Parental involvement: scale development. *E. J.* **106**, 85–104

Weiss, H., Caspe, M. & Lopez, M. E. (2006). *Family involvement in the early childhood education and class*. Research Brief No. 1. Cambridge, MA: Harvard Family Research Project.

Wherry, J. (2009). Shattering barriers to parent involvement. *Principal*, **88** (5), 78 – 100

Whitaker, T., & Fiore, D. (2001). *Dealing with difficult parents*. Larchmont, NY: Eye

Williams, D., & Chavkin, N. (1989). Essential elements of strong parent involvement programs. *International Journal of Educational Leadership in Preschooling*, **47** (2), 18 - 20

White, K. R., Taylor, M. J., & Moss, V. D. (1992). Does research support claims about the benefits of involving parents in early intervention programs? *Educational Research*, **62**, 91-125

Χατζηχρήστου, Χ. (2015). *Πρόληψη και προαγωγή της ψυχικής υγείας*. Αθήνα: Gutenberg

Χρυσόχου, Ξ. (2011). *Πολυπολιτισμική πραγματικότητα: οι κοινωνικοί και ψυχολογικοί προσδιορισμοί της πολιτισμικής πολλαπλότητας των μεταναστών*. Αθήνα: ΕλληνικάΓράμματα

## **Παράρτημα 1: Πρωτόκολλο συνέντευξης**

### **Σκοπός συνέντευξης:**

Η έρευνα αποσκοπεί να μελετήσει την επίδραση της γονικής εμπλοκής στη σχολική επίδοση των μαθητών/τριών. Ιδιαίτερα, δίνεται έμφαση στα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι γονείς με διαφορετικό πολυπολιτισμικό υπόβαθρο και στην εύρεση καλών πρακτικών, οι οποίες θα διευκολύνουν την εμπλοκή τους. Οι ερωτήσεις απευθύνονται σε εκπαιδευτικούς που διδάσκουν σε σχολεία με αξιόλογο ποσοστό πολυπολιτισμικής ετερογένειας ή έχουν αναλάβει τη Ζώνη Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ)/ Τμήματα Υποδοχής και επιδιώκει να εξετάσει τις αντιλήψεις τους σχετικά με το θέμα.

### **Δημογραφικά στοιχεία:**

Συνεντευξιαζόμενος/η	
Φύλο:	Τάξη Υποδοχής: <input type="checkbox"/>
	Κανονική τάξη: <input type="checkbox"/>
Ηλικία:	Πτυχίο: <input type="checkbox"/>
	Μεταπτυχιακό: <input type="checkbox"/>
	Διδακτορικό: <input type="checkbox"/>
Επίπεδο Σπουδών:	
Ειδίκευση Μεταπτυχιακού/Διδακτορικού:	
Χρόνια εμπειρίας σε σχολείο μετανάστων:	
Περιοχή σχολείου:	
Συνολικά χρόνια προϋπηρεσίας:	

### **1ος Άξονας: Εκπαιδευτικές και κοινωνικές Ανισότητες**

**1η ερώτηση:** Θεωρείτε πως οι ανισότητες που υπάρχουν στην εκπαίδευση, συνδέονται με τις ανισότητες στον κοινωνικό τομέα;

**2η ερώτηση:** Παρατηρείτε αύξηση των ανισοτήτων σε σχολικά περιβάλλοντα όπου επικρατεί η ετερογένεια (μαθητές με διαφορετικά πολυπολιτισμικά υπόβαθρα); Αν ναι, αναφέρετε σε ποιους τομείς (μαθησιακό, κοινωνικοποίηση κ.α.) συμβαίνει πιο έντονα.

**3η ερώτηση:** Θεωρείτε πως η εφαρμογή της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης αποτελεί μέσο για την εξάλειψη των εκπαιδευτικών ανισοτήτων; Αρκεί η εφαρμογή της ή χρειάζονται να ληφθούν και άλλα μέτρα;



**4η ερώτηση:** Πιστεύετε πως είστε καταρτισμένοι με τις απαραίτητες γνώσεις και πρακτικές για να αντιμετωπίσετε τις ανισότητες που δημιουργούνται στο διαπολιτισμικό σχολείο; Αν όχι, τι προτείνετε;

### **2ος Άξονας: Σχολική επίδοση**

**5η ερώτηση:** Ποια στοιχεία χρειάζεστε για να θεωρήσετε τη σχολική επίδοση ενός μαθητή ικανοποιητική ή μη; (διαγωνίσματα, συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία, συμπεριφορά κ.α.)

**6η ερώτηση:** Ποιοι κατά τη γνώμη σας είναι οι σημαντικότεροι παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική επίδοση των παιδιών;

**7η ερώτηση:** Ποια εμπόδια επηρεάζουν τους παραπάνω παράγοντες όταν πρόκειται για παιδιά από διαφορετικά πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα;

**8η ερώτηση:** Πιστεύετε πως αν το σχολείο εφαρμόζει τις αρχές της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης μπορεί να διαμορφώσει μια επιτυχημένη σχολική επίδοση ή οφείλεται σε ένα σύνολο παραγόντων; Ποιοι είναι οι κυριότεροι;

**9η ερώτηση:** Κρίνετε απαραίτητη τη συνεργασία οικογένειας και σχολείου για τη σχολική επίδοση των μαθητών;

### **3ος Άξονας: Ο ρόλος της γονικής εμπλοκής στο διαπολιτισμικό σχολείο**

**10η ερώτηση:** Με ποιους τρόπους πιστεύετε πως η γονική εμπλοκή μπορεί να επηρεάσει τη σχολική επίδοση των μαθητών είτε θετικά είτε αρνητικά;

**11η ερώτηση:** Θεωρείτε σημαντική τη συμμετοχή των αλλοδαπών γονέων και αν ναι γιατί; Ποιοι τρόποι πιστεύετε πως μπορούν να διευκολύνουν τη συμμετοχή τους;

**12η ερώτηση:** Πιστεύετε πως το κοινωνικοοικονομικό και εκπαιδευτικό υπόβαθρο των αλλοδαπών γονέων επηρεάζει τον βαθμό και την ποιότητα της γονικής εμπλοκής; Υπάρχει κάποιος άλλος σημαντικός παράγοντας;

## Παράρτημα 2: Συνεντεύξεις

### 1<sup>η</sup> Συνέντευξη (Σ1)

- **Φύλο:** Γυναίκα
- **Ηλικία:** 32
- **Τάξη:** ΖΕΠ
- **Επίπεδο Σπουδών:** Μεταπτυχιακό
- **Ειδίκευση Μεταπτυχιακού:** Ειδική Αγωγή/ Διοίκηση Σχολικών Μονάδων
- **Περιοχή Σχολείου:** Αθήνα (Κέντρο)
- **Χρόνια εμπειρίας σε σχολείο/τάξη με υψηλό ποσοστό μεταναστών:** 3 (τρία)
- **Συνολικά χρόνια προϋπηρεσίας:** 6 (έξι)

### 1ος Άξονας: Εκπαιδευτικές και κοινωνικές Ανισότητες

**1η ερώτηση:** Θεωρείτε πως οι ανισότητες που υπάρχουν στην εκπαίδευση, συνδέονται με τις ανισότητες στον κοινωνικό τομέα;

Σαφέστατα υπάρχει άρρηκτη σύνδεση και διάδοση των κοινωνικών ανισοτήτων στην εκπαίδευση. Τις περισσότερες φορές οι ανισότητες που παρατηρούνται στον εκπαιδευτικό τομέα προέρχονται σαν αποτέλεσμα των κοινωνικών διαφορών. Άτομα δηλαδή που μειονεκτούν κοινωνικά, στην προκειμένη περίπτωση οι γονείς, μειονεκτούν η περιθωριοποιούνται εύκολα και τα παιδιά τους στο σχολείο.

**2η ερώτηση:** Παρατηρείτε αύξηση των ανισοτήτων σε σχολικά περιβάλλοντα όπου επικρατεί η ετερογένεια (μαθητές με διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα); Αν ναι, αναφέρετε σε ποιους τομείς (μαθησιακό, κοινωνικοποίηση κ.α.) συμβαίνει πιο έντονα.

Στα σχολεία που χαρακτηρίζονται από ετερογένεια η ανισότητα είναι ιδιαίτερος εμφανής. Η χώρα προέλευσης των μαθητών αλλά και το οικονομικό και κοινωνικό επίπεδο των οικογενειών τους είναι παράγοντες που συμβάλλουν στην απομόνωση των μαθητών αυτών, το χαμηλό μαθησιακό επίπεδο είναι ένας πολύ συχνός παράγοντας γιατί φέρνει αντιμετώπα τα παιδιά με την αποτυχία καθώς και ο περιορισμένος βαθμός κοινωνικοποίησης αυτών κυρίως στο διάλειμμα.

**3η ερώτηση:** Θεωρείτε πως η εφαρμογή της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης αποτελεί μέσο για την εξάλειψη των εκπαιδευτικών ανισοτήτων; Αρκεί η εφαρμογή της ή χρειάζονται να ληφθούν και άλλα μέτρα;

Η εφαρμογή της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης μέσω της ίδρυσης των Τάξεων Υποδοχής σαφώς και είναι ένα βήμα προς την εξάλειψη των ανισοτήτων αλλά μόνο αυτό δεν αρκεί. Οφείλει η κεντρική εκπαιδευτική εξουσία να επιμορφώσει τους εκπαιδευτικούς ώστε να μεταδώσουν και να εμφυσήσουν στους Έλληνες μαθητές τους την αξία της αποδοχής της διαφορετικότητας και

την μείωση των προκαταλήψεων και ταυτόχρονα να είναι σε θέση να αναγνωρίζουν και να σέβονται τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των αλλοεθνών μαθητών.

**4η ερώτηση:** Πιστεύετε πως είστε καταρτισμένοι με τις απαραίτητες γνώσεις και πρακτικές για να αντιμετωπίσετε τις ανισότητες που δημιουργούνται στο διαπολιτισμικό σχολείο; Αν όχι, τι προτείνετε;

Ένα διαπολιτισμικό σχολείο είναι φορέας διαφόρων πολιτισμών και χαρακτηριστικών κουλτούρας από το πλήθος των μαθητών που φιλοξενεί. Πάντοτε όλοι μας μπορούμε να μάθουμε κάτι παραπάνω. Προσωπικά ύστερα από δική μου πρωτοβουλία παρακολούθησα ένα σεμινάριο διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που θα με εφοδίαζε με τις κατάλληλες πρακτικές στη διδασκαλία των αλλοδαπών μαθητών. Ωστόσο από πλευράς πολιτείας δεν έχει προβλεφθεί κάτι αντίστοιχο πέραν από μία συνάντηση στην αρχή της σχολικής χρονιάς στο Τμήμα Υποδοχής που περιορίστηκε σε θεωρητικά γνωρίσματα της διαπολιτισμικότητας και υστερούσε σε πρακτικές διαχείρισης. Πιστεύω πως πρέπει να γίνει μια στοχευμένη επιμόρφωση όλων των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και στους εκπαιδευτικούς που αναλαμβάνουν τάξεις υποδοχής ή τάξη με αρκετούς αλλοδαπούς μαθητές να προσφέρεται πέραν της επιμόρφωσης μια γκάμα πρακτικών και δραστηριοτήτων.

## **2ος Άξονας: Σχολική επίδοση**

**5η ερώτηση:** Ποια στοιχεία χρειάζεστε για να θεωρήσετε τη σχολική επίδοση ενός μαθητή ικανοποιητική ή μη; (διαγωνίσματα, συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία, συμπεριφορά κ.α.)

Πάντοτε η αξιολόγηση είναι ένας δείκτης για να μετρηθεί η απόδοση των μαθητών. Η αρχική αξιολόγηση των μαθητών του τμήματος Υποδοχής βοηθά στην μετέπειτα πορεία τους καθώς μας δίνει τη δυνατότητα της σύγκρισης με τα νεότερα αποτελέσματα. Βέβαια μαθητές που έδειχναν περισσότερο ενδιαφέρον κατά τη διάρκεια του μαθήματος, είχαν και τη μεγαλύτερη βελτίωση όχι μόνο μαθησιακά αλλά και στο σύνολο της συμπεριφοράς τους ως μαθητές και στην γενική τάξη. Οπότε έδωσα περισσότερη βάση στη συμμετοχή τους και στην εξέλιξη τους παρά σε γραπτές σταθμισμένες δοκιμασίες.

**6η ερώτηση:** Ποιοι κατά τη γνώμη σας είναι οι σημαντικότεροι παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική επίδοση των παιδιών;

Οι σημαντικότεροι παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική επίδοση των μαθητών είναι το ασφαλές και σταθερό οικογενειακό περιβάλλον που προωθεί και ενισχύει την εκπαιδευτική διαδικασία. Η κατάρτιση και η εμπειρία του εκπαιδευτικού επίσης καθορίζει σε σημαντικό βαθμό την σχολική επίδοση των μαθητών σε συνδυασμό με την κρατική υποστήριξη σχετικά με το υλικοτεχνικό υλικό και τα παρεχόμενα εγχειρίδια. Επιπρόσθετα, δεν θα μπορούσαμε να παραλείψουμε και την υποστήριξη και συνεργασία των διευθυντών και των υπόλοιπων συναδέλφων με τον εκπαιδευτικό του Τμήματος Υποδοχής παράγοντες που θα ενισχύσουν την προσπάθεια του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού με άμεσο αποτέλεσμα και την βελτίωση των μαθησιακών αποδόσεων των μαθητών.

**7<sup>η</sup> ερώτηση:** Ποια εμπόδια επηρεάζουν τους παραπάνω παράγοντες όταν πρόκειται για παιδιά από διαφορετικά πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα;

Τα εμπόδια και οι παράγοντες δεν διαφοροποιούνται αισθητά ανάλογα με τα πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα των παιδιών, ίσως προσαρμόζονται στις αντίστοιχες περιπτώσεις. Το εκπαιδευτικό περιβάλλον όμως και η διαχείριση του εκπαιδευτικού παραμένουν αρκετά σημαντικοί παράγοντες.

**8<sup>η</sup> ερώτηση:** Πιστεύετε πως αν το σχολείο εφαρμόζει τις αρχές της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης μπορεί να διαμορφώσει μια επιτυχημένη σχολική επίδοση ή οφείλεται σε ένα σύνολο παραγόντων; Ποιοι είναι οι κυριότεροι;

Η εφαρμογή των αρχών της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης μπορεί να διαμορφώσει μια επιτυχημένη σχολική επίδοση. Ωστόσο υπάρχουν και άλλοι παράγοντες που συντελούν επικουρικά στην αναβάθμιση της βελτίωσης. Αυτοί είναι η μετατόπιση της κουλτούρας με αποβολή των στερεότυπων και η αποδοχή και ενίσχυση της διαφορετικότητας, η συνεργασία των εκπαιδευτικών και πραγματοποίηση δράσεων. Σαφώς όλα ξεκινούν από το σπίτι αλλά και το σχολείο πιστεύω μπορεί να συμβάλει στη διαμόρφωση θετικού κλίματος και αποδοχής.

**9<sup>η</sup> ερώτηση:** Κρίνετε απαραίτητη τη συνεργασία οικογένειας και σχολείου για τη σχολική επίδοση των μαθητών;

Σε όλους τους τομείς (σχολική επίδοση, συμπεριφορά) η συνεργασία του σχολείου με την οικογένεια είναι απαραίτητη. Ο ένας πρέπει να είναι βοηθός του άλλου για να επιτύχουν τα καλύτερα θετικά αποτελέσματα.

### **3ος Άξονας: Ο ρόλος της γονικής εμπλοκής στο διαπολιτισμικό σχολείο**

**10<sup>η</sup> ερώτηση:** Με ποιους τρόπους πιστεύετε πως η γονική εμπλοκή μπορεί να επηρεάσει τη σχολική επίδοση των μαθητών είτε θετικά είτε αρνητικά;

Η γονική εμπλοκή όταν συνδυαστεί με την αρμονική συνεργασία του σχολείου και των εκπαιδευτικών μπορούν να έχουν ως αποτέλεσμα μια συντονισμένη δράση βελτίωσης στην αυτοεικόνα του μαθητή και το μαθησιακό του επίπεδο. Άλλωστε παιδιά που νιώθουν ασφάλεια και εμπιστοσύνη στο σπίτι σίγουρα έχουν καλύτερη εικόνα στο σχολείο.

**11<sup>η</sup> ερώτηση:** Θεωρείτε σημαντική τη συμμετοχή των αλλοδαπών γονέων και αν ναι γιατί; Ποιοι τρόποι πιστεύετε πως μπορούν να διευκολύνουν τη συμμετοχή τους;

Οι αλλοδαποί γονείς δεν υστερούν σε τίποτα σχετικά με τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις σε πλαίσιο σχολείου με τους γονείς των υπόλοιπων μαθητών. Για το λόγο αυτό όχι μόνο θα πρέπει να συμμετέχουν αλλά καλό θα ήταν να τεθεί ως προτεραιότητα ώστε να νιώσουν την αποδοχή, το συναίσθημα του «ανήκειν». Η συμμετοχή των αλλοδαπών γονέων μπορεί να διευκολυνθεί από την υποστήριξη μεταφραστών. Σαφώς βέβαια εδώ το βάρος πέφτει στο σχολείο, γιατί πρέπει να δημιουργήσει το κατάλληλο κλίμα και να πείσει τους αλλοδαπούς γονείς.

**12η ερώτηση:** Πιστεύετε πως το κοινωνικοοικονομικό και εκπαιδευτικό υπόβαθρο των αλλοδαπών γονέων επηρεάζει τον βαθμό και την ποιότητα της γονικής εμπλοκής; Υπάρχει κάποιος άλλος σημαντικός παράγοντας;

Το κοινωνικοοικονομικό και εκπαιδευτικό υπόβαθρο των αλλοδαπών γονέων είναι πιθανό να επηρεάσει την ποιότητα της γονικής εμπλοκής, περισσότερο σε θέματα πρακτικής φύσεως (ωράρια εργασίας κτλ). Επιπρόσθετος παράγοντας που θα μπορούσε να επηρεάσει είναι η πολιτισμική κουλτούρα που ακολουθεί το οικογενειακό υπόβαθρο των οικογενειών αυτών. Βέβαια όλα αυτά αποτελούν υποθέσεις και καλό θα ήταν να μην αντιμετωπιστούν ως εμπόδια κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς και να επηρεάσουν την εκπαιδευτική διαδικασία αλλά σαν μια ευκαιρία για αλλαγή της προγενέστερης νοοτροπίας.

## **2<sup>η</sup> Συνέντευξη (Σ2)**

- **Φύλο:**ν Γυναίκα
- **Ηλικία:** 30
- **Τάξη:** ΖΕΠ
- **Επίπεδο Σπουδών:** Μεταπτυχιακό
- **Ειδικευση Μεταπτυχιακού:** Ειδική Αγωγή
- **Περιοχή Σχολείου:** Άνω Λιόσια
- **Χρόνια εμπειρίας σε σχολείο/τάξη με υψηλό ποσοστό μεταναστών:** 2 (δύο)
- **Συνολικά χρόνια προϋπηρεσίας:** 4 (Τέσσερα)

## **1ος Άξονας: Εκπαιδευτικές και κοινωνικές Ανισότητες**

**1η ερώτηση:** Θεωρείτε πως οι ανισότητες που υπάρχουν στην εκπαίδευση, συνδέονται με τις ανισότητες στον κοινωνικό τομέα;

Πιστεύω πως σε ένα μεγάλο βαθμό οι ανισότητες στον κοινωνικό τομέα σχετίζονται με τις ανισότητες στην εκπαίδευση. Για παράδειγμα, θεωρώ πως όταν ένας μαθητής προέρχεται από ένα υψηλά κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο αντιμετωπίζεται καλύτερα σε ένα σχολικό περιβάλλον συγκριτικά με έναν μαθητή ο οποίος προέρχεται από ένα κατώτερο κοινωνικο στρώμα.

**2η ερώτηση:** Παρατηρείτε αύξηση των ανισοτήτων σε σχολικά περιβάλλοντα όπου επικρατεί η ετερογένεια (μαθητές με διαφορετικά πολυπολιτισμικά υπόβαθρα); Αν ναι, αναφέρετε σε ποιους τομείς (μαθησιακό, κοινωνικοποίηση κ.α.) συμβαίνει πιο έντονα.

Η αλήθεια είναι ότι στα σχολικά περιβάλλοντα στα οποία επικρατεί ετερογένεια μεταξύ των μαθητών παρατηρείται μεγαλύτερη ανισότητα. Κυρίως παρατηρείται ανισότητα ως προς την κοινωνικοποίηση των μαθητών με διαφορετικό πολυπολιτισμικό υπόβαθρο, καθώς οι

συγκεκριμένοι δεν γίνονται τόσο αποδεκτοί από όλο τον σχολικό πληθυσμό συγκριτικά με τους ομογενείς μαθητές, εξαιτίας των προκαταλήψεων που υπάρχουν. Επίσης, η γλώσσα συμβάλει κατά πολύ λόγω αδυναμίας των αλλοδαπών μαθητών να επικοινωνήσουν ή και να αντιληφθούν πλήρως τους άλλους μαθητές.

**3η ερώτηση:** Θεωρείτε πως η εφαρμογή της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης αποτελεί μέσο για την εξάλειψη των εκπαιδευτικών ανισοτήτων; Αρκεί η εφαρμογή της ή χρειάζονται να ληφθούν και άλλα μέτρα;

Σίγουρα η εφαρμογή της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης μπορεί να βοηθήσει, ώστε να εξαλειφθούν οι εκπαιδευτικές ανισότητες μεταξύ των ομογενών και των ετερογενών μαθητών. Θα πρέπει όμως να εφαρμοστεί κατάλληλα από όλο το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου, χωρίς απαραίτητα να ληφθούν κάποια άλλα μέτρα, ώστε να έχει τα επιθυμητά αποτελέσματα.

**4η ερώτηση:** Πιστεύετε πως είστε καταρτισμένοι με τις απαραίτητες γνώσεις και πρακτικές για να αντιμετωπίσετε τις ανισότητες που δημιουργούνται στο διαπολιτισμικό σχολείο; Αν όχι, τι προτείνετε;

Πιστεύω πως για να αντιμετωπιστούν οι ανισότητες αυτές θα πρέπει όλο το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου να είναι καταρτισμένο κατάλληλα, να κατέχει τις απαραίτητες γνώσεις, ώστε να μπορεί να αντιμετωπίσει τα προβλήματα που αποτρέπουν την ισότητα μεταξύ των μαθητών. Προσωπικά, πιστεύω έχω αρκετές γνώσεις για την αντιμετώπιση των ανισοτήτων αυτών, αλλά θα πρέπει να κατέχει και το υπόλοιπο εκπαιδευτικό προσωπικό τις απαραίτητες γνώσεις και να ακολουθηθεί μια συλλογική διαδικασία. Αν αυτό δε συμβαίνει τότε οφείλει το Υπουργείο να προχωρήσει σε ημερίδες και σεμινάρια επιμόρφωσης που θα αφορούν όλους τους εκπαιδευτικούς και τις ειδικότητες.

## **2ος Άξονας: Σχολική επίδοση**

**5η ερώτηση:** Ποια στοιχεία χρειάζεστε για να θεωρήσετε τη σχολική επίδοση ενός μαθητή ικανοποιητική ή μη; (διαγωνίσματα, συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία, συμπεριφορά κ.α.)

Τα κυριότερα είναι η συμμετοχή του στην εκπαιδευτική διαδικασία, η επίλυση των σχολικών ασκήσεων, ακόμη κι αν αυτές δεν είναι πάντα σωστές, η προθυμία του δηλαδή και η ενασχόληση με τις σχολικές του υποχρεώσεις, η συμπεριφορά του ως προς τους άλλους, είτε τους συμμαθητές του, είτε τους εκπαιδευτικούς.

**6η ερώτηση:** Ποιοι κατά τη γνώμη σας είναι οι σημαντικότεροι παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική επίδοση των παιδιών;

Κατά κύριο λόγο η οικογενειακή κατάσταση των μαθητών είναι ο πιο σημαντικός παράγοντας γιατί επηρεάζει το παιδί στο σύνολό του, οι μαθησιακές δυσκολίες τις οποίες μπορεί να αντιμετωπίζει κάποιος μαθητής και να δυσχεραίνουν ακόμη περισσότερο την κατάσταση, αλλά και ο τρόπος διδασκαλίας του δασκάλου.



**7<sup>η</sup> ερώτηση:** Ποια εμπόδια επηρεάζουν τους παραπάνω παράγοντες όταν πρόκειται για παιδιά από διαφορετικά πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα;

Πιστεύω πως υπάρχουν εμπόδια όταν μιλάμε για μαθητές από διαφορετικά πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα, καθώς οι μαθητές αυτοί έχουν διαφορετική νοοτροπία και διαφορετικό τρόπο ζωής συγκριτικά με τους ομογενείς μαθητές, πράγμα το οποίο μπορεί να επηρεάσει τη σχολική επίδοσή τους. Η αντίληψη που τους επιβάλλει η κουλτούρα τους για το πως πρέπει να είναι στο σχολείο ή για τις προτεραιότητες της ζωής τους είναι καθοριστική για την σχολική επίδοσή τους.

**8<sup>η</sup> ερώτηση:** Πιστεύετε πως αν το σχολείο εφαρμόζει τις αρχές της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης μπορεί να διαμορφώσει μια επιτυχημένη σχολική επίδοση ή οφείλεται σε ένα σύνολο παραγόντων; Ποιοι είναι οι κυριότεροι;

Σίγουρα η εφαρμογή της Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σ' ένα σχολείο βοηθάει στην διαμόρφωση μια επιτυχημένης σχολικής επίδοσης. Βέβαια η επιτυχημένη επίδοση δεν οφείλεται αποκλειστικά στην εφαρμογή της Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αλλά σε ένα σύνολο παραγόντων, όπως για παράδειγμα η ψυχολογία των μαθητών, που κατά κύριο λόγο ευθύνεται το οικογενειακό περιβάλλον και οι συνθήκες που επικρατούν σε αυτό αλλά και οι μαθησιακές δυσκολίες τις οποίες τα παιδιά αντιμετωπίζουν.

**9<sup>η</sup> ερώτηση:** Κρίνετε απαραίτητη τη συνεργασία οικογένειας και σχολείου για τη σχολική επίδοση των μαθητών;

Θεωρώ πως η συνεργασία της οικογένειας και του σχολείου είναι απαραίτητη, ώστε να βοηθήσουμε τον μαθητή να έχει μια ικανοποιητική σχολική επίδοση. Η οικογένεια είναι αυτή που μπορεί να δώσει πληροφορίες για το παιδί όσο κανένας άλλος και να βοηθήσει τον εκπαιδευτικό.

### **3ος Άξονας: Ο ρόλος της γονικής εμπλοκής στο διαπολιτισμικό σχολείο**

**10<sup>η</sup> ερώτηση:** Με ποιους τρόπους πιστεύετε πως η γονική εμπλοκή μπορεί να επηρεάσει τη σχολική επίδοση των μαθητών είτε θετικά είτε αρνητικά;

Οι γονείς με την εμπλοκή τους μπορούν να δημιουργήσουν σχέσεις συνεργασίας με το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου, να μάθουν με ποιον τρόπο να βοηθήσουν τα παιδιά τους με τα μαθήματα του σχολείου και πώς να ενισχύσουν το διάβασμά τους στο σπίτι. Τις περισσότερες φορές η γονική εμπλοκή έχει επιθυμητά αποτελέσματα. Υπάρχουν όμως περιπτώσεις, στις οποίες η γονική εμπλοκή επηρεάζει αρνητικά τη σχολική επίδοση των μαθητών, κυρίως όταν οι γονείς υιοθετούν με λάθος τρόπο τον ρόλο του δασκάλου.

**11<sup>η</sup> ερώτηση:** Θεωρείτε σημαντική τη συμμετοχή των αλλοδαπών γονέων και αν ναι γιατί; Ποιοι τρόποι πιστεύετε πως μπορούν να διευκολύνουν τη συμμετοχή τους;

Θεωρώ σημαντική την εμπλοκή των αλλοδαπών γονέων, καθώς με τον τρόπο αυτόν μπορούμε να πάρουμε χρήσιμες πληροφορίες για το κάθε παιδί, τις οποίες εάν τις αξιοποιήσουμε μπορούμε να επιφέρουμε θετικά αποτελέσματα. Η συμμετοχή των γονέων στα σχολικά δρώμενα μπορεί να

βοηθηθεί μέσα από διάφορες εκδηλώσεις στις οποίες θα είναι προσκεκλημένοι, ώστε να γνωριστούν καλύτερα με τους εκπαιδευτικούς και στη συνέχεια να έχουν μια καλή συνεργασία.

**12η ερώτηση:** Πιστεύετε πως το κοινωνικοοικονομικό και εκπαιδευτικό υπόβαθρο των αλλοδαπών γονέων επηρεάζει τον βαθμό και την ποιότητα της γονικής εμπλοκής; Υπάρχει κάποιος άλλος σημαντικός παράγοντας;

Θεωρώ πως τόσο το κοινωνικο-οικονομικό όσο και το εκπαιδευτικό υπόβαθρο των αλλοδαπών γονέων επηρεάζει τον βαθμό και την ποιότητα της γονικής εμπλοκής. Γονείς με υψηλό και κοινωνικό-οικονομικό και εκπαιδευτικό επίπεδο θέλουν τα παιδιά τους να είναι αριστεύουν στο σχολείο, σε αντίθεση με τους αλλοδαπούς γονείς, οι οποίοι φαίνεται ότι δεν τους απασχολεί σε τόσο μεγάλο βαθμό η σχολική επίδοση των παιδιών τους, συγκριτικά με τους γονείς που προαναφέρθηκαν. Πολλές είναι οι φορές που σε τέτοιες περιπτώσεις κύριο μέλημα αποτελεί η ικανότητα του παιδιού για οποιαδήποτε εργασία παρά η επίδοση στο σχολείο και η απόκτηση γνώσεων.

### **3<sup>η</sup> Συνέντευξη (Σ3)**

- **Φύλο:** Γυναίκα
- **Ηλικία:** 31
- **Τάξη:** ΖΕΠ
- **Επίπεδο Σπουδών:** Μεταπτυχιακό
- **Ειδίκευση Μεταπτυχιακού:** Ειδική Αγωγή
- **Περιοχή Σχολείου:** Πατήσια
- **Χρόνια εμπειρίας σε σχολείο/τάξη με υψηλό ποσοστό μεταναστών:** 3 (τρία)
- **Συνολικά χρόνια προϋπηρεσίας:** 5 (Πέντε)

### **1ος Άξονας: Εκπαιδευτικές και κοινωνικές Ανισότητες**

**1η ερώτηση:** Θεωρείτε πως οι ανισότητες που υπάρχουν στην εκπαίδευση, συνδέονται με τις ανισότητες στον κοινωνικό τομέα;

Θεωρώ ότι οι ανισότητες στην εκπαίδευση συνδέονται άμεσα με τις ανισότητες που υπάρχουν τους κοινωνικούς τομείς, καθώς το σχολείο αποτελεί μια μικρογραφία της κοινωνίας. Επομένως, οι ανισότητες που συναντώνται στην καθημερινή ζωή μεταφέρονται και μέσα στα πλαίσια της σχολικής μονάδας.

**2η ερώτηση:** Παρατηρείτε αύξηση των ανισοτήτων σε σχολικά περιβάλλοντα όπου επικρατεί η ετερογένεια (μαθητές με διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα); Αν ναι, αναφέρετε σε ποιους τομείς (μαθησιακό, κοινωνικοποίηση κ.α.) συμβαίνει πιο έντονα.

Υπάρχει αύξηση ανισοτήτων σε σχολικές μονάδες όπου υπάρχουν μαθητές με ετερογένεια. Ανισότητα παρατηρείται ιδιαίτερα τον τομέα της κοινωνικοποίησης, μιας και μαθητές με διαφορετικά υπόβαθρα βιώνουν την απομόνωση, αλλά και σε μαθησιακό επίπεδο εξαιτίας της δυσκολίας των μαθητών να ανταπεξέλθουν στη σχολική ύλη.



**3η ερώτηση:** Θεωρείτε πως η εφαρμογή της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης αποτελεί μέσο για την εξάλειψη των εκπαιδευτικών ανισοτήτων; Αρκεί η εφαρμογή της ή χρειάζονται να ληφθούν και άλλα μέτρα;

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί μια θετική προσέγγιση στην εξάλειψη των ανισοτήτων μέσα στο σχολείο. Ωστόσο, χρειάζεται καθολική προσπάθεια και σε κοινωνικό επίπεδο, ιδιαίτερα με τη βοήθεια ψυχολόγων και κοινωνικών λειτουργών.

**4η ερώτηση:** Πιστεύετε πως είστε καταρτισμένοι με τις απαραίτητες γνώσεις και πρακτικές για να αντιμετωπίσετε τις ανισότητες που δημιουργούνται στο διαπολιτισμικό σχολείο; Αν όχι, τι προτείνετε;

Οι εκπαιδευτικοί δε θεωρώ ότι είναι καταρτισμένοι ώστε να συμβάλλουν στην εξάλειψη των ανισοτήτων μέσα στο σχολείο. Πιστεύω ότι χρειάζεται συνεχής επιμόρφωση τους μέσα από σεμινάρια, μεταπτυχιακά κ.τ.λ.

## **2ος Άξονας: Σχολική επίδοση**

**5η ερώτηση:** Ποια στοιχεία χρειάζεστε για να θεωρήσετε τη σχολική επίδοση ενός μαθητή ικανοποιητική ή μη; (διαγωνίσματα, συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία, συμπεριφορά κ.α.)

Για θεωρηθεί ικανοποιητική η σχολική επίδοση ενός μαθητή θεωρώ ότι χρειάζεται ο εκπαιδευτικός να λαμβάνει υπόψη τη συνολική εικόνα του μαθητή μέσα στην τάξη, τόσο με τη συμμετοχή του, όσο και μέσα από εργασίες και διαγωνίσματα.

**6η ερώτηση:** Ποιοι κατά τη γνώμη σας είναι οι σημαντικότεροι παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική επίδοση των παιδιών;

Κατά κύριο λόγο θεωρώ ότι οι ψυχολογικοί λόγοι επηρεάζουν την επίδοση των μαθητών, όπως το άγχος και η ανάγκη για επιτυχία.

**7η ερώτηση:** Ποια εμπόδια επηρεάζουν τους παραπάνω παράγοντες όταν πρόκειται για παιδιά από διαφορετικά πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα;

Όσον αφορά τα παιδιά που προέρχονται από διαφορετικά πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα, θεωρώ πως το κυριότερο εμπόδιο είναι η δυσκολία κατανόησης της γλώσσας.

**8η ερώτηση:** Πιστεύετε πως αν το σχολείο εφαρμόζει τις αρχές της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης μπορεί να διαμορφώσει μια επιτυχημένη σχολική επίδοση ή οφείλεται σε ένα σύνολο παραγόντων; Ποιοι είναι οι κυριότεροι;

Πιστεύω ότι η επιτυχημένη σχολική επίδοση οφείλεται σε ένα σύνολο παραγόντων, όπως η σχέση που αναπτύσσει το παιδί με το σχολικό του περιβάλλον, τον εκπαιδευτικό και τους συμμαθητές του, ώστε να αισθάνεται ασφάλεια μέσα στο σχολείο.

**9η ερώτηση:** Κρίνετε απαραίτητη τη συνεργασία οικογένειας και σχολείου για τη σχολική επίδοση των μαθητών;

Η συνεργασία σχολείου και οικογένειας είναι ιδιαίτερα σημαντική. Ο εκπαιδευτικός και οι γονείς χρειάζεται να είναι σε συνεχή επικοινωνία, ώστε να ελέγχουν και να συζητούν για την επίδοση των μαθητών στο σχολείο.

### **3ος Άξονας: Ο ρόλος της γονικής εμπλοκής στο διαπολιτισμικό σχολείο**

**10η ερώτηση:** Με ποιους τρόπους πιστεύετε πως η γονική εμπλοκή μπορεί να επηρεάσει τη σχολική επίδοση των μαθητών είτε θετικά είτε αρνητικά;

Η γονική εμπλοκή επηρεάζει τόσο θετικά όσο και αρνητικά και εξαρτάται από το επίπεδο συνεργασίας του αναπτύσσεται ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τους γονείς.

**11η ερώτηση:** Θεωρείτε σημαντική τη συμμετοχή των αλλοδαπών γονέων και αν ναι γιατί; Ποιοι τρόποι πιστεύετε πως μπορούν να διευκολύνουν τη συμμετοχή τους;

Η συμμετοχή των αλλοδαπών γονέων είναι εξίσου σημαντική, καθώς μπορούν να βοηθήσουν το σύνολο των μαθητών να έρθουν σε επαφή με άλλους πολιτισμούς και έτσι να γεφυρωθεί το χάσμα ανάμεσα σε διαφορετικά πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα. Συμμετοχή σε κοινωνικές εκδηλώσεις κοινωνικού ενδιαφέροντος στα πλαίσια του σχολείου μπορούν να συμβάλλουν σε αυτό.

**12η ερώτηση:** Πιστεύετε πως το κοινωνικοοικονομικό και εκπαιδευτικό υπόβαθρο των αλλοδαπών γονέων επηρεάζει τον βαθμό και την ποιότητα της γονικής εμπλοκής; Υπάρχει κάποιος άλλος σημαντικός παράγοντας;

Σαφώς και το υπόβαθρο των γονέων επηρεάζει το βαθμό και την ποιότητα της σχολικής εμπλοκής, ιδιαίτερα αν λάβουμε υπόψη μας το γλωσσικό χάσμα που ούτως ή άλλως υπάρχει. Άλλοι σημαντικοί παράγοντες είναι οι σχέσεις μεταξύ των γονέων και τα βιώματά τους, καθώς προέρχονται από άλλα πολιτισμικά περιβάλλοντα.

### **Συνέντευξη 4 (Σ4)**

- **Φύλο:** Άντρας
- **Ηλικία:** 29
- **Τάξη:** ΖΕΠ
- **Επίπεδο Σπουδών:** Μεταπτυχιακό
- **Ειδίκευση Μεταπτυχιακού:** Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων
- **Περιοχή Σχολείου:** Αθήνα (κέντρο)
- **Χρόνια εμπειρίας σε σχολείο/τάξη με υψηλό ποσοστό μεταναστών:** 2 (δύο)
- **Συνολικά χρόνια προϋπηρεσίας:** 6 (έξι)

### **1ος Άξονας: Εκπαιδευτικές και κοινωνικές Ανισότητες**

**1η ερώτηση:** Θεωρείτε πως οι ανισότητες που υπάρχουν στην εκπαίδευση, συνδέονται με τις ανισότητες στον κοινωνικό τομέα;

Φυσικά και συνδέονται σε πολύ μεγάλο βαθμό. Το σχολείο μάλιστα μπορεί να γίνει το περιβάλλον όπου όχι απλώς αναπαράγονται αλλά δημιουργούνται οι κοινωνικές ανισότητες. Αυτό συμβαίνει καθώς το σχολικό περιβάλλον αποτελεί μικρόκοσμο της κοινωνίας.

**2η ερώτηση:** Παρατηρείτε αύξηση των ανισοτήτων σε σχολικά περιβάλλοντα όπου επικρατεί η ετερογένεια (μαθητές με διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα); Αν ναι, αναφέρετε σε ποιους τομείς (μαθησιακό, κοινωνικοποίηση κ.α.) συμβαίνει πιο έντονα.

Ναι παρατηρώ αύξηση των ανισοτήτων καθώς τα μεταναστευτικά και προσφυγικά ρεύματα έχουν αυξηθεί τα τελευταία χρόνια και έτσι οι σχολικές αίθουσες έχουν στελεχωθεί με μαθητές από άλλες χώρες. Σίγουρα οι ανισότητες εντοπίζονται σε μαθησιακό επίπεδο αλλά και κατά την ένταξή τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και στην ελληνική εκπαιδευτική κουλτούρα. Αν και δε θα σας κρύψω πως οι υπόλοιποι συμμαθητές συνήθως καλωσορίζουν εγκάρδια τον νέο μαθητή από άλλη χώρα και φροντίζουν να τον εγκλιματίσουν όσο το δυνατόν πιο ομαλά στη νέα σχολική πραγματικότητα.

**3η ερώτηση:** Θεωρείτε πως η εφαρμογή της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης αποτελεί μέσο για την εξάλειψη των εκπαιδευτικών ανισοτήτων; Αρκεί η εφαρμογή της ή χρειάζονται να ληφθούν και άλλα μέτρα;

Σίγουρα αποτελεί μέσο για την μείωση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων καθώς η διαπολιτισμική εκπαίδευση παρέχει ευκαιρίες και δυνατότητες για οργανωτικές και παιδαγωγικές αλλαγές που στοχεύουν στην ομαλή ένταξη μαθητών με διαφορετική πολιτισμική και εθνική προέλευση. Για να απαντήσει το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα στην πολυπολιτισμική πρόκληση θα πρέπει να συνεργαστεί ένα σύνολο φορέων όπως η πολιτική εξουσία, οι επιστήμονες, τα εκπαιδευτικά στελέχη, οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς, οι τοπικοί παράγοντες και λοιπά.

**4η ερώτηση:** Πιστεύετε πως είστε καταρτισμένοι με τις απαραίτητες γνώσεις και πρακτικές για να αντιμετωπίσετε τις ανισότητες που δημιουργούνται στο διαπολιτισμικό σχολείο; Αν όχι, τι προτείνετε;

Κατά τη γνώμη μου, έχω κάποιες βάσεις γνώσεων στις οποίες μπορώ να στηριχτώ για την αντιμετώπιση των ανισοτήτων αλλά κανείς ποτέ δεν μπορεί να είναι πλήρως καταρτισμένος καθώς τα ερευνητικά δεδομένα συνεχώς αλλάζουν και προτείνουν νέες τακτικές και πρακτικές περισσότερο αποτελεσματικές από τις προηγούμενες. Οι συνθήκες διαφέρουν και κάθε ζήτημα που πρέπει να διευθετηθεί είναι ξεχωριστό και χρήζει ειδικής μεταχείρισης. Αυτό που χρειάζεται είναι η συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και όλων όσων ασχολούνται με αλλοδαπούς μαθητές και την ένταξή τους στην ελληνική πραγματικότητα.

**2ος Άξονας: Σχολική επίδοση**

**5η ερώτηση:** Ποια στοιχεία χρειάζεστε για να θεωρήσετε τη σχολική επίδοση ενός μαθητή ικανοποιητική ή μη; (διαγωνίσματα, συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία, συμπεριφορά κ.α.)

Είναι ένα σύνολο παραμέτρων που λαμβάνω υπόψη πριν αξιολογήσω έναν μαθητή. Αρχικά η απόδοση του στα διάφορα κριτήρια αξιολόγησης, Η παρουσία του στην τάξη, κατά πόσο δηλαδή συμμετέχει στο μάθημα, παίρνει τον λόγο και είναι πρόθυμος να ασχοληθεί με ό,τι του ανατεθεί. Επίσης δεν μπορώ να παραλείψω και το οικογενειακό περιβάλλον στο οποίο μεγαλώνει. Αν προέρχεται από άλλη χώρα για παράδειγμα θα είμαι πιο επιεικής στην αξιολόγηση μου καθώς δεν θα υπάρχει κάποιος που θα μπορούσε να τον βοηθήσει με μεγάλη ευκολία αφού και οι γονείς πιθανώς να αντιμετωπίζουν δυσκολίες με την ελληνική γλώσσα.

**6η ερώτηση:** Ποιοι κατά τη γνώμη σας είναι οι σημαντικότεροι παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική επίδοση των παιδιών;

Θεωρώ πως ένας παράγοντας που μπορεί να αποτελέσει τροχοπέδη στην ικανοποιητική σχολική επίδοση ενός μαθητή είναι η σχολική του ωριμότητα η οποία διαφέρει από μαθητή σε μαθητή. Επίσης το οικογενειακό του περιβάλλον και πόσο βοηθητικό ή μη μπορεί να είναι για το παιδί. Οι πρακτικές και ο τρόπος διδασκαλίας του εκπαιδευτικού συντελούν στην ικανοποιητική σχολική επίδοση του μαθητή. Επιπλέον, η ύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών και η απουσία εσωτερικών κινήτρων επηρεάζουν τη σχολική επίδοση των μαθητών. Τέλος, τα επίπεδα αυτοεκτίμησης του παιδιού όταν είναι χαμηλά ενδέχεται να επηρεάσουν αρνητικά την απόδοση του μαθητή.

**7η ερώτηση:** Ποια εμπόδια επηρεάζουν τους παραπάνω παράγοντες όταν πρόκειται για παιδιά από διαφορετικά πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα;

Δεν ξέρω αν υπάρχουν και άλλα εμπόδια αλλά σίγουρα πολλοί απ' αυτούς τους παράγοντες μπορεί να εκδηλώνονται με μεγαλύτερη ένταση και με περισσότερη συχνότητα καθώς και ως εμπόδιο προστίθεται και ο παράγοντας της διαφορετικής μητρικής γλώσσας, διαφορετικής κουλτούρας, θρησκείας, αξιών και τα λοιπά. Έτσι ο μαθητής ή ακόμη και ο εκπαιδευτικός από την πλευρά του πρέπει να διαχειριστούν έναν ακόμη σημαντικό παράγοντα.

**8η ερώτηση:** Πιστεύετε πως αν το σχολείο εφαρμόζει τις αρχές της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης μπορεί να διαμορφώσει μια επιτυχημένη σχολική επίδοση ή οφείλεται σε ένα σύνολο παραγόντων; Ποιοι είναι οι κυριότεροι;

Όπως ανέφερα παραπάνω η διαπολιτισμική εκπαίδευση έχει κάποιες αρχές τις οποίες πρέπει όχι μόνο το σχολείο να ακολουθήσει αλλά και όποιοι φορείς συνεργάζονται και αποτελούν μέρος αυτού. Θεωρώ πως η σωστή ενημέρωση των εκπαιδευτικών, των υπολοίπων μαθητών, των γονέων, των τοπικών φορέων και τα λοιπά με στοχευμένες και ουσιαστικές επιμορφώσεις θα βοηθήσουν πάρα πολύ στην εφαρμογή μιας επιτυχημένης διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και στην επίτευξη του τελικού στόχου της.

**9η ερώτηση:** Κρίνετε απαραίτητη τη συνεργασία οικογένειας και σχολείου για τη σχολική επίδοση των μαθητών;

Βέβαια πιστεύω ότι είναι απαραίτητη η σχέση σχολείου και οικογένειας καθώς η οικογένεια και η γονική εμπλοκή παίζει πολύ σημαντικό ρόλο στην ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών. Πιστεύω ότι η οικογένεια συμβάλει σημαντικά στη βελτίωση της σχολικής τους επίδοσης, στη διαμόρφωση της εικόνας που έχουν οι μαθητές για το σχολείο με θετικό τρόπο και στην αποφυγή πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου από τους μαθητές. Επίσης οι γονείς μπορεί να βοηθήσουν στην επίλυση προβλημάτων, στη διευθέτηση όποιου ζητήματος προκύψει, στην επιτυχή κοινωνική ενσωμάτωση και στη μείωση προβληματικών συμπεριφορών.

### **3ος Άξονας: Ο ρόλος της γονικής εμπλοκής στο Διαπολιτισμικό Σχολείο**

**10η ερώτηση:** Με ποιους τρόπους πιστεύετε πως η γονική εμπλοκή μπορεί να επηρεάσει τη σχολική επίδοση των μαθητών είτε θετικά είτε αρνητικά;

Νομίζω ότι η συγκεκριμένη απάντηση δόθηκε στην προηγούμενη σας ερώτηση. Αν θα μπορούσα να πω κάτι αρνητικό σχετικά με την γονική εμπλοκή θα ανέφερα τον υπερβάλλοντα ζήλο που δείχνουν κάποιοι γονείς να συμμετέχουν, αν μου επιτρέπετε, να «ανακατεύονται» στο εκπαιδευτικό έργο, σε σημείο που θα μπορούσε να δημιουργηθεί πρόβλημα στη δουλειά του εκπαιδευτικού και θα είχε τα αντίθετα από τα προσδοκώμενα αποτελέσματα.

**11η ερώτηση:** Θεωρείτε σημαντική τη συμμετοχή των αλλοδαπών γονέων και αν ναι γιατί; Ποιοι τρόποι πιστεύετε πως μπορούν να διευκολύνουν τη συμμετοχή τους;

Κατά τη γνώμη μου είναι εξίσου σημαντική αν όχι σημαντικότερη και έχει μια ιδιαίτερη σημασία για την επιτυχή απόδοση των μαθητών από άλλη χώρα στα μαθησιακά αντικείμενα. Θεωρώ πως οι εκπαιδευτικοί και όλοι οι φορείς πρέπει να διαμορφώσουν ένα ασφαλές για τους γονείς περιβάλλον όπου θα δεχτούν να συνεργαστούν με μεγαλύτερη προθυμία. Θα πρέπει η συνεργασία να εστιάζει στην ουσία του πράγματος, να αναμένεται από τους γονείς να συνεργαστούν σε πράγματα που μπορούν να βοηθήσουν, να θέτουμε επιτεύξιμους στόχους μαζί τους, να είμαστε στη διάθεσή των γονέων οπότε αυτοί το κρίνουν. Και να τονίσουμε την σπουδαιότητα του ρόλου τους στην εκπαιδευτική διαδικασία και στην επιτυχή απόδοση των παιδιών τους. Μέσα από προγραμματισμένες συναντήσεις με την παρουσία ειδικών (ψυχολόγων και κοινωνικών λειτουργών) και με την παρουσία ενός μεταφραστή όπου κρίνεται αναγκαίο ώστε να γίνει μία καλύτερη συνεννόηση οι γονείς θα λάβουν τις γνώσεις για τα επόμενα βήματα των ίδιων, των παιδιών τους και των εκπαιδευτικών στο μονοπάτι της εκπαίδευσης.

**12η ερώτηση:** Πιστεύετε πως το κοινωνικοοικονομικό και εκπαιδευτικό υπόβαθρο των αλλοδαπών γονέων επηρεάζει τον βαθμό και την ποιότητα της γονικής εμπλοκής; Υπάρχει κάποιος άλλος σημαντικός παράγοντας;

Εννοείται πως επηρεάζει. Ένας γονιός που δουλεύει πάρα πολλές ώρες την ημέρα για να ανταπεξέλθει οικονομικά στην πραγματικότητα, δεν δύναται να ασχοληθεί με τη σχολική επίδοση του παιδιού του καθώς δε θα έχει τη διάθεση και τον χρόνο ή τη «δύναμη» να το κάνει. Επίσης η εικόνα που έχει ο γονιός για το σχολείο επηρεάζει πάρα πολύ τη συνεργασία του με αυτό. Πιθανώς οι γονείς που έρχονται από άλλη χώρα έχουν να αντιμετωπίσουν μία σειρά προβλημάτων και συχνά η σχολική επίδοση του παιδιού τους μπαίνει σε δεύτερη μοίρα.

## Συνέντευξη 5η (Σ5)

- **Φύλο:** Άντρας
- **Ηλικία:** 26
- **Τάξη:** ΖΕΠ
- **Επίπεδο Σπουδών:** Μεταπτυχιακό
- **Ειδίκευση Μεταπτυχιακού:** Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση
- **Περιοχή Σχολείου:** Άνω Λιόσια
- **Χρόνια εμπειρίας σε σχολείο/τάξη με υψηλό ποσοστό μεταναστών:** 2 (δύο)
- **Συνολικά χρόνια προϋπηρεσίας:** 3 (τρία)

### 1ος Άξονας: Εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανισότητες

**1η ερώτηση:** Θεωρείτε πως οι ανισότητες που υπάρχουν στην εκπαίδευση, συνδέονται με τις ανισότητες στον κοινωνικό τομέα;

Ναι, πιστεύω ότι συνδέονται σε μεγάλο βαθμό με τις ανισότητες στον κοινωνικό τομέα. Οι κοινωνικές ανισότητες αναπαράγονται μέσα από την εκπαίδευση καθώς όταν υπάρχουν ανισότητες στον εκπαιδευτικό τομέα αυτές μεταφέρονται και στον κοινωνικό τομέα αυτόματα.

**2η ερώτηση:** Παρατηρείτε αύξηση των ανισοτήτων σε σχολικά περιβάλλοντα όπου επικρατεί η ετερογένεια (μαθητές με διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα); Αν ναι, αναφέρετε σε ποιους τομείς (μαθησιακό, κοινωνικοποίηση κ.α.) συμβαίνει πιο έντονα.

Ναι, πιστεύω ότι υπάρχει αύξηση των ανισοτήτων και συγκεκριμένα στο μαθησιακό τομέα λόγω περιορισμένων εμπειριών γραμματισμού, καθώς οι μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο δυσκολεύονται στην αντίληψη και έκφραση της Γλώσσας της χώρας υποδοχής και αυτό συντελεί σε ανισότητες σε ό,τι αφορά την κοινωνικοποίηση των μαθητών.

**3η ερώτηση:** Θεωρείτε πως η εφαρμογή της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης αποτελεί μέσο για την εξάλειψη των εκπαιδευτικών ανισοτήτων; Αρκεί η εφαρμογή της ή χρειάζονται να ληφθούν και άλλα μέτρα;

Αποτελεί ένα σημαντικό μέσο καθώς έγκειται στη διαχείριση των εκπαιδευτικών σε ό,τι αφορά το σχολικό πλαίσιο όμως δεν αποτελεί σίγουρα πανάκεια. Χρειάζονται πρωτοβουλίες και πρόνοια στο επίπεδο της εκπαιδευτικής πολιτικής.

**4η ερώτηση:** Πιστεύετε πως είστε καταρτισμένοι με τις απαραίτητες γνώσεις και πρακτικές για να αντιμετωπίσετε τις ανισότητες που δημιουργούνται στο διαπολιτισμικό σχολείο; Αν όχι, τι προτείνετε;



Πιστεύω ότι είμαι καταρτισμένος, ωστόσο καλό θα ήταν να υπήρχε μία παραπάνω στήριξη και επιμόρφωση από τους αρμόδιους φορείς διοργανώνοντας δωρεάν σεμινάρια υψηλού επιστημονικού επιπέδου με πρακτικές γνώσεις και δεξιότητες.

## **2ος Άξονας: Σχολική επίδοση**

**5η ερώτηση:** Ποια στοιχεία χρειάζεστε για να θεωρήσετε τη σχολική επίδοση ενός μαθητή ικανοποιητική ή μη; (διαγωνίσματα, συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία, συμπεριφορά κ.α.).

Τα στοιχεία που θεωρώ ότι απαρτίζουν την ικανοποιητική επίδοση είναι πρωτίστως η συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία για να δούμε αν ο μαθητής έχει ενδιαφέρον και θέληση, η συνεχής βελτίωση με την κατάκτηση νέων δεξιοτήτων και η ανάπτυξη μεταγνωστικών στρατηγικών όπου οι μαθητές μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν.

**6η ερώτηση:** Ποιοι κατά τη γνώμη σας είναι οι σημαντικότεροι παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική επίδοση των παιδιών;

Οι σημαντικότεροι παράγοντες είναι τα επαρκή πολιτιστικά ερεθίσματα από το οικογενειακό και ευρύτερο περιβάλλον, η επαρκής γλωσσική ικανότητα που πρέπει να αποτελεί στόχο του σχολείου, η ψυχική υγεία και συναισθηματική ισορροπία που ξεκινά από την οικογένεια και συνεχίζεται από το σχολείο, τα ενδιαφέροντα και οι κλίσεις κάθε παιδιού.

**7η ερώτηση:** Ποια εμπόδια επηρεάζουν τους παραπάνω παράγοντες όταν πρόκειται για παιδιά από διαφορετικά πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα;

Οι παράγοντες παραμένουν ίδιοι αλλά επειδή λειτουργούν διαφορετικά η ύπαρξη κάποιων εμποδίων επηρεάζει τη σχολική επίδοση. Πολλά από αυτά τα παιδιά δε μεγαλώνουν σε ένα υγιές και σταθερό οικογενειακό περιβάλλον και τις περισσότερες φορές στόχος είναι η επιβίωση και η ικανότητα για εργασία παρά η μόρφωση και η επιτυχημένη σχολική επίδοση.

**8η ερώτηση:** Πιστεύετε πως αν το σχολείο εφαρμόζει τις αρχές της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης μπορεί να διαμορφώσει μια επιτυχημένη σχολική επίδοση ή οφείλεται σε ένα σύνολο παραγόντων; Ποιοι είναι οι κυριότεροι;

Ως έναν βαθμό μπορεί να έχει θετικά αποτελέσματα αλλά εξαρτάται και από άλλους παράγοντες, όπως είναι το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο των γονιών καθώς είναι αυτό που θα καθορίσει την ενασχόληση με τα παιδιά και τη βαρύτητα που δίνουν στο σχολείο, τα επαρκή ή μη πολιτιστικά ερεθίσματα από το οικογενειακό και ευρύτερο περιβάλλον και τα κίνητρα για τη μαθησιακή διαδικασία.

**9η ερώτηση:** Κρίνετε απαραίτητη τη συνεργασία οικογένειας και σχολείου για τη σχολική επίδοση των μαθητών;

Ναι βέβαια, την θεωρώ πολύ σημαντική. Η οικογένεια ειδικά στις πρώτες τάξεις είναι αυτή που μπορεί να μας δώσει όλα τα απαραίτητα στοιχεία για να διαμορφώσουμε μια εικόνα του παιδιού.

Επίσης όταν μιλάμε και για διαφορετική κουλτούρα και πολιτισμό είναι οι μόνοι που μπορούν να μας κάνουν να γνωρίσουμε καλύτερα αυτά τα στοιχεία ώστε να τα ενσωματώσουμε στην εκπαιδευτική διαδικασία και να προσεγγίσουμε καλύτερα τον κάθε μαθητή.

### **3ος Άξονας: Ο ρόλος της γονικής εμπλοκής στο Διαπολιτισμικό Σχολείο**

**10η ερώτηση:** Με ποιους τρόπους πιστεύετε πως η γονική εμπλοκή μπορεί να επηρεάσει τη σχολική επίδοση των μαθητών είτε θετικά είτε αρνητικά;

Την επηρεάζει θετικά καθώς μπορεί να συνεχιστεί η μάθηση από το σπίτι στο σχολείο και οι μαθητές να βελτιώνονται συνεχώς παραμένοντας απασχολημένοι με τα γνωστικά αντικείμενα και να ανακεφαλαιώνουν τη γνώση. Από την άλλη, οι γονείς μπορεί να είναι αρκετά παρεμβατικοί και οι μαθητές να χάνουν την αυτονομία τους, γεγονός που θα τους επηρεάσει μέσα στη σχολική τάξη.

**11η ερώτηση:** Θεωρείτε σημαντική τη συμμετοχή των αλλοδαπών γονέων και αν ναι γιατί; Ποιοι τρόποι πιστεύετε πως μπορούν να διευκολύνουν τη συμμετοχή τους;

Τη θεωρώ πολύ σημαντική καθώς βοηθάει στη μαθησιακή βελτίωση των μαθητών και στην προαγωγή της ψυχικής υγείας. Η συμμετοχή τους μπορεί να διευκολυνθεί από την τακτική ενημέρωση από τον εκπαιδευτικό και τον διευθυντή αλλά και μέσα από τη διοργάνωση συναντήσεων με ψυχολόγους και κοινωνικούς λειτουργούς για την επίλυση αποριών.

**12η ερώτηση:** Πιστεύετε πως το κοινωνικοοικονομικό και εκπαιδευτικό υπόβαθρο των αλλοδαπών γονέων επηρεάζει τον βαθμό και την ποιότητα της γονικής εμπλοκής; Υπάρχει κάποιος άλλος σημαντικός παράγοντας;

Ναι, πιστεύω την επηρεάζει σε πολύ σημαντικό βαθμό. Συνήθως το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο υποδεικνύει τις αντιλήψεις που έχει κάθε γονιός αλλά και τις προτεραιότητες που θέτει για το παιδί του. Όπως προαναφέρθηκε, πολλοί γονείς επιθυμούν την ικανότητα του παιδιού για εργασία παρά τη μαθησιακή καριέρα. Ο άλλος παράγοντας η ποιότητα ενασχόλησης του γονιού με το παιδί.

### **Συνέντευξη 6<sup>η</sup> (Σ6)**

- **Φύλο:** Γυναίκα
- **Ηλικία:** 47
- **Τάξη:** Κανονική
- **Επίπεδο Σπουδών:** Μεταπτυχιακό
- **Ειδίκευση Μεταπτυχιακού:** Ειδική Αγωγή
- **Περιοχή Σχολείου:** Σχιστό Κορυδαλλού
- **Χρόνια εμπειρίας σε σχολείο/τάξη με υψηλό ποσοστό μεταναστών:** 7(εφτά)
- **Συνολικά χρόνια προϋπηρεσίας:** 19(δεκαεννιά)



## **1ος Άξονας: Εκπαιδευτικές και Κοινωνικές Ανισότητες**

**1η ερώτηση:** Θεωρείτε πως οι ανισότητες που υπάρχουν στην εκπαίδευση, συνδέονται με τις ανισότητες στον κοινωνικό τομέα;

Δεν μπορώ να πω πως συνδέονται απαραίτητα σε όλες τις περιπτώσεις, αλλά είναι πολλές οι φορές που συνδέονται σε μεγάλο βαθμό. Το σχολείο μπορούμε να πούμε πως είναι μια μικρή παιδική κοινωνία, οπότε αναμφισβήτητα αν μέσα σε αυτή την κοινωνία προέχουν οι ανισότητες, τότε με σιγουριά θα αποτυπωθούν και στην πραγματική κοινωνία αργότερα.

**2η ερώτηση:** Παρατηρείτε αύξηση των ανισοτήτων σε σχολικά περιβάλλοντα όπου επικρατεί η ετερογένεια (μαθητές με διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα); Αν ναι, αναφέρετε σε ποιους τομείς (μαθησιακό, κοινωνικοποίηση κ.α.) συμβαίνει πιο έντονα.

Τα τελευταία χρόνια, εξαιτίας της μεγάλης μεταναστευτικής ροής, στα περισσότερα σχολεία υπάρχει μεγάλη ποικιλία όσον αφορά τη σύσταση του μαθητικού πληθυσμού. Η αύξηση της ετερογένειας προκαλεί αυτόματα και αύξηση των ανισοτήτων, οι μαθητές που προέρχονται από άλλες χώρες υστερούν αρχικά στο μαθησιακό τομέα, γιατί υπάρχει μεγάλη δυσκολία στην εξάσκηση και στην απόκτηση της γλώσσας. Ως εκ τούτου και η κοινωνικοποίηση τους μένει πίσω σημαντικά τόσο λόγω της γλώσσας όσο και της διαφορετικής κουλτούρας στο παιχνίδι.

**3η ερώτηση:** Θεωρείτε πως η εφαρμογή της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης αποτελεί μέσο για την εξάλειψη των εκπαιδευτικών ανισοτήτων; Αρκεί η εφαρμογή της ή χρειάζονται να ληφθούν και άλλα μέτρα;

Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση αποτελεί ένα μέσο, που μπορεί να το χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευτικός, είναι όμως απαραίτητο να γίνουν ενέργειες προκειμένου να ευαισθητοποιηθεί το οικογενειακό περιβάλλον κυρίως των ντόπιων μαθητών ώστε να μεγαλώνουν τα παιδιά τους με τις αξίες της αποδοχής της διαφορετικότητας με απώτερο σκοπό να προσαρμοστεί στις ανάγκες της σύγχρονης εκπαίδευσης.

**4η ερώτηση:** Πιστεύετε πως είστε καταρτισμένοι με τις απαραίτητες γνώσεις και πρακτικές για να αντιμετωπίσετε τις ανισότητες που δημιουργούνται στο διαπολιτισμικό σχολείο; Αν όχι, τι προτείνετε;

Προσωπικά, εκτός των σχολικών μαθημάτων τη Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης που διδάχθηκα στο πανεπιστήμιο, δεν έχω λάβει κάποια άλλη επιμόρφωση. Συνεργάζομαι με τους υπόλοιπους συναδέλφους και προσπαθώ να ενημερώνομαι κυρίως μέσω διαδικτύου για οτιδήποτε νέο συμβαίνει στον χώρο της Διαπολιτισμικής. Θεωρώ, όμως, σκόπιμο το υπουργείο να υλοποιήσει άμεσες και μαζικές δράσεις όπως ημερίδες και σεμινάρια για να καταρτιστούν όσοι εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία.

## **2ος Άξονας: Σχολική Επίδοση**

**5η ερώτηση:** Ποια στοιχεία χρειάζεστε για να θεωρήσετε τη σχολική επίδοση ενός μαθητή ικανοποιητική ή μη; (διαγωνίσματα, συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία, συμπεριφορά κ.α.)

Θεωρώ, πως όλα τα παιδιά που προέρχονται από διαφορετικά πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα και καλούνται να ενταχθούν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, αντιμετωπίζουν σημαντικές δυσκολίες, με κυριότερες αυτές της Γλώσσας και της παρακολούθησης του μαθήματος. Συνεπώς, είμαι πολύ επιεικής. Αυτό που με ενδιαφέρει είναι να βλέπω τα παιδιά να έχουν κίνητρο και δίψα για μάθηση ώστε να βελτιωθούν και να κατακτήσουν όσα περισσότερα γίνεται. Οπότε αυτό είναι το κυριότερο κριτήριό μου.

**6η ερώτηση:** Ποιοι κατά τη γνώμη σας είναι οι σημαντικότεροι παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική επίδοση των παιδιών;

Για μένα οι σημαντικότεροι παράγοντες είναι 2, η οικογένεια και το σχολείο. Η οικογένεια πρωτίστως γιατί ένα σταθερό οικογενειακό περιβάλλον συμβάλει άμεσα στην καλή ψυχολογία του παιδιού. Έπειτα, το σχολείο έρχεται να λειτουργήσει επικουρικά να διαμορφώσει και αυτό με τη σειρά του ένα ασφαλές περιβάλλον και έτσι κάθε παιδί να μπορέσει να πετύχει όσο το δυνατόν περισσότερο για τη σχολική του επίδοση.

**7η ερώτηση:** Ποια εμπόδια επηρεάζουν τους παραπάνω παράγοντες όταν πρόκειται για παιδιά από διαφορετικά πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα;

Θεωρώ πως οι παράγοντες είναι ακριβώς οι ίδιοι και δεν υπάρχουν επιπλέον εμπόδια. Απλά σε αυτές τις περιπτώσεις και η οικογένεια και το σχολείο πρέπει να προσπαθήσουν πολύ περισσότερο. Πολλά παιδιά μεταναστών αντιμετωπίζουν πολλά προβλήματα στο σπίτι και αυτό φαίνεται στην εικόνα που έχουν στο σχολείο. Επίσης, η αδυναμία μερικές φορές του σχολείου στο να δημιουργήσει ένα κλίμα αποδοχής και υποστήριξης δυσχεραίνει την πιο πάνω κατάσταση.

**8η ερώτηση:** Πιστεύετε πως αν το σχολείο εφαρμόζει τις αρχές της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης μπορεί να διαμορφώσει μια επιτυχημένη σχολική επίδοση ή οφείλεται σε ένα σύνολο παραγόντων; Ποιοι είναι οι κυριότεροι;

Κατά τη γνώμη μου δεν επαρκεί μόνο αυτό. Σίγουρα είναι το πρώτο και πολύ σημαντικό βήμα, αλλά δεν πρέπει να παραμένει μόνο στα σχολικά πλαίσια. Το σχολείο θα αποτελέσει πρότυπο, αλλά πρέπει όλοι όσοι εμπλέκονται στην εκπαίδευση, όπως γονείς, φορείς, να ακολουθήσουν την ίδια γραμμή. Οι επιμορφώσεις, οι ημερίδες και η ενθάρρυνση πρακτικών αποδοχής θα βοηθήσουν κατά πολύ σε αυτό.

**9η ερώτηση:** Κρίνετε απαραίτητη τη συνεργασία οικογένειας και σχολείου για τη σχολική επίδοση των μαθητών;

Δεν τη θεωρώ μόνο απαραίτητη αλλά πρέπει να είναι επιβεβλημένη. Πρέπει να υπάρχει αλληλοβοήθεια και αλληλοϋποστήριξη μεταξύ τους. Μόνο έτσι θα βοηθηθούν τα παιδιά και θα μπορούμε να στοχεύσουμε σε μια επιτυχημένη σχολική επίδοση.

### **3ος Άξονας: Ο ρόλος της γονικής εμπλοκής στο Διαπολιτισμικό Σχολείο**

**10η ερώτηση:** Με ποιους τρόπους πιστεύετε πως η γονική εμπλοκή μπορεί να επηρεάσει τη σχολική επίδοση των μαθητών είτε θετικά είτε αρνητικά;

Οι γονείς για τα μικρά παιδιά είναι η πιο σημαντική επίδραση. Συνεπώς, η αντίληψη που έχουν οι γονείς, για το σχολείο για το διάβασμα και για το εκπαιδευτικό σύστημα γενικότερα, πολύ εύκολα περνάει και γίνεται κτήμα των παιδιών. Γονείς που στηρίζουν και καλλιεργούν θετικό κλίμα για το σχολείο, μεγαλώνουν παιδιά που εντάσσονται πολύ πιο εύκολα στο εκπαιδευτικό σύστημα και επιτυγχάνουν σε πολλούς τομείς. Αντίθετα, γονείς με αρνητική άποψη, που πολλές φορές πρόκειται και για αλλοδαπούς γονείς, στρέφουν τα παιδιά μακριά από τη σχολική κουλτούρα, θεωρώντας την αναγκαία.

**11η ερώτηση:** Θεωρείτε σημαντική τη συμμετοχή των αλλοδαπών γονέων και αν ναι γιατί; Ποιοι τρόποι πιστεύετε πως μπορούν να διευκολύνουν τη συμμετοχή τους;

Η συμμετοχή των αλλοδαπών γονέων κρίνεται αναγκαία αν θέλουμε να μιλάμε για μια επιτυχημένη σχολική επίδοση. Το οικογενειακό περιβάλλον είναι εκείνο που θα μας δώσει όλα τα απαραίτητα στοιχεία για να διαμορφώσουμε την εικόνα του παιδιού, αλλά θα μας διαφωτίσει και για όλα εκείνα τα νέα στοιχεία του πολιτισμού και της κουλτούρας τους. Τα στοιχεία αυτά είναι αναπόσπαστα και τα παιδιά τα κουβαλάνε οπότε ο εκπαιδευτικός πρέπει να τα γνωρίσει καλύτερα για να μπορέσει να έρθει πιο κοντά με τους μαθητές και να τους κατανοήσει.

**12η ερώτηση:** Πιστεύετε πως το κοινωνικοοικονομικό και εκπαιδευτικό υπόβαθρο των αλλοδαπών γονέων επηρεάζει τον βαθμό και την ποιότητα της γονικής εμπλοκής; Υπάρχει κάποιος άλλος σημαντικός παράγοντας;

Εννοείται πως επηρεάζει και μάλιστα σε αρκετά μεγάλο βαθμό. Από την εμπειρία μου, γονείς που προέρχονται από χαμηλότερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα, αντιμετωπίζουν πολλές οικονομικές δυσκολίες. Είναι φυσικό και επόμενο λοιπόν να εστιάζουν την προσοχή τους στην επιβίωση και στην εργασία. Για αυτόν ακριβώς τον λόγο πολλές είναι οι φορές όπου αλλοδαποί γονείς δεν ενδιαφέρονται για τα ακαδημαϊκά προσόντα των παιδιών τους. Θεωρούν πως δε βοηθούν στη προκειμένη περίπτωση και από πολύ νωρίς στρέφουν τα παιδιά στην εργασία, καθώς αυτή θα τους εξασφαλίσει την οποιαδήποτε οικονομική ενίσχυση.

### **Συνέντευξη 7<sup>η</sup> (Σ7)**

- **Φύλο:** Γυναίκα
- **Ηλικία:** 45
- **Τάξη:** Κανονική
- **Επίπεδο Σπουδών:** Πτυχίο Δημοτικής Εκπαίδευσης με Μετεκπαίδευση στην Ειδική Αγωγή
- **Ειδικευση Μεταπτυχιακού:**

- **Περιοχή Σχολείου:** Σχιστό Κορυδαλλού
- **Χρόνια εμπειρίας σε σχολείο/τάξη με υψηλό ποσοστό μεταναστών:** 10(δέκα)
- **Συνολικά χρόνια προϋπηρεσίας:** 21(είκοσι ένα)

## **1ος Άξονας: Εκπαιδευτικές και Κοινωνικές Ανισότητες**

**1η ερώτηση:** Θεωρείτε πως οι ανισότητες που υπάρχουν στην εκπαίδευση, συνδέονται με τις ανισότητες στον κοινωνικό τομέα;

Φυσικά, οι ανισότητες στον κοινωνικό τομέα συνδέονται με τις ανισότητες στην εκπαίδευση. Μαθητές που προέρχονται από διαφορετικό πολιτισμικό επίπεδο, οπότε και με διαφορετική γλώσσα και κοινωνικό υπόβαθρο, δεν βρίσκονται στο ίδιο μορφωτικό επίπεδο με εκείνους που προέρχονται από τη συγκεκριμένη χώρα στην όποια εκπαιδεύονται.

**2η ερώτηση:** Παρατηρείτε αύξηση των ανισοτήτων σε σχολικά περιβάλλοντα όπου επικρατεί η ετερογένεια (μαθητές με διαφορετικά πολυπολιτισμικά υπόβαθρα); Αν ναι, αναφέρετε σε ποιους τομείς (μαθησιακό, κοινωνικοποίηση κ.α.) συμβαίνει πιο έντονα.

Ναι, παρατηρείται αύξηση των ανισοτήτων σε σχολικά περιβάλλοντα, όπου επικρατεί η ετερογένεια, κυρίως στον μαθησιακό τομέα, στον τομέα της κοινωνικοποίησης, στην σωστή χρήση της γλώσσας της εκάστοτε χώρας, ακόμα και στον τομέα της ένδυσης και της σίτισης μέσα στον χώρο του σχολείου.

**3η ερώτηση:** Θεωρείτε πως η εφαρμογή της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης αποτελεί μέσο για την εξάλειψη των εκπαιδευτικών ανισοτήτων; Αρκεί η εφαρμογή της ή χρειάζονται να ληφθούν και άλλα μέτρα;

Η εφαρμογή της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης αποτελεί σίγουρα μέσο για την άμβλυνση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων, για την εξάλειψη τους όμως δεν είναι από μόνη της αρκετή. Χρειάζεται να ληφθούν και άλλα μέτρα, όπως προγράμματα ενσωμάτωσης-συμπερίληψης των μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα.

**4η ερώτηση:** Πιστεύετε πως είστε καταρτισμένοι με τις απαραίτητες γνώσεις και πρακτικές για να αντιμετωπίσετε τις ανισότητες που δημιουργούνται στο διαπολιτισμικό σχολείο; Αν όχι, τι προτείνετε;

Πιστεύω ότι απαιτείται μια σειρά από επιμορφωτικά σεμινάρια-προγράμματα, ώστε να καταρτιστούμε όλοι οι εκπαιδευτικοί και να εφοδιαστούμε με τις απαραίτητες γνώσεις και πρακτικές, για να αντιμετωπίσουμε τις ανισότητες που δημιουργούνται στο διαπολιτισμικό επίπεδο.

## **2ος Άξονας: Σχολική επίδοση**

**5η ερώτηση:** Ποια στοιχεία χρειάζεστε για να θεωρήσετε τη σχολική επίδοση ενός μαθητή ικανοποιητική ή μη; (διαγωνίσματα, συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία, συμπεριφορά κ.α.)

Για να θεωρήσω τη σχολική επίδοση ενός μαθητή ικανοποιητική ή μη, θα αξιολογήσω συνολικά τις γραπτές επιδόσεις του σε αντίστοιχες εξετάσεις, τη γενική συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία, το ενδιαφέρον για την διαδικασία αυτή γενικά, την αλληλεπίδραση στο σχολικό πλαίσιο και την συμπεριφορά σε πολλαπλά επίπεδα.

**6η ερώτηση:** Ποιοι κατά τη γνώμη σας είναι οι σημαντικότεροι παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική επίδοση των παιδιών;

Υπάρχουν πολλοί παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική επίδοση των παιδιών, όπως η γλώσσα και τα μαθησιακά κενά-ελλείψεις σε σχέση με αυτή, το κοινωνικό και το μορφωτικό επίπεδο των γονέων τους, το περιβάλλον στο οποίο ζουν, καθώς και η συνεργασία οικογένειας και σχολείου.

**7η ερώτηση:** Ποια εμπόδια επηρεάζουν τους παραπάνω παράγοντες όταν πρόκειται για παιδιά από διαφορετικά πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα;

Όταν πρόκειται για παιδιά από διαφορετικά πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα, τα εμπόδια που επηρεάζουν τη σχολική επίδοση είναι αυτονόητο ότι διαφοροποιούνται, επειδή η εκπαιδευτική διαδικασία είναι ζωντανή διεργασία που μεταβάλλεται ανάλογα με τις συνθήκες και τα ιδιαίτερα μορφωτικά χαρακτηριστικά των μαθητών.

**8η ερώτηση:** Πιστεύετε πως αν το σχολείο εφαρμόζει τις αρχές της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης μπορεί να διαμορφώσει μια επιτυχημένη σχολική επίδοση ή οφείλεται σε ένα σύνολο παραγόντων; Ποιοι είναι οι κυριότεροι;

Αν το σχολείο εφαρμόζει τις αρχές της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης μπορεί να διαμορφώσει μια επιτυχημένη σχολική επίδοση, αρκεί όμως να εξασφαλιστεί και η αμέριστη συνεργασία της οικογένειας με το σχολείο και η κατάρτιση ειδικού προγράμματος για την κάλυψη των μαθησιακών κενών.

**9η ερώτηση:** Κρίνετε απαραίτητη τη συνεργασία οικογένειας και σχολείου για τη σχολική επίδοση των μαθητών;

Είναι αυτονόητο ότι είναι απαραίτητη η συνεργασία οικογένειας και σχολείου για τη σχολική επίδοση των μαθητών, έτσι ώστε να καταρτιστεί ένα ενιαίο πρόγραμμα στόχων που πρέπει να κατακτηθούν από τους μαθητές και να είναι κοινοί και στα δύο περιβάλλοντα, ώστε να επιτευχθεί το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα.

### **3ος Άξονας: Ο ρόλος της γονικής εμπλοκής στο διαπολιτισμικό σχολείο**

**10η ερώτηση:** Με ποιους τρόπους πιστεύετε πως η γονική εμπλοκή μπορεί να επηρεάσει τη σχολική επίδοση των μαθητών είτε θετικά είτε αρνητικά;

Η γονική εμπλοκή σαφώς και μπορεί να επηρεάσει τη σχολική επίδοση των μαθητών, θετικά μεν όταν είναι κοινοί οι στόχοι μεταξύ οικογένειας και σχολείου, αρνητικά δε, όταν υπάρχει ελλιπής

ή δυσχερής επικοινωνία και αλληλεπίδραση μεταξύ τους, επειδή αυτό θα αποπροσανατολίζει από το επιδιωκόμενο αποτέλεσμα.

**11η ερώτηση:** Θεωρείτε σημαντική τη συμμετοχή των αλλοδαπών γονέων και αν ναι γιατί; Ποιοι τρόποι πιστεύετε πως μπορούν να διευκολύνουν τη συμμετοχή τους;

Θεωρώ πολύ σημαντική τη συμμετοχή των αλλοδαπών γονέων, επειδή, σε συνεργασία με το σχολείο, θα τεθούν κοινοί στόχοι σε σχέση με τη σχολική επίδοση των μαθητών. Μερικοί από τους τρόπους είναι : η συχνή επαφή των γονέων με τους εκπαιδευτικούς που εμπλέκονται, ακόμα και η συμμετοχή των ίδιων σε ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης και εκμάθησης της λειτουργίας της γλώσσας, ώστε να γίνουν πιο αποδοτικοί στην καθοδήγηση τους απέναντι στα παιδιά.

**12η ερώτηση:** Πιστεύετε πως το κοινωνικοοικονομικό και εκπαιδευτικό υπόβαθρο των αλλοδαπών γονέων επηρεάζει τον βαθμό και την ποιότητα της γονικής εμπλοκής; Υπάρχει κάποιος άλλος σημαντικός παράγοντας;

Το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο και το εκπαιδευτικό υπόβαθρο των αλλοδαπών γονέων σαφέστατα επηρεάζει τον βαθμό και την ποιότητα της γονικής εμπλοκής. Άλλος παράγοντας μπορεί να είναι η ηλικία των αλλοδαπών γονέων, ο αριθμός των τέκνων, η σειρά γέννησης των παιδιών-μαθητών, το είδος της εργασίας τους και το εργασιακό τους ωράριο, καθώς και το επίπεδο κατανόησης και σωστής χρήσης της γλώσσας της εκάστοτε χώρας, στην οποία φιλοξενούνται.

### **Συνέντευξη 8<sup>η</sup> (Σ8)**

- **Φύλο:** Γυναίκα
- **Ηλικία:** 31
- **Τάξη:** Τάξη Υποδοχής
- **Επίπεδο Σπουδών:** Μεταπτυχιακό
- **Ειδίκευση Μεταπτυχιακού:** Διδακτική και έρευνα της Ιστορίας μέσω των Νέων Τεχνολογιών
- **Περιοχή Σχολείου:** Αθήνα (Κέντρο)
- **Χρόνια εμπειρίας σε σχολείο/τάξη με υψηλό ποσοστό μεταναστών:** 4 (τέσσερα)
- **Συνολικά χρόνια προϋπηρεσίας:** 7 (εφτά)

### **1ος Άξονας: Εκπαιδευτικές και Κοινωνικές Ανισότητες**

**1η ερώτηση:** Θεωρείτε πως οι ανισότητες που υπάρχουν στην εκπαίδευση, συνδέονται με τις ανισότητες στον κοινωνικό τομέα;



Σίγουρα η εκπαίδευση είναι μια μικρογραφία της κοινωνίας οπότε ναι θεωρώ πως αν στην κοινωνία που ζούμε υπάρχουν ανισότητες τότε εκφράζονται και στο σχολικό περιβάλλον. Συγκρίνοντας την πρότερη εμπειρία μου σε μέρος της Α' Αθηνών στο οποίο το ποσοστό μεταναστών ήταν πολύ μεγάλο και πάνω από το 60% της σχολικής τάξης ήταν αλλοδαποί μαθητές, μετανάστες, Ρομά και πρόσφυγες και αυτό φαινόταν και στο σύνολο της γειτονιάς, των δυνατοτήτων των παιδιών για εξωσχολικές δραστηριότητες και γενικότερα ένα παράθυρο στον κόσμο σε σχέση με την Κρήτη στην οποία το ποσοστό των αλλοδαπών είναι μεγάλο μεν αλλά είναι πολύ πιο ενταγμένοι στον κοινωνικό ιστό, ναι θεωρώ πως συνδέονται.

**2η ερώτηση:** Παρατηρείτε αύξηση των ανισοτήτων σε σχολικά περιβάλλοντα όπου επικρατεί η ετερογένεια (μαθητές με διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα); Αν ναι, αναφέρετε σε ποιους τομείς (μαθησιακό, κοινωνικοποίηση κ.α.) συμβαίνει πιο έντονα.

Νομίζω πως εξαρτάται και από την περιοχή που βρίσκεται το σχολείο και το τι ποσοστό ετερογένειας υπάρχει στο σχολείο αυτό. Αν το ποσοστό είναι κάτω του 40% τότε οι ανισότητες νομίζω εκφράζονται πιο έντονα, ενώ σε μεγαλύτερο ποσοστό ίσως εξαλείφονται ή περνάνε σε 2<sup>η</sup> μοίρα. Νομίζω ο μαθησιακός τομέας είναι αυτός που έχει το μεγαλύτερο ποσοστό ανισότητας γιατί κοινωνικά τα παιδιά ακόμα και με δυσκολίες στην γλώσσα και στην έκφραση σιγά σιγά θα βρουν τον τρόπο να επικοινωνήσουν και να κοινωνικοποιηθούν. Μέσα στην τάξη όμως στο γνωστικό κομμάτι θα υστερούν γιατί θα ξεκινούν πιο πίσω σε σύγκριση με τα παιδιά της κυρίαρχης ομάδας.

**3η ερώτηση:** Θεωρείτε πως η εφαρμογή της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης αποτελεί μέσο για την εξάλειψη των εκπαιδευτικών ανισοτήτων; Αρκεί η εφαρμογή της ή χρειάζονται να ληφθούν και άλλα μέτρα;

Χμ... η εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης με ποιον ακριβώς τρόπο; Δηλαδή αν είναι μόνο στο να εντάξουμε τα παιδιά στο κυρίαρχο περιβάλλον με την κατανόηση και γνωριμία με την γλώσσα όπως γίνεται κατά κύριο λόγο στην τάξη υποδοχής όχι τότε δεν θεωρώ πως είναι αρκετή. Σίγουρα χρειάζονται διαφορετικά μέτρα τα οποία πιστεύω πως δεν τα έχουμε βρει ακόμα για να τα χρησιμοποιήσουμε εντατικά και επαφίεται στην κρίση του εκάστοτε εκπαιδευτικού και στο κατά πόσο αυτός είναι καταρτισμένος και ευαισθητοποιημένος ως προς την δυσκολία αυτή των παιδιών.

**4η ερώτηση:** Πιστεύετε πως είστε καταρτισμένοι με τις απαραίτητες γνώσεις και πρακτικές για να αντιμετωπίσετε τις ανισότητες που δημιουργούνται στο διαπολιτισμικό σχολείο; Αν όχι, τι προτείνετε;

Δεν θεωρώ πως τα μαθήματα τα οποία παρακολούθησα στο πανεπιστήμιο πριν 13 χρόνια είναι αρκετά για να δώσουν γνώσεις και πρακτικές για την αντιμετώπιση αυτών των ανισοτήτων. Ούτε και το δικό μου προσωπικό ψάξιμο είναι αρκετό στο κομμάτι αυτό, γιατί τα σεμινάρια που παρατίθενται συνήθως είναι θεωρητικά και δεν προσφέρουν καλές πρακτικές που να είναι εφαρμόσιμες μέσα στην σχολική τάξη. Αυτό που βλέπω πως με βοηθάει είναι πολλές φορές η συζήτηση με άλλους εκπαιδευτικούς και η δική μου προσπάθεια να ακούσω και να ενσωματώσω δικές τους τεχνικές στην σχολική πραγματικότητα. Συνήθως οι ενδοσχολικές επιμορφώσεις είναι

βαρετές και ανούσιες καθώς δεν προσφέρουν τίποτα. Δεν νομίζω όμως πως έχω μια ουσιαστική πρόταση.

## **2ος Άξονας: Σχολική επίδοση**

**5η ερώτηση:** Ποια στοιχεία χρειάζεστε για να θεωρήσετε τη σχολική επίδοση ενός μαθητή ικανοποιητική ή μη; (διαγωνίσματα, συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία, συμπεριφορά κ.α.)

Και τα 3 παραδείγματα που δώσατε είναι στοιχεία που εξετάζω για την σχολική επίδοση των μαθητών μου. Δίνω να μεν βάση στα τεστ που μπορεί να μπουν με έναν βαθμό ελαστικότητας καθώς νομίζω πως έχω την ικανότητα να κρίνω τότε κάποιος μαθητής το ξέρει και απλά δεν το έγραψε γιατί κόλλησε και τότε δεν γνωρίζει το προς εξέταση αντικείμενο. Δεν είναι όμως ο μπουσουλός μου ως προς τους βαθμούς, θεωρώ πως είναι η συνολική επίδοση στην τάξη η καθημερινή συμμετοχή και η συμπεριφορά πιο πολύ και μετά σε περιπτώσεις παιδιών που φαίνεται πως έχουν αδυναμία στο να συμμετέχουν στην τάξη λόγω ντροπής κτλ δίνω μεγαλύτερη βάση στον γραπτό λόγο.

**6η ερώτηση:** Ποιοι κατά τη γνώμη σας είναι οι σημαντικότεροι παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική επίδοση των παιδιών;

1<sup>ο</sup> και κύριο θεωρώ την ίδια την θέληση του παιδιού. Αν ένα παιδί, θέλει τότε θα μάθει, θα είναι δεκτικό ως προς την γνώση (έχω παράδειγμα πρόσφυγα που ήθελε να μάθει ελληνικά γιατί δεν ήξερε αν θα φύγει ή όχι στο εξωτερικό και πράγματι μέσα σε 7 μήνες κατάφερε το παιδί να διαβάσει και να γράφει και πολλές φορές να γίνεται ο μεταφραστής- ενδιάμεσος του σχολείου με τους γονείς και σίγουρα ήταν η τρομερή εξαίρεση!) Αντίστοιχα θεωρώ πως οι «καλύτεροι» μαθητές ανά τα χρόνια είναι αυτοί που ήθελαν να μάθουν, να είναι εντάξει με τις υποχρεώσεις τους κτλ.

Σίγουρα το υγιές οικογενειακό περιβάλλον είναι ο βασικότερος εξωγενής παράγοντας που επηρεάζει τη σχολική επίδοση, ένα περιβάλλον χωρίς άγχος, φωνές και μαλώματα, χωρίς επώδυνα διαζύγια, αρρώστιες, θανάτους γονιών ή κοντινών προσώπων, χωρίς απόντες γονείς που παραμελούν τα παιδιά τους ή γονείς που δουλεύουν πολλές ώρες με σκοπό να προσφέρουν στα παιδιά τους, νομίζω είναι και το πιο δυνατό στοιχείο.

3<sup>ο</sup> σημαντικό την ύπαρξη ή όχι κάποιας διάγνωσης που μπορεί να δυσκολεύει τα παιδιά και αν υπάρχει, κατά πόσο αυτή χρησιμοποιείται με τέτοιο τρόπο ώστε να το βοηθήσει.

**7<sup>η</sup> ερώτηση:** Ποια εμπόδια επηρεάζουν τους παραπάνω παράγοντες όταν πρόκειται για παιδιά από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα;

Χμ όχι δεν θεωρώ πως υπάρχουν περισσότερα εμπόδια ούτε ότι διαφοροποιούνται οι παράγοντες κατά κύριο λόγο, ίσως σε υποπεριπτώσεις όμως μπορεί και να συμβαίνει αυτό. Στο παραπάνω παράδειγμα πρόσφυγα που σας έδωσα είχα στην ίδια τάξη υποδοχής έναν ακόμα μαθητή με τα ίδια χαρακτηριστικά από την ίδια χώρα κτλ. Που όμως ήξερε ότι ο τελικός του προορισμός δεν ήταν η Ελλάδα άρα δεν είχε και νόημα να μείνει και να μάθει την γλώσσα.

Αντίστοιχα, είχα αλλοδαπούς γονείς που ήταν εξαιρετικοί και έρχονταν κάθε μήνα στην ενημέρωση γονέων τόσο στο τμήμα υποδοχής όσο και στην γενική τάξη και τα παιδιά τους ήταν



πραγματικά εξαιρετικά καλά και δεν χρειάζονταν καμία παρέμβαση ή επιπλέον προσπάθεια εκ μέρους μου. Άρα ίσως είναι λίγο πιο δύσκολο στο να επιτύχουν την εξαιρετική σχολική επίδοση αλλά δεν θεωρώ πως κατά βάση διαφοροποιούνται αυτοί οι παράγοντες.

**8η ερώτηση:** Πιστεύετε πως αν το σχολείο εφαρμόζει τις αρχές της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης μπορεί να διαμορφώσει μια επιτυχημένη σχολική επίδοση ή οφείλεται σε ένα σύνολο παραγόντων; Ποιοι είναι οι κυριότεροι;

Δεν το νομίζω- δεν είμαι και σίγουρη όμως. Πραγματικά νομίζω πως είναι ένα τόσο πολυπαραγοντικό ζήτημα και ταυτόχρονα τόσο εξατομικευμένο στις ανάγκες του κάθε παιδιού που δεν μπορώ να δώσω μια δεδομένη απάντηση.

**9η ερώτηση:** Κρίνετε απαραίτητη τη συνεργασία οικογένειας και σχολείου για τη σχολική επίδοση των μαθητών;

Ναι, εννοείται. Πρέπει να είναι σε άμεση επικοινωνία ώστε αν συμβεί κάτι το σχολείο να είναι ενήμερο και οι γονείς να ενδιαφέρονται έμπρακτα για την επίδοση του παιδιού ώστε ίσως να λειτουργήσει και σαν «μοχλός πίεσης» με θετικό πρόσημο το ενδιαφέρον των γονιών για τα παιδιά.

### **3ος Άξονας: Ο ρόλος της γονικής εμπλοκής στο διαπολιτισμικό σχολείο**

**10η ερώτηση:** Με ποιους τρόπους πιστεύετε πως η γονική εμπλοκή μπορεί να επηρεάσει τη σχολική επίδοση των μαθητών είτε θετικά είτε αρνητικά;

Θετικά όπως προανέφερα όταν ενδιαφέρονται και έρχονται να μαθαίνουν για τις επιδόσεις τους, να ρωτάνε, να ακούνε και να μιλάνε ανοιχτά για τα όποια προβλήματα, τα παιδιά το βλέπουν, το καταλαβαίνουν και νομίζω λειτουργεί υπέρ τους. Από την άλλη, η μη συνεργασία τους, η αδιαφορία στα καλέσματα του σχολείου ή η αρνητική στάση ακόμα και σε κάτι θετικό που μπορεί να αναφέρει ο δάσκαλος, η κλειστή στάση τους, θεωρώ πως επηρεάζει αρνητικά το παιδί. Πρέπει εδώ να υπάρχει μια αμφίδρομη σχέση εμπιστοσύνης και συνεργασίας για το καλό του παιδιού και ας είναι πολύ δύσκολο για τον γονιό να εμπιστευτεί κάθε φορά έναν καινούριο δάσκαλο.

**11η ερώτηση:** Θεωρείτε σημαντική τη συμμετοχή των αλλοδαπών γονέων και αν ναι γιατί; Ποιοι τρόποι πιστεύετε πως μπορούν να διευκολύνουν τη συμμετοχή τους;

Ναι εννοείται είναι σημαντική η συμμετοχή των αλλοδαπών γονέων. Αυτό που είδα πως δούλεψε είναι το να υπάρχει κάποιος που μιλάει πολύ καλά τη γλώσσα καθώς πολλές φορές οι ίδιοι οι γονείς δεν γνωρίζουν τα ελληνικά τόσο καλά και δεν καταλαβαίνουν ούτε το πιο απλό μήνυμα του εκπαιδευτικού. Αυτό βέβαια στηρίζεται στην καλή θέληση και στην ύπαρξη και άλλου αλλοδαπού γονέα που δεν είναι πάντα εφικτό.

**12η ερώτηση:** Πιστεύετε πως το κοινωνικοοικονομικό και εκπαιδευτικό υπόβαθρο των αλλοδαπών γονέων επηρεάζει τον βαθμό και την ποιότητα της γονικής εμπλοκής; Υπάρχει κάποιος άλλος σημαντικός παράγοντας;

Θα έλεγα πως ναι αλλά έχοντας υπηρετήσει σε γενική τάξη με τον καλύτερο μαθητή της τάξης μου να είναι αλλοδαπός με πατέρα οικοδόμο και μητέρα καθαρίστρια νομίζω πως όχι. Σίγουρα ήταν μια φωτεινή εξαίρεση το παράδειγμα αυτό καθώς στα τόσα χρόνια το ποσοστό των παιδιών που είχαν τέτοιες επιτυχίες ήταν μειωμένο αλλά ίσως η αισιοδοξία μου θέλει να πιστεύει πως δεν είναι. Αν το δούμε ρεαλιστικά όμως, ναι σίγουρα επηρεάζει τον βαθμό της γονικής εμπλοκής. Νομίζω παίζουν ρόλο και τα δικά τους βιώματα ως ανήλικοι μαθητές και ως ενήλικες μετανάστες στην ξένη χώρα, το γεγονός ότι επιθυμούν το καλύτερο για τα παιδιά τους, και έπειτα θεωρώ και το στυλ διαπαιδαγώγησης που ακολουθεί η κάθε οικογένεια είναι εξίσου σημαντικό όπως θα ήταν σίγουρα και σε οποιοδήποτε γονέα είτε αλλοδαπός είτε όχι.

### **Συνέντευξη 9<sup>η</sup> (Σ9)**

- **Φύλο:** Γυναίκα
- **Ηλικία:** 32
- **Τάξη:** Κανονική τάξη με υψηλό ποσοστό μεταναστών
- **Επίπεδο Σπουδών:** Υποψήφια Διδασκίσσα (Διδακτική της Ιστορίας)
- **Ειδικευση Μεταπτυχιακού:** ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
- **Περιοχή Σχολείου:** Αθήνα (Κέντρο)
- **Χρόνια εμπειρίας σε σχολείο/τάξη με υψηλό ποσοστό μεταναστών:** 6 (έξι)
- **Συνολικά χρόνια προϋπηρεσίας:** 8 (οχτώ)

### **1ος Άξονας: Εκπαιδευτικές και Κοινωνικές Ανισότητες**

**1η ερώτηση:** Θεωρείτε πως οι ανισότητες που υπάρχουν στην εκπαίδευση, συνδέονται με τις ανισότητες στον κοινωνικό τομέα;

Ναι συνδέονται άρρηκτα. Είναι και απολύτως λογικό μιας και αφού συμβαίνει στην κοινωνία έξω μπορούν άμεσα τα παιδιά να μιμηθούν τις συμπεριφορές αυτές στο σχολείο, αλλά και αν θεωρήσουμε δεδομένο πως συμβαίνουν στο σχολικό πλαίσιο τότε μιλάμε για συμπεριφορές που τα παιδιά τις κουβαλάνε, έχουν γίνει κτήμα τους και τις εξωτερικεύουν αργότερα ως ενήλικες στην κοινωνία.

**2η ερώτηση:** Παρατηρείτε αύξηση των ανισοτήτων σε σχολικά περιβάλλοντα όπου επικρατεί η ετερογένεια (μαθητές με διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα); Αν ναι, αναφέρετε σε ποιους τομείς (μαθησιακό, κοινωνικοποίηση κ.α.) συμβαίνει πιο έντονα.

Σίγουρα παρατηρούνται ανισότητες τόσο σε μαθησιακό όσο και σε επίπεδο κοινωνικοποίησης. Αναφορικά με το μαθησιακό επίπεδο ήδη οι μαθητές αντιμετωπίζουν την ανισότητα που ενέχει η διδασκαλία σε μια γλώσσα που δεν είναι η μητρική τους. Επιπρόσθετα, οι όποιες προσπάθειες για να περιοριστεί το πρόβλημα δεν είναι ιδιαίτερα επαρκείς. Σε επίπεδο κοινωνικοποίησης οι μαθητές από πολυπολιτισμικό περιβάλλον μειονεκτούν έναντι των άλλων συμμαθητών τους καθώς συχνά αντιμετωπίζουν ρατσιστικές συμπεριφορές από εκπαιδευτικούς, συμμαθητές κτλ..

**3η ερώτηση:** Θεωρείτε πως η εφαρμογή της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης αποτελεί μέσο για την εξάλειψη των εκπαιδευτικών ανισοτήτων; Αρκεί η εφαρμογή της ή χρειάζονται να ληφθούν και άλλα μέτρα;

Αποτελεί σίγουρα ένα πού δυνατό μέσο για την εξάλειψη ανισοτήτων αλλά χρειάζεται και μία εκ θεμελίων αναπλαισίωση τόσο των θέσεων όσο και των στάσεων ορισμένων εκπαιδευτικών αναφορικά με την αντιμετώπιση των μαθητών αυτών.

**4η ερώτηση:** Πιστεύετε πως είστε καταρτισμένοι με τις απαραίτητες γνώσεις και πρακτικές για να αντιμετωπίσετε τις ανισότητες που δημιουργούνται στο διαπολιτισμικό σχολείο; Αν όχι, τι προτείνετε;

Προσωπικά νιώθω μερικώς έτοιμη και η ετοιμότητα αυτή αφορά κυρίως σε προσωπικές προσπάθειες να αντιληφθώ τις ανάγκες των μαθητών αυτών και να σχεδιάσω αποτελεσματικές παρεμβάσεις. Θα ήταν ωστόσο σημαντικό (θα πρότεινα) την υιοθέτηση μοντέλων ενδοσχολικής επιμόρφωσης σε αυτά τα θέματα από εμπειρότερους ερευνητές και εκπαιδευτικούς που να είναι σε θέση να «παρουσιάσουν» αξιόλογες προτάσεις εκπαιδευτικών παρεμβάσεων στην διαπολιτισμική εκπαίδευση.

## **2ος Άξονας: Σχολική επίδοση**

**5η ερώτηση:** Ποια στοιχεία χρειάζεστε για να θεωρήσετε τη σχολική επίδοση ενός μαθητή ικανοποιητική ή μη; (διαγωνίσματα, συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία, συμπεριφορά κ.α.)

Οι κυριότερες ενδείξεις που χρειάζομαι για να αξιολογήσω τη σχολική επίδοση των μαθητών αφορούν στα εξής:

Αρχικά, στην αποτίμηση της συμμετοχής τους στο σύνολο των μαθημάτων. Στην προθυμία τους δηλαδή και στο πόσο ενεργά εμπλέκονται κατά τη διάρκεια των μαθημάτων. Έπειτα, προσπαθώ να δω αν έχουν κατακτηθεί στοιχεία που σχετίζονται την ανάπτυξη δεξιοτήτων. Αυτά τα παιδιά συχνά είναι πίσω σε πολλές δεξιότητες που απαιτεί το σχολείο οπότε μετά από λίγο καιρό ξεετάζω αν έχουν κατακτηθεί ή βελτιωθεί στον τομέα των δεξιοτήτων. Ακόμη ένα στοιχείο είναι η αποτίμηση της συμμετοχής του σε ατομικά και συλλογικά μαθησιακά έργα. Προσπαθώ να βγάλω μια κοινή άποψη για τη συμμετοχή τους και στις δύο κατηγορίες. Επίσης, τα δεδομένα από συζητήσεις με το οικογενειακό περιβάλλον με βοηθούν πολύ γιατί πολλές φορές και ειδικά στην αρχή τα παιδιά είναι αρκετά μαζεμένα στο σχολείο ενώ στο σπίτι φαίνεται να εμφανίζουν τελείως διαφορετική εικόνα. Τέλος, τα δεδομένα που θα συγκεντρώσω από συζητήσεις με την ψυχολόγο, ΕΔΕΑΥ, κοινωνική λειτουργό κτλ του σχολείου, είναι αυτά που θα με κάνουν να διαμορφώσω μια πιο σφαιρική εικόνα για το παιδί, να κατανοήσω αδυναμίες, δυσκολίες, κλίσεις και ενδιαφέροντα και να σχεδιάσω την παρέμβασή μου αναλόγως.

**6η ερώτηση:** Ποιοι κατά τη γνώμη σας είναι οι σημαντικότεροι παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική επίδοση των παιδιών;

Σίγουρα μπορούμε να αναφέρουμε ένα σύνολο παραγόντων που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και επηρεάζουν κατά πολύ τη σχολική επίδοση. Οι κυριότεροι είναι σύμφωνα με τη γνώμη μου η

αντίληψη της γλώσσας, μιας και είναι ένας παράγοντας που επηρεάζει σημαντικά γιατί μέσω της γλώσσας αντιλαμβάνονται πολλά και είναι και το μέσο για να προσαρμοστούν πιο εύκολα και δευτερευόντως η υποστήριξη από το οικογενειακό και το σχολικό περιβάλλον. Η οικογένεια και το σχολείο αν συνεργαστούν, πιστέψουν στο παιδί και το στηρίξουν τότε πιστεύω πως θα βοηθήσουν πολύ στην σχολική επίδοση των μαθητών.

**7<sup>η</sup> ερώτηση:** Ποια εμπόδια επηρεάζουν τους παραπάνω παράγοντες όταν πρόκειται για παιδιά από διαφορετικά πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα;

Σίγουρα εκ των πραγμάτων ένα εμπόδιο είναι η γλώσσα. Αναφορικά με την υποστήριξη από το οικογενειακό περιβάλλον, συχνά οι γονείς των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο αντιμετωπίζουν και οι ίδιοι δυσκολίες στην προσαρμογή τους όπως και άλλα προβλήματα που σχετίζονται με τον βιοπορισμό γι' αυτό και η υποστήριξη των παιδιών για συμπερίληψη στη μαθησιακή διαδικασία μπορεί να είναι περισσότερο περιορισμένη. Σχετικά με το σχολικό περιβάλλον, οι μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο συχνά δεν υποστηρίζονται επαρκώς είτε από άγνοια των εκπαιδευτικών είτε από εκδήλωση ρατσιστικών συμπεριφορών.

**8η ερώτηση:** Πιστεύετε πως αν το σχολείο εφαρμόζει τις αρχές της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης μπορεί να διαμορφώσει μια επιτυχημένη σχολική επίδοση ή οφείλεται σε ένα σύνολο παραγόντων; Ποιοι είναι οι κυριότεροι;

Σίγουρα καθώς θα φρόντιζε να δημιουργεί ίσες ευκαιρίες πρόσβασης και αθ δημιουργούσε ένα κλίμα όπου η διαφορετικότητα θα ήταν δεδομένη και αποδεκτή και δε θα αποτελούσε πρόβλημα. Οι κυριότεροι παράγοντες όμως που λειτουργούν συνδυαστικά με την εφαρμογή της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης είναι η επαγγελματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για να μπορέσουν να στηρίξουν καλύτερα τους μαθητές με πολυπολιτισμική ετερογένεια και η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών κυρίως του εκπαιδευτικού του τμήματος ΖΕΠ με τον εκπαιδευτικό της τάξης.

**9<sup>η</sup> ερώτηση:** Κρίνετε απαραίτητη τη συνεργασία οικογένειας και σχολείου για τη σχολική επίδοση των μαθητών;

Ναι. Αν θυμάμαι καλά το έθεσα και παραπάνω ως προαπαιτούμενο. Η οικογένεια και το σχολείο πρέπει να αλληλοϋποστηρίζονται και να δρουν υποστηρικτικά. Άλλωστε η οικογένεια είναι αυτή που θα βοηθήσει στην αρχή τον εκπαιδευτικό με τα στοιχεία που πρέπει να γνωρίζει για το παιδί και από την άλλη ο εκπαιδευτικός είναι εκείνος που θα αποτελέσει το πρότυπο για τους γονείς και τον καθοδηγητή για την σταδιακή κατάκτηση της γλώσσας και την ομαλή ένταξη και κοινωνικοποίηση του παιδιού.

### **3ος Άξονας: Ο ρόλος της γονικής εμπλοκής στο διαπολιτισμικό σχολείο**

**10η ερώτηση:** Με ποιους τρόπους πιστεύετε πως η γονική εμπλοκή μπορεί να επηρεάσει τη σχολική επίδοση των μαθητών είτε θετικά είτε αρνητικά;

Όσον αφορά τα θετικά αποτελέσματα της γονικής εμπλοκής αυτά θα μέσα από τη συμμετοχή των γονέων σε εκδηλώσεις της σχολικής ζωής, ενημέρωση για τις ανάγκες του παιδιού στο

σχολείο, αλλά και αποδοχή της κουλτούρας των γονέων με σκοπό αν νιώσουν περισσότερο άνετα και αποδεκτοί. Όσον αφορά τα αρνητικά αποτελέσματα αυτά προκύπτουν μέσα από την απόρριψη όσων φέρουν οι γονείς σε πολιτισμικό επίπεδο. Όλα τα στοιχεία δηλαδή που τους κάνει να διαφέρουν από το μέσο όρο των ντόπιων γονέων και μπορεί να λειτουργήσουν αποτρεπτικά αρχικά στην ένταξή τους και μετέπειτα στη σχολική επίδοση των μαθητών.

**11η ερώτηση:** Θεωρείτε σημαντική τη συμμετοχή των αλλοδαπών γονέων και αν ναι γιατί; Ποιοι τρόποι πιστεύετε πως μπορούν να διευκολύνουν τη συμμετοχή τους;

Τη θεωρώ σημαντική και απαραίτητη συνθήκη. Η συμμετοχή μπορεί να διευκολυνθεί μέσα από την υποστήριξη και συνεργασία σχολικού ψυχολόγου, τη συμμετοχή των γονέων στο σύλλογο γονέων και κηδεμόνων, αλλά και την αξιοποίηση στοιχείων της πολιτισμικής τους κληρονομιάς (π.χ. διαπολιτισμικές προεκτάσεις που αγγίζουν την κουλτούρα συγκεκριμένων λαών), σημαντικό στοιχείο για να έρθουμε κοντά στον ξένο πολιτισμό και να αλληλεπιδράσουν με τα στοιχεία του δικού μας πολιτισμού.

**12η ερώτηση:** Πιστεύετε πως το κοινωνικοοικονομικό και εκπαιδευτικό υπόβαθρο των αλλοδαπών γονέων επηρεάζει τον βαθμό και την ποιότητα της γονικής εμπλοκής; Υπάρχει κάποιος άλλος σημαντικός παράγοντας;

Σίγουρα επηρεάζει. Η εκπαίδευση που έχουν λάβει οι αλλοδαποί γονείς και η εργασία τους που αντικατοπτρίζει τον βιοπορισμό τους είναι κριτήρια για το πόσο εμπλέκονται και για το αν αυτή η εμπλοκή εν τέλει είναι ποιοτική και βοηθά στην εξέλιξη και πρόοδο των παιδιών τους. Άλλος παράγοντας είναι ο ίδιος ο χαρακτήρας των γονέων άσχετα από την καταγωγή και την πολιτισμική τους ταυτότητα, το πόσο δηλαδή δίνουν βάση στην αξία της μόρφωσης και το πόσο υποστηρίζουν την σχολική επιτυχία των παιδιών τους.

### **Συνέντευξη 10<sup>η</sup> (Σ10)**

- **Φύλο:** Γυναίκα
- **Ηλικία:** 32
- **Τάξη:** Κανονική τάξη με υψηλό ποσοστό μεταναστών
- **Επίπεδο Σπουδών:** Πτυχίο
- **Ειδικευση Μεταπτυχιακού:**
- **Περιοχή Σχολείου:** Άνω Λιόσια
- **Χρόνια εμπειρίας σε σχολείο/τάξη με υψηλό ποσοστό μεταναστών:** 4 (τέσσερα)
- **Συνολικά χρόνια προϋπηρεσίας:** 5 (πέντε)

### **1ος Άξονας: Εκπαιδευτικές και Κοινωνικές Ανισότητες**

**1η ερώτηση:** Θεωρείτε πως οι ανισότητες που υπάρχουν στην εκπαίδευση, συνδέονται με τις ανισότητες στον κοινωνικό τομέα;

Ναι, καθώς από τα διάφορα σχολικά περιβάλλοντα στα οποία έχω εργαστεί έχω διακρίνει μεγάλο συσχετισμό μεταξύ της σχολικής επιτυχίας/αποτυχίας και του κοινωνικοοικονομικού “στάτους” της περιοχής/γειτονιάς του κάθε σχολείου. Πιο συγκεκριμένα, φέτος σε διαπολιτισμικό σχολείο μέσα σε συνοικισμό Ρομά οι επιδόσεις των παιδιών είναι πολύ χαμηλές, ενώ άλλη χρονιά σε χωριό με μέτριο κοινωνικοοικονομικό επίπεδο οι επιδόσεις ήταν σαφώς καλύτερες, όπως επίσης και σε άλλα σχολεία εντός πόλεως.

**2η ερώτηση:** Παρατηρείτε αύξηση των ανισοτήτων σε σχολικά περιβάλλοντα όπου επικρατεί η ετερογένεια (μαθητές με διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα); Αν ναι, αναφέρετε σε ποιους τομείς (μαθησιακό, κοινωνικοποίηση κ.α.) συμβαίνει πιο έντονα.

Από την έως τώρα εμπειρία μου θα έλεγα ότι η γλώσσα ήταν το μεγαλύτερο εμπόδιο για τους μαθητές, αυτό που τους κρατούσε πιο πίσω και δεν μπορούσαν να συμμετέχουν και να προοδεύσουν στο μαθησιακό κομμάτι. Έπεται η οικονομική κατάσταση της οικογένειας και το μορφωτικό επίπεδο των γονέων που σχετίζονται και με το κατά πόσο μπορούν να βοηθήσουν το παιδί στο σπίτι προκειμένου να κατακτήσει ευκολότερα τους γνωστικούς στόχους που θέτει το σχολείο.

**3η ερώτηση:** Θεωρείτε πως η εφαρμογή της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης αποτελεί μέσο για την εξάλειψη των εκπαιδευτικών ανισοτήτων; Αρκεί η εφαρμογή της ή χρειάζονται να ληφθούν και άλλα μέτρα;

Είναι ένα βήμα, αλλά όχι πανάκεια. Εάν το σχολικό περιβάλλον είναι υποβαθμισμένο, το βιοτικό επίπεδο της οικογένειας είναι επίσης κακό, τότε η διαπολιτισμική εκπαίδευση από μόνη της δεν θα κάνει θαύματα, όσο υποστηρικτικά κι αν λειτουργεί.

**4η ερώτηση:** Πιστεύετε πως είστε καταρτισμένοι με τις απαραίτητες γνώσεις και πρακτικές για να αντιμετωπίσετε τις ανισότητες που δημιουργούνται στο διαπολιτισμικό σχολείο; Αν όχι, τι προτείνετε;

Δεν θεωρώ πως είμαι καταρτισμένη επαρκώς. Το βασικό μου πτυχίο μου προσέφερε ελάχιστες γνώσεις πρακτικά χρήσιμες. Η περαιτέρω επιμόρφωσή μου στηρίζεται αποκλειστικά σε προσωπική πρωτοβουλία, αλλά και στην εργασιακή εμπειρία που έχω αποκτήσει με την πάροδο των ετών. Υπάρχουν αρκετά δωρεάν σεμινάρια και ημερίδες που προσφέρονται στους εκπαιδευτικούς προς βοήθεια και υποστήριξη τους τα οποία μπορούμε να παρακολουθήσουμε κατά βούληση. Παρόλα αυτά θεωρώ ότι κάτι τέτοιο θα έπρεπε να είχε πιο οργανωμένο χαρακτήρα και να προσφέρεται συνεχώς στους εκπαιδευτικούς διαπολιτισμικών σχολείων ή Τάξεων Υποδοχής και λοιπών σχετικών προγραμμάτων (πχ επιμορφώσεις εντός εργασιακού ωραρίου μέσω των Διευθύνσεων Εκπαίδευσης).

## **2ος Άξονας: Σχολική επίδοση**



**5η ερώτηση:** Ποια στοιχεία χρειάζεστε για να θεωρήσετε τη σχολική επίδοση ενός μαθητή ικανοποιητική ή μη; (διαγωνίσματα, συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία, συμπεριφορά κ.α.)

Να υπάρχει πρόοδος και εξέλιξη του μαθητή τόσο γνωστικά όσο και κοινωνικά-συμπεριφορικά, η οποία θα είναι αισθητή από την συμμετοχή και συμπεριφορά στη σχολική ζωή συνολικά, τόσο στο μάθημα, τα διαγωνίσματα/τεστ, αλλά και σε εξωγνωστικές δραστηριότητες. Η παιδεία και οι κοινωνικές δεξιότητες δηλαδή είναι κατ' εμέ σημαντικότερο από τον απλό εμπλουτισμό γνώσεων.

**6η ερώτηση:** Ποιοι κατά τη γνώμη σας είναι οι σημαντικότεροι παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική επίδοση των παιδιών;

Αρχικά, κυριότερο είναι το οικογενειακό περιβάλλον, κατά πόσο είναι υγιές ώστε να μπορεί να υποστηρίξει τον μαθητή και να ενθαρρύνει τις θετικές συμπεριφορές του.

Στη συνέχεια όμως κύριος παράγοντας είναι και το σχολικό περιβάλλον, η σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ των εκπαιδευτικών και των συμμαθητών που θα πρέπει να κάνει το σχολείο να φαντάζει ως έναν ασφαλές χώρο μάθησης και συνύπαρξης όπου γινόμαστε κυρίως ανεξάρτητα και κοινωνικά ενταγμένα άτομα και όχι απαραίτητα “κινούμενες εγκυκλοπαίδειες”. Τέλος, η ατομικότητα όσον αφορά την ιδιοσυγκρασία, τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα, τις αδυναμίες και τα ταλέντα του κάθε μαθητή.

**7η ερώτηση:** Ποια εμπόδια επηρεάζουν τους παραπάνω παράγοντες όταν πρόκειται για παιδιά από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα;

Ναι το κυριότερο εμπόδιο είναι η κουλτούρα, καθώς η κάθε κουλτούρα μπορεί να έχει διαφορετική εικόνα σχετικά με το σχολείο, την σχολική επιτυχία και τον ρόλο του σχολείου και των εκπαιδευτικών στη ζωή του μαθητή. Στη χειρότερη των περιπτώσεων βέβαια μπορεί η κάθε κουλτούρα να μη δίνει την πρέπουσα σημασία στο σχολείο και την τη σχολική επίδοση των παιδιών και να την υποβιβάζει ή να μη την θεωρεί τόσο σημαντική για τη μετέπειτα ζωή.

**8η ερώτηση:** Πιστεύετε πως αν το σχολείο εφαρμόζει τις αρχές της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης μπορεί να διαμορφώσει μια επιτυχημένη σχολική επίδοση ή οφείλεται σε ένα σύνολο παραγόντων; Ποιοι είναι οι κυριότεροι;

Το σχολείο μπορεί να ενισχύσει την επιτυχημένη σχολική επίδοση μέσω της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, όμως η εγγυημένη επιτυχία έρχεται με τη συνεργασία σχολείου, οικογένειας και πολιτείας. Το σχολείο να δημιουργήσει το πλαίσιο μάθησης, κοινωνικοποίησης κι αποδοχής της διαφορετικότητας, η οικογένεια να συνεργαστεί με το σχολείο και να ενισχύσει τη μάθηση και την απόκτηση θετικών συμπεριφορών και η πολιτεία να λάβει τα μέτρα για την εξάλειψη ανισοτήτων (ίσες ευκαιρίες μάθησης, καταπολέμηση φτώχειας).

**9η ερώτηση:** Κρίνετε απαραίτητη τη συνεργασία οικογένειας και σχολείου για τη σχολική επίδοση των μαθητών;

Σαφώς. Η οικογένεια είναι αυτή που θα στηρίζει τον μαθητή και με το σχολείο θα ακολουθήσουν μια κοινή γραμμή προκειμένου να ενισχυθεί ο μαθητής και να προοδεύσει σε όλα τα επίπεδα, γνωστικά, κοινωνικά, συναισθηματικά. Αν δεν υπάρχει σύμπνοια απόψεων, τότε ο μαθητής λαμβάνει αντικρουόμενα μηνύματα και είναι δύσκολο να εδραιώσει τις απαραίτητες θετικές συμπεριφορές προκειμένου να εξελιχθεί.

### **3ος Άξονας: Ο ρόλος της γονικής εμπλοκής στο διαπολιτισμικό σχολείο**

**10η ερώτηση:** Με ποιους τρόπους πιστεύετε πως η γονική εμπλοκή μπορεί να επηρεάσει τη σχολική επίδοση των μαθητών είτε θετικά είτε αρνητικά;

Όταν η οικογένεια αντιμετωπίζει θετικά το σχολείο, υπάρχει υποστήριξη του μαθητή με όλες τις δυνάμεις των γονέων. Επομένως, θα υπάρξει πρόοδος του παιδιού γνωστικά, κοινωνικά και συναισθηματικά έστω κι αν είναι μικρή. Αν η οικογένεια βλέπει το σχολείο ως κάτι απόμακρο, δυσνόητο ή και εχθρικό καμιά φορά, τότε δύσκολα θα υπάρξει υποστήριξη του μαθητή προκειμένου να συμμετέχει παραγωγικά στη σχολική ζωή. Το πιο πιθανό, άλλωστε, είναι ο μαθητής να υιοθετήσει την αρνητική συμπεριφορά των γονέων απέναντι στο σχολείο.

**11η ερώτηση:** Θεωρείτε σημαντική τη συμμετοχή των αλλοδαπών γονέων και αν ναι γιατί; Ποιοι τρόποι πιστεύετε πως μπορούν να διευκολύνουν τη συμμετοχή τους;

Η συμμετοχή όλων των γονέων είναι σημαντική καθώς αυτοί θα υποστηρίξουν το παιδί μόλις βρεθεί εκτός σχολικού περιβάλλοντος. Ίσως οι αλλοδαποί γονείς να μειονεκτούν λόγω γλώσσας κάποιες φορές, η δυσχέρεια στην επικοινωνία ήταν μεγάλο εμπόδιο στο παρελθόν, όχι τόσο η διαφορά στην κουλτούρα. Πιστεύω πως μάλλον η γλωσσική υποστήριξη των γονέων θα μπορούσε να βελτιώσει αρκετά την κατάσταση.

**12η ερώτηση:** Πιστεύετε πως το κοινωνικοοικονομικό και εκπαιδευτικό υπόβαθρο των αλλοδαπών γονέων επηρεάζει τον βαθμό και την ποιότητα της γονικής εμπλοκής; Υπάρχει κάποιος άλλος σημαντικός παράγοντας;

Επηρεάζει σε πολύ μεγάλο βαθμό. Κρίνοντας από τη φετινή μου εμπειρία σε διαπολιτισμικό σχολείο με πληθυσμό αμιγώς Ρομά σε μεγάλο βαθμού χαμηλού κοινωνικοοικονομικού και εκπαιδευτικού επιπέδου, η εμπλοκή των γονέων είναι χαμηλή. Ένας ακόμα σημαντικός παράγοντας θεωρώ πως είναι και οι ώρες εργασίας των γονέων, όταν υπάρχει ελάχιστος ελεύθερος χρόνος για την οικογένεια, αναγκαστικά θα υπάρχει και ελάχιστος χρόνος για τη συμμετοχή στη σχολική ζωή του μαθητή.

### **Συνέντευξη 11<sup>η</sup> (Σ11)**

- **Φύλο:** Γυναίκα
- **Ηλικία:** 29
- **Τάξη:** Τάξη Υποδοχής
- **Επίπεδο Σπουδών:** Μεταπτυχιακό



- **Ειδίκευση Μεταπτυχιακού:** Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση
- **Περιοχή Σχολείου:** Πατήσια
- **Χρόνια εμπειρίας σε σχολείο/τάξη με υψηλό ποσοστό μεταναστών:** 4 (τέσσερα)
- **Συνολικά χρόνια προϋπηρεσίας:** 5 (πέντε)

### **1ος Άξονας: Εκπαιδευτικές και Κοινωνικές Ανισότητες**

**1η ερώτηση:** Θεωρείτε πως οι ανισότητες που υπάρχουν στην εκπαίδευση, συνδέονται με τις ανισότητες στον κοινωνικό τομέα;

Είναι σίγουρα άμεσα συνδεδεμένες με τις ανισότητες στον κοινωνικό τομέα γιατί κοινωνία και εκπαίδευση συνδέονται τόσο πολύ που είναι πολύ εύκολο συμπεριφορές που εκδηλώνονται στον έναν τομέα να εκδηλωθούν και στον άλλον, αλλά και άμεσα συνδεδεμένες με τον εκπαιδευτικό που αμβλύνει την συγκεκριμένη συμπεριφορά στο σχολείο.

**2η ερώτηση:** Παρατηρείτε αύξηση των ανισοτήτων σε σχολικά περιβάλλοντα όπου επικρατεί η ετερογένεια (μαθητές με διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα); Αν ναι, αναφέρετε σε ποιους τομείς (μαθησιακό, κοινωνικοποίηση κ.α.) συμβαίνει πιο έντονα.

Όσο μεγαλύτερη ετερογένεια επικρατεί σε ένα σχολικό περιβάλλον τόσο πιο έντονες θα είναι οι ανισότητες σε διάφορους τομείς. Στο μαθησιακό τομέα, ο εκπαιδευτικός μπορεί και οφείλει να εξισορροπήσει αυτές τις ανισότητες. Η κοινωνικοποίηση των παιδιών έχει ήδη προδιαγραφεί από το οικογενειακό περιβάλλον τα προηγούμενα έτη και αντικατοπτρίζει την προσωπικότητα του παιδιού, αποτελώντας τον τρόπο αντίληψης των άλλων, με λιγότερα περιθώρια βελτίωσης – εξέλιξης από τον εκπαιδευτικό, καθώς αυτό το στάδιο έχει κατακτηθεί σε προηγούμενα έτη. Σίγουρα ο εκπαιδευτικός μπορεί να συμβάλει στον τρόπο που τα παιδιά αναγνωρίζουν, αντιμετωπίζουν τέτοιες ανισότητες και κυρίως στην ανάπτυξη αισθήματος σεβασμού στην διαφορετικότητα του άλλου.

**3η ερώτηση:** Θεωρείτε πως η εφαρμογή της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης αποτελεί μέσο για την εξάλειψη των εκπαιδευτικών ανισοτήτων; Αρκεί η εφαρμογή της ή χρειάζονται να ληφθούν και άλλα μέτρα;

Η εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αποτελεί σίγουρα μέσο για την αναγνώριση των ανισοτήτων αλλά θα πρέπει να τεθούν και συγκεκριμένες δράσεις, συχνά μεταβαλλόμενοι στόχοι ανάλογα με τις ανάγκες του κάθε σχολικού περιβάλλοντος καθώς και συνεχή εκπαίδευση εκπαιδευτικών, γονέων αλλά και των παιδιών για την επίτευξη του παραπάνω στόχου.

**4η ερώτηση:** Πιστεύετε πως είστε καταρτισμένοι με τις απαραίτητες γνώσεις και πρακτικές για να αντιμετωπίσετε τις ανισότητες που δημιουργούνται στο διαπολιτισμικό σχολείο; Αν όχι, τι προτείνετε;

Θεωρώ πως δεν είμαι πλήρως καταρτισμένη σε οτιδήποτε έχει να κάνει με τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Δεν παρέχονται σωστά οι απαραίτητες βάσεις για την αντιμετώπιση ανισοτήτων στο σχολικό περιβάλλον από το πρόγραμμα βασικών σπουδών. Στον κάθε εκπαιδευτικό έγκειται στη δική του πρωτοβουλία να ενημερωθεί ή να επιμορφωθεί μ σεμινάρια και ημερίδες που υπάρχουν για αυτό το θέμα. Επίσης πολύ σημαντικό είναι και η συνεργασία με τους άλλους εκπαιδευτικούς, η ανταλλαγή απόψεων, πρακτικών. Βοηθά άμεσα και αποτελεσματικά. Θεωρώ όμως πως είναι θέμα του υπουργείου και θα πρέπει να σχεδιάσει συντονισμένες δράσεις επιμόρφωσης κυρίως ενδοσχολικά.

## **2ος Άξονας: Σχολική επίδοση**

**5η ερώτηση:** Ποια στοιχεία χρειάζεστε για να θεωρήσετε τη σχολική επίδοση ενός μαθητή ικανοποιητική ή μη; (διαγωνίσματα, συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία, συμπεριφορά κ.α.)

Η αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης θα πρέπει να είναι συνδυασμός όλων των παραπάνω. Ακόμα και έτσι δεν θα πρέπει να χαρακτηρίζεται ικανοποιητική ή μη καθώς η 'μέγιστη' απόδοση του κάθε μαθητή αποτελεί προσωπική εξέλιξη και ο στόχος θα πρέπει να θέτεται στην έναρξη κάθε σχολικής χρονιάς και να επανεξετάζεται τακτικά.

**6η ερώτηση:** Ποιοι κατά τη γνώμη σας είναι οι σημαντικότεροι παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική επίδοση των παιδιών;

Υπάρχει ένα σύνολο παραγόντων που επηρεάζονται μεταξύ τους και επηρεάζουν και τη σχολική επίδοση σημαντικά. Οι κυριότεροι όμως είναι η θέση που έχει κάθε παιδί στο σχολικό περιβάλλον, ο βαθμός κοινωνικοποίησης και η αποδοχή του από το κοινωνικό περίγυρο, η ιδιосυγκρασία του κάθε παιδιού, η θέση του στην οικογένεια θεωρώ πως είναι από τους σημαντικότερους παράγοντες, και τέλος το υποστηρικτικό οικογενειακό περιβάλλον που στηρίζει προωθεί και εξελίσσει το παιδί σε αντίθεση με ένα κακοποιητικό περιβάλλον που το υποβαθμίζει και το αφήνει στάσιμο σε όλους τους τομείς.

**7η ερώτηση:** Ποια εμπόδια επηρεάζουν τους παραπάνω παράγοντες όταν πρόκειται για παιδιά από διαφορετικά πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα;

Σε γενικές γραμμές πιστεύω πως όχι. Δεν υπάρχει μεγάλη διαφοροποίηση ούτε κάποια επιπρόσθετα εμπόδια. Αυτό που σίγουρα διαφοροποιείται είναι το πόσο αυτή η διαφορετικότητα γίνεται αποδεκτή από το σχολικό περιβάλλον του παιδιού, γιατί αυτός είναι ο παράγοντας που θα βοηθήσει στην ένταξη και γενικότερα στην πρόοδο και εξέλιξη του παιδιού.

**8η ερώτηση:** Πιστεύετε πως αν το σχολείο εφαρμόζει τις αρχές της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης μπορεί να διαμορφώσει μια επιτυχημένη σχολική επίδοση ή οφείλεται σε ένα σύνολο παραγόντων; Ποιοι είναι οι κυριότεροι;

Είναι σίγουρα πολύ σημαντικό ένα σχολείο που έχει μεγάλο ποσοστό μεταναστών μαθητών να εφαρμόζει πρακτικές που έχουν να κάνουν με τη διαπολιτισμική. Όμως, με την εμπειρία μου μέχρι τώρα δε θεωρώ πως είναι αποτελεσματική αυτή η εφαρμογή από μόνη της. Πρέπει να

μιλάμε για μια συνεργασία οικογένειας, σχολείου και πολιτείας. Η καθεμία από τη μεριά της να προωθή τη σχολική επίδοση και όλοι μαζί να συνεργάζονται. Τότε μπορούμε να ελπίζουμε σε κάτι πιο ουσιαστικό και στην πραγματική ένταξη αυτών των παιδιών.

**9<sup>η</sup> ερώτηση:** Κρίνετε απαραίτητη τη συνεργασία οικογένειας και σχολείου για τη σχολική επίδοση των μαθητών;

Οφείλουμε, ως εκπαιδευτικοί να έχουμε στενή συνεργασία με την οικογένεια του κάθε παιδιού, όχι μόνο για την ενημέρωση αυτών σχετικά με την επίδοση τους αλλά και για να γνωρίζουν από την πρώτη στιγμή το υπόβαθρο, τους στόχους, την ανίχνευση προβλημάτων που μπορεί να προκύψουν, την πιθανή παρέμβαση/αντιμετώπιση αυτών, έτσι ώστε η προσπάθεια να μην τελειώνει στην σχολική αίθουσα αλλά να συνεχίζεται στην οικογένεια.

### **3ος Άξονας: Ο ρόλος της γονικής εμπλοκής στο διαπολιτισμικό σχολείο**

**10<sup>η</sup> ερώτηση:** Με ποιους τρόπους πιστεύετε πως η γονική εμπλοκή μπορεί να επηρεάσει τη σχολική επίδοση των μαθητών είτε θετικά είτε αρνητικά;

Η εύκολη απάντηση θα είναι να κατατάξουμε τις οικογένειες σε υποστηρικτικές και μη, αλλά η γονική εμπλοκή είναι κάτι παραπάνω από το να βοηθά ένας γονέας στις ασκήσεις και το διάβασμα στο σπίτι. Κομβικό ρόλο παίζει η σχέση που έχει αναπτυχθεί μεταξύ παιδιού και γονέα, ο τρόπος που ο γονέας βλέπει τον ρόλο του σχολείου και πως αυτό επιτυγχάνεται στην προσωπική και εκπαιδευτική εξέλιξη του παιδιού του. Επιπλέον, καθώς τα ποσοστά παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες αυξάνονται, πολύ σημαντική είναι η θέση της οικογένειας/γονέα στην έγκυρη ανίχνευση καταστάσεων που μπορεί να υποδηλώνουν αναπτυξιακή διαταραχή και κατ' επέκταση μπορεί να επηρεάσει την επίδοση του παιδιού στο σχολείο, αλλά και ο τρόπος και ο χρόνος με τον οποίο θα το αντιμετωπίσουν, σε ποια δομή θα απευθυνθούν κατά την προσχολική και την σχολική ηλικία.

**11<sup>η</sup> ερώτηση:** Θεωρείτε σημαντική τη συμμετοχή των αλλοδαπών γονέων και αν ναι γιατί; Ποιοι τρόποι πιστεύετε πως μπορούν να διευκολύνουν τη συμμετοχή τους;

Δεν διαφοροποιείται η σημαντικότητα της συμμετοχής των γονέων είτε Ελλήνων είτε αλλοδαπών. Ίσως το μόνο πρόβλημα να είναι η πλήρης κατανόηση της γλώσσας και η αποτελεσματική επικοινωνία με τον εκπαιδευτικό αλλά και αυτό είναι ένα εμπόδιο για το οποίο ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι προετοιμασμένος. Κάποιος διαμεσολαβητής, ή μεταφραστής ίσως ήταν πολύ βοηθητικός για την πλήρη κατανόηση.

**12<sup>η</sup> ερώτηση:** Πιστεύετε πως το κοινωνικοοικονομικό και εκπαιδευτικό υπόβαθρο των αλλοδαπών γονέων επηρεάζει τον βαθμό και την ποιότητα της γονικής εμπλοκής; Υπάρχει κάποιος άλλος σημαντικός παράγοντας;

Σίγουρα ένα ποσοστό αλλοδαπών γονέων που έχει βιώσει δύσκολες και επώδυνες καταστάσεις τα προηγούμενα έτη, θα πιστεύουν πως η συμμετοχή του σχολείου αλλά και η δική τους, προετοιμάζει τα παιδιά για την άμεση επαγγελματική αποκατάσταση, δίνοντας λιγότερη

σημασία στην ακαδημαϊκή εξέλιξη τους. Σίγουρα επίσης ένα ποσοστό, αλλοδαπών γονέων που αναγνωρίζει πλήρως την προσωπικότητα, τις ικανότητες, την κλίση και τις προσδοκίες του παιδιού τους, θα προσδοκά από το σχολείο την εκπαιδευτική- ακαδημαϊκή εξέλιξη του, στηρίζοντας το παράλληλα με αυτό. Όλα τα παραπάνω επηρεάζονται από την αντίληψη των γονέων για τη ζωή, την επαγγελματική εξέλιξη, τις προσδοκίες αλλά και τα δικά τους βιώματα στις αντίστοιχες ηλικίες.

### **Συνέντευξη 12<sup>η</sup> (Σ12)**

- **Φύλο:** Γυναίκα
- **Ηλικία:** 28
- **Τάξη:** Τάξη Υποδοχής
- **Επίπεδο Σπουδών:** Μεταπτυχιακό
- **Ειδίκευση Μεταπτυχιακού:** Εκπαιδευτική Ψυχολογία
- **Περιοχή Σχολείου:** Πατήσια
- **Χρόνια εμπειρίας σε σχολείο/τάξη με υψηλό ποσοστό μεταναστών:** 3 (τρία)
- **Συνολικά χρόνια προϋπηρεσίας:** 5 (πέντε)

### **1ος Άξονας: Εκπαιδευτικές και Κοινωνικές Ανισότητες**

**1η ερώτηση:** Θεωρείτε πως οι ανισότητες που υπάρχουν στην εκπαίδευση, συνδέονται με τις ανισότητες στον κοινωνικό τομέα;

Οι ανισότητες στην εκπαίδευση αφορούν στη διαφορετικότητα των μαθητών. Το κάθε παιδί είναι ξεχωριστό τόσο σε κοινωνικοσυναισθηματικό επίπεδο, όσο και σε γνωστικό. Αυτή η διαφοροποίηση είναι αποτέλεσμα της ιδιοσυγκρασίας του κάθε παιδιού και των ερεθισμάτων τα οποία δέχεται από το περιβάλλον του. Οι άνθρωποι, και συγκεκριμένα, οι γονείς των μαθητών ανήκουν σε συγκεκριμένα κοινωνικά στρώματα, διέπονται από συγκεκριμένη πολιτική και κοινωνική σκέψη και κατ' επέκταση επηρεάζουν και διαμορφώνουν τον χαρακτήρα των παιδιών τους. Επομένως, όταν υπάρχουν ανισότητες στην εκπαίδευση αυτές σαφώς δημιουργούνται από τις ανισότητες στην κοινωνία. Και ο λόγος είναι πως το σχολείο είναι ένα μικρό κομμάτι της κοινωνίας και αντανακλά τις παθογένειες ολόκληρης της κοινωνίας.

**2η ερώτηση:** Παρατηρείτε αύξηση των ανισοτήτων σε σχολικά περιβάλλοντα όπου επικρατεί η ετερογένεια (μαθητές με διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα); Αν ναι, αναφέρετε σε ποιους τομείς (μαθησιακό, κοινωνικοποίηση κ.α.) συμβαίνει πιο έντονα.

Καταρχήν, θα ήθελα να διευκρινίσω κάτι το οποίο εγώ προσωπικά πιστεύω, είναι ότι πλέον οι γονείς επιλέγουν σχολεία ανάλογα με το επίπεδό τους, επομένως μέσα στο ίδιο το σχολείο εγώ προσωπικά δεν έχω παρατηρήσει μεγάλο βαθμό ετερογένειας. Ωστόσο, αν προσπαθήσω να φέρω στη μνήμη μου σχολεία στα οποία υπάρχει μεγάλος βαθμός ανισότητας, δηλαδή μαθητές

με διαφορετικό υπόβαθρο, αυτή η αναντιστοιχία παρατηρείται κυρίως στο γνωστικό επίπεδο και κάποιες φορές στο κοινωνικοσυναισθηματικό. Στο γνωστικό επίπεδο έχω παρατηρήσει πως οι γονείς οι οποίοι έχουν έναν καλό μισθό, προσπαθούν να ενισχύσουν τα παιδιά τους, τους δίνουν ένα έναυσμα για να είναι άριστοι μαθητές, να προχωράνε και να βάζουν στόχους. Αντίστοιχα στην κοινωνικοποίηση αυτά τα παιδιά φαίνεται ότι έχουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση, η οποία βέβαια δεν είναι δεδομένη γιατί η ψυχολογία του κάθε παιδιού και το πως αισθάνεται προκύπτει από ένα σύνολο παραγόντων. Από την άλλη πλευρά, παιδιά τα οποία είναι παραμελημένα, ενδεχομένως έρχονται από οικογένειες με παθογένειες ή ακόμη χειρότερα μπορεί να μην έχουν καν οικογένεια, υστερούν σημαντικά σε αυτούς τους τομείς, καθώς το γνωστικό τους επίπεδο είναι πολύ χαμηλό αφού δεν παρακινούνται ούτε βοηθούνται από την οικογένεια και επίσης παρατηρούνται σημαντικά ελλείμματα στην κοινωνικοποίησή τους .

**3η ερώτηση:** Θεωρείτε πως η εφαρμογή της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης αποτελεί μέσο για την εξάλειψη των εκπαιδευτικών ανισοτήτων; Αρκεί η εφαρμογή της ή χρειάζονται να ληφθούν και άλλα μέτρα;

Σαφώς και θεωρώ ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση με βάση τις έρευνες και την επιστήμη είναι αναγκαία και σημαντική, ωστόσο δεν επαρκεί από μόνη της. Για παράδειγμα, κατά τη γνώμη μου είναι αδιανόητο να μιλάμε για διαπολιτισμική εκπαίδευση και να μην υπάρχει το απαιτούμενο προσωπικό το οποίο είναι και επιμορφωμένο. Άρα, ναι θα πρέπει να ληφθούν και άλλα μέτρα που θα λειτουργούν συμπληρωματικά και ταυτόχρονα με την καθιέρωση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε όλα τα σχολεία της Ελλάδας, γιατί πλέον παρατηρείται ότι λόγω της μετανάστευσης τα περισσότερα σχολεία έχουν μαθητές από διαφορετικά υπόβαθρα.

**4η ερώτηση:** Πιστεύετε πως είστε καταρτισμένοι με τις απαραίτητες γνώσεις και πρακτικές για να αντιμετωπίσετε τις ανισότητες που δημιουργούνται στο διαπολιτισμικό σχολείο; Αν όχι, τι προτείνετε;

Λόγω των σπουδών μου σε ένα βαθμό είμαι καταρτισμένη και επίσης το υλικό που υπάρχει στο διαδίκτυο με βοηθά αρκετά κάθε φορά που ψάχνω κάτι ανάλογο. Ωστόσο αυτό που μου λείπει πάρα πολύ είναι ένα δομημένο πρόγραμμα σπουδών από το ίδιο το Υπουργείο Παιδείας έτσι ώστε να έχω κάθε χρονιά τις απαραίτητες κατευθυντήριες γραμμές. Πολλές είναι οι φορές που ακόμη και οι διευθυντές των σχολείων που εργάστηκα , δεν μπόρεσαν να με κατατοπίσουν ή να μου δώσουν μια γραμμή, στην οποία θα επικεντρωθώ. Τώρα όσον αφορά στην εξομάλυνση των ανισοτήτων, θεωρώ πως αυτό επαφίεται σε μεγάλο βαθμό στον χειρισμό του κάθε εκπαιδευτικού. Μπορεί να μην είναι σε οριζόντιο βαθμό εμφανές αλλά όταν δουλεύεις με τον κάθε μαθητή και προσπαθείς έστω και στο ελάχιστο να του περάσεις κάποια μηνύματα, αυτά αργά η γρήγορα δουλεύονται μέσα του και κάτι του προσφέρουν, κάτι έχει να πάρει από σένα γιατί περνάς αρκετές ώρες μαζί του και σε βλέπει κάθε μέρα και είσαι το σημείο αναφοράς του.

## **2ος Άξονας: Σχολική επίδοση**

**5η ερώτηση:** Ποια στοιχεία χρειάζεστε για να θεωρήσετε τη σχολική επίδοση ενός μαθητή ικανοποιητική ή μη; (διαγωνίσματα, συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία, συμπεριφορά κ.α.)



Προφανώς, η σχολική επίδοση του μαθητή κρίνεται από ένα σύνολο παραγόντων με πρώτο και κυριότερο τη συμμετοχή του στο μάθημα και τον βαθμό στον οποίο προσπαθεί. Σαφώς στην πρόοδο του σημειώνω ότι βήματα κάνει σε γνωστικό επίπεδο στα μαθήματα και έπειτα σημειώνω την εξέλιξη στο ψυχοκοινωνικό επίπεδο. Απ' όλα αυτά μπορώ να βγάλω συμπέρασμα, να κρίνω και σε κάθε περίπτωση λαμβάνω υπόψη και το οικογενειακό υπόβαθρο, καθώς δεν μπορώ να αξιολογήσω έναν μαθητή μη λαμβάνοντας υπόψη σε τι συνθήκες μεγαλώνει και με ποιους γονείς.

**6η ερώτηση:** Ποιοι κατά τη γνώμη σας είναι οι σημαντικότεροι παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική επίδοση των παιδιών;

Ο σημαντικότερος παράγοντας κατά τη γνώμη μου, ο οποίος επηρεάζει τη σχολική επίδοση των μαθητών είναι η ψυχολογία του μαθητή γιατί είναι τόσο σημαντική, δεν είναι δεδομένη και είναι κάτι που χτίζεται με βάση τα ερεθίσματα που δέχεται το παιδί από τον κοινωνικό του περίγυρο και σαφώς από την οικογένειά του. Αυτή θα καθορίσει σε μεγάλο βαθμό το πως θα προχωρήσει τόσο σε ακαδημαϊκό επίπεδο όσο και στη ζωή του γενικότερα.

**7η ερώτηση:** Ποια εμπόδια επηρεάζουν τους παραπάνω παράγοντες όταν πρόκειται για παιδιά από διαφορετικά πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα;

Όχι δε θεωρώ ότι διαφοροποιούνται αυτοί οι παράγοντες. Μένουν ίδιοι και στις δύο περιπτώσεις. Κάθε παιδί έχει την προσωπικότητά του, είναι ξεχωριστό, όμως τα ερεθίσματα τα οποία λαμβάνει από το περιβάλλον του το επηρεάζουν σε τεράστιο βαθμό γιατί διανύει την παιδική του ηλικία και ο χαρακτήρας και η προσωπικότητα του ακόμη είναι αδιαμόρφωτα. Επομένως όλα αυτά τα οποία δέχεται τόσο από το σχολείο αλλά και κυρίως από την οικογένεια το επηρεάζουν πολύ. Οι παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική του επίδοση είναι πάντα ίδιοι. Το μόνο που έχω να προσθέσω είναι όταν μιλάμε για παιδιά από διαφορετικά πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα θα πρέπει να λαμβάνουμε υπόψη το στοιχείο της διαφορετικότητας. Αυτά τα παιδιά σε μεγάλο βαθμό νιώθουν ξένα, νιώθουν διαφορετικά, ενδεχομένως αντιμετωπίζουν προβλήματα φτώχειας, προβλήματα κοινωνικής ενσωμάτωσης γιατί η κουλτούρα τους είναι διαφορετική και ο ρατσισμός τον οποίον δέχονται είναι μεγάλος. Επομένως και αυτοί οι παράγοντες έρχονται να επηρεάσουν την επίδοσή τους χωρίς αυτό να σημαίνει βέβαια ότι τα παιδιά που είναι ελληνόπουλα δεν έχουν να αντιμετωπίσουν τέτοιους παράγοντες. Και το πιστεύω απόλυτα γιατί έχω υπάρξει και εγώ μετανάστρια σε άλλη χώρα και γνωρίζω πως όση προσπάθεια και να καταβάλεις για να γίνεις μέρος της κοινωνίας πάντα κάτι μέσα σου υπάρχει το οποίο θα σου θυμίζει ότι δεν είσαι όπως είναι οι άλλοι, είσαι διαφορετικός, έχεις άλλες συνήθειες άλλα έθιμα και πάντα μέσα σου νοσταλγείς και την πατρίδα σου.

**8η ερώτηση:** Πιστεύετε πως αν το σχολείο εφαρμόζει τις αρχές της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης μπορεί να διαμορφώσει μια επιτυχημένη σχολική επίδοση ή οφείλεται σε ένα σύνολο παραγόντων; Ποιοι είναι οι κυριότεροι;

Η μαγική λύση δεν υπάρχει ούτε θα δοθεί μόνο από το σχολείο το οποίο εφαρμόζει ένα στοχευμένο πρόγραμμα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η κοινωνία κατέχει πολύ σημαντικό ρόλο. Η κοινωνία οφείλει να σέβεται τους μαθητές ανεξαρτήτως καταγωγής και προσέλευσης και να τους παρέχει ίσες ευκαιρίες για να δουλέψουν, να εργαστούν και να θεωρούν τους

εαυτούς τους ισότιμους. Επίσης, η οικονομία με στοχευμένα προγράμματα οφείλει να εντάσσει όλους τους πολίτες, ώστε να έχουν δυνατότητες να μορφώνονται, να σπουδάζουν και να καταρτίζονται και να έχουν μια απασχόληση και εργασία. Η πολιτική θα διαμορφώσει και την οικονομία και την εκπαίδευση και κατά συνέπεια και την πορεία των μαθητών από όπου και αν προέρχονται, οποιασδήποτε καταγωγής ή κοινωνικού στρώματος και αν ανήκουν. Τέλος ακόμη ένας παράγοντας ο οποίος είναι πολύ σημαντικός είναι η ίδια η οικογένεια. Δεν μπορεί για παράδειγμα το σχολείο ή η κοινωνία και η πολιτική να κάνει προσπάθειες, και ο κάθε γονιός ή μαθητής να μη δέχεται αυτή τη βοήθεια, να μην προσπαθεί ή ακόμη χειρότερα να απαξιώνει τον ρόλο του σχολείου. Είναι δηλαδή καθοριστική η θέση που θα λάβει ο γονιός και ο μαθητής. Την αξία δηλαδή που η κοιλούρα τους αποδίδει στην εκπαίδευση και την προσπάθεια την οποία καταβάλλουν για αυτή.

**9<sup>η</sup> ερώτηση:** Κρίνετε απαραίτητη τη συνεργασία οικογένειας και σχολείου για τη σχολική επίδοση των μαθητών;

Εννοείται, ότι δε νοείται εκπαίδευση χωρίς τη συνεργασία γονιών, μαθητών και εκπαιδευτικών. Ο καθένας είναι σημαντικός και πρέπει να συνεργάζεται με τον άλλον για να επιτευχθεί το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα.

### **3ος Άξονας: Ο ρόλος της γονικής εμπλοκής στο διαπολιτισμικό σχολείο**

**10<sup>η</sup> ερώτηση:** Με ποιους τρόπους πιστεύετε πως η γονική εμπλοκή μπορεί να επηρεάσει τη σχολική επίδοση των μαθητών είτε θετικά είτε αρνητικά;

Ο γονιός οφείλει να συνεργάζεται με τον εκπαιδευτικό να τον ακούει να τον συμβουλευέται και με έναν τέτοιο τρόπο να παρεμβαίνει και ο ίδιος στη σχολική πορεία του μαθητή. Οφείλει να εποπτεύει το παιδί του και γιατί όχι σε κάποιες περιπτώσεις αν μπορεί να συμμετέχει και ο ίδιος στην εκπαιδευτική διαδικασία. Εδώ βέβαια γίνεται λόγος για σχεδιασμό προγραμμάτων τα οποία θα στοχεύουν στην εμπλοκή του ίδιου του γονιού. Αυτό θα δείχνει στον μαθητή ότι πρόκειται για μια διαδικασία αξιολογική, σπουδαία και αυτό αποδεικνύεται από τη συμμετοχή του ίδιου του γονιού. Από τη στιγμή που ο γονιός έρχεται και συμμετέχει και προσπαθεί και κάνει πόσα πράγματα για να βοηθήσει αντιλαμβάνεται και ο μαθητής ότι η εκπαιδευτική διαδικασία είναι κάτι που αξίζει. Εννοείται ότι ο γονιός βοηθάει στη σχολική επίδοση του μαθητή βοηθώντας τον στο σπίτι και στην καθημερινότητα, όχι όμως στον τρόπο τον οποίο θα διαβάσει και θα λύνει ασκήσεις αλλά στην ψυχολογία του που τον διαμορφώνει, στα ερεθίσματα που του δίνει και στην ασφάλεια που του παρέχει σαν γονιός.

**11<sup>η</sup> ερώτηση:** Θεωρείτε σημαντική τη συμμετοχή των αλλοδαπών γονέων και αν ναι γιατί; Ποιοι τρόποι πιστεύετε πως μπορούν να διευκολύνουν τη συμμετοχή τους;

Εννοείται πως είναι πολύ σπουδαία η συμμετοχή των αλλοδαπών γονιών. Κατ αρχήν γιατί οφείλουμε να τους ακούσουμε ως εκπαιδευτικοί, οφείλουμε να τους δώσουμε το βήμα να μιλήσουν, να εκφραστούν στον βαθμό τον οποίον μπορούν, να τους δείξουμε ότι δεν τους απαξιώνουμε επειδή είναι διαφορετικοί, και πως η διαφορετικότητά τους είναι αυτή που μπορεί να κάνει την καθημερινότητά μας πιο πλούσια από την ανταλλαγή διαφορετικών απόψεων και αντιλήψεων. Έπειτα δίνοντας τους το βήμα να μπορέσουν και αυτοί να μας ακούσουν, να

ακούσουν ποιες είναι οι δικές μας κατευθυντήριες γραμμές, να τις σεβαστούν και από κοινού να δουλέψουμε για το όφελος του μαθητή.

**12η ερώτηση:** Πιστεύετε πως το κοινωνικοοικονομικό και εκπαιδευτικό υπόβαθρο των αλλοδαπών γονέων επηρεάζει τον βαθμό και την ποιότητα της γονικής εμπλοκής; Υπάρχει κάποιος άλλος σημαντικός παράγοντας;

Η γονική εμπλοκή επηρεάζεται κατά πολύ από το κοινωνικοοικονομικό και το ψυχολογικό υπόβαθρο των γονέων. Με λίγα λόγια, η δουλειά που κάνει ένας άνθρωπος, η εκπαίδευση που έχει λάβει, οι σκέψεις του, οι απόψεις του, ο τρόπος με τον οποίο διαχειρίζεται τα συναισθήματα του, όλα αυτά φανερώνουν τι άνθρωπος είναι, φανερώνουν την ταυτότητά του και σίγουρα όλα αυτά επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο θα εμπλακεί αυτός στο σχολείο με σκοπό να βοηθήσει την εκπαίδευση του παιδιού του και του μαθητή μας.