



ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΚΟΙΝΟ ΔΙΑΚΡΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

«ΣΧΟΛΙΚΗ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΚΑΙ ΚΑΘΟΔΗΓΗΣΗ»

“SCHOOL COUNSELING AND GUIDANCE”

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΑ ΙΩΣΗΦΙΔΟΥ

A.M. 217009

**ΘΕΜΑ: «Η ζωή στην πολυπολιτισμική σχολική τάξη: Συγκριτική
μελέτη μεταξύ αλλοεθνών και γηγενών μαθητών»**

ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

ΘΩΜΑΣ ΜΠΑΜΠΑΛΗΣ	ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ	ΠΤΔΕ-ΕΚΠΑ	ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ
ΝΕΚΤΑΡΙΟΣ ΣΤΑΥΡΟΥ	ΕΠΙΚΟΥΡΟΣ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ	ΤΕΦΑΑ-ΕΚΠΑ	ΜΕΛΟΣ
ΜΑΡΙΑ ΚΑΪΛΑ	ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ	ΤΕΠΑΕΣ- ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ	ΜΕΛΟΣ

ΑΘΗΝΑ, 2018

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η παρούσα διπλωματική εργασία με τίτλο: «*Η ζωή στην πολυπολιτισμική σχολική τάξη: Συγκριτική μελέτη μεταξύ αλλοεθνών και γηγενών μαθητών*» αποτελεί το επιστέγασμα των μεταπτυχιακών μου σπουδών στο Διακρατικό Π.Μ.Σ «Σχολική Συμβουλευτική και Καθοδήγηση» του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Ε.Κ.Π.Α και του Τμήματος Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Κύπρου, με επιβλέποντα τον κ. Μπαμπάλη Θωμά, *Αναπληρωτή Καθηγητή Ψυχοκοινωνιολογίας* και συνεπιβλέποντες καθηγητές τον κ. Σταύρου Νεκτάριο, *Επίκουρο Καθηγητή Αθλητικής Ψυχολογίας* και την κ. Καίλα Μαρία, *Ομότιμη Καθηγήτρια Ψυχοπαιδαγωγικής*.

Έναυσμα για την εκπόνηση της συγκεκριμένης εργασίας αποτέλεσε η ραγδαία αύξηση των αλλοεθνών μαθητών στο ελληνικό σχολείο, καθώς και το πρόσφατο κύμα προσφύγων από την Συρία που θέτει το καίριο ζήτημα της ένταξης των προσφυγοπαίδων στην εκπαίδευση. Η υφιστάμενη κοινωνική κατάσταση μου δημιούργησε, λοιπόν, το ερώτημα ποιο είναι το κλίμα που επικρατεί στην πολυπολιτισμική τάξη και πώς βιώνουν τη ζωή σε αυτήν οι αλλοεθνείς μαθητές συγκριτικά με τους γηγενείς.

Σε αυτό το σημείο θα επιθυμούσα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου σε όσους βοήθησαν κατά την διεξαγωγή της έρευνας και την εκπόνηση της διπλωματικής μου εργασίας. Ιδιαίτερα θα ήθελα να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα καθηγητή μου κ. Μπαμπάλη και την καθηγήτρια κ. Τσώλη για την πολύτιμη καθοδήγηση τους καθ' όλη τη διάρκεια της διπλωματικής μου εργασίας. Επίσης οφείλω να ευχαριστήσω τον κ. Γιαννόπουλο για την βοήθεια που μου παρείχε στη στατιστική ανάλυση των δεδομένων. Τέλος, ευχαριστώ από καρδιάς όλους τους μαθητές που με προθυμία συμμετείχαν στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου.

Αθήνα, Ιούνιος 2018

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα συγκριτική μελέτη διερευνά τη ζωή στην πολυπολιτισμική τάξη μεταξύ γηγενών και αλλοεθνών μαθητών. Συγκεκριμένα εξετάζει τον τρόπο με τον οποίο οι γηγενείς μαθητές συγκριτικά με τους αλλοεθνείς αντιλαμβάνονται το κλίμα της τάξης και τις συσχετίσεις των χαρακτηριστικών του. Επίσης συγκρίνει την αυτοεκτίμηση των αλλοεθνών και γηγενών μαθητών και πώς αυτή επηρεάζεται από το κλίμα της τάξης. Το δείγμα της έρευνας απαρτίζεται από 222 μαθητές των Ε΄ και Στ΄ τάξεων, εκ των οποίων οι 112 είναι Έλληνες και οι 110 αλλοεθνείς. Η συλλογή των δεδομένων έγινε με τη χρήση ερωτηματολογίου αυτοαναφοράς προς στους μαθητές, το οποίο αποτελούταν από δύο κλίμακες: α) της «Ζωής στη Σχολική Τάξη» των Johnson & Johnson και β) της «Αυτοεκτίμησης» του Rosenberg. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το κλίμα της τάξης γίνεται αντιληπτό με παρόμοιο τρόπο από τους γηγενείς και αλλοεθνείς μαθητές. Συγκεκριμένα, εκτός από τον παράγοντα της εκπαιδευτικής υποστήριξης των συμμαθητών, βρέθηκαν διαφοροποιήσεις σε όλους τους υπόλοιπους παράγοντες της Κλίμακας της Ζωής στη Σχολική Τάξη μεταξύ γηγενών-αλλοεθνών μαθητών. Ωστόσο, οι διαφοροποιήσεις ήταν σχετικά μικρές, με εξαίρεση τη δίκαιη αξιολόγηση και την ανταγωνιστική μάθηση. Όσον αφορά στην αυτοεκτίμηση βρέθηκε ότι οι γηγενείς έχουν υψηλότερη γενική και θετική αυτοεκτίμηση από τους αλλοεθνείς. Οι συσχετίσεις έδειξαν την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών και θετικών συσχετίσεων μεταξύ του συνόλου των παραγόντων του κλίματος της τάξης, εκτός από τους παράγοντες της αποξένωσης, της διένεξης, της ατομικής και της ανταγωνιστικής μάθησης, οι οποίοι παρουσίασαν κατά κύριο λόγο αρνητικές συσχετίσεις. Τέλος, η παροχή ενός θετικού και υποστηρικτικού περιβάλλοντος στους μαθητές φάνηκε ότι συμβάλλει στην αύξηση της αυτοεκτίμησής τους.

Λέξεις-κλειδιά: ζωή στη σχολική τάξη, σχολικό κλίμα, αυτοεκτίμηση, πολυπολιτισμικότητα, γηγενείς μαθητές, αλλοεθνείς μαθητές.

ABSTRACT

This comparative study explores life in the multicultural classroom between native and foreign students. In particular, it examines the way in which native and foreign students perceive the classroom climate and the correlations of its characteristics. It also compares the self-esteem of foreign and native students and how it is influenced by the classroom climate. The survey sample is comprised of 222 students of the fifth and sixth grade, 112 of whom are Greeks and 110 are foreigners. The data collection was done using a self-report questionnaire to students, consisting of two scales: a) Johnson & Johnson's " Classroom Life Measure " and b) Rosenberg's "Self-Esteem Scale ". The results showed that the classroom climate is perceived in a similar way by native and foreign students. Specifically, apart from the factor of student academic support, differentiations were found in all the other factors of the Classroom Life Measure among native-foreign students. However, the variations were relatively small, with the exception of fair evaluation and competitive learning. In terms of self-esteem it was found that natives have a higher general and positive self-esteem than foreigners students. Correlations have shown statistically significant positive correlations between all the factors of the classroom climate, apart from the factors of alienation, conflict, individual and competitive learning, which mainly have negative correlations. Finally, providing a positive and supportive environment for students seemed to contribute to increasing their self-esteem.

Keywords: classroom life, school climate, self-esteem, multiculturalism, native students, foreign students.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΡΟΛΟΓΟΣ	3
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	4
ABSTRACT	5
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ	6
Πίνακες	
Γραφήματα	9
Γραφήματα παραρτήματος	10
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	11
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	13
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο : Προβληματική της μελέτης	13
1.1 Διατύπωση του προβλήματος	13
1.2 Σκοπός και στόχοι της μελέτης.....	15
1.3 Αναγκαιότητα-σημαντικότητα της μελέτης	15
1.4 Εννοιολογικές οριοθετήσεις	16
1.4.1 Πολιτισμός	16
1.4.2 Πολυπολιτισμικότητα & Διαπολιτισμικότητα	17
1.4.3 Γηγενείς και αλλοεθνείς μαθητές	18
1.4.4 Η ζωή στη σχολική τάξη.....	19
1.4.5 Κλίμα της σχολικής τάξης	20
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο : Πολυπολιτισμικότητα στη σχολική τάξη	21
2.1 Το φαινόμενο της πολυπολιτισμικότητας στη σχολική τάξη	21
2.2 Διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας στη σχολική τάξη.....	22
2.3 Προσαρμογή αλλοεθνών μαθητών	25
2.3.1 Επιπολιτισμός- Τακτικές επιπολιτισμού	25
2.3.2 Παράγοντες που επηρεάζουν την προσαρμογή των αλλοεθνών μαθητών.....	26
2.4 Κλίμα της σχολικής τάξης.....	29

2.4.1 Έννοια και χαρακτηριστικά.....	29
2.4.2 Παράγοντες διαμόρφωσης του κλίματος της τάξης	31
2.4.3 Σημαντικότητα θετικού κλίματος.....	31
2.4.4 Εκπαιδευτικός και κλίμα της πολυπολιτισμικής τάξης.....	33
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο: Συγκριτική μελέτη αλλοεθνών-γηγενών μαθητών.....	36
3.1 Διαπροσωπικές σχέσεις	36
3.1.1 Έννοια και σημασία διαπροσωπικών σχέσεων	36
3.1.2 Μορφές διαπροσωπικών σχέσεων	37
3.1.3 Σύγκριση διαπροσωπικών σχέσεων αλλοεθνών-γηγενών μαθητών.....	39
3.1.4 Σύγκριση σχέσεων εκπαιδευτικού με αλλοεθνείς-γηγενείς μαθητές.....	43
3.2 Αυτοεκτίμηση.....	46
3.2.1 Έννοια και σημασία αυτοεκτίμησης	46
3.2.2 Παράγοντες που επηρεάζουν την αυτοεκτίμηση	49
3.2.3 Σύγκριση αυτοεκτίμησης αλλοεθνών-γηγενών μαθητών	52
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	55
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο: Μεθοδολογία έρευνας.....	55
4.1 Σημαντικότητα και πρωτοτυπία έρευνας	55
4.2 Σκοπός και στόχοι της έρευνας	56
4.3 Ερευνητικά ερωτήματα	56
4.4 Δείγμα της έρευνας.....	57
4.5 Μέσα συλλογής δεδομένων.....	60
4.5.1 Κλίμακα μέτρησης της Ζωής στη Σχολική Τάξη (Classroom Life Measure).....	60
4.5.2 Κλίμακα αυτοεκτίμησης (Self-Esteem Scale)	62
4.6 Διαδικασία συλλογής δεδομένων	63
4.7 Στατιστική ανάλυση δεδομένων.....	64
4.7.1 Προετοιμασία.....	64
4.7.2 Εργαλεία	67
4.8 Περιορισμοί της έρευνας.....	68

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο: Αποτελέσματα.....	69
5.1 Έλεγχος κανονικότητας.....	69
5.2 Περιγραφικά στατιστικά μέτρα των παραγόντων και της αυτοεκτίμησης.....	70
5.3 Πολυμεταβλητή Ανάλυση Διασπορών – Διακυμάνσεων (M-ANOVA) σε σχέση με την Εθνικότητα του δείγματος.....	72
5.4 Έλεγχος t (t-Test) ανεξαρτήτων δειγμάτων μεταξύ παραγόντων και εθνικότητας.....	75
5.5 Αυτοεκτίμηση αλλοεθνών και γηγενών μαθητών.....	81
5.6 Συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων και της αυτοεκτίμησης.....	84
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο: Συζήτηση-Συμπεράσματα	87
6.1 Σύγκριση χαρακτηριστικών της ζωής στη σχολική τάξη μεταξύ αλλοεθνών-γγενών μαθητών	87
6.2 Σύγκριση αυτοεκτίμησης αλλοεθνών-γγενών μαθητών.....	89
6.3 Συσχετίσεις μεταξύ των χαρακτηριστικών της ζωής στη σχολική τάξη και της αυτοεκτίμησης.....	90
6.3.1 Συσχετίσεις των χαρακτηριστικών της ζωής στη σχολική τάξη	90
6.3.2 Συσχετίσεις της αυτοεκτίμησης των μαθητών με τα χαρακτηριστικά της ζωής στη σχολική τάξη	94
6.4 Συμπεράσματα.....	95
6.5 Προτάσεις.....	96
6.5.1 Μελλοντικές προτάσεις για έρευνα.....	99
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	101
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	i
Ερωτηματολόγια έρευνας.....	i
<i>Ερωτηματολόγιο: «Η Ζωή στη Σχολική Τάξη» (Johnson & Johnson – Classroom Life Measure)</i>	<i>i</i>
<i>Ερωτηματολόγιο Αυτοεκτίμησης (Rosenberg – Self-Esteem Scale)</i>	<i>vii</i>
Παράγοντες της Ζωής στη Σχολική Τάξη - Διαμόρφωση.....	viii
Αυτοεκτίμηση – Διαμόρφωση.....	xix

Πίνακες

Πίνακας 1: Κατανομή φύλου ανά τάξη	57
Πίνακας 2: Κατανομή φύλου ανά εθνικότητα	58
Πίνακας 3: Κατανομή επαγγέλματος πατέρα ανά εθνικότητα	59
Πίνακας 4: Κατανομή επαγγέλματος μητέρας ανά εθνικότητα.....	59
Πίνακας 5: Πίνακας ελέγχου κανονικότητας σύμφωνα με το test των Kolmogorov-Smirnov Z.....	69
Πίνακας 6: Στατιστικά μέτρα παραγόντων και αυτοεκτίμησης.....	70
Πίνακας 7: Αξιολόγηση μέσω Πολυμεταβλητής Ανάλυσης Διασπορών – Διακυμάνσεων (M-ANOVA) του δείγματος σύμφωνα με την εθνικότητα.	72
Πίνακας 8: Έλεγχος t (t-test) ανεξαρτήτων δειγμάτων μεταξύ παραγόντων και εθνικότητας	75
Πίνακας 9: Διασπορές παραγόντων – Αλλοεθνών Γηγενών-.....	78
Πίνακας 10: Διάμεσοι των μεταβλητών της αυτοεκτίμησης.....	81
Πίνακας 11: Κατανομή της αυτοεκτίμησης ανά εθνικότητα.....	82
Πίνακας 12: Συσχετίσεις παραγόντων και αυτοεκτίμησης.....	85

Γραφήματα

Γράφημα 1: Εθνικότητα.....	57
Γράφημα 2: Φύλο	57
Γράφημα 3: Κατανομή φύλου ανά τάξη.....	58
Γράφημα 4: Κατανομή φύλου ανά εθνικότητα	58
Γράφημα 5: Διασπορές παραγόντων – Αλλοεθνών/ Γηγενών	79
Γράφημα 6: Αυτοεκτίμηση ανά εθνικότητα	82

Γραφήματα παραρτήματος

Γράφημα_Παράρτημα i: Εκπαιδευτική υποστήριξη δασκάλου.....	viii
Γράφημα_Παράρτημα ii: Προσωπική υποστήριξη δασκάλου.....	viii
Γράφημα_Παράρτημα iii: Εκπαιδευτική υποστήριξη συμμαθητών.....	ix
Γράφημα_Παράρτημα iv: Προσωπική υποστήριξη συμμαθητών.....	ix
Γράφημα_Παράρτημα v: Αλληλεξάρτηση στόχων.....	x
Γράφημα_Παράρτημα vi: Αλληλεξάρτηση πηγών.....	x
Γράφημα_Παράρτημα vii: Συνεργασία.....	xi
Γράφημα_Παράρτημα viii: Αποξένωση.....	xii
Γράφημα_Παράρτημα ix: Εξωτερική παρακίνηση.....	xiii
Γράφημα_Παράρτημα x: Συνοχή.....	xiii
Γράφημα_Παράρτημα xi: Εκπαιδευτική αυτοεκτίμηση.....	xiv
Γράφημα_Παράρτημα xii: Δίκαιη αξιολόγηση.....	xiv
Γράφημα_Παράρτημα xiii: Ατομική μάθηση.....	xv
Γράφημα_Παράρτημα xiv: Ανταγωνιστική μάθηση.....	xvi
Γράφημα_Παράρτημα xv: Διένεξη.....	xvi
Γράφημα_Παράρτημα xvi: Ετερογένεια αξιών.....	xvii
Γράφημα_Παράρτημα xvii: Παράγοντες.....	xviii
Γράφημα_Παράρτημα xviii: Θετική αυτοεκτίμηση.....	xix
Γράφημα_Παράρτημα xix: Αρνητική αυτοεκτίμηση.....	xix

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Tο κλίμα της τάξης εκφράζει την ποιότητα και τον χαρακτήρα της σχολικής ζωής (National School Climate Center, 2007). Συγκεκριμένα, αποτελεί ένα σύνολο δυναμικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών, περιβαλλοντικών και ψυχολογικών χαρακτηριστικών της σχολικής τάξης, οι οποίες επηρεάζουν τις στάσεις, τη συμπεριφορά, τη μάθηση καθώς και την αυτοεκτίμηση και γενικότερα τη ζωή των μαθητών. Οι σημερινές σχολικές τάξεις είναι πολυπολιτισμικές, ως απόρροια της συνεχής μετακίνησης πληθυσμών με διαφορετικά πολιτισμικά και εθνικά χαρακτηριστικά. Επομένως, η συνύπαρξη των γηγενών και των αλλοεθνών μαθητών δημιουργεί μία νέα πραγματικότητα στη σχολική τάξη. Στην παρούσα μελέτη διερευνάται ο τρόπος με τον οποίο βιώνουν το κλίμα και γενικότερα τη ζωή στη τάξη οι αλλοεθνείς μαθητές συγκριτικά με τους γηγενείς.

Η εργασία διαρθρώνεται σε δύο μέρη, το θεωρητικό και το ερευνητικό. Στο θεωρητικό μέρος, αρχικά παρουσιάζεται η προβληματική της μελέτης, στην οποία περιλαμβάνονται η διατύπωση του προβλήματος, ο σκοπός και οι στόχοι της μελέτης, η αναγκαιότητα της και οι εννοιολογικές οριοθετήσεις. Συγκεκριμένα γίνεται αποσαφήνιση των όρων του πολιτισμού, της πολυπολιτισμικότητας και της διαπολιτισμικότητας, έννοιες που συχνά συγχέονται και χρησιμοποιούνται εναλλακτικά παρά το διαφορετικό εννοιολογικό τους περιεχόμενο. Στο ίδιο υποκεφάλαιο οριοθετείται η ζωή στη σχολική τάξη και ακόμη παρατίθενται οι ορισμοί των όρων «γγενης» και «αλλοεθνής», έτσι ώστε να γίνει κατανοητός ο διαχωρισμός των μαθητών σε αυτές τις δύο κατηγορίες. Στη συνέχεια ακολουθεί το δεύτερο κεφάλαιο που αναφέρεται διεξοδικά στην πολυπολιτισμική σχολική πραγματικότητα, στα πιο διαδεδομένα μοντέλα διαχείρισης της, στις τακτικές επιπολιτισμού και στους παράγοντες που επηρεάζουν την προσαρμογή των αλλοεθνών μαθητών στο σχολείο. Παράλληλα αναλύεται το κλίμα της τάξης, αναδεικνύοντας τη σημασία του, τις βασικές του διαστάσεις και τη συμβολή του εκπαιδευτικού στη διαμόρφωσή του. Επίσης, σημαντικό μέρος της θεωρίας κατέχει το τρίτο κεφάλαιο της συγκριτικής μελέτης μεταξύ γηγενών και αλλοεθνών μαθητών, που αφορά στις διαπροσωπικές τους σχέσεις και στην αυτοεκτίμηση τους, όπως αυτές γίνονται αισθητές κατά τη διάρκεια της σχολικής τους ζωής.

Στο ερευνητικό μέρος της εργασίας, στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζονται η σημαντικότητα της έρευνας, ο σκοπός και οι επιμέρους στόχοι της, τα ερευνητικά ερωτήματα, το δείγμα, τα μέσα που χρησιμοποιήθηκαν και η διαδικασία που ακολουθήθηκε προκειμένου να συλλεχθούν τα δεδομένα της έρευνας. Επιπρόσθετα περιγράφονται τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για την στατιστική επεξεργασία των δεδομένων. Στο πέμπτο κεφάλαιο εκτίθενται αναλυτικά τα ευρήματα της έρευνας όπως προέκυψαν από την στατιστική ανάλυση και στο έκτο γίνεται μία προσπάθεια για ερμηνεία των αποτελεσμάτων και διεξαγωγής συμπερασμάτων, έτσι ώστε να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα. Τέλος, η εργασία κλείνει με μελλοντικές προτάσεις για έρευνα, οι οποίες βασίζονται κατά κύριο λόγο στους περιορισμούς και στις ελλείψεις της παρούσας έρευνας. Στο παράρτημα περιλαμβάνονται τα ερωτηματολόγια: «Η Ζωή στη Σχολική Τάξη» (των Johnson & Johnson – Classroom Life Measure) και της «Αυτοεκτίμησης» (του Rosenberg – Self-Esteem Scale), καθώς και οι απαντήσεις των μαθητών ανά παράγοντα.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο : Προβληματική της μελέτης

1.1 Διατύπωση του προβλήματος

Η μετανάστευση, η παλιννόστηση και η μετακίνηση προσφύγων έχει μετατρέψει τις σύγχρονες κοινωνίες σε πολυπολιτισμικές. Η μετακίνηση από μία χώρα και η εγκατάσταση σε μία άλλη αποτελούν στρεσογόνες διαδικασίες, λόγω του πολιτισμικού κλονισμού που προκύπτει από την απώλεια οικείων πολιτισμικών στοιχείων και του επιπολιτιστικού στρες που προκαλείται από την ανάγκη προσαρμογής σε καινούργιες συνθήκες (Μότη, Ντάλλα, Παπαθανασίου, Τάκης, & Παυλόπουλος, 2011). Στην Ελλάδα ο αριθμός των αλλοεθνών μαθητών, σύμφωνα με το Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (2010), αγγίζει το 10% του συνολικού μαθητικού πληθυσμού, καθιστώντας το ελληνικό σχολείο πολυπολιτισμικό. Από τη μία πλευρά οι αλλοεθνείς μαθητές βιώνουν κοινωνικοπολιτισμικές αλλαγές και από την άλλη οι γηγενείς μαθητές υπόκεινται στη διαδικασία αποδοχής της νέας πραγματικότητας.

Όσον αφορά στους αλλοεθνείς μαθητές, έρευνες δείχνουν ότι αντιμετωπίζουν ένα πλήθος προβλημάτων κατά την διάρκεια της σχολικής τους ζωής. Συγκεκριμένα οι αλλοεθνείς μαθητές βιώνουν ρατσισμό και κοινωνικό αποκλεισμό από τους συμμαθητές τους (Ηλιού, Κακεπάκη, & Κουντούρη, 2010), γλωσσικές και μαθησιακές δυσκολίες, που συνήθως οδηγούν σε σχολική αποτυχία και σχολική διαρροή (Παυλής, 2016) και ψυχοσυναισθηματικά προβλήματα, με κυρίαρχα τη χαμηλή αυτοεκτίμηση και το αυξημένο άγχος (Gruniger, Perren, Nagele, & Alsaker, 2010; Λόλακα, 2010). Ταυτόχρονα εμφανίζουν δυσκολία να βρουν πρότυπα για μίμηση και να δημιουργήσουν πολιτισμική ταυτότητα, καθώς ζουν σε δύο συγκρουόμενους κόσμους, αυτού του σχολείου και της οικογένειας. Τέλος, αντιμετωπίζουν προβλήματα επανασυναισθηματοποίησης στο νέο περιβάλλον, αφού έρχονται αντιμέτωποι με νέους κανόνες και αξίες (Παπανικολάου, 2014). Για τους αλλοεθνείς μαθητές το σχολείο είναι ο χώρος στον οποίο έρχονται για πρώτη φορά σε επαφή όχι μόνο με την ελληνική εκπαίδευση, αλλά και με τον ελληνικό πολιτισμό.

Κατά τον Bourdieu, οι διαφορές στην σχολική ζωή των αλλοεθνών και γηγενών μαθητών μπορούν να ερμηνευθούν από τη θεωρία του περί πολιτιστικού κεφαλαίου. Ειδικότερα υποστηρίζει ότι το εκπαιδευτικό σύστημα νομιμοποιεί τις σχολικές ανισότητες, δίνοντας έμφαση στην επικράτηση και διαίωνηση της κυρίαρχης κουλτούρας έναντι των υπολοίπων και μη λαμβάνοντας τις άνισες γνωστικές, κοινωνικές και πολιτιστικές αφετηρίες των μαθητών (Δασκαλάκης, 2014).

Ωστόσο, χρειάζεται να επισημανθεί ότι αρκετοί από τους αλλοεθνείς μαθητές καταφέρνουν να προσαρμοστούν αποτελεσματικά στο καινούργιο περιβάλλον. Μάλιστα μερικοί παρουσιάζουν καλύτερη ψυχοκοινωνική και σχολική προσαρμογή από τους γηγενείς συμμαθητές τους (Hicks, Lalonde & Pepler, 1993).

Το κλίμα της σχολικής τάξης επηρεάζει τη γνωστική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών (Finnan, Schnepel, & Anderson, 2003; Ματσαγγούρας, 2001). Λόγω της ύπαρξης πολυπολιτισμικών τάξεων δημιουργείται η ανάγκη για διαπολιτισμική αγωγή με στόχο την δημιουργία διαπολιτισμικού σχολικού κλίματος (Καρακατσάνη & Τσώνη, 2015). Δεν αρκεί σε ένα σχολείο μόνο να μεταβληθεί ο μονοπολιτισμικός χαρακτήρας σύνθεσης του μαθητικού πληθυσμού και να υιοθετηθούν δομικές αλλαγές (π.χ στο Αναλυτικό Πρόγραμμα), αλλά χρειάζεται να υιοθετηθούν τέτοιες πρακτικές που να δημιουργούν ένα κλίμα κατάλληλο για όλους τους μαθητές.

Το μεγαλύτερο μέρος των ερευνών που μελετάνε το κλίμα της τάξης βασίζονται στην κοινωνικό - γνωστική θεωρία του Bandura. Σύμφωνα με αυτή (Bandura, 2001) οι άνθρωποι έχουν την τάση να αντιδρούν στις εμπειρίες τους ανάλογα με τον τρόπο που τις αντιλαμβάνονται οι ίδιοι και όχι έτσι όπως είναι στη ρεαλιστική πραγματικότητα. Οπότε οι αντιλήψεις, που σχηματίζουν οι μαθητές σχετικά με το κλίμα της τάξης, έχουν άμεσο αντίκτυπο στη συμπεριφορά τους, στις διαπροσωπικές τους σχέσεις, στην αυτοεκτίμηση και στη σχολική τους επίδοση.

Όλα αυτά τα ευρήματα αποτέλεσαν το έναυσμα για την πραγματοποίηση της συγκεκριμένης συγκριτικής μελέτης μεταξύ γηγενών και αλλοεθνών μαθητών σχετικά με τον τρόπο που βιώνουν τη ζωή στη σχολική τάξη, μέσα από την δικιά τους οπτική. Η γνώση των ιδιαίτερων αναγκών των αλλοεθνών και γηγενών μαθητών θα αποτελέσει βασική προϋπόθεση για την κάλυψή τους, τη βελτίωση του σχολικού κλίματος και την επιτυχή προσαρμογή τους σε μία κοινωνία που συνεχώς μεταβάλλεται και δημιουργεί νέες συνθήκες για τα μέλη της.

1.2 Σκοπός και στόχοι της μελέτης

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση του κλίματος που επικρατεί στις πολυπολιτισμικές σχολικές τάξεις και συγκεκριμένα του τρόπου με τον οποίο βιώνουν τη σχολική ζωή οι αλλοεθνείς μαθητές συγκριτικά με τους γηγενείς. Ως επιμέρους στόχοι τίθενται η σύγκριση μεταξύ γηγενών-αλλοεθνών μαθητών των εξής χαρακτηριστικών που συνδιαμορφώνουν τη ζωή στη σχολική τάξη: της εκπαιδευτικής και προσωπικής υποστήριξης τόσο του δασκάλου όσο και των συμμαθητών τους, της συνεργασίας, της αποξένωσης, της διένεξης, της αλληλεξάρτησης στόχων και πηγών, της συνοχής, της δίκαιης αξιολόγησης, της ατομικής και ανταγωνιστικής μάθησης, της ετερογένειας αξιών, της εκπαιδευτικής αυτοεκτίμησης, της θετικής αυτοεκτίμησης, της αρνητικής αυτοεκτίμησης και τέλος της γενικής αυτοεκτίμησης.

Η πλειοψηφία των χαρακτηριστικών αφορούν στις διαπροσωπικές σχέσεις που εμφανίζονται στη σχολική τάξη και στην αυτοεκτίμηση των μαθητών, οπότε η μελέτη θα επικεντρωθεί στην εκτενέστερη ανάλυσή τους.

1.3 Αναγκαιότητα-σημαντικότητα της μελέτης

Η αναγκαιότητα της παρούσας μελέτης έγκειται στην αλλαγή της σύστασης των σχολικών τάξεων σε πολυπολιτισμικές, με την είσοδο αλλοεθνών μαθητών τις τελευταίες δεκαετίες και στο νέο κύμα προσφυγοπαίδων από την Συρία που αναμένεται να προσέλθει στη σχολική ελληνική πραγματικότητα. Το σχολείο, ως βασικός πυλώνας της κοινωνίας, είναι ανάγκη να δημιουργήσει το κατάλληλο σχολικό κλίμα, αξιοποιώντας τους έμψυχους και άψυχους διαθέσιμους πόρους του με τον καλύτερο δυνατό τρόπο. Ωστόσο απαραίτητη προϋπόθεση για να προβεί στη λήψη δράσεων για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση αποτελεσματικών πρακτικών, είναι να λάβει υπόψη του την υπάρχουσα σχολική πραγματικότητα, τους παράγοντες που επηρεάζουν την σχολική ζωή και τις προσωπικές ανάγκες του κάθε μαθητή.

Συνεπώς η ανάδειξη των αναγκών και των ιδιαιτεροτήτων των αλλοεθνών και των γηγενών μαθητών στο πλαίσιο της ζωής τους στη σχολική τάξη, όπως οι ίδιοι την βιώνουν και την αντιλαμβάνονται, είναι απαραίτητη. Επιπλέον αιώτερος στόχος της μελέτης είναι να ευαισθητοποιηθούν και να ενημερωθούν οι εκπαιδευτικοί και οι μελλοντικοί σχολικοί σύμβουλοι σε θέματα διαπολιτισμικότητας, έτσι ώστε να δημιουργήσουν το κατάλληλο σχολικό κλίμα προς όφελος τόσο αυτών που μεταναστεύουν όσο εκείνων που τους υποδέχονται.

1.4 Εννοιολογικές οριοθετήσεις

1.4.1 Πολιτισμός

Ο πολιτισμός είναι μία ευρέως διαδεδομένη και ταυτόχρονα απροσδιόριστη έννοια. Ακόμα και σήμερα βρίσκεται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος των ερευνητών και ιδίως των κοινωνιολόγων, των διαπολιτισμικών ψυχολόγων και των κοινωνικών ανθρωπολόγων (Hogg & Vaughan, 2010). Το βασικό ερώτημα που τους απασχολεί είναι το εξής: «Τι είναι ακριβώς ο πολιτισμός;». Με εφιαλτήριο αυτό το ερώτημα έχουν διατυπωθεί πολλοί ορισμοί.

Χαρακτηριστικά ο Rohner (1984) αναφέρει ότι πολιτισμός είναι το οργανωμένο σύστημα κοινών νοημάτων που μια ομάδα ανθρώπων αποδίδει στα αντικείμενα, τις ιδέες και τις ενέργειες που σχετίζονται με τη ζωή τους. Τα συγκεκριμένα νοήματα μεταβιβάζονται διαγενεολογικά μέσω της κοινωνικοποίησης και ρυθμίζουν τη συμπεριφορά και τις στάσεις των ατόμων που ανήκουν στο ίδιο πολιτισμικό πλαίσιο, διαφοροποιώντας τα από τα μέλη άλλου πολιτισμού. Συμπληρωματικά ο Βερνίκος και η Δασκαλοπούλου (2002) επισημαίνουν ότι ο πολιτισμός μπορεί να χαρακτηριστεί «ως ένα συνολικό βίωμα που καλύπτει τις συλλογικές ανθρώπινες συμπεριφορές και λειτουργεί ως μέρος της συλλογικής μνήμης των κοινωνικών ομάδων». Γενικά για τους κοινωνιολόγους ο πολιτισμός περιλαμβάνει ένα πλήθος στοιχείων της κοινωνικής ζωής, όπως ιστορίες, πεποιθήσεις, ιδέες, θρησκευτικές πρακτικές, τελετουργίες, νόρμες, αξίες και πρακτικές του καθημερινού τρόπου ζωής, τα οποία μαθαίνονται και εμπεδώνονται από τα μέλη μίας συγκεκριμένης κοινωνίας (Δασκαλάκης, 2009; Νικολάου, 1994). Επομένως, οι πολιτισμοί εμφανίζουν μεταξύ τους αρκετές διαφορές.

Οι διαπολιτισμικοί ψυχολόγοι έχουν εντοπίσει πολιτισμικές διαφορές σε ένα ευρύ φάσμα ανθρώπινων συμπεριφορών και κοινωνικο-ψυχολογικών διαδικασιών (Hogg & Vaughan, 2010). Οι διαφορές αυτές είναι πιο έκδηλες μεταξύ Ανατολικών και Δυτικών πολιτισμών. Αντιπροσωπευτική έρευνα που αναδεικνύει τις διαφορές μεταξύ των πολιτισμών είναι του Hofstede (1980). Συγκεκριμένα, ο ερευνητής χορήγησε ερωτηματολόγιο σε ένα δείγμα που αποτελούταν από εκατόν είκοσι σχεδόν χιλιάδες ανθρώπους από σαράντα διαφορετικές χώρες. Στόχος του ήταν να συγκρίνει τα άτομα των διαφορετικών πολιτισμών με βάση τέσσερις διαστάσεις (τη σχέση με την εξουσία, την αλλαγή, τους άλλους και τα στερεότυπα φύλου). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι κάτοικοι της Ευρώπης και της Βόρειας Αμερικής αμφισβητούν την

εξουσία και έχουν ατομικιστική κουλτούρα σε αντίθεση με τους κατοίκους της Ασίας και της Νότιας Αμερικής που υποτάσσονται στην εξουσία και έχουν συλλογική κουλτούρα. Ακόμα, οι χώρες της Μεσογείου και της Νότιας Αμερικής παρουσίασαν την τάση να αναζητούν την σιγουριά και όχι το ρίσκο στη ζωή τους, όπως στη Βόρεια Αμερική, ενώ ταυτόχρονα στερεοτυπικές ως προς το φύλο στάσεις εμφανίστηκαν σε χώρες όπως η Ιαπωνία και η Ιταλία.

Οι πολιτισμικές διαφορές γίνονται αντιληπτές τόσο στις συναισθηματικές όσο και στις γνωστικές διεργασίες. Αρχικά, τα άτομα από την παιδική τους ηλικία μαθαίνουν έναν «πολιτισμό συναισθημάτων» για το πώς πρέπει να εκφράζουν τα συναισθήματά τους και κάτω από ποιες συνθήκες. Μάλιστα, έρευνες έχουν δείξει ότι τα εγωκεντρικά συναισθήματα (απογοήτευση, θυμός) εκφράζονται συνήθως από άτομα δυτικών πολιτισμών και τα ετεροκεντρικά συναισθήματα (συμπόνια, ντροπή) από άτομα πολιτισμών της Ανατολής, όπου θεωρούν ότι τα αρνητικά συναισθήματα εμποδίζουν τις αρμονικές σχέσεις με τους άλλους. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι μερικά συναισθήματα σε κάποιο πολιτισμό δεν έχουν αντίστοιχη λέξη σε κάποιον άλλον (Χατζηχρήστου, 2011).

Όσον αφορά στις γνωστικές διεργασίες, αυτές επηρεάζονται από τη γλώσσα του κάθε πολιτισμού. Έρευνα έδειξε ότι τα παιδιά από την Ασία μπορούν να κάνουν με μεγαλύτερη ευκολία προσθέσεις και αφαιρέσεις με τριψήφιους αριθμούς από ό,τι τα παιδιά στην Αμερική, λόγω του τρόπου που αριθμούν τα νούμερα οι ασιατικές γλώσσες. Επίσης, έχουν παρατηρηθεί διαφορές και ως προς τον τρόπο ερμηνείας της σχολικής επιτυχίας από την πλευρά των γονιών. Οι γονείς στη Δύση αποδίδουν την επιτυχία στις ικανότητες και στη νοημοσύνη των παιδιών, ενώ οι γονείς στην Ανατολή στην σκληρή εργασία και στην προσπάθεια που καταβάλλουν τα παιδιά (Χατζηχρήστου, 2011).

1.4.2 Πολυπολιτισμικότητα & Διαπολιτισμικότητα

Οι έννοιες της πολυπολιτισμικότητας και διαπολιτισμικότητας χρησιμοποιούνται ευρέως στις μέρες μας. Ωστόσο, συγχέονται πολλές φορές μεταξύ τους, πράγμα που δημιουργεί την ανάγκη αποσαφήνισης και διαχωρισμού των εννοιών (Μάρκου, 1996; Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003).

Η έννοια της πολυπολιτισμικότητας έχει χρησιμοποιηθεί με τρεις διαφορετικές σημασίες (Fischer, 2006). Χρησιμοποιήθηκε ως πολιτική αναγνώρισης και προ-

στασίας των πολιτισμικών διαφορών, ως περιγραφή και ανάλυση της πολιτισμικής πολλαπλότητας μιας συγκεκριμένης κοινωνίας και ως θεωρητικό περικείμενο σχετικό με τα δικαιώματα που προκύπτουν από την πολυπλοκότητα των σύγχρονων κοινωνιών. Από την άλλη η διαπολιτισμικότητα ορίζεται «ως μια διαδικασία αναστοχαστικής αντίληψης και εμπειρίας του πολιτισμικού πλουραλισμού, αναγνώρισης της ετερότητας και συνεργασίας μεταξύ ατόμων διαφορετικών πολιτισμών» (Γκόβαρης, 2001, 14).

Η πολυπολιτισμικότητα περιγράφει μια συγκεκριμένη κοινωνική πραγματικότητα και τη διαδικασία εξέλιξής της, ενώ η διαπολιτισμικότητα δηλώνει μια διαλεκτική σχέση, μια δυναμική διαδικασία αλληλεπίδρασης και αμοιβαίας αναγνώρισης και συνεργασίας ανάμεσα σε άτομα διαφόρων εθνικών ομάδων (Μάρκου, 1996). Συμπληρωματικά, ο Gundara (1997) θεωρεί ως χαρακτηριστικό των σύγχρονων κοινωνιών την πολυπολιτισμικότητά τους, ενώ πιστεύει πως η διαπολιτισμικότητα αφορά την αλληλεπίδραση και την αμοιβαία συνεργασία που είναι αναγκαίο να αναπτύσσεται μεταξύ όλων των λαών. Η πολυπολιτισμικότητα είναι το δεδομένο και η διαπολιτισμικότητα το ζητούμενο. Η διαπολιτισμικότητα προϋποθέτει την πολυπολιτισμικότητα, αλλά δεν απορρέει αυτόματα από αυτή (Δαμανάκης, 1989). Τέλος, η διαπολιτισμικότητα αποτελεί έναν από τους πολλούς τρόπους διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας (Νικολάου, 2000).

1.4.3 Γηγενείς και αλλοεθνείς μαθητές

Η σημερινή ελληνική τάξη απαρτίζεται από γηγενείς και αλλοεθνείς μαθητές. Γηγενείς μαθητές θεωρούνται οι αυτόχθονες μαθητές, που σύμφωνα με τον Μπαμπινιώτη (1998) είναι αυτοί που κατοικούν στη γη των προγόνων τους και δεν έχουν έλθει από άλλο τόπο. Στην Ελλάδα, δηλαδή, γηγενείς είναι οι μαθητές που έχουν γεννηθεί σε αυτή ή έχουν ένα γονέα που έχει γεννηθεί σε αυτή και η μητρική τους γλώσσα είναι η ελληνική (Pisa, 2011).

Οι αλλοεθνείς αποτελούν μία ανομοιογενή ομάδα, καθώς μπορεί να είναι μετανάστες, πρόσφυγες ή παλινοστούντες. Μετανάστες θεωρούνται τα άτομα που μετακινούνται οικειοθελώς από τη χώρα καταγωγής τους με σκοπό μία καλύτερη ζωή κάπου αλλού (Berry et al., 2012). Αντίθετα, πρόσφυγες, σύμφωνα με τη Σύμβαση της Γενεύης (1951), είναι τα άτομα που βρίσκονται εκτός της χώρας καταγωγής τους ή κατοικίας τους, επειδή φοβούνται τη δίωξη για λόγους φυλής, θρησκείας, ε-

θνικότητας, συμμετοχής σε ορισμένη κοινωνική ομάδα ή πολιτικών πεποιθήσεων. Στους πρώτους επιδρούν ελκυστικοί παράγοντες «pull factors» για τη μετακίνησή τους, ενώ στους δεύτερους πιεστικοί παράγοντες «push factors» (Berry et al., 2012). Τέλος, παλιννοστούντες θεωρούνται οι μετανάστες που επιστρέφουν στη χώρα καταγωγής τους, μετά από μία περίοδο παραμονής σε χώρα του εξωτερικού. Οι παλιννοστούντες στην Ελλάδα έρχονται κυρίως από χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης και την Γερμανία (Petronoti και Triandafyllidou, 2003).

Συνεπώς, αλλοεθνείς μαθητές είναι αυτοί που έχουν μεταναστευτικό υπόβαθρο. Μπορεί να είναι πρώτης γενιάς, δηλαδή, να έχουν γεννηθεί τόσο αυτοί όσο και οι γονείς τους σε άλλη χώρα, είτε δεύτερης γενιάς, να έχουν γεννηθεί οι ίδιοι στη χώρα διαμονής τους, αλλά οι γονείς τους στην χώρα προέλευσής τους (Pisa, 2011).

1.4.4 Η ζωή στη σχολική τάξη

Η σχολική τάξη αποτελεί μια κοινωνική ομάδα του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος του σχολείου. Σύμφωνα με τον Κογκούλη (2011), η σχολική τάξη ορίζεται ως μία ομάδα μαθητών με συλλογική εργασία, συλλογικές υποχρεώσεις και πολύωρη κοινή ζωή. Συμπληρωματικά, ο Ματσαγγούρας (2001) αναφέρει ότι η σχολική τάξη αποτελεί μία κοινωνική ομάδα που απαρτίζεται από μαθητές της ίδιας ηλικίας και από τον ή τους εκπαιδευτικούς της, η οποία δραστηριοποιείται σε έναν συγκεκριμένο χώρο με σκοπό την ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών, σύμφωνα με τους σκοπούς του αναλυτικού προγράμματος και το οργανωτικό πλαίσιο που διέπει τη λειτουργία της.

Σε γενικές γραμμές τα παιδιά γίνονται μαθητές μιας σχολικής τάξης, με κοινό γνώρισμα την ηλικία τους. Ωστόσο εμφανίζουν πάρα πολλές διαφορές μεταξύ τους που οφείλονται στη κοινωνικοοικονομική κατάσταση των οικογενειών τους και το πολιτισμικό τους υπόβαθρο. Από όλους τους μαθητές αναμένεται να προσαρμοστούν στον επίσημο κανονισμό λειτουργίας της τάξης, να ανταποκριθούν στον ρυθμό της μάθησης που επιβάλλει το πρόγραμμα διδασκαλίας και ταυτόχρονα να προσαρμοστούν στον ανεπίσημο κανονισμό που δημιουργείται από τους συμμαθητές τους (Παπάγγελος, 1986).

Η ζωή στην σχολική τάξη έχει απασχολήσει ένα πλήθος ερευνητών. Ο Διαμαντόπουλος (2002) στην προσπάθειά του να οριοθετήσει το πλαίσιο της ζωής στη σχολική τάξη αναφέρει ότι αυτή αφορά την καθημερινότητα της σχολικής διαδικασί-

ας, λαμβάνει χώρα στον χώρο της τάξης και εκδηλώνεται μέσα από τη συνύπαρξη και την επικοινωνία δασκάλων-μαθητών, μαθητών μεταξύ τους, καθώς και μεταξύ του δασκάλου και των γονέων. Επίσης ο Jackson (1990), περιγράφοντας την ζωή μέσα στην τάξη, τονίζει ότι εκεί όχι μόνο αποκτώνται δεξιότητες, χορηγούνται διαγωνίσματα και συμβαίνουν διασκεδαστικά πράγματα, αλλά οι μαθητές αποκτούν φίλους και ασχολούνται με καθημερινές δραστηριότητες. Η σχολική ζωή δεν είναι κάτι στατικό, αλλά αναδιαμορφώνεται από όσους δραστηριοποιούνται στον χώρο του σχολείου.

1.4.5 Κλίμα της σχολικής τάξης

Το κλίμα της σχολικής τάξης είναι ένας όρος που χρησιμοποιήθηκε πρώτη φορά από τον Moos. Σύμφωνα με αυτόν, ο όρος περιγράφει τα κύρια χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος μάθησης, στο οποίο οι μαθητές αποκτούν (ή δεν αποκτούν) γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις που θεωρούνται σχετικές με την εκπαίδευσή τους και την κοινωνική τους ανάπτυξη (Rigby & Yoneyama, 2006). Το κλίμα της τάξης είναι το αποτέλεσμα των δυνάμεων που δρουν στο εσωτερικό της. Συγκεκριμένα, οι υλικοί παράγοντες, οι διδακτικοί σκοποί και στόχοι, η διαπροσωπική επικοινωνία και η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού καθορίζουν το κλίμα της τάξης (Κογκούλη, 2011). Συνεπώς οι βασικοί τομείς του κλίματος της τάξης είναι (Ματσαγγούρας, 2001; Μπαμπάλης, 2012): ο συναισθηματικός τομέας (συναισθήματα που βιώνονται από τους μαθητές στην τάξη), ο τομέας κοινωνικής οργάνωσης (οι σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των μελών της τάξης) και ο τομέας εργασίας (στόχοι, υλική υποδομή, χαρακτηριστικά εργασίας).

Γενικότερα, στη βιβλιογραφία γίνεται αναφορά σε ένα πλήθος εναλλακτικών όρων για το κλίμα της τάξης. Οι πιο πολυχρησιμοποιημένοι όροι είναι: το «ψυχολογικό κλίμα» που αναφέρεται στον συναισθηματικό τρόπο που βιώνουν οι μαθητές τις ψυχοκοινωνιολογικές σχέσεις που αναπτύσσονται μέσα στην τάξη (Ματσαγγούρας, 2001), η «σχολική κουλτούρα» που αφορά τις αρχές και τις αξίες που αντανακλούνται από τον σχολικό σχηματισμό (σχολείο ή σχολική τάξη) (Πασιαρδή, 2001) και η «ατμόσφαιρα της τάξης» που αναφέρεται στα στοιχεία της κοινωνικής συμβίωσης των μελών ως κοινωνική ομάδα (Κογκούλη, 2011). Το κλίμα αντικατοπτρίζει τα επαναλαμβανόμενα μοτίβα συμπεριφοράς, στάσεων και συναισθημάτων που χαρακτηρίζουν τη ζωή στη τάξη (McLellan & Nicholl, 2008).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο :

Πολυπολιτισμικότητα στη σχολική τάξη

2.1 Το φαινόμενο της πολυπολιτισμικότητας στη σχολική τάξη

Η σημερινή παγκοσμιοποιημένη κοινωνία συνοδεύεται από αυξανόμενη κινητικότητα μεταναστευτικών ρευμάτων, με αποτέλεσμα την πολυπολιτισμική πληθυσμιακή σύνθεση των περισσότερων χωρών (Δασκαλάκης, 2009). Η Eurostat (2017) καταγράφει ότι 36,9 εκατομμύρια άνθρωποι που μένουν στην Ευρώπη γεννήθηκαν σε άλλη ήπειρο και 20,4 εκατομμύρια μένουν σε άλλη χώρα της Ευρώπης από αυτή που γεννήθηκαν. Ακόμα στις ευρωπαϊκές χώρες το υψηλότερο ποσοστό μεταναστών κατά το 2016 αναφέρεται στη Γερμανία και ακολουθούν η Αγγλία, η Ισπανία, η Γαλλία και η Ιταλία.

Η Ελλάδα τις τελευταίες δεκαετίες άρχισε να δέχεται ένα συνεχώς αυξημένο αριθμό μεταναστών. Η γεωπολιτική της θέση, ως σταυροδρόμι τριών ηπείρων και το κέντρο των Βαλκανίων, η ελλιπής φύλαξη συνόρων και η αναζήτηση εργασίας αποτέλεσαν τους κύριους λόγους επιλογής της από τους αλλοεθνείς (Παπανικολάου, 2014). Συγκεκριμένα στις αρχές του 1970 σημειώνεται ένας μεγάλος αριθμός Ελλήνων μεταναστών, κυρίως από τη Γερμανία και την Αυστραλία, που παλιννοστούν στην Ελλάδα, αλλά και ένα κύμα μεταναστών από την Ασία και την Αφρική. Η μεγαλύτερη, ωστόσο, εισροή αλλοεθνών στον ελλαδικό χώρο πραγματοποιείται κατά το 1980-1990 με οικονομικούς μετανάστες από την ανατολική Ευρώπη (κυρίως από την Ρωσία, την Πολωνία και την Ουκρανία), τα Βαλκάνια (κυρίως από την Αλβανία) και την Ασία (κυρίως από την Παλαιστίνη, το Ιράκ και το Πακιστάν), πολλοί εκ των οποίων εισέρχονταν λαθραία (Μουσούρου, 2006). Τέλος, αξιοσημείωτη είναι στις μέρες μας η άφιξη προσφύγων κυρίως από τη Συρία, οι οποίοι σύμφωνα με το συντονιστικό όργανο διαχείρισης προσφυγικής κρίσης (2017) ανέρχονται στους 62.681.

Απόρροια του μεταναστευτικού ρεύματος στην Ελλάδα είναι η αλλαγή της σύστασης των σχολικών τάξεων, οι οποίες μετατρέπονται σε πολυπολιτισμικές, απαρτιζόμενες από παιδιά που προέρχονται από διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον. Τα στοιχεία του Ινστιτούτου Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (2010) δείχνουν ότι το 2005-2006 οι αλλοεθνείς μαθητές έφτασαν το 8,3% του συνολικού μαθητικού πληθυσμού και οι παλιννοστούντες το 2%. Κατά τη διάρκεια του

2008-2009 ο αριθμός των αλλοεθνών αυξήθηκε στο 9,29% του συνόλου των μαθητών, ενώ το 2010-2011 έφτασε 10,53%. Τα ποσοστά αυτά απεικονίζουν την ραγδαία αύξηση των αλλοεθνών μαθητών τα τελευταία χρόνια. Μάλιστα, το μεγαλύτερο ποσοστό αλλοεθνών μαθητών φοιτά στο δημοτικό σχολείο και λιγότερο στο Γυμνάσιο και το Λύκειο. Αυτό μπορεί να αποδοθεί στην πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου από τους αλλοεθνείς, που σύμφωνα με την Eurostat ανέρχεται στο 15%. Ακόμα είναι άξιο αναφοράς το γεγονός ότι το 10,7% των αλλοεθνών μαθητών έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα, ενώ το ποσοστό των Αλβανών δεύτερης γενιάς αγγίζει το 37,4% (Γκότοβος & Μάρκου, 2004). Επίσης, στην Κύπρο ο αριθμός των αλλοεθνών μαθητών είναι το ίδιο υψηλός, αφού το 2008-2009 καταγράφηκε ότι ένας στους έντεκα μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ήταν αλλοεθνής (Θεοφιλίδης, 2010).

2.2 Διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας στη σχολική τάξη

Η συνύπαρξη αλλοεθνών και γηγενών μαθητών στη σχολική τάξη δημιουργεί την ανάγκη για επαναπροσδιορισμό των αναλυτικών προγραμμάτων και των εκπαιδευτικών πρακτικών. Το σχολείο καλείται να διαχειριστεί την ποικιλομορφία και να ανταποκριθεί στα νέα δεδομένα (Σπυροπούλου, 2001). Οι εκπαιδευτικές πολιτικές και οι επιστημονικές αντιλήψεις για την αντιμετώπιση των αναγκών των αλλοεθνών μαθητών έχουν συνδεθεί με μοντέλα εκπαίδευσης. Πρόκειται για το αφομοιωτικό, το πολυπολιτισμικό, το αντιρατσιστικό, το διαπολιτισμικό μοντέλο και το μοντέλο της ενσωμάτωσης (Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών, 2008).

Το αφομοιωτικό μοντέλο στοχεύει στη «συγχώνευση» των ξένων πολιτισμών στον κυρίαρχο, μέσα από διαδικασίες καθολικής επανακοινωνικοποίησης των αλλοεθνών μαθητών στις αρχές και τις αξίες του πολιτισμού της χώρας υποδοχής (Μασάλη, 2007). Επομένως, η μάθηση περιορίζεται στη γλώσσα και τον πολιτισμό της πλειονότητας (Fischer, 2006). Αυτό το μοντέλο αντλεί το θεωρητικό του υπόβαθρο από τη δομολειτουργιστική προσέγγιση. Σύμφωνα με αυτήν, οι πολιτισμικά διαφοροποιημένες ομάδες πρέπει είτε να αφομοιωθούν είτε να αποκλειστούν από το σχολείο για να μη διασαλευθεί η εύρυθμη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος και κατ' επέκταση η ευρύτερη κοινωνική σταθερότητα (Δασκαλάκης, 2014). Η κριτική που έχει ασκηθεί σε αυτό το μοντέλο είναι ότι ο μονοπολιτισμικός του χαρακτήρας οδηγεί σε απώλεια ταυτότητας των αλλοεθνών, πράγμα που θίγει τα δικαιώματα του ανθρώπου και του παιδιού (Fischer, 2006).

Το μοντέλο της ενσωμάτωσης ασπάζεται ότι κάθε μειονοτική ομάδα είναι φορέας ενός πολιτισμού που βρίσκεται σε αλληλεπίδραση με τον πολιτισμό της χώρας υποδοχής, επενεργώντας στην εξέλιξή του (Γεωργιάννης, 1997). Κεντρικής σημασίας είναι η θέση που υποστηρίζει ότι οι αλλοεθνείς και οι γηγενείς μαθητές παρουσιάζουν όχι μόνο διαφορετικά, αλλά και κοινά στοιχεία (Γκόβαρης, 2001). Στο συγκεκριμένο μοντέλο η πλήρης συμμόρφωση του αφομοιωτικού μοντέλου αντικαθίσταται από την μερική απόρριψη εκείνων των πολιτισμικών αξιών, παραδόσεων και αντιλήψεων που παραβιάζουν τον πολιτισμό της χώρας υποδοχής (Γεωργιάννης, 1997). Η πολιτική της ενσωμάτωσης εδράζεται και αυτή στη δομολειτουργιστική θεωρία, η οποία στοχεύει στη διατήρηση της συνοχής του κοινωνικού συνόλου (Δασκαλάκης, 2014; Μασάλη, 2007).

Το πολυπολιτισμικό μοντέλο στοχεύει στην μετατόπιση από τα προαναφερθέντα εθνοκεντρικά μοντέλα στον πολιτισμικό πλουραλισμό. Συγκεκριμένα, υποστηρίζει ότι η αναγνώριση των πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων των αλλοεθνών και η διατήρηση των πολιτισμικών τους παραδόσεων και ιστορικών στοιχείων μπορούν να συμβάλλουν στην αρμονική συνύπαρξη των πολιτισμών και στην ανάπτυξή τους προς όφελος της κοινωνίας, μέσω της δημιουργίας κοινών αποδεκτών αξιών και πρακτικών (Γεωργογιάννης, 1997; Μάρκου, 1997). Επίσης, η πολυπολιτισμική ιδεολογία στηρίζεται στην αρχή ότι η γνώση του πολιτισμικού υποβάθρου του κάθε μαθητή οδηγεί στη βελτίωση των ακαδημαϊκών του επιδόσεων, ενώ ταυτόχρονα εξασφαλίζεται η ισότητα ευκαιριών μεταξύ των μαθητών και μειώνονται οι προκαταλήψεις (Γεωργογιάννης, 1997). Οι επικριτές του μοντέλου τονίζουν ότι η διδασκαλία της εθνικής καταγωγής προβάλλει υπερβολικά την διαφορετικότητα, εγκλωβίζοντας το άτομο στην πολιτισμική του ταυτότητα και ενισχύοντας την περιθωριοποίηση των αλλοεθνών μαθητών (Νικολάου, 2000).

Το αντιρατσιστικό μοντέλο ασκεί κριτική στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση για την απροθυμία της να αμφισβητήσει το κοινωνικό σύστημα και υποστηρίζει ότι πέρα από τις στάσεις των ατόμων, πρέπει να αλλάξουν και οι δομές της εκπαίδευσης, ώστε να καταπολεμηθούν οι κοινωνικές, φυλετικές ή άλλες διακρίσεις σε βάρος των μεταναστών (Μασάλη, 2007). Οι κύριοι στόχοι της αντιρατσιστικής προσέγγισης είναι η ισότητα στην εκπαίδευση για όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα από την εθνική τους προέλευση, μέσω του ριζικού μετασχηματισμού των δομών που αναπαράγουν τις ανισότητες, η δικαιοσύνη που πρέπει να παρέχει το κράτος δίνοντας ίσες ευκαιρίες σε όλους και η απελευθέρωση από τις ρατσιστικές αντιλήψεις (Μάρκου, 1996).

Τέλος, το διαπολιτισμικό μοντέλο στοχεύει στην ένταξη των αλλοεθνών στη σχολική τάξη, στην άμβλυνση των φαινομένων κοινωνικής παθογένειας, όπως τον κοινωνικό αποκλεισμό, τον ρατσισμό και την ξενοφοβία, και στον σεβασμό του κάθε προσώπου και της πολιτισμικής του κληρονομιάς (Δασκαλάκης, 2014). Ο όρος διαπολιτισμικότητα χρησιμοποιήθηκε αρχικά από το Συμβούλιο της Ευρώπης και την UNESCO σε κείμενα για την εκπαίδευση των εθνοτικών ομάδων και δηλώνει μια δυναμική διαδικασία αμοιβαίας αναγνώρισης και συνεργασίας μεταξύ των πολιτισμικών ομάδων. Ο Helmut Essinger (1998) αναφέρεται σε τέσσερις βασικές αρχές του διαπολιτισμικού μοντέλου:

- την ενσυναίσθηση, την κατανόηση δηλαδή των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι άλλοι και της διαφορετικότητάς τους,
- την αλληλεγγύη και τη συλλογική συνείδηση, που υπερβαίνουν τα όρια των ομάδων και των κρατών και καταπολεμούν την κοινωνική ανισότητα,
- το σεβασμό στην πολιτισμική ετερότητα με άνοιγμα προς τους διαφορετικούς πολιτισμούς και
- την καταπολέμηση του εθνοκεντρικού τρόπου σκέψης, τον περιορισμό των προκαταλήψεων και των στερεοτύπων.

Στην Ελλάδα το 1996 ψηφίζεται ο νόμος 2413 για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003). Σύμφωνα με το άρθρο 34 «σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η οργάνωση και η λειτουργία των σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την παροχή εκπαίδευσης σε μαθητές με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ιδιαιτερότητες (παρ. 1). Στα σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης εφαρμόζονται τα προγράμματα των αντίστοιχων δημοσίων σχολείων, τα οποία προσαρμόζονται στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών τους (παρ. 2).

Κλείνοντας, η Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών (1989) ορίζει ότι «η εκπαίδευση πρέπει να αποσκοπεί στην ανάπτυξη του σεβασμού για τους γονείς του παιδιού, την ταυτότητά του, τη γλώσσα του και τις πολιτιστικές του αξίες, καθώς και του σεβασμού για τις εθνικές αξίες της χώρας στην οποία ζει, της χώρας από την οποία μπορεί να κατάγεται και για τους πολιτισμούς που διαφέρουν από το δικό του» (Άρθρο 29,1γ).

2.3 Προσαρμογή αλλοεθνών μαθητών

2.3.1 Επιπολιτισμός- Τακτικές επιπολιτισμού

Η πρώτη χρήση του όρου «επιπολιτισμός» έγινε σε ανθρωπολογικές έρευνες πρωτόγονων πολιτισμών κατά την επαφή τους με πιο αναπτυγμένους πολιτισμούς, αλλά και σε μελέτες μεταναστών, οι οποίες αφορούσαν την πολιτισμική προσαρμογή τους και τις πιθανές επιπτώσεις στην υγεία τους (Καρακώστα, 2011). Σύμφωνα με τους Redfield, Linton και Herskovits (1936) «ο επιπολιτισμός εξηγεί αυτά τα φαινόμενα τα οποία συμβαίνουν όταν ομάδες ατόμων από διαφορετικούς πολιτισμούς βρίσκονται σε συνεχή, πρώτου βαθμού επαφή, με επακόλουθες αλλαγές στην αρχική δομή του πολιτισμού είτε της εκάστοτε ομάδας είτε και των δύο ομάδων» (σελ. 149). Συγκεκριμένα, ο επιπολιτισμός συνεπάγεται με αλλαγές σε δύο διαφορετικά επίπεδα, στο επίπεδο της ομάδας και στο ατομικό επίπεδο (Berry, 2005). Σε επίπεδο ομάδας σημαίνει αλλαγές στις πολιτισμικές της πρακτικές και στην κοινωνική της δομή, ενώ σε ατομικό επίπεδο αλλαγές στην ψυχολογία. Ο Berry (1990) επισημαίνει ότι ο επιπολιτισμός παρότι αρχικά χρησιμοποιήθηκε ως ουδέτερος όρος, αναφερόμενος σε αλλαγές τόσο στις μειονοτικές ομάδες όσο και στον πληθυσμό της χώρας υποδοχής, σύντομα υποδήλωσε τις αλλαγές που συμβαίνουν μόνο στη μειονοτική ομάδα, στην προσπάθεια της να προσαρμοστεί στο νέο περιβάλλον.

Τα άτομα, λοιπόν, που έχουν μετακινηθεί από μία χώρα και έχουν εγκατασταθεί σε μία άλλη καλούνται να επιλέξουν ανάμεσα σε τέσσερις μορφές ψυχοκοινωνικής προσαρμογής που ονομάζονται «τακτικές επιπολιτισμού» (Berry et al., 2012; Berry, 1997). Η τακτική της εναρμόνισης αποτελεί τη θετικότερη ψυχοκοινωνική προσαρμογή, καθώς το άτομο συνδυάζει τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά της χώρας προέλευσης με εκείνα της χώρας υποδοχής. Η τακτική της αφομοίωσης πραγματοποιείται όταν το άτομο απορρίπτει την εθνική ταυτότητα που είχε στη χώρα προέλευσης και ταυτίζεται με τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά της χώρας υποδοχής. Η τακτική αυτή ήταν αρκετά δημοφιλής στις πρώτες έρευνες για την μετανάστευση, ως αποτέλεσμα της κυρίαρχης κοινωνικής ιδεολογίας. Αντίθετα, όταν το άτομο δεν επιθυμεί την επαφή με άλλους πολιτισμούς, παρά την διατήρηση της εθνικής ταυτότητας που είχε στη χώρα προέλευσης, οδηγείται στην τακτική του διαχωρισμού. Σε αυτό το σημείο χρειάζεται να αναφερθεί ότι πολλές φορές η ίδια η κοινωνία ωθεί τους αλλοεθνείς στην τακτική του διαχωρισμού, λόγω της υιοθέτησης πολιτικών δια-

κρίσεων εις βάρος τους (Καρακώστα, 2011). Τέλος, η τακτική της περιθωριοποίησης αναφέρεται στην απόρριψη των πολιτισμικών στοιχείων τόσο της χώρας προέλευσης όσο και της χώρας υποδοχής και συνδέεται με προβλήματα ψυχοκοινωνικής προσαρμογής (Στεφανίδη, Ντάλλα, Παπαθανασίου, Τάκης, & Παυλόπουλος, 2011).

2.3.2 Παράγοντες που επηρεάζουν την προσαρμογή των αλλοεθνών μαθητών

Η μετανάστευση αποτελεί μία μη ελεγχόμενη κατάσταση για τη ζωή των παιδιών και τα επηρεάζει στον μέγιστο βαθμό. Στην πραγματικότητα, χωρίς να έχουν τα ίδια δυνατότητα επιλογής και αρκετές φορές μη κατανοώντας το λόγο της μετακίνησής τους, καλούνται να ακολουθήσουν τους γονείς τους (Χατζηχρήστου, 2011). Η προσαρμογή τους στο νέο περιβάλλον και ιδιαίτερα στο σχολικό περιβάλλον, ως απαραίτητη προϋπόθεση για την ψυχική τους υγεία, έχει απασχολήσει ένα πλήθος ερευνητών.

Σύμφωνα με τον Coelho (2007), οι αλλοεθνείς μαθητές περνάνε από κάποια στάδια μετάβασης μέχρι να προσαρμοστούν στον νέο τρόπο ζωής τους, τα λεγόμενα στάδια επιπολιτισμού. Ειδικότερα, κατά την άφιξή τους στη νέα χώρα διακατέχονται από ανάμεικτα συναισθήματα, όπως άγχος και περιέργεια για το τι πρόκειται να συναντήσουν και ταυτόχρονα αισιοδοξία, η οποία πηγάζει από την ελπίδα που τους έχουν μεταφέρει οι γονείς τους για μία καλύτερη ζωή. Στο σχολείο στην αρχή συμπεριφέρονται ως παρατηρητές, προσπαθώντας να αντιληφθούν τα νέα δεδομένα. Εντοπίζοντας με τον καιρό τις διαφορετικές αξίες, εμπειρίες και κανόνες που έρχονται σε αντίθεση με τον δικό τους πολιτισμό, βιώνουν πολιτισμικό κλονισμό. Νιώθουν συναισθήματα απογοήτευσης και απώλειας του δικού τους πολιτισμού, που τους έδινε μία αίσθηση ταυτότητας και ασφάλειας. Η ανάκαμψη από τον πολιτισμικό κλονισμό επέρχεται όταν οι αλλοεθνείς μαθητές μαθαίνουν καλά τη γλώσσα της χώρας υποδοχής, βελτιώνουν τις σχολικές επιδόσεις τους, αρχίζουν να κάνουν παρέα με γηγενείς μαθητές, αισθανόμενοι ταυτόχρονα ικανοποίηση και αυτοπεποίθηση για τον εαυτό τους. Βέβαια, η προσαρμογή των αλλοεθνών μαθητών δεν είναι επιτυχής για όλους και δεν επιτυγχάνεται με τον ίδιο ρυθμό, αφού αποτελούν ανομοιογενή ομάδα με ιδιαιτερότητες, αντιδρώντας ο καθένας με διαφορετικό τρόπο στο καινούργιο περιβάλλον (Πετράκου, Ξανθάκου, & Καϊλα, 2011).

Η προσαρμογή των αλλοεθνών μαθητών επηρεάζεται από ένα συνονθύλευμα παραγόντων, είτε προστατευτικών είτε παραγόντων επικινδυνότητας. Ο Berry (1997)

υποστηρίζει ότι οι αυτοί παράγοντες αφορούν την κοινωνία προέλευσης, την επιπολιτιζόμενη ομάδα και την κοινωνία υποδοχής. Οι παράγοντες που αφορούν την κοινωνία προέλευσης είναι το πολιτικό πλαίσιο, η οικονομική κατάσταση και τα δημογραφικά χαρακτηριστικά που επικρατούν σε αυτήν, ενώ οι παράγοντες που σχετίζονται με την επιπολιτιζόμενη ομάδα είναι τα νέα οικονομικά, κοινωνικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά με τα οποία έρχεται σε επαφή. Τέλος, όσον αφορά στους παράγοντες της κοινωνικής ομάδας υποδοχής, αυτοί είναι οι στάσεις, η ιδεολογία και η κοινωνική υποστήριξη που προσφέρει η κοινωνία στην επιπολιτιζόμενη ομάδα. Οι παραπάνω παράγοντες σε συνδυασμό με τα ατομικά χαρακτηριστικά του κάθε ατόμου, όπως την προσωπικότητα, την επιπολιτιστική εμπειρία, την υποκειμενική αξιολόγησή της και τις στρατηγικές αντιμετώπισης των προβλημάτων, επιδρούν στην προσαρμογή τους.

Σε αυτό το σημείο θα αναφερθούν πιο διεξοδικά οι σημαντικότεροι, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, παράγοντες που επηρεάζουν την προσαρμογή των αλλοεθνών μαθητών. Αρχικά, η εκούσια ή η ακούσια μετακίνηση των μαθητών και των οικογενειών τους διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην προσαρμογή τους. Οι μετανάστες μαθητές που μετακινούνται εκούσια μαζί με τους γονείς τους, συνήθως για να επιτύχουν μία καλύτερη ζωή κάπου αλλού, έχουν καλύτερη προσαρμογή από τους πρόσφυγες μαθητές που εγκατέλειψαν την πατρίδα τους χωρίς τη θέληση τους. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι οι πρόσφυγες μαθητές έχουν βιώσει τραυματικές εμπειρίες, καθώς πολλοί από αυτούς έχουν γίνει μάρτυρες πολέμου, βίας, έχουν χάσει τα υπάρχοντά τους και έχουν ζήσει σε αντίξοες συνθήκες. (Berry et al., 2012).

Έπειτα, η οικογένεια, η οποία έχει τη μεγαλύτερη επίδραση στο αναπτυσσόμενο άτομο ως ένα από τα σημαντικότερα μικροσυστήματά του (Bronfenbrenner, 1994), μπορεί να λειτουργήσει υποστηρικτικά ή μη για την προσαρμογή των παιδιών στο σχολείο. Πρώτα από όλα το γονεϊκό στυλ παίζει καθοριστικό ρόλο. Συνοπτικά υπάρχουν τέσσερα γονεϊκά στυλ, το διαλεκτικό/συμμετοχικό που χαρακτηρίζεται από υψηλά επίπεδα απαιτητικότητας και φροντίδας, το αυταρχικό που εμφανίζει υψηλό βαθμό απαιτητικότητας, αλλά χαμηλό βαθμό φροντίδας, το παραχωρητικό που είναι ακριβώς το αντίστροφο από το αυταρχικό και το αδιάφορο που χαρακτηρίζεται από χαμηλά επίπεδα τόσο στην απαιτητικότητα όσο και στη φροντίδα. Χρειάζεται να διευκρινιστεί ότι η απαιτητικότητα αναφέρεται στο βαθμό ελέγχου που ασκούν οι γονείς στα παιδιά τους, ενώ η φροντίδα στο βαθμό που ανταποκρίνονται στις ανάγκες τους και στη συναισθηματική στήριξη που παρέχουν σε αυτά (Γεωργίου, 2012).

Σύμφωνα με έρευνα (Σταυρινίδης, 2005), τα παιδιά των γονιών με διαλεκτικό/συμμετοχικό στυλ έχουν λιγότερα προβλήματα προσαρμογής και χαμηλότερα επίπεδα ψυχολογικών και συμπεριφοριστικών δυσλειτουργιών.

Ταυτόχρονα, η γονεϊκή εμπλοκή στο σχολείο είναι ύψιστης σημασίας για την προσαρμογή και τις σχολικές επιδόσεις των μαθητών (Coelho, 2007). Ωστόσο, αρκετοί γονείς αλλοεθνών μαθητών δεν έρχονται συχνά σε επαφή με αυτό. Αυτό συμβαίνει, διότι δεν διαθέτουν τον απαιτούμενο χρόνο, αφού δουλεύουν πολλές ώρες για να ανταπεξέλθουν οικονομικά, και νιώθουν μειονεκτικά, λόγω μη καλής γνώσης της γλώσσας της χώρας υποδοχής. Επίσης, ο διαφορετικός πολιτισμός, όπως διαφορετικές αξίες, νόρμες, πεποιθήσεις, πρακτικές του καθημερινού τρόπου ζωής, πολλές φορές φέρνει σε σύγκρουση τους γονείς με το σχολείο (Γεωργίου, 2012; Μυλωνάκου-Κεκέ, 2009). Ωστόσο, έρευνες έχουν δείξει ότι παρότι η επαφή με το σχολείο είναι περιορισμένη, οι αλλοεθνείς παρουσιάζουν ίδια επίπεδα εποπτείας της σχολικής συμπεριφοράς, της εξωσχολικής συμπεριφοράς και της βοήθειας με τη κατ' οίκον εργασία με τους γηγενείς γονείς (Lee & Bowen, 2006). Ακόμα έρευνα επισημαίνει ότι οι ακαδημαϊκές προσδοκίες των αλλοεθνών γονιών για τα παιδιά τους είναι μεγαλύτερες από τους γηγενείς (Glick & White, 2004).

Εξίσου σπουδαίο ρόλο έχει το σχολείο για την ομαλή προσαρμογή και ένταξη των αλλοεθνών μαθητών. Ένα σχολικό περιβάλλον, που αποδέχεται την πολιτισμική ταυτότητα των αλλοεθνών μαθητών, σέβεται τη διαφορετικότητα, είναι απαλλαγμένο από στερεότυπα και προκαταλήψεις, αποτελείται από επιμορφωμένο εκπαιδευτικό προσωπικό ικανό να διαχειριστεί την πολιτισμική ετερότητα και τη διγλωσσία και από σχολικούς συμβούλους και ψυχολόγους ειδικούς στην παροχή ψυχο-κοινωνικής στήριξης, θεωρείται κατάλληλο και ευνοεί την προσαρμογή των αλλοεθνών στο σχολικό πλαίσιο (Παναγιωτοπούλου, 2007). Ειδικότερα στο πλαίσιο της τάξης, ένας εκπαιδευτικός, όταν ενθαρρύνει τα γλωσσικά και πολιτισμικά στοιχεία της χώρας προέλευσης των αλλοεθνών μαθητών, συνεργάζεται με τους γονείς τους, τους κάνει να αισθάνονται περήφανοι για την καταγωγή τους και εφαρμόζει μεθόδους διδασκαλίας που ευνοούν την αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών, σίγουρα δημιουργεί ένα πρόσφορο έδαφος για την προσαρμογή τους (Γκόβαρης, 2001; Μπερελής, 2005).

Συμπληρωματικά, η προηγούμενη εκπαιδευτική εμπειρία είναι μείζονος σημασίας για τους αλλοεθνείς μαθητές. Οι μαθητές που είχαν φοιτήσει στη χώρα προέλευσης τους, είχαν αναπτύξει κάποια αίσθηση επίσημης μάθησης και μελέτης, είχαν μάθει να διαβάζουν και να κάνουν μαθηματικούς υπολογισμούς, έχουν περισσότερες

πιθανότητες να προσαρμοστούν ομαλότερα από τα παιδιά που προέρχονται από χώρες με περιορισμένες εκπαιδευτικές δυνατότητες. Ταυτόχρονα, όσο πιο πολύ η μητρική γλώσσα των αλλοεθνών μαθητών μοιάζει με τη γλώσσα της χώρας υποδοχής τόσο μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση εμφανίζουν στην εκμάθησή της (Coelho, 2007).

Η διαμόρφωση της εθνικής ταυτότητας από τους αλλοεθνείς μαθητές συμβάλλει στη θετική προσαρμογή τους. Σύμφωνα με την Phinney (1990), υπάρχουν τρία στάδια διαμόρφωσης της εθνικής ταυτότητας. Στο πρώτο στάδιο ο μαθητής δεν ασχολείται με την εθνική του ταυτότητα, αλλά ενστερνίζεται τους ρόλους και τις απόψεις που του προβάλλουν οι γονείς του και η κοινωνία (ανεξερεύνητη εθνική ταυτότητα). Στο δεύτερο στάδιο αρχίζει και αναζητά ενεργά τα θέματα που σχετίζονται με την εθνική του ταυτότητα (εξερεύνηση της εθνικής ταυτότητας) έως ότου κατανοήσει την εθνικότητα του και τις πολιτισμικές διαφορές με την κυρίαρχη εθνική ομάδα (επίτευξη της εθνικής ταυτότητας). Η εξερεύνηση και η επίτευξη της εθνικής ταυτότητας αποτελούν προστατευτικούς παράγοντες για την ομαλή προσαρμογή των αλλοεθνών μαθητών (Στεφανίδη et al., 2011).

Τέλος, αξίζει να επισημανθεί ότι οι αλλοεθνείς μαθητές που παρουσιάζουν θετική προσαρμογή θεωρούνται ψυχικά ανθεκτικοί (Στεφανίδη et al., 2011). Για να θεωρηθεί κάποιος ψυχικά ανθεκτικός θα πρέπει, παρότι ζει κάτω από αντίξοες συνθήκες, να είναι καλά προσαρμοσμένος και ψυχολογικά επαρκής. Αντίθετα, η μειωμένη ικανότητα κάποιου να αντεπεξέλθει σε μία κατάσταση κρίσης τον καθιστά ψυχικά ευάλωτο (Χατζηχρήστου, 2011). Έτσι, οι αλλοεθνείς μαθητές που καταφέρνουν να προσαρμοστούν με επιτυχία, παρότι έχουν βιώσει τη στρεσογόνα διαδικασία της μετανάστευσης, θεωρούνται ψυχικά ανθεκτικοί. Πολύ σημαντικό ρόλο για αυτούς τους μαθητές διαδραματίζουν οι προστατευτικοί παράγοντες, οι οποίοι στην ουσία τους προστατεύουν από τις αρνητικές επιπτώσεις των αντίξοων συνθηκών κάτω από τις οποίες ζούνε (Στεφανίδη et al., 2011).

2.4 Κλίμα της σχολικής τάξης

2.4.1 Έννοια και χαρακτηριστικά

Το σχολικό κλίμα εκφράζει την ποιότητα και τον χαρακτήρα της σχολικής ζωής (National School Climate Center, 2007). Συγκεκριμένα, αποτελεί ένα σύνολο δυναμικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών, περιβαλλοντικών και ψυχολογικών χαρακτηριστικών του σχολικού περιβάλλοντος, τα οποία επηρεάζουν τις

στάσεις, τη συμπεριφορά, το εκπαιδευτικό έργο των δασκάλων, καθώς και την αυτοεκτίμηση και τη μάθηση των μαθητών (Πασιαρδή, 2001). Το σχολικό κλίμα είναι, δηλαδή, η ατμόσφαιρα που επικρατεί σε κάθε σχολείο και σε κάθε σχολική τάξη, επηρεάζοντας καταλυτικά τους άμεσα εμπλεκόμενους (Μπαμπάλης, 2012).

Σε αντίθεση με το σχολικό κλίμα, το κλίμα της τάξης αφορά τις δυναμικές που αναπτύσσονται μέσα σε αυτή ή σε μικρότερα περιβάλλοντα αυτού του σχολείου. Διαμορφώνεται με βάση το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον. Το φυσικό περιβάλλον της τάξης αφορά την διακόσμηση και την επίπλωση της αίθουσας διδασκαλίας, το μέγεθος και τους φυσικούς πόρους της. Το κοινωνικό περιβάλλον της τάξης προκύπτει από τις σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών καθώς και τις σχέσεις μεταξύ μαθητών (Evans et al, 2009; Τριλιανός, 2003).

Τα στοιχεία που απαρτίζουν το κλίμα της τάξης, σύμφωνα με τον Ματσαγούρα (2001), κατατάσσονται στον συναισθηματικό τομέα, τον τομέα κοινωνικής οργάνωσης και τον τομέα εργασίας. Στον συναισθηματικό τομέα υπάγονται η συνοχή, η διενεκτικότητα και η διάσπαση που απορρέουν από τις διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών στην τάξη, αλλά και η ικανοποίηση και η αδιαφορία που βιώνει ο μαθητής από την εργασία. Ο τομέας κοινωνικής οργάνωσης αφορά τη δημοκρατία, την ανταγωνιστικότητα και την ευνοιοκρατία που επικρατούν στην τάξη και ταυτόχρονα την ανομοιογένεια της σύνθεσης της. Τέλος, στον τομέα εργασίας περιλαμβάνονται ο καθορισμός στόχων, η υλική υποδομή, η δυσκολία και η ταχύτητα εργασίας και η καθιέρωση κανόνων λειτουργίας.

Το κλίμα της τάξης διακρίνεται σε θετικό και αρνητικό κλίμα. Ως θετικό κλίμα της τάξης μπορεί να χαρακτηριστεί το φιλικό, ενθαρρυντικό, υποστηρικτικό και ευχάριστο για τους μαθητές κλίμα. Κάποια βασικά χαρακτηριστικά του θετικού κλίματος είναι η αίσθηση των μαθητών ότι είναι αποδεκτοί από τους συμμαθητές τους και τον εκπαιδευτικό, η θετική στάση τους για μάθηση και η προθυμία τους να ακολουθούν τις οδηγίες του εκπαιδευτικού. Αντίθετα, ως αρνητικό κλίμα μπορεί να χαρακτηριστεί το ψυχρό, εχθρικό και απωθητικό κλίμα. Τα κύρια χαρακτηριστικά του είναι η αδιαφορία των μαθητών για μάθηση, η διάθεση τους για απειθαρχία, το άγχος και η έλλειψη ικανοποίησης τους, η ρουτίνα και η πλήξη του εκπαιδευτικού (Αναγνωστοπούλου, 2005; Μπαμπάλης, 2012).

Ενδιαφέροντα είναι τα αποτελέσματα έρευνας (Koth, Bradshaw, & Leaf, 2008) που δείχνουν ότι τα αγόρια και οι πολιτισμικές μειονότητες σε μία τάξη αντιλαμβάνονται ως λιγότερο θετικό το κλίμα της τάξης από τους υπόλοιπους συμμαθη-

τές τους. Ταυτόχρονα το κλίμα της τάξης επηρεάζει περισσότερο τους μαθητές από ό,τι το γενικότερο σχολικό κλίμα.

2.4.2 Παράγοντες διαμόρφωσης του κλίματος της τάξης

Οι παράγοντες που διαμορφώνουν το κλίμα της τάξης ποικίλουν. Κατά τον Μπαμπάλη (2012), αυτοί είναι:

- Ο **δάσκαλος** της τάξης, ο ρόλος του οποίου είναι ύψιστης σημασίας, καθώς αυτός είναι που αξιολογεί, ελέγχει, στηρίζει, επαινεί ή τιμωρεί τους μαθητές.
- Οι **συμμαθητές**, οι οποίοι άλλοτε αποδέχονται και επιβραβεύουν και άλλοτε απορρίπτουν, χλευάζουν και βιαιοπραγούν εναντίον των συμμαθητών τους.
- Τα **μαθήματα** και συγκεκριμένα η σχέση των μαθητών μαζί τους. Για παράδειγμα σε κάποιους μαθητές ένα μάθημα μπορεί να φαίνεται εύκολο και ευχάριστο, ενώ κάποιο άλλο δύσκολο και βαρετό. Η σχέση αυτή με τα μαθήματα μπορεί να επηρεάσει τη στάση του δασκάλου και των γονέων απέναντι στο παιδί.
- Η **οργάνωση του τρόπου εργασίας**, η οποία μπορεί με τη σειρά της να τοποθετήσει τον μαθητή σε πλαίσια συνεργασίας ή ανταγωνισμού ή στήριξης.

Συμπληρωματικά, ο Freiberg (2005) αναφέρει ότι εκτός από το κοινωνικό σύστημα, δηλαδή τις σχέσεις μεταξύ του δασκάλου και των μαθητών και τις σχέσεις μεταξύ των μαθητών, άλλοι παράγοντες που επηρεάζουν το κλίμα της τάξης είναι το φυσικό περιβάλλον της (π.χ μέγεθος), το τακτοποιημένο περιβάλλον (π.χ διακόσμηση, λειτουργικότητα) και οι προσδοκίες του εκπαιδευτικού για τους μαθητές.

Ο εκπαιδευτικός, λόγω του ιδιαίτερου ρόλου του στην τάξη, είναι εκείνος ο παράγοντας που μπορεί να επηρεάσει τη διαμόρφωση και τη λειτουργία και των υπόλοιπων παραγόντων (Ματσαγγούρας, 2003).

2.4.3 Σημαντικότητα θετικού κλίματος

Το θετικό κλίμα στην τάξη επιδρά θετικά στην κοινωνική, συναισθηματική και γνωστική ανάπτυξη των μαθητών, όπως προκύπτει από τα αποτελέσματα πληθώρα ερευνών (Gregory & Cornell, 2009; Ματσαγγούρας, 2001; Reyes et al., 2012). Σε

αυτό το σημείο είναι ανάγκη να τονιστεί ότι η έννοια του θετικού κλίματος παρουσιάζει κάποιες διαφοροποιήσεις μεταξύ των διαφορετικών πολιτισμών. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η έρευνα που πραγματοποιήθηκε στο Σικάγο σε Αφροαμερικάνους και Λατίνους μαθητές. Οι Αφροαμερικάνοι μαθητές δήλωσαν ότι οι σχέσεις μεταξύ δασκάλου-μαθητή αποτελούν την πιο σημαντική διάσταση του σχολικού κλίματος, ενώ οι Λατίνοι ανέφεραν τη δικαιοσύνη των δασκάλων και την πειθαρχία (Slaughter-Defoe and Carlson, 1996). Ωστόσο, η σημαντικότητα του θετικού σχολικού κλίματος είναι αναμφισβήτητη παγκοσμίως.

Αρχικά, το θετικό κλίμα στην τάξη σχετίζεται με τα μαθησιακά αποτελέσματα και τις επιδόσεις των παιδιών. Συγκεκριμένα, το θετικό κλίμα προωθεί τη συνεργατική μάθηση, τη συνοχή της ομάδας της τάξης και τον σεβασμό, στοιχεία που βελτιώνουν το μαθησιακό περιβάλλον (Finnan, Schnepel, & Anderson, 2003). Έρευνες έχουν συσχετίσει τα μαθησιακά αποτελέσματα με το κλίμα της τάξης περισσότερο από ό,τι με τα προσωπικά χαρακτηριστικά των μαθητών (δείκτης νοημοσύνης, εκπαιδευτικό επίπεδο οικογένειας) και τον τρόπο διδασκαλίας (Ματσαγγούρας, 2001). Επίσης, έρευνα (Reyes et al., 2012) έδειξε ότι το συναισθηματικό κλίμα της τάξης διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών σε αντίθεση με άλλα χαρακτηριστικά του κλίματός της (όπως το φυσικό περιβάλλον). Μάλιστα, οι καλές σχέσεις των μαθητών με τον δάσκαλο τους σε μικρή ηλικία αποτελούν προβλεπτικό παράγοντα για ακαδημαϊκή επιτυχία στο μέλλον (Hamre & Pianta, 2001).

Έπειτα, το θετικό κλίμα της τάξης επιδρά στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των μαθητών. Σε γενικές γραμμές οι μαθητές που νιώθουν ότι έχουν την υποστήριξη των δασκάλων τους και των συμμαθητών τους παρουσιάζουν υψηλότερη αυτοεκτίμηση, ενώ ταυτόχρονα εμφανίζουν σε μικρότερο βαθμό καταθλιπτικά συμπτώματα και άγχος (Ahnert, Harwardt-Heinecke, Kappler, Eckstein-Madry, & Milatz, 2012; Jia et al., 2009). Ακόμα, οι δίκαιοι κανόνες πειθαρχίας και οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις μειώνουν σημαντικά τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών (Gregory & Cornell, 2009). Αντίθετα, η έλλειψη θετικού κλίματος έχει συνδεθεί με αδικαιολόγητες απουσίες των μαθητών, προβλήματα συναισθηματικής και κοινωνικής προσαρμογής, προβλήματα συμπεριφοράς, χαμηλές σχολικές επιδόσεις, σχολικό εκφοβισμό και σχολική διαρροή (Bradshaw, Sawyer, & O'Brennan, 2009; Wilson, 2004).

Οι μαθητές έχουν καλύτερα μαθησιακά και συναισθηματικά αποτελέσματα όταν το σχολικό περιβάλλον ταυτίζεται με αυτό που επιθυμούν. Η παραπάνω διαπί-

στώση σχετικά με την ταύτιση του πραγματικού και του επιθυμητού περιβάλλοντος μάθησης αποτέλεσε τη βάση για τις έρευνες που αποσκοπούσαν στη βελτίωση του κλίματος της τάξης με την εφαρμογή συγκεκριμένων πρακτικών από τους εκπαιδευτικούς (Dorman, 2008; Sinclair & Fraser, 2002).

2.4.4 Εκπαιδευτικός και κλίμα της πολυπολιτισμικής τάξης

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διαμόρφωση θετικού σχολικού κλίματος είναι ύψιστης σημασίας. Συγκεκριμένα, έρευνα (Raver et al, 2008), που μελέτησε την επίδραση που έχουν οι πρακτικές των εκπαιδευτικών στο κλίμα της τάξης, έδειξε ότι η σωστή οργάνωση της τάξης από τους ίδιους συμβάλλει στη διατήρηση του θετικού κλίματος, καθώς και στη διαμόρφωση της θετικής κοινωνικής συμπεριφοράς των παιδιών.

Το εκπαιδευτικό στυλ έχει φανεί ότι παίζει καθοριστικό ρόλο για τη διαμόρφωση του κλίματος της τάξης. Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2001), αυτά είναι το αυταρχικό, το ελεύθερο και το δημοκρατικό. Στο αυταρχικό στυλ, όπου ο εκπαιδευτικός έχει την αποκλειστική ευθύνη για την λήψη αποφάσεων και επιδιώκει τη συμμόρφωση των μαθητών με τον φόβο, κυριαρχεί το ανταγωνιστικό κλίμα, το χαμηλό ομαδικό αίσθημα, η παθητική εκτέλεση της εργασίας, η κατοχή υλικού και η ομοιόμορφη συμπεριφορά των μαθητών. Στο ελεύθερο στυλ, όπου ο εκπαιδευτικός δεν φέρνει ποτέ αντίρρηση στους μαθητές, κυριαρχεί η ανασφάλεια, η σύγχυση, η έλλειψη συντονισμού, η μεταβαλλόμενη αλλά όχι δημιουργική συμπεριφορά των μαθητών μέσα στην τάξη. Τέλος, στο δημοκρατικό στυλ, όπου οι αποφάσεις και οι δράσεις παίρνονται από κοινού, κυριαρχεί ένα κλίμα ασφάλειας, ευχαρίστησης, συνεργασίας και σεβασμού. Από τα προαναφερθέντα εκπαιδευτικά στυλ το καταλληλότερο για τη διαμόρφωση θετικού κλίματος είναι το δημοκρατικό (Καψάλης, 2007; Τριλιανός, 2003).

Άλλο χαρακτηριστικό του εκπαιδευτικού για τη διαμόρφωση θετικού κλίματος είναι η ικανότητα διαχείρισης της τάξης. Ένα βασικό χαρακτηριστικό της σωστής διαχείρισης είναι η σαφήνεια των προσδοκιών και των συνεπειών από την πλευρά του εκπαιδευτικού προς τους μαθητές, καθώς και η τήρηση των κανόνων της τάξης. Στην αποτελεσματικότητα της τήρησης των κανόνων της τάξης συμβάλλει η ενεργός συμμετοχή των μαθητών στην διατύπωσή τους και η πλήρη κατανόηση της χρησιμότητας

τητάς τους. Επιπλέον η διατήρηση της ισορροπίας μεταξύ διασκέδασης και ελέγχου στην τάξη είναι εξίσου σημαντική για τους μαθητές (Cothran et al, 2003).

Ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να λειτουργεί ως αρωγός και υποστηρικτής των μαθητών. Ο εκπαιδευτικός είναι ανάγκη να ενθαρρύνει και να βοηθάει τους μαθητές του σε όλες τις προσπάθειές τους για γνωστική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη (Τριλιανός, 2013). Είναι σημαντικό να προγραμματίζει μαθησιακές εμπειρίες που προάγουν την ατομική αυτοεκτίμηση και συνεργατικές δραστηριότητες που οικοδομούν συναισθηματική ταύτιση και προσέγγιση μεταξύ των μαθητών (Tiedt & Tiedt, 2006). Κύριος στόχος του, δηλαδή, θα πρέπει να είναι η δημιουργία ενός κλίματος αγάπης, αποδοχής και ασφάλειας για όλους τους μαθητές.

Η οργάνωση του χώρου της σχολικής αίθουσας από τον εκπαιδευτικό συσχετίζεται άμεσα με το κλίμα της τάξης. Η καλή οργάνωση του εσωτερικού χώρου βοηθά στην υλοποίηση των ομαδικών δραστηριοτήτων, επηρεάζει τη συμπεριφορά των μαθητών και το χρόνο επίτευξης του μαθησιακού στόχου. Μία καθαρή τάξη με σωστή διαρρύθμιση και ωραία διακόσμηση επηρεάζει τόσο την επίδοση όσο και τη συμπεριφορά των μαθητών, δημιουργεί ευχάριστη διάθεση για εργασία και βελτιώνει τις διαπροσωπικές σχέσεις (Cohen & Manion, 1989).

Λαμβάνοντας υπόψη την πολυπολιτισμικότητα των σημερινών τάξεων, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να δημιουργήσει το κατάλληλο κλίμα για τους αλλοεθνείς μαθητές, έτσι ώστε να ενσωματωθούν στην ομάδα της τάξης. Σε αυτό το σημείο θα αναφερθούν κάποιες ενδεικτικές δράσεις:

Διάχυση ολόκληρου του αναλυτικού προγράμματος με πολυπολιτισμικές έννοιες, από τη γλώσσα και τα μαθηματικά μέχρι τις τέχνες. Στόχος, να εντοπίσουν οι μαθητές ανάγκες και προβληματισμούς που είναι κοινοί σε όλους τους ανθρώπους ανεξάρτητα από τον πολιτισμό τους (π.χ αγάπη, οικογένεια, υγεία) και να συγκρίνουν τις πολιτισμικές διαφορές (Tiedt & Tiedt, 2006).

Προώθηση συνεργασίας και αλληλοδιδασκαλίας μέσα στην τάξη, όπου τα παιδιά βοηθούν κάποιον αλλόγλωσσο συμμαθητή τους κατά τη διδασκαλία (Coelho, 2007).

Εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ως μια εκπαιδευτική προσέγγιση βασισμένη στο σεβασμό και την εκτίμηση της πολιτισμικής ποικιλότητας (Tiedt & Tiedt, 2006).

Συνεργασία με τους γονείς των αλλοεθνών μαθητών, προωθώντας ένα ανοικτό σχολείο. Ειδικότερα, προτείνεται στον συμβουλευτικό οδηγό για τους εκ-

παιδευτικούς οι ανακοινώσεις και η ενημέρωση να γίνεται στη γλώσσα των γονιών, να πραγματοποιούνται προσκλήσεις σε γονείς να συμμετέχουν εθελοντικά σε εργαστήρια με θέματα τα οποία οι ίδιοι επιλέγουν, να διδάσκεται η ελληνική γλώσσα στους μετανάστες γονείς και η μητρική γλώσσα στους μαθητές (Institute for Rights Equality & Diversity, 2010).

Συγγραφή των κανόνων της τάξης σε όσες γλώσσες επικρατούν στη σχολική αίθουσα, έτσι ώστε όλα τα παιδιά θα νιώθουν ίσα μεταξύ τους (Coelho, 2007).

Αξιοποίηση της τεχνολογίας. Συγκεκριμένα, με την χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών, δίνεται η δυνατότητα αλληλεπίδρασης και ανταλλαγής πολιτισμικού υλικού με μαθητές από όλο τον κόσμο (Elliott, et al., 2008; Tiedt & Tiedt, 2006).

Οργάνωση σχολικών εκδηλώσεων, όπως αντιρατσιστικής εβδομάδας που θα περιλαμβάνει σχεδιασμό αφισών, συγγραφή θεατρικών έργων καθώς και αναζήτηση και μελέτη έργων που υπερασπίζονται τα ανθρώπινα δικαιώματα (Coelho, 2007).

Η ευθύνη ενός εκπαιδευτικού που διδάσκει σε μια πολυπολιτισμική τάξη είναι μεγάλη για την ενσωμάτωση των αλλοεθνών μαθητών και την εξάλειψη των προκαταλήψεων και στερεοτύπων. Αρχικά, ο ίδιος οφείλει να μελετήσει τα χαρακτηριστικά του κάθε πολιτισμού, όπως τα ήθη, τα έθιμα και τις συνήθειες για να μπορέσει να συνειδητοποιήσει τις ιδιαιτερότητες του, καθώς έτσι θα κατανοήσει τη δική του πολιτισμική ταυτότητα και θα αναρωτηθεί αν είναι απαλλαγμένος από στερεότυπα. Το πραγματικό ενδιαφέρον και η αποδοχή του διαφορετικού αλλά και η ευαισθητοποίηση και ο προβληματισμός από την πλευρά του εκπαιδευτικού συμβάλλει στη δημιουργία ενός υποστηρικτικού και φιλόξενου περιβάλλοντος για τους αλλοεθνείς μαθητές (Coelho, 2007; Elliott, et al., 2008; Μάρκου, 1996; Tiedt & Tiedt, 2006).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο: **Συγκριτική μελέτη αλλοεθνών-γηγενών μαθητών**

Στο παρόν κεφάλαιο θα γίνει διεξοδικά μία συγκριτική μελέτη μεταξύ αλλοεθνών και γηγενών μαθητών, βασισμένη σε έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό, ως προς τις διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσουν στο πλαίσιο της σχολικής τους ζωής και την αυτοεκτίμησή τους.

Επιλέχθηκαν να μελετηθούν εκτενέστερα οι διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών, καθώς οι σχέσεις μεταξύ των μαθητών και η σχέση μαθητών-δασκάλου, αποτελούν τους κυριότερους παράγοντες που επηρεάζουν το κλίμα της τάξης. Επίσης οι διαπροσωπικές σχέσεις και η αυτοεκτίμηση αποτελούν το επίκεντρο του ερευνητικού ενδιαφέροντος της συγκεκριμένης μελέτης, για αυτό θα διερευνηθούν και ερευνητικά με τη χορήγηση ερωτηματολογίων. Συγκεκριμένα τα ερωτηματολόγια που θα χορηγηθούν μελετάνε α) την αυτοεκτίμηση και β) τη ζωή στη σχολική τάξη, με την πλειοψηφία των παραγόντων να αφορούν στις διαπροσωπικές σχέσεις, όπως είναι: η εκπαιδευτική και προσωπική υποστήριξη του δασκάλου, η εκπαιδευτική και προσωπική υποστήριξη των συμμαθητών τους, η συνεργασία, η αποξένωση, η συνοχή, η εκπαιδευτική αυτοεκτίμηση, η ατομική και ανταγωνιστική μάθηση και τέλος η διένεξη. Συνεπώς η βιβλιογραφική μελέτη των διαπροσωπικών σχέσεων και της αυτοεκτίμησης γηγενών-αλλοεθνών μαθητών κρίνεται επιτακτική.

3.1 Διαπροσωπικές σχέσεις

3.1.1 Έννοια και σημασία διαπροσωπικών σχέσεων

Οι διαπροσωπικές σχέσεις περιλαμβάνουν ένα πλήθος και μια ποικιλία αλληλεπιδράσεων που δημιουργούνται μεταξύ προσώπων, με κύριο γνώρισμα τη δημιουργία ενός συναισθηματικού δεσμού (Feldman, 2009). Μέσα στη σχολική τάξη, η οποία συνιστά ένα μικρόκοσμο επικοινωνίας, αναπτύσσεται ένα ευρύ πλέγμα διαπροσωπικών σχέσεων, το οποίο επηρεάζει όλους τους σκοπούς, τις αξίες αλλά και τις δραστηριότητες που πραγματοποιούνται. Συγκεκριμένα, οι διαπροσωπικές σχέσεις συντελούν στη δημιουργία ενός ευχάριστου μαθησιακού κλίματος, επηρεάζουν τις ακαδημαϊκές επιδόσεις, τη συμπεριφορά των μαθητών, τη στάση τους προς το σχο-

λείο και προσδίδουν το αίσθημα της ικανοποίησης. Όταν οι διαπροσωπικές σχέσεις δεν είναι καλές, μεγάλο μέρος της ενέργειας καταναλώνεται στην αποκατάσταση των διαταραχών και στην αποσυμφόρηση της έντασης (Τσιπλητάρης, 2011).

Στα πλαίσια των διαπροσωπικών σχέσεων απαραίτητη είναι η ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων. Κυρίαρχα συστατικά των κοινωνικών δεξιοτήτων είναι πρωτίστως η ανάπτυξη του λόγου, μέσω του οποίου επιτυγχάνεται η επικοινωνία με τους άλλους, αλλά και η αποτελεσματική μετάδοση των μηνυμάτων. Εξίσου σημαντική κρίνεται, ακόμη, η ανάπτυξη της πραγματολογίας. Η πραγματολογία επιτρέπει στο άτομο να κατανοεί βασικά στοιχεία της συζήτησης, να περιμένει τη σειρά του, να ακούει τους άλλους προσεκτικά, να λέει «ευχαριστώ» αλλά και να προσαρμόζεται στο εκάστοτε κοινωνικό περιβάλλον (Feldman, 2009).

Η σημασία των διαπροσωπικών σχέσεων στην παιδική ηλικία έγκειται, σύμφωνα με την Χατζηχρήστου (2011), σε τέσσερις λόγους. Αρχικά παρέχουν το κοινωνικό πλαίσιο εντός του οποίου τα παιδιά μπορούν να δοκιμάσουν, να εξασκήσουν και να βελτιώσουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες. Επίσης προσφέρουν πληροφορίες και νοητικά πρότυπα για την συμπεριφορά των άλλων παιδιών σε διάφορες κοινωνικές καταστάσεις, όπως επίλυση συγκρούσεων και αντιμετώπιση δυσκολιών. Τα ίδια, ακόμη, λαμβάνουν συναισθηματική υποστήριξη και γνωστική ανατροφοδότηση σχετικά με την επίλυση διαπροσωπικών προβλημάτων, ενώ προετοιμάζονται και για την ανάπτυξη υγιών κοινωνικών σχέσεων στην ενήλικη ζωή.

3.1.2 Μορφές διαπροσωπικών σχέσεων

Στη κοινωνική ομάδα της σχολικής τάξης διαμορφώνονται για καθένα από τα μέλη της διάφοροι ρόλοι (όπως αρχηγοί ομάδων, εκτελεστικά πρόσωπα) και αναπτύσσονται ποικίλες διαπροσωπικές σχέσεις. Οι κυριότερες από αυτές είναι η συνεργασία και ο ανταγωνισμός (Καυάλης, 2007), οι οποίες οδηγούν με την σειρά τους στη φιλία, τη σύγκρουση ή την περιθωριοποίηση.

Ο ανταγωνισμός ορίζεται ως ο αγώνας μεταξύ δύο αντιπάλων που έχουν ίδιες ή παραπλήσιες επιδιώξεις με σκοπό την επικράτηση του ενός (Μπαμπινιώτης, 1998). Αυτός οδηγεί τον κάθε μαθητή να υπερασπίζεται μόνο τον εαυτό του, να είναι μόνος ενάντια στους άλλους προκειμένου να διεκδικήσει την πρωτιά (Τσιπλητάρης, 2011). Ως συνέπεια του ανταγωνισμού είναι οι συγκρούσεις και η διασάλευση των διαπροσωπικών σχέσεων. Ακόμα απόρροια του ανταγωνισμού μπορεί να είναι η δημιουργία

κλικών. Ως κλίκες ορίζονται οι ομάδες, οι οποίες αποτελούνται από δυο έως δώδεκα μέλη και έχουν συχνές κοινωνικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ τους (Feldman, 2009; σελ. 91). Οι κλίκες διαιρούν την ομάδα της τάξης σε επιμέρους υποομάδες οι οποίες έχουν ανταγωνιστικές μεταξύ τους σχέσεις.

Αντίθετα η συνεργασία σημαίνει το να εργάζεται κανείς από κοινού με άλλον ή άλλους για την επίτευξη κοινού στόχου (Μπαμπινιώτης, 1998). Η συνεργασία στην τάξη οδηγεί σε καλύτερες επιδόσεις από ό,τι ο ανταγωνισμός και αυτό ισχύει για όλα τα μαθήματα και για όλους τους μαθητές (Καψάλης, 2007). Επίσης, βελτιώνονται οι σχέσεις μεταξύ των μαθητών και γίνεται πιο εύκολη η αποδοχή κάθε είδους διαφορετικότητας, μέσω της αλληλεπίδρασής τους. Η κοινή προσπάθεια κατά την ομαδική εργασία συμβάλλει στην καλλιέργεια σημαντικών αρετών, όπως της αγάπης προς τον πλησίον, της αλληλεγγύης, της αμοιβαίας κατανόησης και της συντροφικότητας. Γενικότερα αναπτύσσονται δεξιότητες επικοινωνίας και καλλιεργείται κλίμα εμπιστοσύνης και εποικοδομητικής συνεργασίας που ευνοούν την ανάπτυξη φιλιών (Κακανά, 2008; Τριλιανός, 2003).

Η φιλία περιγράφεται ως μια σχέση που χαρακτηρίζεται από στοργή, αμοιβαιότητα και δέσμευση μεταξύ ανθρώπων που θεωρούν πως είναι λίγο έως πολύ ίσοι μεταξύ τους. Τα παιδιά τις περισσότερες φορές επιλέγουν τους φίλους του με κριτήριο την ομοιότητα. Οπότε οι φίλιες είναι πιο συνηθισμένες μεταξύ παιδιών της ίδιας ηλικίας, εθνικότητας, φύλου και του ίδιου επιπέδου δεξιοτήτων σε διάφορες δραστηριότητες (Cole & Cole, 2011; Quillian & Campbell, 2003). Ο William Damon (1988) ονομάζει τα στάδια από τα οποία διέρχεται μια φιλία:

- **Στάδιο 1ο:** Φιλία που βασίζεται στη συμπεριφορά των άλλων: το παιδί αντιλαμβάνεται τους άλλους ως ανθρώπους στους οποίους είναι και το ίδιο αρεστό και με τους οποίους έχει κοινά παιχνίδια ή δραστηριότητες.
- **Στάδιο 2ο:** Φιλία που βασίζεται στην εμπιστοσύνη: Η άποψη του παιδιού για την φιλία γίνεται πιο σύνθετη. Λαμβάνει πλέον υπόψη τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας καθώς και την επιβράβευση που του παρέχουν οι άλλοι. Η παραβίαση της εμπιστοσύνης αποτελεί ένα πολύ σοβαρό θέμα.
- **Στάδιο 3ο:** Φιλία που βασίζεται στην ψυχολογική εγγύτητα: Οι αντιλήψεις των παιδιών για την φιλία, όπως αναπτύσσονται σε αυτό το στάδιο διαρκούν και μέχρι την εφηβεία. Τα κριτήρια επιλογής των φίλων αλλάζουν. Βασικό κρι-

τήριο πλέον αποτελεί η συναισθηματική εγγύτητα. Τέλος, το παιδί γνωρίζει ποιες συμπεριφορές θεωρεί αποδεκτές σε ένα φίλο και ποιες απορρίπτει.

Τα παιδιά που δεν ενσαρκώνουν τα χαρακτηριστικά της ομάδας των συμμαθητών τους περιθωριοποιούνται (Hogg & Vaughan, 2010). Τα αίτια της περιθωριοποίησης οφείλονται σε διάφορους λόγους, όπως οικονομικούς, εθνοπολιτιστικούς και ατομικούς (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2009). Ειδικότερα, υπάρχουν δύο κατηγορίες παιδιών που περιθωριοποιούνται: τα απορριπτόμενα και τα παραμελημένα παιδιά (Asher & Coie, 1990). Απορριπτόμενα είναι τα ανεπιθύμητα παιδιά που οι συμμαθητές τους τα αντιπαθούν ενεργά. Συνήθως, είναι τα παιδιά που χαρακτηρίζονται από επιθετικότητα, χαμηλή κοινωνική επάρκεια, χαμηλή συστολή και δυσκολία ελέγχου των συναισθημάτων τους (Asher & Coie, 1990). Σύμφωνα με τους Hogg & Vaughan (2010) γίνονται περισσότερο αντιπαθείς όταν είναι μέλη της ενδο-ομάδας, δηλαδή της παρέας των συμμαθητών τους, παρά της εξω-ομάδας. Αντίθετα, παραμελημένα είναι τα παιδιά που σπάνια χαρακτηρίζονται ως επιθυμητά ή ανεπιθύμητα, καθώς οι συμμαθητές τους δεν ασχολούνται μαζί τους και τα αγνοούν. Είναι παιδιά με υπερβολική συστολή, εσωστρέφεια, ενώ ταυτόχρονα τους χαρακτηρίζει η παθητικότητα παρά η επιθετικότητα (Asher & Coie, 1990). Η περιθωριοποίηση και στις δύο περιπτώσεις μπορεί να αποβεί σε βάρος της υγιούς ψυχολογικής ανάπτυξης των παιδιών, ως παράγοντας επικινδυνότητας (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2009).

3.1.3 Σύγκριση διαπροσωπικών σχέσεων αλλοεθνών-γηγενών μαθητών

Τα ευρήματα ερευνών δείχνουν ότι οι αλλοεθνείς μαθητές έχουν λιγότερη κοινωνική αποδοχή από τους συνομηλίκους τους και αισθάνονται λιγότερο ενσωματωμένοι στην τάξη (Gruniger, Perren, Nagele, & Alsaker, 2010; Πατσάλης, 2005). Επίσης παρατηρείται πολύ έντονο το φαινόμενο οι αλλοεθνείς μαθητές να κάνουν μόνο μεταξύ τους παρέα και το ίδιο αντίστοιχα οι γηγενείς, γνωστό ως ομόφυλη φιλία (Leszczensky & Pink, 2015; Titzmann, 2014).

Οι παράγοντες που δυσχεραίνουν τις διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ αλλοεθνών-γηγενών μαθητών ποικίλουν. Οι γλωσσικές δυσκολίες είναι από τις κυριότερες, καθώς εμποδίζουν την επικοινωνία και την κατανόηση των εκατέρωθεν μηνυμάτων μεταξύ των μαθητών (Μουσούρου, 2006; Μπίκος, 2008). Στην εξοικείωση των αλλοεθνών μαθητών με την γλώσσα της χώρας υποδοχής συμβάλλει η ομιλούμενη γλώσσα στο οικογενειακό περιβάλλον. Ωστόσο έρευνα που έγινε στις Ηνωμένες Πο-

λιτείες δεν είχε τόσο ενθαρρυντικά αποτελέσματα, καθώς έδειξε ότι το 72% των αλλοεθνών μαθητών μιλούν άλλη γλώσσα στο σπίτι τους από αυτή της χώρας υποδοχής (Shields & Berman, 2005). Ταυτόχρονα καθοριστικό ρόλο διαδραματίζει η ηλικία άφιξης τους στο σχολείο, αφού τα μικρά παιδιά μαθαίνουν πιο εύκολα τη γλώσσα από ό,τι τα μεγαλύτερα και έχουν καλύτερη κοινωνική προσαρμογή (Bleakley & Chin, 2004). Άξιο αναφοράς είναι το πείραμα που έγινε σε μικρά παιδιά στην Αγγλία και έδειξε την προτίμησή τους να κάνουν παρέα με παιδιά που έχουν μητρική τους γλώσσα την Αγγλική από ό,τι με αυτά που έχουν ξενική προφορά, αναδεικνύοντας την σημασία που έχει η γλώσσα για την φιλία (Kinzler, Shutts, Dejesus, & Spelke, 2009).

Ακόμα οι σχολικές επιδόσεις των μαθητών έχουν αντίκτυπο όχι μόνο στην ακαδημαϊκή πορεία τους, αλλά και στις κοινωνικές τους σχέσεις κυρίως στο δημοτικό (Αναγνωστοπούλου, 2005). Συγκεκριμένα, τα παιδιά με χαμηλή σχολική επίδοση, έχουν χαμηλή αυτοπεποίθηση, χαμηλή δημοτικότητα, γενικεύουν την αδυναμία τους και δυσκολεύονται να συνάψουν φιλικές σχέσεις αφού κατέχουν χαμηλότερη θέση στην ιεραρχία της τάξης. Συνήθως απομονώνονται ή συμμετέχουν παθητικά στις ομαδικές δραστηριότητες (Αναγνωστοπούλου, 2005; Feldman, 2009). Χαρακτηριστική είναι η έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε όλες τις τάξεις του δημοτικού σε ελληνικό σχολείο και έδειξε πως μόνο το 6% των απομονωμένων παιδιών συμπεριλαμβάνεται στους καλούς μαθητές, το 19% στους μέτριους, ενώ το 75% ανήκει στους μαθητές με χαμηλή επίδοση (Παπάγγελος, 1986). Επομένως οι χαμηλότερες σχολικές επιδόσεις των αλλοεθνών μαθητών από τους γηγενείς, όπως προκύπτει από έρευνες (Παπανικολάου, 2014), λειτουργεί ανασταλτικά στις κοινωνικές τους σχέσεις.

Η επικοινωνία μεταξύ γηγενών-αλλοεθνών μαθητών επηρεάζεται από το διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο. Οι αλλοεθνείς μαθητές βιώνουν την πραγματικότητα, μέσα σε ένα πλαίσιο οργάνωσης των κοινωνικών σχέσεων που είναι σε πολλά σημεία διαφορετικό από το δικό τους. Οι διαφορετικές στάσεις, αξίες και πεποιθήσεις τους φέρνουν πολλές φορές σε σύγκρουση, γι' αυτό άλλωστε προτιμάνε να κάνουν παρέα με ομοεθνείς. Απαιτείται, δηλαδή, από την πλευρά των αλλοεθνών μαθητών επανακοινωνικοποίηση στο νέο περιβάλλον και προσαρμογή στη νέα πολιτισμική πραγματικότητα. Σχετική έρευνα με επίκεντρο τους Αλβανούς μαθητές στο ελληνικό σχολείο έδειξε ότι οι περισσότεροι αφομοιώνουν πλήρως τα πολιτιστικά χαρακτηριστικά της χώρας υποδοχής ή τα εναρμονίζουν με τα δικά τους, μερικοί βιώνουν

τον διαχωρισμό, δηλαδή την προσκόλληση στις αξίες και στις συμπεριφορές της χώρας τους και ελάχιστοι βιώνουν την περιθωριοποίηση και αρνούνται τα στοιχεία τόσο της χώρας υποδοχής όσο και της δικιάς τους (Παυλόπουλος et al., 2009).

Σε αυτό το σημείο χρειάζεται να αναφερθούν τα δύο μοντέλα του Berry (1997), το πολυπολιτισμικό και το μειονοτικό, για να κατανοηθούν καλύτερα οι διομαδικές σχέσεις μεταξύ γηγενών και αλλοεθνών. Από τη μία πλευρά το πολυπολιτισμικό μοντέλο αφορά τη διατήρηση σχέσεων με τα μέλη τόσο της εσω-ομάδας (ομοεθνείς) όσο και της εξω-ομάδας (αλλοεθνείς), εξασφαλίζοντας τη θετική έκβαση στη διομαδική επαφή. Από την άλλη πλευρά το μειονοτικό μοντέλο θέτει το δίλλημα αφομοίωση ή διαχωρισμό, οδηγώντας στη δημιουργία στερεοτύπων και προκαταλήψεων.

Οι προκαταλήψεις και τα στερεότυπα διαμορφώνονται, μέσω της γνωστικής διαδικασίας, από πολύ νωρίς στα παιδιά. Τα παιδιά ήδη από την ηλικία των 2-3 ετών μπορούν να διακρίνουν τους ανθρώπους με κριτήριο το χρώμα του δέρματος και να προσδιορίσουν τον εαυτό τους με βάση αυτό. Από τα 4 έτη αρχίζουν να αναπτύσσουν το αίσθημα του «ανήκειν» σε μία συγκεκριμένη εθνικότητα, ενώ αντιλαμβάνονται τα μέλη της εξω-ομάδας με αρνητικότερο τρόπο σε σχέση με τα μέλη της έσω-ομάδας. Κατά την κατηγοριοποίηση και τη σύγκριση των διάφορων εθνικών ομάδων προκύπτουν οι προκαταλήψεις, οι οποίες μεταδίδονται στα παιδιά από το κοινωνικό και οικογενειακό τους περιβάλλον (Bergen, 2001). Με τη σειρά τους οι προκαταλήψεις και τα στερεότυπα των γηγενών μαθητών για τους αλλοεθνείς τροφοδοτούν τον ρατσισμό εναντίον τους. Ο ρατσισμός βασίζεται στην πίστη ότι τα μέλη κάποιων φυλών έχουν χαρακτηριστικά που τους κάνουν να υπερτερούν από άλλες (Δασκαλάκης, 2009). Βέβαια στις μέρες μας πολλοί κάνουν λόγο για τον «νέο ρατσισμό». Σύμφωνα με τους Hogg και Vaughan (2010), ο ρατσισμός έχει αλλάξει μορφή και δεν εκφράζεται, καθώς ο απροκάλυπτος ρατσισμός είναι παράνομος και κοινωνικά μεμπτός. Αυτό προέκυψε λόγω της σύγκρουσης που βιώνουν τα άτομα ανάμεσα στη βαθιά ριζωμένη συναισθηματική αντιπάθεια απέναντι σε κάποιες φυλετικές εξω-ομάδες και στις σύγχρονες αξίες ισότητας που τους αποτρέπουν να ενεργήσουν με προκατειλημμένο τρόπο.

Έρευνα που πραγματοποιήθηκε στο νομό Αττικής σε 855 γηγενείς μαθητές έδειξε ότι το 9,5% των μαθητών θεωρεί την παρουσία των αλλοεθνών αρνητική, ένα ποσοστό που δεν είναι αμελητέο (Ηλιού, Κακεπάκη, & Κουντούρη, 2010). Αξιοσημείωτη είναι, επίσης, η έρευνα στην οποία έδωσαν σε μαθητές Ε΄ και Στ΄ δημοτικού

φωτογραφίες παιδιών από την Αλβανία, χωρίς να γνωρίζουν την εθνικότητά τους. Στην αρχή η στάση τους ήταν θετική απέναντι στα παιδιά. Όταν όμως έμαθαν την εθνικότητα, η στάση τους άλλαξε εκφράζοντας μία επιφυλακτικότητα και αντιπάθεια. Αντίθετα, οι Αλβανοί μαθητές εκδήλωσαν λιγότερο θετικά συναισθήματα όταν τους έδειξαν φωτογραφίες αλλοεθνών που δεν γνώριζαν την εθνικότητα τους και λιγότερο αρνητικά όταν την έμαθαν. Οι Έλληνες μαθητές, δηλαδή, δίνουν μεγαλύτερη βαρύτητα στην εθνικότητα του κάθε μαθητή και εάν δεν τους αρέσει η καταγωγή τους δεν προχωράνε στη σύναψη σχέσεων μαζί τους (Γεωργογιάννης, 2007).

Μεγάλο ενδιαφέρον έχουν τα αποτελέσματα μίας μελέτης περίπτωσης που πραγματοποιήθηκε σε αμιγές ελληνικό σχολείο στο Μόναχο (Δασκαλάκης, Μπαμπάλης & Καλάκου, 2014). Στο συγκεκριμένο σχολείο που φοιτούσαν Έλληνες μετανάστες μαθητές διερευνήθηκαν μεταξύ άλλων οι αναπαραστάσεις και οι στάσεις που είχαν αναπτύξει για άτομα άλλων εθνικών ομάδων. Σχετικά με τους Τούρκους καταγράφηκαν μεροληπτικά διαστρεβλωμένες απόψεις και στερεοτυπικές στάσεις, όπως για παράδειγμα «οι Τούρκοι είναι σκληροί, άσχημοι και μουσουλμάνοι», «είναι εχθροί μας γιατί μας έκλεψαν την Αγία Σοφία», «δεν κάνω παρέα με Τούρκους, γιατί η γιαγιά μου λέει ότι είναι κλέφτες». Αυτές οι στερεοτυπικές απόψεις προέρχονται από τα εξωτερικά χαρακτηριστικά που έχει η συγκεκριμένη εθνική ομάδα, από τις πεποιθήσεις που τους έχουν μεταφέρει οι οικογένειές τους και από τον τρόπο που τους έχει διδαχθεί η ιστορία. Αντίθετα η στάση τους για τους Γερμανούς ήταν πιο θετική ως προς στην σύναψη φιλικών σχέσεων, αναγνωρίζοντας όμως τις κοινωνικές ανισότητες. Θεωρούσαν, δηλαδή, ότι δεν τους δίνονται οι ίδιες ευκαιρίες για να προοδεύσουν επαγγελματικά και να ανέλθουν κοινωνικοοικονομικά.

Οι αλλοεθνείς μαθητές γίνονται συχνά θύματα εκφοβισμού από τους συμμαθητές τους, λόγω της εθνικότητας τους και των ατομικών ιδιομορφιών τους που απορρέουν από αυτή (όπως χρώμα δέρματος, θρησκευτικό δόγμα), αλλά και θύτες. Χαρακτηριστικά σε έρευνα το 36% των αλλοεθνών μαθητών δήλωσαν θύματα εκφοβισμού και το 23% των Ελλήνων. Αντίστοιχα θύτες δήλωσαν το 35% των αλλοεθνών και το 12% των γηγενών (Νικολάου, 2013). Από τα παραπάνω προκύπτει ότι τα ποσοστά των αλλοεθνών που εμπλέκονται σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού είναι μεγαλύτερα από των γηγενών. Συμπληρωματικά, ενδιαφέρουσα είναι η πρόσφατη έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε έντεκα χώρες με δείγμα 51.636 μαθητές και κατέγραψε ότι το ποσοστό των αλλοεθνών που εμπλέκονταν σε άμεσες μορφές βίας και εκφοβίζουν τόσο αλλοεθνείς όσο και γηγενείς μαθητές είναι υψηλότερο από το πο-

σοστό θυματοποίησης τους (Walsh, et al., 2016). Αυτό ονομάζεται, κατά την Αρτινοπούλου (2010), φαινόμενο ντόμινο, δηλαδή το παιδί-θύμα εκφοβίζει με τη σειρά του άλλα παιδιά. Συνέπεια της επιθετικής συμπεριφοράς των αλλοεθνών είναι η απόρριψη και η απομόνωσή τους από την ομάδα της σχολικής τάξης (Μπίκος, 2008).

Ωστόσο, η διαφορετική πολιτισμική ταυτότητα δεν συνδέεται απαραίτητα με προβλήματα στη σύναψη κοινωνικών σχέσεων στη χώρα υποδοχής. Έρευνα στην Ελλάδα δείχνει ότι στις σχολικές τάξεις επικρατεί θετικό κλίμα αλληλεπίδρασης και αλληλοαποδοχής μεταξύ γηγενών και αλλοεθνών μαθητών. Χαρακτηριστικά το 79% των αλλοεθνών μαθητών δήλωσαν ότι κάνουν στενή παρέα με τους Έλληνες συμμαθητές τους, το 68% ότι κάνουν παρέα μαζί τους και το 67% ότι επιθυμούν να συμμετέχουν σε περισσότερες δραστηριότητες μαζί τους. Βέβαια οι περισσότεροι μαθητές εξέφρασαν την προτίμησή τους να κάνουν παρέα με συμμαθητές από τη δικιά τους χώρα, επιβεβαιώνοντας την τάση για ομόφυλη φιλία (Πίγκα, 2009). Επίσης έρευνα σε μικρά παιδιά σε σχολεία της Αμερικής έδειξε ότι ανάμεσα στους γηγενείς και αλλοεθνείς μαθητές δημιουργήθηκαν ισχυρές διαφυλικές σχέσεις, οι οποίες διατηρήθηκαν κατά τη σχολική ζωή (Swadener, 1997). Οι αλλοεθνείς μαθητές που ταυτίζονται με τον πολιτισμό της χώρας υποδοχής αυξάνουν τους γηγενείς φίλους τους από αυτούς που έχουν εντονότερη την εθνική τους ταυτότητα (Leszczensky, Stark, Andreas, & Munniksmas, 2016).

3.1.4 Σύγκριση σχέσεων εκπαιδευτικού με αλλοεθνείς-γγενείς μαθητές

Οι διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών κατέχουν κεντρική θέση στην παιδαγωγική σχέση. Οι θετικές διαπροσωπικές σχέσεις είναι αυτές που χαρακτηρίζονται από φιλική διάθεση, εμπιστοσύνη, ενθάρρυνση, κατανόηση, υποστήριξη από την πλευρά του εκπαιδευτικού, αλλά και από αμοιβαίο σεβασμό και συμπάθεια (Μπαραλός & Φωτόπουλος, 2010). Η σπουδαιότητά τους έχει αναδειχθεί από ποικίλες έρευνες. Μετανάλυση που έγινε σε 99 έρευνες αναφέρει ότι οι καλές σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών συνδέονται με καλύτερες σχολικές επιδόσεις και σχολική αφοσίωση των τελευταίων, ιδίως στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Roorda, Koomen, Spilt, & Oort, 2011). Επίσης άλλη έρευνα δείχνει ότι τα παιδιά που δεν έχουν καλές σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς εμφανίζουν χαμηλότερες τιμές στην κοινωνική και συναισθηματική προσαρμογή τους (Murray & Greenberg, 2000).

Η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού προκύπτει από δύο μεταβλητές, αυτές της επιρροής και της εγγύτητας. Η άσκηση επιρροής αφορά στον βαθμό κατά τον οποίο ο

εκπαιδευτικός αφήνει περιθώρια ελευθερίας στην τάξη του, διακρίνοντάς τον σε κυρίαρχο (dominant) ή υποχωρητικό (submissive). Η εγγύτητα αφορά στην απόσταση στη σχέση μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών, η οποία χαρακτηρίζεται από συνεργασία (cooperation) ή αντίθεση (opposition). Κατά τους Μπαραλό και Φωτόπουλο (2010) η κυριαρχία ή υποχωρητικότητα επιδρά θετικά στις σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικού-μαθητών μόνο όταν συνδυάζεται με την συνεργασία. Συμπληρωματικά, ο Reeve (2006) αναδεικνύει στην έρευνα του τη σημασία της παροχής αυτονομίας και υποστήριξης από τον εκπαιδευτικό στους μαθητές του για την υψηλή ποιότητα των σχέσεών τους.

Η σχέση των εκπαιδευτικών με τους μαθητές συνήθως επηρεάζεται από την συμπεριφορά των τελευταίων. Τα παιδιά που τηρούν και ακολουθούν τις οδηγίες και τους κανόνες του εκπαιδευτικού, παρακολουθούν προσεκτικά στο μάθημα, συμμετέχουν στη διδασκαλία και ταυτόχρονα η συμπεριφορά τους χαρακτηρίζεται από σεβασμό, ευγένεια, επιμέλεια και εκτίμηση στο πρόσωπό του εμφανίζουν καλύτερη σχέση μαζί του. Αντίθετα οι δυσλειτουργικές συμπεριφορές, όπως η προκλητική-εναντιωματική συμπεριφορά, η έντονη κινητική δραστηριότητα την ώρα του μαθήματος, η αδιαφορία για συμμετοχή στις δραστηριότητες της τάξης και η αγνόηση των υποδείξεων του επιφέρουν λιγότερο θετικές σχέσεις μεταξύ τους. Ακόμα, οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι η υψηλή σχολική επίδοση των μαθητών και οι συχνές επισκέψεις των γονιών τους στο σχολείο συμβάλλουν στην ανάπτυξη καλών διαπροσωπικών σχέσεων (Αναγνωστοπούλου, 2005; Χατζηχρήστου, 2011).

Η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών σχετίζεται και αυτή με τις διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσουν με τους μαθητές. Οι κυρίαρχες αντιλήψεις των παιδιών είναι ότι οι εκπαιδευτικοί που παρουσιάζουν ενθουσιασμό για το μάθημα, τηρούν τις υποσχέσεις τους, τους υποστηρίζουν και τους ενθαρρύνουν αναπτύσσουν καλύτερες σχέσεις μαζί τους, από τους εκπαιδευτικούς που η διδασκαλία τους είναι μονότονη, βαθμολογούν αυστηρά, έχουν αυξημένες απαιτήσεις για τις σχολικές εργασίες, μεροληπτούν υπέρ κάποιων μαθητών, κάνουν ειρωνικά σχόλια και διακατέχονται από εκνευρισμό και αδιαφορία (Αναγνωστοπούλου, 2005). Βέβαια χρειάζεται να επισημανθεί ότι οι μαθητές μπορεί να δέχονται τις περισσότερες φορές ταυτόχρονα τα λεκτικά ή μη μηνύματα του δασκάλου, αλλά αυτό δεν σημαίνει ότι τα αντιλαμβάνονται με τον ίδιο τρόπο. Το κοινωνικο-πολιτισμικό περιβάλλον προέλευσης τους, ο χρησιμοποιούμενος γλωσσικός τους κώδικας ή ακόμα η ψυχοσυναισθηματική τους κατάσταση διαφοροποιεί τον τρόπο πρόσληψης των εκπεμπόμενων μηνυμάτων του δα-

σκάλου, με άμεσο αποτέλεσμα την επίδραση στην αλληλεπιδραστική τους επικοινωνιακή σχέση (Καλούρη-Αντωνοπούλου & Σιγάλας, 2006).

Η εθνικότητα φαίνεται ότι επηρεάζει τις διαπροσωπικές σχέσεις, τη συμπεριφορά και τις προσδοκίες που αναπτύσσει ο εκπαιδευτικός για τους μαθητές. Έρευνα στις Ηνωμένες Πολιτείες φανέρωσε ότι οι εκπαιδευτικοί είχαν πιο αρνητικές προσδοκίες και ενθάρρυναν λιγότερο τους Λατίνους και Αφρικανούς μαθητές από τους γηγενείς (Tenenbaum & Ruck, 2007). Επίσης πιο πρόσφατη έρευνα ανέδειξε την προκατειλημμένη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών απέναντι στους αλλοεθνείς μαθητές, αφού θεωρούσαν ότι μαθησιακά υστερούν από τους γηγενείς και τους κατέτασσαν σε ομάδες μειωμένων ικανοτήτων, χωρίς αυτό όμως να ανταποκρίνεται πάντα στην πραγματικότητα (Bergh, et al., 2010). Γενικά τα αποτελέσματα της έρευνας, που διενεργήθηκε από την Unicef (2001), μας παρέχουν μία πλήρη εικόνα των απόψεων των εκπαιδευτικών για τους αλλοεθνείς μαθητές, τα σημαντικότερα από τα οποία είναι τα εξής:

- Ένας στους τρεις θεωρεί ότι γίνονται διακρίσεις εις βάρος των αλλοεθνών μαθητών.
- Τρεις στους δέκα δηλώνουν ότι θα τους ενοχλούσε εάν στο σχολείο που δίδασκαν φοιτούσε μεγάλος αριθμός αλλοεθνών.
- Επτά στους δέκα αναφέρει ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί δεν είναι κατάλληλα καταρτισμένοι για να διδάξουν σε πολυπολιτισμικές τάξεις.
- Το 62% έχει την πεποίθηση ότι οι αλλοεθνείς μαθητές θα πρέπει να φοιτούν μόνο σε ειδικές τάξεις ή ειδικά σχολεία για αυτούς.
- Το 54% πιστεύει ότι οι γονείς των αλλοεθνών δεν ενδιαφέρονται όσο οι Έλληνες γονείς.
- Το 26% δηλώνει ότι οι αλλοεθνείς θα πρέπει να έχουν ίσα δικαιώματα με τους Έλληνες.
- Τέλος, το 75% εκτιμά ότι οι αλλοεθνείς μαθητές δεν δημιουργούν προβλήματα, ενώ το 24% τοποθετεί ιεραρχικά ως σημαντικότερα προβλήματα το γλωσσικό-μαθησιακό, την επιθετικότητα και απειθαρχία, τη μη προσαρμογή, την κλοπή και την έλλειψη υγιεινής.

Ωστόσο κάποιες νεότερες έρευνες αντιτίθενται με τα παραπάνω ευρήματα, υποστηρίζοντας τη θετική και απροκατάληπτη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στους αλλοεθνείς μαθητές και την παροχή ίδιου βαθμού στήριξης τόσο σε Έλληνες όσο και

σε αλλοεθνείς μαθητές. Παρόλα αυτά εξακολουθεί να παρατηρείται η έλλειψη εξειδικευμένης κατάρτισης τους στη διαπολιτισμική εκπαίδευση (Γιαννέλος, 2007; Χαλκιάς, 2013).

Κύριος στόχος του εκπαιδευτικού θα πρέπει να είναι η ισότιμη και χωρίς διακρίσεις κοινωνική αλληλεπίδραση με όλους τους μαθητές της σχολικής τάξης, μέσα σε ένα κλίμα αποδοχής και σεβασμού της διαφορετικότητας (Τσιρώνης, 2008). Είναι ανάγκη να διακρίνει τα πραγματικά προβλήματα των αλλοεθνών από τα πλασματικά που απορρέουν από τα παγιωμένα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις (Arnett, 2002).

3.2 Αυτοεκτίμηση

3.2.1 Έννοια και σημασία αυτοεκτίμησης

Τα παιδιά κατά τη διάρκεια της σχολικής τους ηλικίας συχνά διερωτώνται «ποιοι είναι». Οι αντιλήψεις για τον εαυτό τους είναι αρχικά συγκεκριμένες και περιορίζονται στα εξωτερικά και σωματικά χαρακτηριστικά τους. Στη συνέχεια γίνονται πιο αφηρημένες και βασίζονται σε ψυχολογικά χαρακτηριστικά, λαμβάνοντας υπόψη εσωτερικές διεργασίες, προθέσεις, αξίες και κίνητρα (Hogg & Vaughan, 2010). Η έννοια του εαυτού αναπτύσσεται μέσω της συνεχούς αυτοαξιολόγησης του ατόμου σε διαφορετικές καταστάσεις και των λεκτικών και μη αντιδράσεων των σημαντικών για αυτόν ανθρώπων, όπως των γονιών, των φίλων και των δασκάλων (Woolfolk, 2007). Κατά τον Δημητρόπουλο (1999), ο εαυτός μας είναι «όλα όσα πραγματικά είμαστε, μαζί με όσα νομίζουμε ότι είμαστε, με όσα νιώθουμε ότι νομίζουν οι άλλοι ότι είμαστε και με όσα θα θέλαμε να είμαστε».

Η αυτοεκτίμηση αποτελεί διάσταση της έννοιας του εαυτού, πράγμα που φαίνεται και από ετυμολογικής απόψεως αφού έχει ως πρώτο συνθετικό τη λέξη «εαυτός» (Μακρή-Μπότσαρη, 2001). Είναι η συνολική και επιμέρους θετική ή αρνητική αυτοαξιολόγηση του ατόμου, δηλαδή η αξία που δίνει ο καθένας στον εαυτό του (Feldman, 2011). Πολλές φορές συγχέεται και χρησιμοποιείται εναλλακτικά με την έννοια της αυτοαντίληψης ή αυτοεικόνας, παρότι έχουν διαφορετική σημασία (Χατζηχρήστου, 2011). Η αυτοαντίληψη είναι η στάση, η γνώμη και η ιδέα που σχηματίζει ένα άτομο για το πρόσωπό του (γνωστική διάσταση της έννοιας του εαυτού), ενώ η αυτοεκτίμηση αφορά τη συναισθηματική-αξιολογική πλευρά της πεποίθησης του ατόμου για τον εαυτό του (συναισθηματική διάσταση). Το επίπεδο αυτοεκτίμησης

καθορίζεται από τον βαθμό συμφωνίας ανάμεσα στην αντίληψη που έχει το άτομο για τον εαυτό του και τον ιδανικό του εαυτό. Κάποιοι ψυχολόγοι προβαίνουν στη διάκριση της αυτοεκτίμησης σε προσωπική και συλλογική, υποστηρίζοντας ότι αυτή δεν επηρεάζεται μόνο από τα ατομικά χαρακτηριστικά του καθενός, αλλά και από το αίσθημα της αξίας των ομάδων στις οποίες ανήκει (Γεωργίου, 2014; Κασσωτάκης, 2004; Μακρή-Μπόσαρη, 2001; Woolfolk, 2007).

Η κοινωνική σύγκριση συμβάλλει στη διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης. Η κοινωνική σύγκριση είναι η διαδικασία κατά την οποία το άτομο αξιολογεί τη συμπεριφορά του, τις ικανότητές του και τις πεποιθήσεις του μέσω σύγκρισης με τα αντίστοιχα χαρακτηριστικά άλλων (Felman, 2011). Τα περισσότερα παιδιά συγκρίνουν τον εαυτό τους με παιδιά που έχουν παρόμοια χαρακτηριστικά. Ωστόσο, υπάρχει η περίπτωση το παιδί να επιλέξει την κοινωνική σύγκριση προς τα κάτω, δηλαδή με άτομα που είναι λιγότερο αποτελεσματικά από τον μέσο όρο, για να προστατέψει την αυτοεκτίμησή του και να διατηρήσει μία θετική εικόνα για τον εαυτό του. Γενικά τα άτομα έχουν την τάση να αυτοεξυψώνουν τον εαυτό τους (Vohs & Heatherston, 2004).

Επιπρόσθετα, η αυτοεκτίμηση προκύπτει ως αποτέλεσμα των επιτυχιών που έχει το άτομο με βάση τους επιδιωκόμενους στόχους που θέτει. Η επιτυχία σε έναν τομέα που έχει ύψιστη σημασία για το άτομο συμβάλλει περισσότερο στην αύξηση της αυτοεκτίμησής του από την επιτυχία σε έναν άλλον τομέα που δεν έχει τόση σημασία για αυτόν. Για παράδειγμα, όταν ένας μαθητής έχει ως προτεραιότητα τις σχολικές του επιδόσεις από τον αθλητισμό, θα λάβει μεγαλύτερη ικανοποίηση εάν πάρει καλούς βαθμούς από το να βγει πρώτος σε κάποιο άθλημα, αυξάνοντας έτσι την αυτοεκτίμηση του περισσότερο στην πρώτη περίπτωση. Συνεπώς, η αυτοεκτίμηση μπορεί να είναι υψηλότερη σε ορισμένους τομείς και χαμηλότερη σε άλλους (Felman, 2011; Rosenberg, 1989).

Η σταθερότητα της αυτοεκτίμησης μεταβάλλεται κατά την διάρκεια της ζωής του ανθρώπου. Στην παιδική ηλικία η αυτοεκτίμηση διατηρείται συνήθως υψηλή, ενώ κατά το δωδέκατο έτος αρχίζει να μειώνεται. Η μείωση αυτή οφείλεται κυρίως λόγω της μετάβασης του παιδιού από την πρωτοβάθμια στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση και της εφηβείας, η οποία ως ηλικιακό στάδιο χαρακτηρίζεται από ένα κυκεώνα σωματικών και ψυχολογικών αλλαγών. Στη συνέχεια η αυτοεκτίμηση αυξάνεται κατά την ενηλικίωση και μειώνεται με το πέρασμα του χρόνου (Robins, Trzesniewski, Tracy, Gosling, & Potter, 2002). Όσον αφορά στο φύλο, τα κορίτσια

εμφανίζουν χαμηλότερη αυτοεκτίμηση από τα αγόρια σε όλα τα ηλικιακά στάδια (McMullin & Cairney, 2004).

Βέβαια, ανεξάρτητα από το ηλικιακό στάδιο στο οποίο βρίσκονται, κάποια άτομα έχουν σταθερά χαμηλή αυτοεκτίμηση και άλλα σταθερά υψηλή. Σε γενικές γραμμές τα άτομα με χαμηλή αυτοεκτίμηση είναι ευάλωτα στην επίδραση των καθημερινών γεγονότων, έχουν μεγάλες μεταπτώσεις στα συναισθήματα και στη διάθεσή τους, διαθέτουν κίνητρο με κατεύθυνση την αυτοπροστασία και ταυτόχρονα παρουσιάζουν αποσπασματική, μη συνεκτική και ασταθή αυτοαντίληψη. Αντίθετα, τα άτομα με υψηλή αυτοεκτίμηση είναι ανθεκτικά στην αποτυχία, συναισθηματικά σταθερά, διαθέτουν κίνητρο με κατεύθυνση την αυτοεξύψωση και εμφανίζουν πλήρη, συνεκτική και σταθερή αυτοαντίληψη (Hogg & Vaughan, 2010).

Η χαμηλή αυτοεκτίμηση κατά τα σχολικά χρόνια έχει συνδεθεί με πολλά προβλήματα στη γνωστική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού. Έρευνες δείχνουν ότι η χαμηλή αυτοεκτίμηση συσχετίζεται θετικά με την επιθετικότητα, την αντικοινωνική συμπεριφορά και την κοινωνική ανεπάρκεια (Donnellan, Trzesniewski, Robins, Moffitt, & Caspi, 2005), το άγχος και την κατάθλιψη (Sowislo & Orth, 2013) και τις χαμηλές επιδόσεις στα μαθήματα (Alves-Martins, Peixoto, Gouveia-Pereira, Amaral & Pedro, 2002). Επίσης αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα για περιορισμένες οικονομικές προοπτικές και κακή υγεία κατά την ενηλικίωση σε σύγκριση με τους μαθητές που είχαν υψηλή αυτοεκτίμηση (Trzesniewski, et al., 2006). Η ασυμφωνία ανάμεσα στην εμπειρία του παιδιού και τον ιδανικό του εαυτό, οδηγεί στη μείωση της αυτοεκτίμησης και αποτελεί αιτία ψυχικής διαταραχής (Γεωργίου, 2014).

Η υψηλή αυτοεκτίμηση με τη σειρά της σχετίζεται με πιο ευνοϊκή στάση των μαθητών απέναντι στο σχολείο, με πιο θετική συμπεριφορά μέσα στην τάξη και με μεγαλύτερη δημοτικότητα μεταξύ των μαθητών (Woolfolk, 2007). Ακόμα τα παιδιά που έχουν υψηλή αυτοεκτίμηση νιώθουν καλά με τον εαυτό τους, αντιμετωπίζουν αποτελεσματικότερα τις δυσκολίες που τους εμφανίζονται και φαίνεται να είναι πιο ευτυχισμένα από τα παιδιά με χαμηλή αυτοεκτίμηση (Heathertone & Wyland, 2003). Κατά τους Orth και Robins (2014) η υψηλή αυτοεκτίμηση προβλέπει επιτυχία και ευεξία σε διάφορους τομείς της ζωής του ατόμου, όπως στις σχέσεις, στη δουλειά και στην υγεία.

3.2.2 Παράγοντες που επηρεάζουν την αυτοεκτίμηση

Η αυτοεκτίμηση καθορίζεται από τη συνάρτηση ενός πλήθους αιτιολογικών παραγόντων. Στη συγκεκριμένη ενότητα θα παρατεθούν οι σημαντικότεροι παράγοντες που φαίνεται να δρουν καταλυτικά στη διαμόρφωσή της.

Αρχικά, ο ρόλος της οικογένειας στον καθορισμό της εκτίμησης που αναπτύσσει το παιδί για τον εαυτό του είναι μεγάλη. Τα παιδιά υιοθετούν και εσωτερικεύουν σε μεγάλο βαθμό την εκτίμηση και την εικόνα που έχουν οι γονείς τους για αυτά (Fontana, 1996). Μάλιστα όταν και οι δύο γονείς έχουν την ίδια αντίληψη για αυτά, τότε η αυτοεκτίμησή τους είναι υψηλότερη σε σύγκριση με τα παιδιά που οι γονείς τους έχουν διαφορετική αντίληψη (Χατζηχρήστου, 2011). Επίσης η γονεϊκή συμπεριφορά και το γονεϊκό στυλ επηρεάζουν την αυτοεκτίμηση των παιδιών. Έρευνες δείχνουν ότι οι αρνητικές σκέψεις και τα συναισθήματα των μητέρων για τα παιδιά τους σε συνδυασμό με το αυταρχικό γονεϊκό στυλ συνδέονται με χαμηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης (Rudy & Grusec, 2006). Ωστόσο φαίνεται ότι όχι μόνο η συμπεριφορά των μητέρων επιδρά στην αυτοεκτίμηση των παιδιών, αλλά και των πατεράδων. Από την πλευρά των πατεράδων η αφιέρωση ποιοτικού χρόνου στο μέγαλωμα των παιδιών, η συμμετοχή σε κοινές δραστηριότητες, η παροχή συναισθηματικής στήριξης και φροντίδας, οδηγεί σε υψηλότερα επίπεδα αυτοεκτίμησης των παιδιών τους από αυτά που οι πατεράδες τους εμπλέκονται λιγότερο στη ζωή τους (Deutsch, Servis, & Payne, 2001). Σε γενικές γραμμές η θερμή σχέση γονιών-παιδιών και η ασφαλής προσκόλληση στα πρώτα χρόνια συμβάλλουν στην υψηλή αυτοεκτίμηση (Harris, Donnellan, Guo, McAdams, Garnier-Villarreal, & Trzesniewski, 2017).

Το σχολείο είναι ένας άλλος βασικός παράγοντας που επιδρά στην αυτοεκτίμηση του παιδιού. Στη ανάπτυξη θετικής αυτοεκτίμησης συμβάλλει η δημιουργία υποστηρικτικού κλίματος στην τάξη και η συναισθηματική εγγύτητα μεταξύ μαθητή-εκπαιδευτικού. Ο εκπαιδευτικός, ο οποίος αξιολογεί τις ικανότητες των μαθητών, τους βαθμολογεί, τους αμείβει ή τους τιμωρεί για τη συμπεριφορά τους και γενικά διαμορφώνει το ψυχολογικό κλίμα της τάξης, αποτελεί βασικό παράγοντα ενίσχυσης ή αποδυνάμωσης της αυτοεκτίμησής τους (Γιαννέλος, 2009; Helm, 2007). Η επίδραση του εκπαιδευτικού στην αυτοεκτίμηση των μαθητών μπορεί να ερμηνευθεί από τη θεωρία της αυτοεκπληρούμενης προφητείας. Σύμφωνα με αυτή, οι προσδοκίες του εκπαιδευτικού για την εξέλιξη και την επίδοση του παιδιού επαληθεύονται από το ίδιο, καθώς τα άτομα έχουν την τάση να συμπεριφέρονται με τον τρόπο που νομίζουν

ότι οι σημαντικοί άλλοι αναμένουν από αυτά (Weinstein, 2002). Έρευνες, επίσης, στο ελληνικό σχολείο φανερώνουν ότι όσο υψηλότερη είναι η επίδοση των μαθητών δημοτικού και η στήριξη που δέχονται από τον δάσκαλο τόσο πιο θετικές είναι οι εκτιμήσεις τους για τις ικανότητές τους, τις διαπροσωπικές σχέσεις με τους γονείς τους και τους συνομηλίκους τους. Η χαμηλή αυτοεκτίμηση με τη σειρά της οδηγεί σε χαμηλή σχολική επίδοση και σε σχολική διαρροή. Οπότε η χαμηλή αυτοεκτίμηση μπορεί να είναι η αιτία, αλλά και το αποτέλεσμα των χαμηλών σχολικών επιδόσεων, δημιουργώντας έναν φαύλο κύκλο (Γιαννέλος, 2009; Τσίγκα & Νάσαινα, 2012; Χατζηχρήστου, 2011).

Ακόμα τα παιδιά που έχουν καλές σχέσεις με τους συμμαθητές τους και βιώνουν την αποδοχή από την ομάδα της τάξης εμφανίζουν υψηλή αυτοεκτίμηση (Pinto, Veríssimo, Ana Gatinho, Santos, & Vaughn, 2015). Ο Petillon κατέληξε ότι υπάρχει α) θετική συνάφεια ανάμεσα στην αυτοεκτίμηση και τη δημοτικότητα των μαθητών και β) σύνδεση της αρνητικής αυτοεκτίμησης των μαθητών με την απόρριψη ή αγνόηση από τους συμμαθητές τους (Καψάλης, 2007). Το καλό ψυχοπαιδαγωγικό κλίμα στην τάξη, η αποτελεσματική συνεργασία και η αλληλεπίδραση των μαθητών την ώρα του μαθήματος συμβάλλουν στην αύξηση της αυτοεκτίμησής τους (Ζαφειρούλου & Σωτηρίου, 2001). Ενδιαφέρουσα είναι η έρευνα που έδειξε ότι η αποδοχή των συνομηλίκων μπορεί να λειτουργήσει προστατευτικά για την αυτοεκτίμηση των παιδιών που είναι συναισθηματικά απόμακρα από τους γονείς τους, ιδίως στην εφηβεία (Birkeland, Breivik, & Wold, 2014).

Η προσωπική ιστορία του παιδιού και εξωγενείς παράγοντες ή αναπάντεχες καταστάσεις μπορούν να επιδράσουν στην αυτοεκτίμησή του. Τα παιδιά σχολικής ηλικίας μπορεί να βιώσουν τραυματικές εμπειρίες, όπως είναι ο ξαφνικός θάνατος ενός μέλους της οικογένειας, μία σοβαρή ασθένεια, το διαζύγιο των γονέων, η σχολική αποτυχία, τα οποία να τους καταβάλλουν συναισθηματικά και να τους προκαλέσουν απώλεια ελέγχου, σταθερότητας και ασφάλειας, αλλάζοντας την εικόνα για τον εαυτό τους και τη ζωή τους γενικότερα (Χατζηχρήστου, 2011). Πρόσφατες έρευνες εστιάζουν κυρίως στις συνέπειες του σχολικού εκφοβισμού στην αυτοεκτίμηση των παιδιών, αφού φαίνεται ότι τα παιδιά που εκφοβίζονται εμφανίζουν πολύ χαμηλότερη αυτοεκτίμηση από τους συμμαθητές τους, έχοντας άμεσο αντίκτυπο στις διαπροσωπικές τους σχέσεις και στις επιδόσεις τους (Skues, Cunningham, & Pokharel, 2005). Ταυτόχρονα η κοινωνικοοικονομική κατάσταση των οικογενειών των παιδιών εμφα-

νίζει μικρή, αλλά σημαντική σχέση με την αυτοεκτίμησή τους και μεγαλώνει κατά την ενηλικίωσή τους (Twenge & Campbell, 2002).

Έπειτα, η αντίληψη που έχουν τα παιδιά για την εξωτερική τους εμφάνιση σχετίζεται με την εικόνα που διαμορφώνουν για τον εαυτό τους και με την αυτοεκτίμησή τους. Για παράδειγμα, τα παιδιά και κυρίως τα κορίτσια που είναι παχύσαρκα εμφανίζουν χαμηλότερη αυτοεκτίμηση από τους μη παχύσαρκους συνομήλικους τους (Strauss, 2000). Ακόμη έρευνα έδειξε ότι η αρνητική αντίληψη που έχουν οι μαθητές για το σώμα τους οδηγεί σε χαμηλότερη αυτοεκτίμηση, η οποία αυξάνει τη δυσαρέσκεια για τον εαυτό τους και τον κίνδυνο εσωτερικευμένων διαταραχών (Duchesne, Dion, Lalande, Bégin, Emond, Lalande, & McDuff, 2016). Στην πρώιμη παιδική ηλικία και τα δύο φύλα εμφανίζουν ικανοποίηση από την εξωτερική τους εμφάνιση. Όμως τα αγόρια διατηρούν την αυτοεκτίμηση ως προς την εξωτερική τους εμφάνιση με το πέρασμα των χρόνων, ενώ τα κορίτσια μειώνουν αισθητά τις θετικές αξιολογήσεις για τον εαυτό τους και η δυσαρέσκεια για την εξωτερική τους εμφάνιση γίνεται αισθητή από τη μέση παιδική ηλικία (Hartel, 2000).

Τέλος, το πολιτισμικό πλαίσιο του παιδιού επηρεάζει την αυτοεκτίμησή του, καθώς η έννοια του εαυτού δεν είναι ίδια σε όλους τους πολιτισμούς. Οι περισσότεροι πολιτισμοί στη Βόρεια Αμερική και στην Ευρώπη εστιάζουν στην ιδιαιτερότητα του εαυτού, δίνοντας έμφαση στα χαρακτηριστικά, τα αισθήματα και τις ικανότητες του ατόμου. Αντίθετα πολλοί πολιτισμοί στην Ασία, την Αφρική και την Λατινική Αμερική βλέπουν και διαμορφώνουν τον εαυτό τους σε σχέση με τους άλλους ανθρώπους. Χαρακτηριστικά, τα άτομα στις ασιατικές χώρες, όταν τους ζητήθηκε να περιγράψουν τον εαυτό τους, ανέφεραν τις συλλογικές πλευρές του εαυτού τους και δεν περιορίστηκαν σε ατομικά και εσωτερικά χαρακτηριστικά, όπως έκαναν άτομα από χώρες της Δύσης (Lippa, 2003). Κάποιοι ερευνητές έχουν θέσει τον προβληματισμό κατά πόσο οι κλίμακες που μετρούν την αυτοεκτίμηση συμπεριλαμβάνουν όχι μόνο τα ατομικά και αλλά και τα συλλογικά στοιχεία του εαυτού (Smith & Bond, 2011). Μία ερμηνεία της σχέσης εθνότητας και αυτοεκτίμησης μπορεί να γίνει, μέσω της θεωρίας της κοινωνικής ταυτότητας. Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία, οι αλλοεθνείς παρουσιάζουν χαμηλότερη αυτοεκτίμηση από τους γηγενείς, μόνο όταν θεωρούν ότι οι αρνητικές αντιλήψεις για αυτούς από τους γηγενείς δεν μπορούν να αλλάξουν (Hogg & Vaughan, 2010). Η διαμόρφωση ισχυρής εθνικής ταυτότητας οδηγεί σε θετική στάση των ατόμων για την εθνική τους ομάδα και σε υψηλότερη αυτοεκτίμηση (Phinney, Cantu, & Kurtz, 1997).

3.2.3 Σύγκριση αυτοεκτίμησης αλλοεθνών-γηγενών μαθητών

Στη συγκεκριμένη ενότητα θα γίνει εκτενέστερη ανάλυση των φυλετικών διαφορών στην αυτοεκτίμηση, δίνοντας έμφαση σε συγκριτικές μελέτες μεταξύ γηγενών και αλλοεθνών μαθητών.

Από τις πρώτες έρευνες που εξέτασαν την αυτοεκτίμηση διαφορετικών εθνοτικών ομάδων ήταν η έρευνα του ζεύγους Clark (1947), στην οποία διερευνήθηκε η εθνοτική προτίμηση και η αυτοεκτίμηση παιδιών αфро-αμερικανικής καταγωγής σε σύγκριση με τα γηγενή παιδιά, χρησιμοποιώντας μαύρες και λευκές κούκλες. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τόσο τα λευκά παιδιά όσο και τα μαύρα προτιμούσαν τις λευκές κούκλες άρα και τα λευκά παιδιά, ενώ τα μαύρα παιδιά εμφάνιζαν χαμηλότερη αυτοεκτίμηση από τα υπόλοιπα.

Άλλες έρευνες που ακολούθησαν, κυρίως στην Αμερική, κατέγραψαν ότι οι αфро-αμερικάνοι κατά τα πρώτα σχολικά τους χρόνια εμφάνιζαν χαμηλότερη αυτοεκτίμηση από τα παιδιά ευρωπαϊκής καταγωγής που ζούσαν στην Αμερική. Η κατάσταση όμως αντιστράφηκε κατά το εντέκατο έτος της ηλικίας τους με τους αфро-αμερικάνους να εμφανίζουν υψηλότερη αυτοεκτίμηση. Σύμφωνα με τους ερευνητές, αυτό αποδίδεται στην ταύτιση των αλλοεθνών με τη φυλετική τους ομάδα, αναπτύσσοντας σύνθετες αντιλήψεις για την ταυτότητά τους και θετικότερες εκτιμήσεις για την φυλή στην οποία ανήκουν. Η βελτίωση της αυτοεκτίμησης στο τέλος της σχολικής ηλικίας παρατηρήθηκε και για τους ισπανόφωνους μαθητές (Feldman, 2011; Gray-Little & Hafdahl, 2000; Χατζηχρήστου, 2011).

Κατά τους Bracey, Bamaca και Umaña-Taylor (2004) υπάρχει σημαντική και θετική σχέση μεταξύ εθνικής ταυτότητας και αυτοεκτίμησης. Συγκεκριμένα, εξέτασαν τη σχέση εθνικής ταυτότητας και αυτοεκτίμησης μεταξύ μιγάδων (biracial) και εφήβων με μία εθνικότητα (monoracial). Η μελέτη έδειξε ότι οι μιγάδες εμφανίζουν υψηλότερη αυτοεκτίμηση από τους Ασιάτες και χαμηλότερη από Αφρικανούς, ενώ ταυτόχρονα παρουσιάζουν υψηλότερη βαθμολογία στη μέτρηση της εθνικής τους ταυτότητας από τους Ευρωπαίους και χαμηλότερη από τους Αφρικανούς, τους Ασιάτες και τους Λατίνους συνομηλίκους τους.

Διαφορές στην αυτοεκτίμηση μεταξύ ατόμων διαφορετικών εθνικοτήτων εντοπίστηκαν και σε άλλες έρευνες. Κάποιες ανέφεραν υψηλότερη αυτοεκτίμηση των μαύρων από τους άσπρους και υψηλότερη των άσπρων από τους Ισπανούς και τους Ασιάτες. Επίσης οι γηγενείς έφηβοι καταγράφηκε ότι είχαν στην Αμερική χαμηλότε-

ρη αυτοεκτίμηση από τους αλλοεθνείς συνομηλίκους τους (Gray-Little & Hafdahl, 2000; Twenge & Crocker, 2002). Γενικά όσο υψηλότερα είναι τα επίπεδα στην κοινωνική και προσωπική ταυτότητα των ατόμων τόσο υψηλότερη είναι και η αυτοεκτίμησή τους (Gonzales-Backen et al., 2015).

Στην Κύπρο έρευνα που έγινε μεταξύ Κυπρίων και μεταναστών μαθητών έδειξε ότι η χώρα προέλευσης δεν διαφοροποιεί σημαντικά την αυτοεκτίμηση των μαθητών. Παρότι θα περίμενε κανείς οι αλλοεθνείς μαθητές να έχουν χαμηλότερη αυτοεκτίμηση λόγω των προβλημάτων προσαρμογής τους και του επιπολιτιστικού στρες που βιώνουν, η συγκεκριμένη έρευνα το διέψευσε. Αυτό αποδόθηκε στο γεγονός ότι οι αλλοεθνείς μαθητές εκτιμούν και αυτοαξιολογούν τον εαυτό τους σε σύγκριση με τους συμμαθητές τους που ανήκουν στην ίδια εθνικότητα με αυτούς (Σπυροπούλου, 2001).

Ωστόσο, έρευνα που έγινε στην Ελλάδα σε 959 μαθητές Ε΄ και Στ΄ δημοτικού ανέδειξε ότι οι αλλοεθνείς μαθητές εμφάνιζαν χαμηλότερη αυτοεκτίμηση από τους Έλληνες μαθητές (Λόλακα, 2010). Σχετικά με το μορφωτικό επίπεδο των γονέων τους σημειώθηκε, χωρίς στατιστική σημαντικότητα, υψηλότερη αυτοεκτίμηση στα παιδιά που οι μητέρες τους ήταν μορφωμένες, ενώ η μόρφωση των πατεράδων δεν φάνηκε να επηρεάζει την αυτοεκτίμησή τους. Επίσης, αξιοσημείωτα είναι τα αποτελέσματα που φανέρωσαν τη διαφοροποίηση της σημαντικότητας που επέδιδαν οι γηγενείς και οι αλλοεθνείς μαθητές στους διάφορους επιμέρους τομείς της αυτοεκτίμησης. Ειδικότερα οι Έλληνες μαθητές συσχέτισαν την αυτοεκτίμησή τους πρώτα από όλα με τη φυσική τους εμφάνιση και ακολούθησαν με αυξάνουσα προτεραιότητα η σχολική ικανότητα, οι σχέσεις με τους συνομηλίκους, η ικανότητα στα Μαθηματικά, τον αθλητισμό, οι σχέσεις με τους γονείς και η ικανότητα στο μάθημα της Γλώσσας. Αντίθετα οι αλλοεθνείς μαθητές συσχέτισαν την αυτοεκτίμησή τους με τη φυσική τους εμφάνιση, τις σχέσεις με τους συνομηλίκους και τους γονείς τους σε υψηλότερο βαθμό από τους Έλληνες μαθητές, σε αντίθεση με τις σχολικές τους ικανότητες. Αυτά τα πορίσματα τα επιβεβαιώνει και έρευνα που έγινε σε μαθητές από 31 διαφορετικά έθνη, επισημαίνοντας ότι η σχέση ανάμεσα στους φίλους, την οικογένεια και την οικονομική κατάσταση με την ικανοποίηση στη ζωή και την αυτοεκτίμηση διαφέρει μεταξύ των διαφορετικών εθνικών ομάδων (Diener & Diener, 2009). Παρά το γεγονός ότι τα επίπεδα ή οι τύποι της αυτοεκτίμησης μπορεί να διαφέρουν από πολιτισμό σε πολιτισμό, η αυτοεκτίμηση επιδρά το ίδιο εντός κάθε πολιτισμού (Smith & Bond, 2011).

Συμπληρωματικά άλλη έρευνα στην Ελλάδα, μέσω της χορήγησης ερωτηματολογίου που μετρούσε την ποιότητα της ζωής των γηγενών και των αλλοεθνών μαθητών, κατέληξε ότι οι αλλοεθνείς-μετανάστες μαθητές εμφάνιζαν σημαντικά χαμηλότερη αυτοεκτίμηση σε σύγκριση με τους γηγενείς. Αντίθετα στους υπόλοιπους παράγοντες του ερωτηματολογίου, δηλαδή στη σωματική και συναισθηματική ευεξία, στους φίλους και το σχολείο, είχαν ίδιο σκορ με τους γηγενείς. Ως προς την ηλικία παρατηρήθηκε πιο χαμηλή αυτοεκτίμηση στα μεγαλύτερα παιδιά από τα μικρότερα (Rotsika, et al., 2016).

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο : Μεθοδολογία έρευνας

4.1 Σημαντικότητα και πρωτοτυπία έρευνας

Tο κλίμα της τάξης και η αυτοεκτίμηση των μαθητών έχουν βρεθεί στο επίκεντρο πληθώρα ερευνών. Ωστόσο περιορισμένος αριθμός ερευνητών έχει εκπονήσει συγκριτικές μελέτες μεταξύ γηγενών και αλλοεθνών μαθητών που να διερευνούν συνδυαστικά τις συγκεκριμένες μεταβλητές. Μάλιστα οι περισσότερες από αυτές τις έρευνες περιορίζονται στην εξέταση επιμέρους χαρακτηριστικών της ζωής στη σχολική τάξη, σε αντίθεση με τη συγκεκριμένη που λαμβάνει υπόψη της ένα σύνολο παραμέτρων (16 παράγοντες). Η πρωτοτυπία, δηλαδή, της έρευνας συνίσταται στην πολυσήμαντη και πολυδιάστατη εξέταση του θέματος.

Επίσης η χρονικής περιόδου που πραγματοποιήθηκε η έρευνα χαρακτηρίζεται από ένα μεγάλο κύμα προσφύγων από τη Συρία. Συγκεκριμένα, η άφιξη προσφύγων στην Ελλάδα, σύμφωνα με το συντονιστικό όργανο διαχείρισης προσφυγικής κρίσης (2017) ανέρχεται στους 62.681, δημιουργώντας το εύλογο ερώτημα πώς τα προσφυγόπουλα μπορούν να ενταχθούν στο ελληνικό σχολείο. Οπότε, η διερεύνηση και η καταγραφή της κατάστασης που επικρατεί στις ήδη πολυπολιτισμικές τάξεις είναι χρήσιμη τόσο για τον εντοπισμό και την αντιμετώπιση των τυχόν προβλημάτων, όσο και για την κατάλληλη προετοιμασία του έμψυχου δυναμικού του σχολείου σε θέματα διαπολιτισμικότητας, η οποία θα συμβάλλει στην ομαλή ένταξη του νέου ρεύματος αλλοεθνών μαθητών που αναμένεται να προσέλθει στα σχολεία. Η διαπολιτισμική ετοιμότητα θα βοηθήσει το προσωπικό του σχολείου να χειρίζεται άνετα και με ευχέρεια θέματα που σχετίζονται με τη διαφορετικότητα, όπως επίσης και τα όποια προβλήματα προκύπτουν από την αλληλεπίδραση και τη συνύπαρξη των εθνοπολιτισμικών ομάδων. Οπότε η περίοδος υλοποίησης της έρευνας την καθιστά επίκαιρη και ύψιστης σημασίας.

4.2 Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Η παρούσα έρευνα αποσκοπεί να συγκρίνει τη ζωή στη σχολική τάξη των Ελλήνων μαθητών με αυτή των αλλοεθνών, που φοιτούν στις δύο τελευταίες τάξεις του δημοτικού σχολείου. Πιο αναλυτικά, σκοπός της έρευνας είναι να εξετάσει το πώς σχετίζεται η εθνικότητα των μαθητών –γηγενών και αλλοεθνών- με το κλίμα της τάξης και την αυτοεκτίμησή τους. Ως επιμέρους στόχοι τίθενται οι εξής:

- Σύγκριση των παραγόντων της Κλίμακας Μέτρησης της Ζωής στη σχολική τάξη μεταξύ αλλοεθνών και γηγενών μαθητών. Οι συγκεκριμένοι παράγοντες αφορούν στην εκπαιδευτική και προσωπική υποστήριξη τόσο του δασκάλου όσο και των συμμαθητών τους, στην αλληλεξάρτηση στόχων και πηγών, στη συνεργασία, στην αποξένωση, στην εξωτερική παρακίνηση, στη συνοχή, στην εκπαιδευτική αυτοεκτίμηση, στη δίκαιη αξιολόγηση, στην ατομική και ανταγωνιστική μάθηση, στη διένεξη και τέλος στην ετερογένεια αξιών.
- Σύγκριση της αυτοεκτίμησης μεταξύ αλλοεθνών και γηγενών μαθητών.
- Συσχετίσεις των παραγόντων της Κλίμακας Μέτρησης της Ζωής στη σχολική τάξη τόσο μεταξύ τους όσο και με την αυτοεκτίμηση.

4.3 Ερευνητικά ερωτήματα

Με βάση τα δεδομένα από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, προκύπτει το συμπέρασμα ότι δεν υπάρχει ομοφωνία στα ευρήματα των ερευνητών ως προς τον τρόπο που βιώνουν οι αλλοεθνείς μαθητές συγκριτικά με τους γηγενείς το κλίμα της τάξης και τα επίπεδα της αυτοεκτίμησής τους. Συνεπώς σε αυτό το σημείο θα διατυπωθούν όχι ερευνητικές υποθέσεις, αλλά ερευνητικά ερωτήματα. Αυτά είναι τα εξής: α) Πώς βιώνουν τη ζωή στην πολυπολιτισμική σχολική τάξη οι μαθητές; β) Σχετίζεται στατιστικά σημαντικά η εθνικότητα με τους παράγοντες της Κλίμακας Μέτρησης της Ζωής στη σχολική τάξη; γ) Υπάρχουν διαφορές στους παράγοντες της Κλίμακας Μέτρησης της Ζωής στη σχολική τάξη μεταξύ Ελλήνων και αλλοεθνών μαθητών; δ) Υπάρχουν διαφορές στην αυτοεκτίμηση μεταξύ Ελλήνων και αλλοεθνών μαθητών; ε) Ποιοι παράγοντες της Κλίμακας Μέτρησης της Ζωής στη σχολική τάξη συσχετίζονται μεταξύ τους και με την αυτοεκτίμηση των μαθητών;

4.4 Δείγμα της έρευνας

Στην έρευνα συμμετείχαν 222 μαθητές των Ε΄ και Στ΄ τάξεων, εκ των οποίων οι 112 (ποσοστό 50,45%) ήταν Έλληνες και οι 110 (ποσοστό 49,55%) ήταν αλλοεθνείς (Γράφημα 1). Οι μαθητές φοιτούσαν σε 5 δημόσια σχολεία της ευρύτερης περιοχής του κέντρου των Αθηνών. Αναφορικά με το φύλο τα 117 (ποσοστό 52,70%) ήταν αγόρια και τα 105 (ποσοστό 47,30%) ήταν κορίτσια (Γράφημα 2).

Από το δείγμα αποκλείστηκαν οι μαθητές, οι οποίοι δεν γνώριζαν καθόλου την ελληνική γλώσσα. Ωστόσο, συμμετείχαν όσοι είχαν τη βοήθεια ομόγλωσσων συμμαθητών τους. Επίσης δεν συμπεριελήφθησαν όσοι μαθητές δεν είχαν συμπληρωμένη την υπεύθυνη δήλωση των γονιών τους, πράγμα που μείωσε σημαντικά το δείγμα.



Γράφημα 1: Εθνικότητα



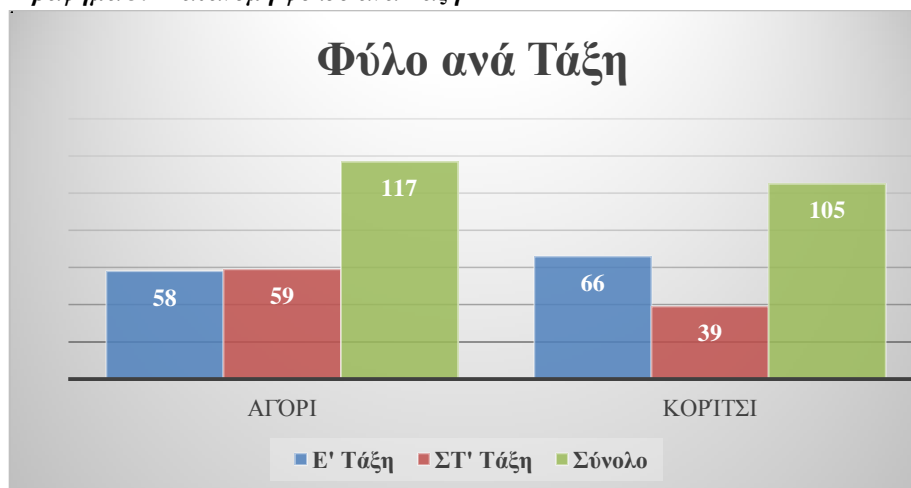
Γράφημα 2: Φύλο

Αναλυτικότερα, οι 124 μαθητές ήταν της Ε΄ τάξης και οι 98 της Στ΄ τάξης. Στην Ε΄ τάξη φοιτούσαν 58 αγόρια και 66 κορίτσια, ενώ στη Στ΄ τάξη 59 αγόρια και 39 κορίτσια (Πίνακας 1 και Γράφημα 3).

Πίνακας 1: Κατανομή φύλου ανά τάξη

	Τάξη	Τάξη		Σύνολο
		Ε' Τάξη	ΣΤ' Τάξη	
Φύλο	Αγόρι	58	59	117
	Κορίτσι	66	39	105
Συνολικά		124	98	222

Γράφημα 3: Κατανομή φύλου ανά Τάξη



Επίσης όσον αφορά στο φύλο ανά εθνικότητα, από τους 110 αλλοεθνείς που συμμετείχαν στην έρευνα τα αγόρια ήταν 55 και τα κορίτσια το ίδιο, ενώ από τους 112 γηγενείς τα αγόρια ήταν 62 και τα κορίτσια 50 (Πίνακας 2 και Γράφημα 4).

Πίνακας 2: Κατανομή φύλου ανά εθνικότητα

Φύλο	Εθνικότητα	Αλλοεθνείς		Συνολικά
		Αγόρια	Κορίτσια	
Αγόρια	Αλλοεθνείς	55	55	110
	Γηγενείς	62	50	112
Κορίτσια	Αλλοεθνείς	55	50	105
Κορίτσια	Γηγενείς	50	55	105
Συνολικά		110	112	222

Γράφημα 4: Κατανομή φύλου ανά εθνικότητα



Σχετικά με το επάγγελμα των πατέρων των μαθητών ανά εθνικότητα, οι πατέρες των αλλοεθνών μαθητών ήταν με φθίνουσα σειρά 61 τεχνίτες-εργάτες, 15 ελεύθεροι επαγγελματίες, 14 ιδιωτικοί υπάλληλοι, 20 άνεργοι και κανένας δημόσιος υπάλληλος. Αντίθετα, οι πατέρες των γηγενών μαθητών ήταν 42 ιδιωτικοί υπάλληλοι, 25 τεχνίτες-εργάτες, 19 δημόσιοι υπάλληλοι, 18 ελεύθεροι επαγγελματίες και 8 άνεργοι (Πίνακας 3).

Πίνακας 3: Κατανομή Επαγγέλματος Πατέρα ανά Εθνικότητα

	Εθνικότητα		Σύνολο
	Αλλοεθνείς	Γηγενείς	
Ελεύθεροι επαγγελματίες	15	18	33
Ιδιωτικοί υπάλληλοι	14	42	56
Επάγγελμα Πατέρα Δημόσιοι υπάλληλοι	0	19	19
Τεχνίτες-εργάτες	61	25	86
Άνεργοι	20	8	28
Σύνολο	110	112	222

Από το σύνολο των μητέρων των αλλοεθνών μαθητών οι 40 ήταν τεχνίτριες-εργάτριες, οι 22 ασχολούντουσαν με οικιακά, οι 21 ήταν ιδιωτικοί υπάλληλοι, οι 14 άνεργες, οι 6 ελεύθεροι επαγγελματίες και μία δημόσιος υπάλληλος. Οι μητέρες των γηγενών μαθητών 48 ασκούσαν το επάγγελμα του ιδιωτικού υπαλλήλου, 27 του δημοσίου υπαλλήλου, 13 ήταν άνεργες, ενώ 8 δήλωσαν ελεύθεροι επαγγελματίες, τεχνίτριες-εργάτριες και οικιακά (Πίνακας 4).

Πίνακας 4: Κατανομή Επαγγέλματος Μητέρας ανά Εθνικότητα

	Εθνικότητα		Σύνολο
	Αλλοεθνείς	Γηγενείς	
Ελεύθεροι επαγγελματίες	6	8	14
Ιδιωτικοί υπάλληλοι	21	48	69
Επάγγελμα Μητέρας Δημόσιοι υπάλληλοι	1	27	28
Τεχνίτριες-εργάτριες	40	8	48
Άνεργες	14	13	27
Οικιακά	22	8	30
Σύνολο	104	112	216

4. 5 Μέσα συλλογής δεδομένων

Στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκε η ποσοτική μεθοδολογική προσέγγιση και τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν ήταν η κλίμακα μέτρησης της Ζωής στη Σχολική Τάξη (Classroom Life Measure) των Johnson & Johnson (1983) και η κλίμακα αυτοεκτίμησης (Self-Esteem Scale) του Rosenberg (1965). Σε αυτό το σημείο θα περιγραφούν λεπτομερώς τα δύο εργαλεία.

4.5.1 Κλίμακα μέτρησης της Ζωής στη Σχολική Τάξη (Classroom Life Measure)

Η κλίμακα μέτρησης της Ζωής στη Σχολική Τάξη (βλ. Παράρτημα) αποτελεί μετάφραση του ερωτηματολογίου Classroom Life Measure (Johnson & Johnson, 1983; Johnson, Johnson, Buckman, & Richards, 1985; Βογιατζόγλου & Γαλανάκη, 2008; Γαλανάκη, 2005; Μπαμπάλης, 2012; Μπαμπάλης, Γαλανάκη, & Σταύρου, 2007). Σχεδιάστηκε για τη μέτρηση συγκεκριμένων παραγόντων που αφορούν διαστάσεις του σχολικού περιβάλλοντος και επιλέχθηκε, καθώς αντανακλά όλο το φάσμα της ζωής στη σχολική τάξη. Ειδικότερα, είναι μία κλίμακα που περιλαμβάνει ενενήντα ερωτήματα, τα οποία απαντώνται σε 5-βάθμια κλίμακα Likert («Δεν ισχύει», «Ισχύει λίγο», «Μερικές φορές ισχύει», «Ισχύει πολύ», «Ισχύει πάντα») και αντιστοιχούν σε δεκαέξι παράγοντες. Ο δείκτης αξιοπιστίας α Cronbach στον ελληνικό πληθυσμό είναι 0.88. Οι παράγοντες της κλίμακας είναι οι εξής (Μπαμπάλης, 2012):

1. **Εκπαιδευτική υποστήριξη δασκάλου (Teacher Academic Support):** Αναφέρεται στην υποστήριξη που παρέχει ο εκπαιδευτικός στον μαθητή για τη μάθηση νέων αντικειμένων και εννοιών και στην παρακίνηση του με σκοπό τη βελτίωση των σχολικών του επιδόσεων και των γνώσεων του γενικότερα. Αυτός ο παράγοντας περιλαμβάνει τέσσερα ερωτήματα.
2. **Προσωπική υποστήριξη δασκάλου (Teacher Personal Support):** Είναι η υποστήριξη που αισθάνεται ο μαθητής από τον δάσκαλο του σε τομείς εκτός της σχολικής του επίδοσης, όπως η συμπάθεια και το ενδιαφέρον που εκδηλώνει σε αυτόν. Ο παράγοντας αποτελείται από τέσσερα ερωτήματα.
3. **Εκπαιδευτική υποστήριξη συμμαθητών (Student Academic Support):** Αναφέρεται στην υποστήριξη και τη βοήθεια που λαμβάνει ο μαθητής από τους συμμαθητές του τόσο στη σχολική του επίδοση όσο και στη διαδικασία μάθησης. Ο παράγοντας συγκροτείται από τέσσερα ερωτήματα.

4. **Προσωπική υποστήριξη συμμαθητών (Student Personal Support):** Αφορά στην υποστήριξη που αισθάνεται ο μαθητής από τους συμμαθητές του σε τομείς πέραν της εκπαιδευτικής, όπως τη φιλία, τη συμπάθεια και τη συνεργασία. Ο παράγοντας αποτελείται από πέντε ερωτήματα.
5. **Αλληλεξάρτηση στόχων (Goal Interdependence):** Αναφέρεται στην επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων μέσω της οργάνωσης των μαθητών σε μικρές ομάδες με κοινούς στόχους. Ο παράγοντας συνίσταται από πέντε ερωτήματα.
6. **Αλληλεξάρτηση πηγών (Resource Interdependence):** Ο συγκεκριμένος παράγοντας σχετίζεται με την διαδικασία κατά την οποία η αλληλεξάρτηση των πληροφοριών, των γνώσεων και των ενεργειών των μαθητών είναι προϋπόθεση για να επιτευχθεί ο στόχος της μαθησιακής διαδικασίας της ομάδας που είναι μέλος. Ο παράγοντας περιλαμβάνει πέντε ερωτήματα.
7. **Συνεργασία (Cooperation):** Αναφέρεται στον βαθμό συνεργασίας που υπάρχει στην τάξη, τόσο σε μαθησιακό επίπεδο όσο και σε επίπεδο κοινωνικών σχέσεων του μαθητή, μέσω της αμοιβαίας υποστήριξης και της παροχής βοήθειας. Ο παράγοντας της συνεργασίας συγκροτείται από έντεκα ερωτήματα.
8. **Αποξένωση (Alienation):** Αφορά στην αποξένωση των μαθητών που προκύπτει από την διατάραξη των προσωπικών και κοινωνικών τους σχέσεων και την απομάκρυνσή τους από το φυσικό περιβάλλον. Αυτός ο παράγοντας αποτελείται από έντεκα ερωτήματα.
9. **Εξωτερική παρακίνηση – Κοινωνική υποστήριξη (Extrinsic motivation – Social Support):** Αναφέρεται στην αναζήτηση ηθικής, υλικής, συναισθηματικής και άλλης στήριξης που λαμβάνει ο μαθητής από το σχολικό και το ευρύτερο κοινωνικό του περιβάλλον. Ο παράγοντας περιλαμβάνει πέντε ερωτήματα.
10. **Συνοχή (Cohesion):** Είναι το αποτέλεσμα όλων των δυνάμεων που ελκύουν το άτομο να παραμείνει στην ομάδα. Στη σχολική τάξη περιλαμβάνει στοιχεία, όπως τη συναισθηματική σύνδεση του μαθητή με τους συμμαθητές του και τον δάσκαλο, την ικανοποίηση των αναγκών και των προσδοκιών του μαθητή. Ο παράγοντας αποτελείται από πέντε ερωτήματα.
11. **Εκπαιδευτική αυτοεκτίμηση (Academic Self-Esteem):** Αφορά το βαθμό της αυτοεκτίμησης και του αυτοσυναισθήματος που διακρίνει τον μαθητή με τη σχολική του ικανότητα και τη σχολική του επίδοση. Ο παράγοντας συγκροτείται από πέντε ερωτήματα.

12. **Δίκαιη αξιολόγηση (Fairness of grading):** Αναφέρεται στο κατά πόσο οι μαθητές θεωρούν την αξιολόγηση και την βαθμολογία τους δίκαια. Ο παράγοντας αποτελείται από πέντε ερωτήματα.
13. **Ατομική μάθηση (Individualistic learning):** Είναι η εξατομικευμένη εργασία του μαθητή στο πλαίσιο της τάξης, η οποία μπορεί να είναι απόρροια της διαφορετικότητας του μαθητή και των προσωπικών χαρακτηριστικών του, αλλά και του ευρύτερου κλίματος που κυριαρχεί στο σχολείο και στη σχολική τάξη. Ο παράγοντας απαρτίζεται από έντεκα ερωτήματα.
14. **Ανταγωνιστική μάθηση (Competitive learning):** Σύμφωνα με αυτόν τον παράγοντα ο μαθητής προβαίνει στον ανταγωνισμό με τους συμμαθητές του στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και ακόμη αναφέρεται στο κλίμα που επικρατεί στην τάξη λόγω της συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού. Ο παράγοντας περιλαμβάνει οκτώ ερωτήματα.
15. **Διένεξη (Controversy):** Αναφέρεται στη διαδικασία μέσω της οποίας οι μαθητές μαθαίνουν μέσα από τη διαφωνία και τη διατύπωση διαφορετικών απόψεων από τους συμμαθητές τους. Ο παράγοντας αποτελείται από τέσσερα ερωτήματα.
16. **Ετερογένεια αξιών (Valuing Heterogeneity):** Αφορά στη σπουδαιότητα που αποδίδουν οι μαθητές στη διαφορετικότητα των χαρακτηριστικών των άλλων συμμαθητών τους. Ο παράγοντας απαρτίζεται από τέσσερα ερωτήματα.

4.5.2 Κλίμακα αυτοεκτίμησης (Self-Esteem Scale)

Η κλίμακα αυτοεκτίμησης του Rosenberg (1965) περιλαμβάνει δέκα ερωτήσεις (βλ. Παράρτημα), οι οποίες αναφέρονται στη θετική και στην αρνητική αυτοεκτίμηση των μαθητών. Ειδικότερα ο Rosenberg, αντιτιθέμενος με την επικρατούσα άποψη της εποχής του περί μονοδιάστατης φύσης της έννοιας του εαυτού, υποστήριξε ότι η γενική αυτοεκτίμηση διακρίνεται σε δύο επιμέρους διαστάσεις, την θετική και την αρνητική αυτοεκτίμηση. Η θετική αυτοεκτίμηση σχετίζεται με την προσωπική πεποίθηση του ατόμου ότι έχει θετικά στοιχεία που τον διακρίνουν, ενώ η αρνητική αυτοεκτίμηση αναφέρεται στα αρνητικά χαρακτηριστικά του ατόμου και στο χαμηλό αίσθημα της προσωπικής του ικανότητας. Επίσης, τόνισε ότι η συνολική αυτοεκτίμηση δεν είναι απόρροια της απλής άθροισης των ερωτήσεων της κλίμακας, αφού η βαρύτητά τους διαφέρει ως προς τον τρόπο που συμβάλλουν στη διαμόρφωσή

της. Έτσι δημιούργησε την συγκεκριμένη κλίμακα, όπου η συνολική αυτοεκτίμηση προκύπτει από το άθροισμα των δέκα ερωτήσεων δια του αριθμού των ερωτημάτων και αυξομειώνεται μεταξύ των τιμών ένα έως πέντε με τις χαμηλές τιμές να φανερώνουν χαμηλή αυτοεκτίμηση είτε θετική είτε αρνητική και τις υψηλές τιμές υψηλή αυτοεκτίμηση αντίστοιχα. Στα ελληνικά δεδομένα προσαρμόστηκε από τους Ψυχουντάκη, Εκκεκάκη και Ζέρβα (1993). Οι απαντήσεις στα ερωτήματα δίνονται, όπως και στην προαναφερθέντα κλίμακα, με 5-βάθμια κλίμακα τύπου Likert («Σχεδόν πάντα», «Συχνά», «Μερικές φορές», «Σπάνια», «Ποτέ»). Ο δείκτης αξιοπιστίας α Cronbach στον ελληνικό πληθυσμό είναι 0.79 για τη θετική αυτοεκτίμηση, 0.71 για την αρνητική αυτοεκτίμηση και 0.83 για τη γενική αυτοεκτίμηση (Μπαμπάλης, 2012).

4.6 Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Η διαδικασία συλλογής δεδομένων συμπεριέλαβε τρεις κύριες φάσεις και διήρκησε από τα τέλη Φεβρουαρίου μέχρι τον Απρίλιο του 2018, καθιστώντας την έρευνα συγχρονική. Κατά την πρώτη φάση έγινε η λήψη της εισήγησης από το Διοικητικό Συμβούλιο του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Ε.Κ.Π.Α, σύμφωνα με τις απαιτήσεις του άρθρου 70, παράγραφος 1γ του Ν. 4485/2017 (ΦΕΚ 114, τ.Α' /4-8-17), σχετικά με τη χορήγηση άδειας για τη διεξαγωγή έρευνας σε σχολικές μονάδες. Απαραίτητη προϋπόθεση ήταν η καταγραφή στην εισήγηση των σχολείων που επρόκειτο να πραγματοποιηθεί η έρευνα. Η επιλογή των σχολείων έγινε με δειγματοληπτικό τρόπο.

Η δεύτερη φάση περιλάμβανε την επικοινωνία με τους διευθυντές των σχολείων και τους εκπαιδευτικούς σχετικά με την έρευνα. Πιο αναλυτικά, οι διευθυντές πρώτα και ύστερα οι εκπαιδευτικοί ενημερώθηκαν για τον σκοπό της έρευνας, την παιδαγωγική της χρησιμότητα, για τον τρόπο και για το χρόνο συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων από τους μαθητές. Ύστερα από την διασφάλιση της σύμφωνης γνώμης τους, δόθηκαν στους διευθυντές των σχολικών μονάδων υπεύθυνες δηλώσεις για να μοιραστούν στους γονείς των μαθητών, έτσι ώστε να ληφθεί η ενυπόγραφη συγκατάθεσή τους για τη συμμετοχή των παιδιών τους στην έρευνα. Συνήθως η συγκέντρωση των υπεύθυνων δηλώσεων γινόταν μετά το πέρας μίας εβδομάδας.

Η τρίτη φάση ήταν αυτή της συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων από τους μαθητές που επιθυμούσαν να συμμετάσχουν. Αρχικά, τους δίνονταν οι απαραίτητες

διευκρινήσεις για τον σκοπό της έρευνας και τον τρόπο συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων. Ιδιαίτερη έμφαση, βασιζόμενη στον Κώδικα Δεοντολογίας, υπήρχε στην ανωνυμία και στην εχεμύθεια των απαντήσεων, παρακινώντας τους έτσι να απαντάνε με ειλικρίνεια. Η συμπλήρωση λάμβανε χώρα στις σχολικές τάξεις (επιτόπια), γινόταν ομαδικά και διαρκούσε περίπου σαράντα λεπτά.

4.7 Στατιστική ανάλυση δεδομένων

4.7.1 Προετοιμασία

Η επεξεργασία και η ανάλυση των δεδομένων υλοποιήθηκε με τη χρήση του στατιστικού προγράμματος IBM SPSS 22. Τα δεδομένα, αφού συγκεντρώθηκαν, υπολογίστηκαν στο Excel και ύστερα μεταφέρθηκαν σε φύλλο εργασίας του SPSS Statistics 22.

Για να διερευνηθούν σωστά οι παράγοντες, χρειάστηκε να τροποποιηθούν κάποιες μεταβλητές. Αντιστράφηκαν, ως εκ τούτου, οι αριθμητικές τιμές των παρακάτω μεταβλητών: 6, 58, 53, 3, 23, 65, 68, 80, 86, 29, 62 με τρόπο τέτοιο ώστε η τιμή 1 να ισούται με 5, η 2 να ισούται με 4, η 3 παραμένει 3, η 4 να ισούται με 2 και η 5 να ισούται με 1¹.

Στη συνέχεια χρειάστηκε να δημιουργηθούν 17 μεταβλητές οι οποίες καθορίζονται από τους 16 υπό μελέτη παράγοντες και η δέκατη εβδόμη αφορά στον προσδιορισμό της αυτοεκτίμησης. Οι παράγοντες αυτοί, ορίζονται:

1. *Εκπαιδευτική υποστήριξη δασκάλου*: Αυτός ο παράγοντας υπολογίζεται από τον αριθμητικό μέσο των τεσσάρων ερωτημάτων (27, 36, 43, 50)².
2. *Προσωπική υποστήριξη δασκάλου*: Αυτός ο παράγοντας υπολογίζεται από τον αριθμητικό μέσο των τεσσάρων ερωτημάτων (15, 20, 52, 55)³.

¹ RECODE Q_3 Q_6 Q_23 Q_29 Q_53 Q_58 Q_62 Q_65 Q_68 Q_80 Q_86 (1=5)
(2=4) (3=3) (4=2) (5=1) INTO Q_3r Q_6r Q_23r Q_29r Q_53r Q_58r Q_62r
Q_65r Q_68r Q_80r Q_86r.
EXECUTE.

² COMPUTE P1=MEAN(Q_27, Q_36, Q_43, Q_50) .
EXECUTE

³ COMPUTE P2=MEAN(Q_15, Q_20, Q_52, Q_55) .
EXECUTE

3. *Εκπαιδευτική υποστήριξη συμμαθητών*: Αυτός ο παράγοντας υπολογίζεται από τον αριθμητικό μέσο των τεσσάρων ερωτημάτων (1, 5, 22, 31)⁴.
4. *Προσωπική υποστήριξη συμμαθητών*: Αυτός ο παράγοντας υπολογίζεται από τον αριθμητικό μέσο των πέντε ερωτημάτων (7, 25, 37, 39, 46)⁵.
5. *Αλληλεξάρτηση στόχων*: Αυτός ο παράγοντας υπολογίζεται από τον αριθμητικό μέσο των πέντε ερωτημάτων (8, 16, 26, 35, 44)⁶.
6. *Αλληλεξάρτηση πηγών*: Αυτός ο παράγοντας υπολογίζεται από τον αριθμητικό μέσο των πέντε ερωτημάτων (51, 59, 66, 72, 82)⁷.
7. *Συνεργασία*: Αυτός ο παράγοντας υπολογίζεται από τον αριθμητικό μέσο των έντεκα ερωτημάτων (17, 33, 40, 49, 67, 76, 78, 81, 83, 85, 88)⁸.
8. *Αποξένωση*: Αυτός ο παράγοντας υπολογίζεται από τον αριθμητικό μέσο των έντεκα ερωτημάτων (3, 4, 6r, 13, 23, 38, 47, 53, 58r, 61, 65)⁹.
9. *Εξωτερική παρακίνηση*: Αυτός ο παράγοντας υπολογίζεται από τον αριθμητικό μέσο των πέντε ερωτημάτων (10, 14, 28, 32, 48)¹⁰.
10. *Συνοχή*: Αυτός ο παράγοντας υπολογίζεται από τον αριθμητικό μέσο των πέντε ερωτημάτων (2, 12, 30, 53r, 56)¹¹.

⁴ COMPUTE P3=MEAN(Q_1,Q_5,Q_22,Q_31).
EXECUTE.

⁵ COMPUTE P4=MEAN(Q_7,Q_25,Q_37,Q_39,Q_46).
EXECUTE.

⁶ COMPUTE P5=MEAN(Q_8,Q_16,Q_26,Q_35,Q_44).
EXECUTE.

⁷ COMPUTE P6=MEAN(Q_51,Q_59,Q_66,Q_72,Q_82).
EXECUTE.

⁸ COMPUTE
P7=MEAN(Q_17,Q_33,Q_40,Q_49,Q_67,Q_76,Q_78,Q_81,Q_83,Q_85,Q_88).
EXECUTE

⁹ COMPUTE
P8=MEAN(Q_3,Q_4,Q_6r,Q_13,Q_23,Q_38,Q_47,Q_53,Q_58r,Q_61,Q_65).
EXECUTE.

¹⁰ COMPUTE P9=MEAN(Q_10,Q_14,Q_28,Q_32,Q_48).
EXECUTE.

¹¹ COMPUTE P10=MEAN(Q_2,Q_12,Q_30,Q_53r,Q_56).
EXECUTE.

11. *Εκπαιδευτική αυτοεκτίμηση*: Αυτός ο παράγοντας υπολογίζεται από τον αριθμητικό μέσο των πέντε ερωτημάτων (3r, 6, 23r, 24, 58)¹².
12. *Δίκαιη αξιολόγηση*: Αυτός ο παράγοντας υπολογίζεται από τον αριθμητικό μέσο των πέντε ερωτημάτων (21, 42, 54, 57, 65r)¹³.
13. *Ατομική μάθηση*: Αυτός ο παράγοντας υπολογίζεται από τον αριθμητικό μέσο των έντεκα ερωτημάτων (11, 18, 34, 45, 68r, 69, 75, 80r, 86r, 87, 89)¹⁴.
14. *Ανταγωνιστική μάθηση*: Αυτός ο παράγοντας υπολογίζεται από τον αριθμητικό μέσο των οκτώ ερωτημάτων (70, 71, 73, 74, 77, 79, 84, 90)¹⁵.
15. *Διένεξη*: Αυτός ο παράγοντας υπολογίζεται από τον αριθμητικό μέσο των τεσσάρων ερωτημάτων (19, 29r, 41, 62r)¹⁶.
16. *Ετερογένεια αξιών*: Αυτός ο παράγοντας υπολογίζεται από τον αριθμητικό μέσο των τεσσάρων ερωτημάτων (9, 60, 63, 64)¹⁷.
17. *Αυτοεκτίμηση*: Προκειμένου να εξαχθούν συμπεράσματα αναφορικά με την αυτοεκτίμηση χωρίσαμε την αυτοεκτίμηση σε Θετική¹⁸ (μέση τιμή των ερωτήσεων 1, 2, 3, 5, 7, 9) και Αρνητική¹⁹ (μέση τιμή των ερωτήσεων 4, 6, 8, 10) και Γενική Αυτοεκτίμηση (Μέση τιμή όλων των ερωτήσεων 1-10).

¹² COMPUTE P11=MEAN(Q_3r,Q_6,Q_23r,Q_24,Q_58) .
EXECUTE .

¹³ COMPUTE P12=MEAN(Q_21,Q_42,Q_54,Q_57,Q_65r) .
EXECUTE .

¹⁴ COMPUTE
P13=MEAN(Q_11,Q_18,Q_34,Q_45,Q_68r,Q_69,Q_75,Q_80r,Q_86r,Q_87,Q_89) .
EXECUTE .

¹⁵ COMPUTE P14=MEAN(Q_70,Q_71,Q_73,Q_74,Q_77,Q_79,Q_84,Q_90) .
EXECUTE .

¹⁶ COMPUTE P15=MEAN(Q_19,Q_29r,Q_41,Q_62r) .
EXECUTE .

¹⁷ COMPUTE P16=MEAN(Q_9,Q_60,Q_63,Q_64) .
EXECUTE .

¹⁸ COMPUTE POS_SES=MEAN(QSE_1,QSE_2,QSE_3,QSE_5,QSE_7,QSE_9) .
EXECUTE .

¹⁹ COMPUTE NEG_SES=MEAN(QSE_4,QSE_6,QSE_8,QSE_10) .
EXECUTE .

4.7.2 Εργαλεία

Για την επεξεργασία των ερωτηματολογίων στο SPSS χρησιμοποιήθηκαν τα ακόλουθα εργαλεία:

- ❖ Έλεγχος κανονικότητας των Kolmogorov-Smirnov Z προκειμένου να ελεγχθεί η ομοιογένεια των παραγόντων²⁰.
- ❖ SPSS Descriptives & Frequencies Analysis για τη διερεύνηση των στατιστικών μέτρων του δείγματος²¹.
- ❖ Πολυμεταβλητή ανάλυση Διασπορών – Διακυμάνσεων – Multivariate ANalysis Of VAriations (M-ANOVA)²².
- ❖ Στατιστικός έλεγχος t (t-Test) για ανεξάρτητα δείγματα, με χρήση του κριτηρίου του Levene²³.
- ❖ Correlation – Συσχέτιση των παραγόντων και της αυτοεκτίμησης με χρήση του συντελεστή Pearson (r)²⁴.

²⁰ Βλ. §5.1 της παρούσης

```
NPAR TESTS
  /K-S(NORMAL)=P1 P2 P3 P4 P5 P6 P7 P8 P9 P10 P11 P12 P13 P14 P15
P16 POS_SES NEG_SES TOT_SES
  /MISSING ANALYSIS.
```

²¹ Βλ. §5.2 της παρούσης

```
DESCRIPTIVES VARIABLES=P1 P2 P3 P4 P5 P6 P7 P8 P9 P10 P11 P12 P13
P14 P15 P16 POS_SES NEG_SES TOT_SES
  /STATISTICS=MEAN STDDEV VARIANCE KURTOSIS SKEWNESS.
```

²² Βλ. §5.3 της παρούσης

```
GLM P1 P2 P3 P4 P5 P6 P7 P8 P9 P10 P11 P12 P13 P14 P15 P16 POS_SES
NEG_SES TOT_SES BY Country
  /METHOD=SSTYPE(3)
  /INTERCEPT=INCLUDE
  /CRITERIA=ALPHA(.05)
  /DESIGN= Country.
```

²³ Βλ. §5.4 της παρούσης

```
T-TEST GROUPS=Country(0 1)
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=P1 P2 P3 P4 P5 P6 P7 P8 P9 P10 P11 P12 P13 P14 P15 P16
  /CRITERIA=CI(.95).
```

²⁴ Βλ. §5.6 της παρούσης

```
CORRELATIONS
  /VARIABLES=P1 P2 P3 P4 P5 P6 P7 P8 P9 P10 P11 P12 P13 P14 P15 P16
POS_SES NEG_SES TOT_SES
  /PRINT=TWOTAIL NOSIG
  /MISSING=PAIRWISE.
```

4.8 Περιορισμοί της έρευνας

Τα ευρήματα αυτής της μελέτης, θα πρέπει να ληφθούν υπόψη, στο πλαίσιο των περιορισμών που αφορούν την έρευνα. Συγκεκριμένα η έρευνα διέπεται από τους εξής περιορισμούς:

- ❖ Το δείγμα είναι μικρό και η επιλογή των σχολείων έγινε με δειγματοληπτικό τρόπο, οπότε τα ευρήματα της έρευνας δεν μπορούν να γενικευτούν.
- ❖ Για την συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν μόνο ερωτηματολόγια χωρίς την χρήση άλλων μεθόδων συλλογής δεδομένων, όπως συνέντευξη και παρατήρηση.
- ❖ Τα αποτελέσματα της έρευνας βασίστηκαν μόνο στις απόψεις των μαθητών, χωρίς να συνυπολογιστούν οι απόψεις των δασκάλων και των γονιών τους.
- ❖ Στο δείγμα της έρευνας συμπεριλήφθηκαν μόνο οι μαθητές της Ε΄ και Στ΄ δημοτικού, με αποτέλεσμα να μελετηθούν οι διαφορές μεταξύ γηγενών-αλλοεθνών μαθητών σε ένα περιορισμένο ηλικιακό φάσμα. Θα ήταν πιο αντιπροσωπευτικά τα αποτελέσματα εάν συμμετείχαν μαθητές από όλες τις τάξεις της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και της Δευτεροβάθμιας.
- ❖ Δεν μελετήθηκε η επίδραση της κοινωνικοοικονομικής κατάστασης των οικογενειών τους και των δημογραφικών τους στοιχείων στις συσχετίσεις και στις διαφοροποιήσεις των παραγόντων.
- ❖ Κάποιοι από τους αλλοεθνείς μαθητές δεν γνώριζαν καλά την ελληνική γλώσσα, με συνέπεια να μην καταλαβαίνουν τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου και οι απαντήσεις με την σειρά τους να μην ανταποκρίνονται στις πραγματικές τους απόψεις.
- ❖ Δεν λήφθηκε υπόψη η χρονιά προσέλευσης των αλλοεθνών στην Ελλάδα, έτσι ώστε να διαχωριστούν οι αλλοεθνείς σε επιμέρους κατηγορίες (π.χ. γεννημένοι ή όχι στην Ελλάδα) και ακόμη οι αιτίες της μετακίνησής τους.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο:

Αποτελέσματα

Μετά την επεξεργασία των δεδομένων της έρευνας σε φύλλο εργασίας του SPSS προέκυψαν από τις αντίστοιχες εφαρμογές εργαλείων τα αποτελέσματα που παρατίθενται στο παρόν κεφάλαιο. Έπειτα από κάθε αποτέλεσμα γίνεται μια συνοπτική περιγραφή του, ενώ η αναλυτική περιγραφή θα γίνει στο κεφάλαιο «Συζήτηση- Συμπεράσματα».

5.1 Έλεγχος κανονικότητας.

Πίνακας 5: Πίνακας ελέγχου κανονικότητας σύμφωνα με το test των Kolmogorov-Smirnov Z

	N	Παράμετροι		Έλεγχος Kolmogorov- Smirnov Z	Asymp. Sig. (2- tailed)
		Στ. Μέσος	Τυπ. Απόκλιση		
Εκπαιδευτική υποστήριξη δασκάλου	222	4,2725	,73998	2,604	,000
Προσωπική υποστήριξη δασκάλου	222	3,9302	,83454	2,175	,000
Εκπαιδευτική υποστήριξη συμμαθητών	222	2,9865	,89956	1,420	,035
Προσωπική υποστήριξη συμμαθητών	222	3,4588	,91272	1,587	,013
Αλληλεξάρτηση στόχων	222	3,3480	,72549	1,286	,073
Αλληλεξάρτηση πηγών	222	3,6288	,67661	1,354	,051
Συνεργασία	222	3,7979	,65361	1,342	,054
Αποξένωση	222	2,3485	,66273	1,120	,163
Εξωτερική παρακίνηση	222	2,6225	1,10762	1,557	,016
Συνοχή	222	3,9712	,74826	2,461	,000
Εκπαιδευτική αυτοεκτίμηση	222	3,6874	,66109	1,410	,037
Δίκαιη αξιολόγηση	222	4,0721	,98046	2,495	,000
Ατομική μάθηση	222	2,4871	,66955	1,023	,246
Ανταγωνιστική μάθηση	222	2,6050	1,03801	1,466	,027
Διένεξη	222	3,0034	,64322	1,647	,009
Ετερογένεια αξιών	222	2,8694	,83398	1,318	,062

Στον πίνακα 5 παρουσιάζεται για κάθε παράγοντα η στατιστική σημαντικότητα του ελέγχου κανονικότητας σύμφωνα με το test των Kolmogorov-Smirnov Z. Η υπόθεση που γίνεται εδώ είναι ότι ο κάθε παράγοντας ακολουθεί την κανονική (Γκαουσιανή) κατανομή σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $p(\text{Sig.})=0,05$. Ως εκ τούτου δεχόμαστε ότι οι παράγοντες: Εκπαιδευτική υποστήριξη δασκάλου, Προσωπική υποστήριξη δασκάλου, Εκπαιδευτική υποστήριξη συμμαθητών, Προσωπική υποστή-

ριξη συμμαθητών, Αλληλεξάρτηση πηγών, Εξωτερική παρακίνηση, Συνοχή, Εκπαιδευτική αυτοεκτίμηση, Δίκαιη αξιολόγηση, Ανταγωνιστική μάθηση και Διένεξη ακολουθούν την κανονική κατανομή στο σύνολο του δείγματος.

5.2 Περιγραφικά στατιστικά μέτρα των παραγόντων και της αυτοεκτίμησης

Πίνακας 6: Στατιστικά Μέτρα Παραγόντων και αυτοεκτίμησης

	N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Διασπορά - Διακύμανση	Στρέβλωση		Κύρτωση	
					Στ. Μέτρο	Στ. Σφάλμα	Στ. Μέτρο	Στ. Σφάλμα
Εκπαιδευτική υποστήριξη δασκάλου	222	4,2725	,73998	,548	-1,383	,163	1,810	,325
Προσωπική υποστήριξη δασκάλου	222	3,9302	,83454	,696	-,967	,163	,640	,325
Εκπαιδευτική υποστήριξη συμμαθητών	222	2,9865	,89956	,809	,064	,163	-,763	,325
Προσωπική υποστήριξη συμμαθητών	222	3,4588	,91272	,833	-,553	,163	-,171	,325
Αλληλεξάρτηση στόχων	222	3,3480	,72549	,526	-,238	,163	-,236	,325
Αλληλεξάρτηση πηγών	222	3,6288	,67661	,458	-,372	,163	,032	,325
Συνεργασία	222	3,7979	,65361	,427	-,526	,163	-,097	,325
Αποξένωση	222	2,3485	,66273	,439	,256	,163	-,608	,325
Εξωτερική παρακίνηση	222	2,6225	1,10762	1,227	,175	,163	-1,048	,325
Συνοχή	222	3,9712	,74826	,560	-1,205	,163	1,582	,325
Εκπαιδευτική αυτοεκτίμηση	222	3,6874	,66109	,437	-,205	,163	-,638	,325
Δίκαιη αξιολόγηση	222	4,0721	,98046	,961	5,725	,163	64,261	,325
Ατομική μάθηση	222	2,4871	,66955	,448	,357	,163	,245	,325
Ανταγωνιστική μάθηση	222	2,6050	1,03801	1,077	,318	,163	-,958	,325
Διένεξη	222	3,0034	,64322	,414	-,139	,163	,215	,325
Ετερογένεια αξιών	222	2,8694	,83398	,696	,009	,163	-,588	,325
Θετική Αυτοεκτίμηση	222	3,8641	,63593	,404	-,526	,163	,189	,325
Αρνητική Αυτοεκτίμηση	222	2,0338	,79910	,639	1,025	,163	1,048	,325
Γενική Αυτοεκτίμηση	222	3,1320	,32164	,103	-,100	,163	-,593	,325

Παρατηρούμε σύμφωνα με τον **πίνακα 6**, στον οποίο παρουσιάζονται τα στατιστικά μέτρα των παραγόντων, ότι:

- Σε μέση τιμή 4,27 το δείγμα μας εμφανίζεται να είναι πολύ έως απόλυτα ικανοποιημένο με την **εκπαιδευτική υποστήριξη του δασκάλου**, ενώ σε μέση τιμή 3,93 θεωρεί ότι είναι μέτρια έως πολύ ικανοποιημένο από την **προσωπική του υποστήριξη**.
- Σε μέση τιμή 2,98 το δείγμα μας παρουσιάζεται να είναι λίγο έως μέτρια ικανοποιημένο από την **εκπαιδευτική υποστήριξη των συμμαθητών** του, ενώ σε μέση τιμή 3,45 εμφανίζεται αρκετά ικανοποιημένο από την **προσωπική υποστήριξη** τους.
- Σε μέσες τιμές 3,34 και 3,62, το δείγμα μας φαίνεται να πιστεύει ότι υπάρχει μερικές φορές **αλληλεξάρτηση στόχων και πηγών** στην τάξη αντίστοιχα.
- Σε μέση τιμή 3,79 καταγράφεται η πεποίθηση του δείγματος ότι μερικές έως πολλές φορές εφαρμόζεται η **συνεργασία** στην τάξη.
- Σε μέση τιμή 2,34 η **αποξένωση** βιώνεται σε μικρό βαθμό από το δείγμα μας.
- Όσον αφορά την **εξωτερική παρακίνηση**, την **ατομική** και **ανταγωνιστική μάθηση**, το δείγμα αναφέρει ότι ενστερνίζεται σε μικρό βαθμό αυτές τις μεθόδους μάθησης με μέσες τιμές 2,62 , 2,48 και 2,60 αντίστοιχα.
- Σε μέση τιμή 3,97 η **συνοχή** και σε 4,07 η **δίκαιη αξιολόγηση** γίνεται σε μεγάλο βαθμό αντιληπτή από το δείγμα.
- Σε μέση τιμή 3,00 η **διένεξη** και σε 2,86 η **ετερογένεια των αξιών** αναφέρεται από το δείγμα σε μέτριο βαθμό.
- Η γενική εικόνα της **αυτοεκτίμησης** παρουσιάζεται μέτρια, σε μέση τιμή 3,13, ενώ η **εκπαιδευτική αυτοεκτίμηση** εμφανίζεται μέτρια προς υψηλή σε μέση τιμή 3,68.

5.3 Πολυμεταβλητή Ανάλυση Διασπορών – Διακυμάνσεων (M-ANOVA²⁵) σε σχέση με την Εθνικότητα του δείγματος

Πίνακας 7: Αξιολόγηση μέσω Πολυμεταβλητής Ανάλυσης Διασπορών – Διακυμάνσεων (M-ANOVA) του δείγματος σύμφωνα με την εθνικότητα.

	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Εκπαιδευτική υποστήριξη δασκάλου	,004 ^a	1	,004	,007	,931
Προσωπική υποστήριξη δασκάλου	,008 ^b	1	,008	,012	,913
Εκπαιδευτική υποστήριξη συμμαθητών	,764 ^c	1	,764	,945	,332
Προσωπική υποστήριξη συμμαθητών	4,536 ^d	1	4,536	5,558	,019
Αλληλεξάρτηση στόχων	3,470 ^e	1	3,470	6,765	,010
Αλληλεξάρτηση πηγών	1,450 ^f	1	1,450	3,199	,075
Συνεργασία	,120 ^g	1	,120	,281	,597
Αποξένωση	7,970 ^h	1	7,970	19,679	,000
Εξωτερική παρακίνηση	25,642 ⁱ	1	25,642	22,979	,000
Συνοχή	,792 ^j	1	,792	1,417	,235
Εκπαιδευτική αυτοεκτίμηση	9,709 ^k	1	9,709	24,588	,000
Δίκαιη αξιολόγηση	1,636 ^l	1	1,636	1,707	,193
Ατομική μάθηση	,317 ^m	1	,317	,705	,402
Ανταγωνιστική μάθηση	6,424 ⁿ	1	6,424	6,100	,014
Διένεξη	,014 ^o	1	,014	,033	,855
Ετερογένεια αξιών	2,647 ^p	1	2,647	3,854	,051

Ο πίνακας 7 παρουσιάζει την Πολυμεταβλητή Ανάλυση Διασπορών – Διακυμάνσεων (M-ANOVA) μεταξύ των παραγόντων της ζωής στη σχολική τάξη σε σχέση με την εθνικότητα.

Η υπόθεση που γίνεται σε αυτή την περίπτωση είναι ότι:

H₀ : Ο κάθε παράγοντας θα σχετίζεται στατιστικά σημαντικά με την εθνικότητα

Αντίστροφα

H₁ : Ο κάθε παράγοντας δεν θα σχετίζεται στατιστικά σημαντικά με την εθνικότητα

Το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ορίζεται ως **p(Sig.)=0,05**. Μπορούμε με ασφάλεια λοιπόν να ορίσουμε ότι κάθε παράγοντας που παρουσιάζει **p(Sig.) ≤**

²⁵ Multivariate ANalysis Of VAriations

0,05 σχετίζεται στατιστικά σημαντικά με την εθνικότητα. Συγκεκριμένα από τον πίνακα 7 παρατηρούμε ότι:

- Η **εκπαιδευτική υποστήριξη του δασκάλου** δεν σχετίζεται στατιστικά σημαντικά με την εθνικότητα καθώς η $p(\text{Sig.})$ που παρατηρείται είναι $0,931 > 0,05$ (άρα η H_0 απορρίπτεται και η H_1 ισχύει).
- Η **προσωπική υποστήριξη του δασκάλου** δεν σχετίζεται στατιστικά σημαντικά με την εθνικότητα καθώς η $p(\text{Sig.})$ που παρατηρείται είναι $0,913 > 0,05$ (άρα η H_0 απορρίπτεται και η H_1 ισχύει).
- Η **εκπαιδευτική υποστήριξη των συμμαθητών** δεν σχετίζεται στατιστικά σημαντικά με την εθνικότητα καθώς η $p(\text{Sig.})$ που παρατηρείται είναι $0,332 > 0,05$ (άρα η H_0 απορρίπτεται και η H_1 ισχύει).
- Η **προσωπική υποστήριξη των συμμαθητών** σχετίζεται στατιστικά σημαντικά με την εθνικότητα καθώς η $p(\text{Sig.})$ που παρατηρείται είναι $0,019 < 0,05$ (άρα η H_1 απορρίπτεται και η H_0 ισχύει).
- Η **αλληλεξάρτηση στόχων** σχετίζεται στατιστικά σημαντικά με την εθνικότητα καθώς η $p(\text{Sig.})$ που παρατηρείται είναι $0,010 < 0,05$ (άρα η H_1 απορρίπτεται και η H_0 ισχύει).
- Η **αλληλεξάρτηση πηγών** δεν σχετίζεται στατιστικά σημαντικά με την εθνικότητα καθώς η $p(\text{Sig.})$ που παρατηρείται είναι $0,075 > 0,05$ (άρα η H_0 απορρίπτεται και η H_1 ισχύει).
- Η **συνεργασία** δεν σχετίζεται στατιστικά σημαντικά με την εθνικότητα καθώς η $p(\text{Sig.})$ που παρατηρείται είναι $0,597 > 0,05$ (άρα η H_0 απορρίπτεται και η H_1 ισχύει).
- Η **αποξένωση** σχετίζεται στατιστικά σημαντικά με την εθνικότητα καθώς η $p(\text{Sig.})$ που παρατηρείται είναι $0,000 < 0,05$ (άρα η H_1 απορρίπτεται και η H_0 ισχύει).
- Η **εξωτερική παρακίνηση** σχετίζεται στατιστικά σημαντικά με την εθνικότητα καθώς η $p(\text{Sig.})$ που παρατηρείται είναι $0,000 < 0,05$ (άρα η H_1 απορρίπτεται και η H_0 ισχύει).
- Η **συνοχή** δεν σχετίζεται στατιστικά σημαντικά με την εθνικότητα καθώς η $p(\text{Sig.})$ που παρατηρείται είναι $0,235 > 0,05$ (άρα η H_0 απορρίπτεται και η H_1 ισχύει).

- Η **εκπαιδευτική αυτοεκτίμηση** σχετίζεται στατιστικά σημαντικά με την εθνικότητα καθώς η $p(\text{Sig.})$ που παρατηρείται είναι $0,000 < 0,05$ (άρα η H_1 απορρίπτεται και η H_0 ισχύει).
- Η **δίκηαιη αξιολόγηση** δεν σχετίζεται στατιστικά σημαντικά με την εθνικότητα καθώς η $p(\text{Sig.})$ που παρατηρείται είναι $0,193 > 0,05$ (άρα η H_0 απορρίπτεται και η H_1 ισχύει).
- Η **ατομική μάθηση** δεν σχετίζεται στατιστικά σημαντικά με την εθνικότητα καθώς η $p(\text{Sig.})$ που παρατηρείται είναι $0,402 > 0,05$ (άρα η H_0 απορρίπτεται και η H_1 ισχύει).
- Η **ανταγωνιστική μάθηση** σχετίζεται στατιστικά σημαντικά με την εθνικότητα καθώς η $p(\text{Sig.})$ που παρατηρείται είναι $0,014 < 0,05$ (άρα η H_1 απορρίπτεται και η H_0 ισχύει).
- Η **διένεξη** δεν σχετίζεται στατιστικά σημαντικά με την εθνικότητα καθώς η $p(\text{Sig.})$ που παρατηρείται είναι $0,855 > 0,05$ (άρα η H_0 απορρίπτεται και η H_1 ισχύει).
- Η **ετερογένεια αξιών** σχετίζεται στατιστικά σημαντικά με την εθνικότητα καθώς η $p(\text{Sig.})$ που παρατηρείται είναι $0,05 = 0,05$ (άρα η H_1 απορρίπτεται και η H_0 ισχύει).

5.4 Έλεγχος t (t-Test) ανεξαρτήτων δειγμάτων μεταξύ παραγόντων και εθνικότητας

Πίνακας 8: Έλεγχος t (t-test) ανεξαρτήτων δειγμάτων μεταξύ παραγόντων και εθνικότητας

		Κριτήριο του Levene για την ισότητα των διασπορών							
		F	Sig.	T	df	Sig. (2-tailed)	Διαφορά Μέσων τιμών	95% Διαστήματα εμπιστοσύνης	
								Lower	Upper
Εκπαιδευτική υποστήριξη δασκάλου	Υπόθεση ισότητας διασπορών	0,16	0,694	-0,09	220	0,931	-0,0086	-0,2048	0,1876
	Υπόθεση ανισότητας διασπορών			-0,09	219,05	0,931	-0,0086	-0,2049	0,18769
Προσωπική υποστήριξη δασκάλου	Υπόθεση ισότητας διασπορών	1,82	0,178	0,109	220	0,913	0,01226	-0,209	0,23353
	Υπόθεση ανισότητας διασπορών			0,109	215,26	0,913	0,01226	-0,2093	0,23382
Εκπαιδευτική υποστήριξη συμμαθητών	Υπόθεση ισότητας διασπορών	5,07	0,025	-0,97	220	0,332	-0,11737	-0,3554	0,12064
	Υπόθεση ανισότητας διασπορών			-0,97	216,74	0,333	-0,11737	-0,3556	0,12089
Προσωπική υποστήριξη συμμαθητών	Υπόθεση ισότητας διασπορών	0,24	0,624	-2,36	220	0,019	-0,2859	-0,5249	-0,0469
	Υπόθεση ανισότητας διασπορών			-2,36	220	0,019	-0,2859	-0,5249	-0,0469
Αλληλεξάρτηση στόχων	Υπόθεση ισότητας διασπορών	0,36	0,551	-2,6	220	0,010	-0,25006	-0,4395	-0,0606
	Υπόθεση ανισότητας διασπορών			-2,6	220	0,010	-0,25006	-0,4395	-0,0606
Αλληλεξάρτηση πηγών	Υπόθεση ισότητας διασπορών	0,08	0,772	-1,79	220	0,075	-0,16166	-0,3398	0,01646
	Υπόθεση ανισότητας διασπορών			-1,79	219,3	0,075	-0,16166	-0,3398	0,01653
Συνεργασία	Υπόθεση ισότητας διασπορών	1,14	0,286	-0,53	220	0,597	-0,04656	-0,2198	0,12664
	Υπόθεση ανισότητας διασπορών			-0,53	219,59	0,597	-0,04656	-0,2198	0,12668
Αποξένωση	Υπόθεση ισότητας διασπορών	0,01	0,909	4,436	220	0,000	0,37896	0,2106	0,54731
	Υπόθεση ανισότητας διασπορών			4,436	219,97	0,000	0,37896	0,21061	0,5473
Εξωτερική παρακίνηση	Υπόθεση ισότητας διασπορών	0,51	0,477	4,794	220	0,000	0,67974	0,40028	0,9592
	Υπόθεση ανισότητας διασπορών			4,794	219,98	0,000	0,67974	0,4003	0,95918

		Κριτήριο του Levene για την ισότητα των διασπορών							
		F	Sig.	T	df	Sig. (2-tailed)	Διαφορά Μέσων τιμών	95% Διαστήματα εμπιστοσύνης	
								Lower	Upper
Συνοχή	Υπόθεση ισότητας διασπορών	0,57	0,451	-1,19	220	0,235	-0,11945	-0,3172	0,07832
	Υπόθεση ανισότητας διασπορών			-1,19	216,9	0,236	-0,11945	-0,3174	0,07852
Εκπαιδευτική αυτοεκτίμηση	Υπόθεση ισότητας διασπορών	0,02	0,89	-4,96	220	0,000	-0,41828	-0,5845	-0,252
	Υπόθεση ανισότητας διασπορών			-4,96	219,85	0,000	-0,41828	-0,5845	-0,2521
Δίκαιη αξιολόγηση	Υπόθεση ισότητας διασπορών	0,87	0,352	-1,31	220	0,193	-0,17169	-0,4307	0,08728
	Υπόθεση ανισότητας διασπορών			-1,31	173,53	0,191	-0,17169	-0,4298	0,08642
Ατομική μάθηση	Υπόθεση ισότητας διασπορών	0,1	0,756	0,84	220	0,402	0,07553	-0,1017	0,25278
	Υπόθεση ανισότητας διασπορών			0,84	219,93	0,402	0,07553	-0,1017	0,25278
Ανταγωνιστική μάθηση	Υπόθεση ισότητας διασπορών	2,75	0,099	2,47	220	0,014	0,34024	0,06874	0,61173
	Υπόθεση ανισότητας διασπορών			2,468	217,35	0,014	0,34024	0,0685	0,61198
Διένεξη	Υπόθεση ισότητας διασπορών	0,05	0,827	0,183	220	0,855	0,01583	-0,1547	0,18637
	Υπόθεση ανισότητας διασπορών			0,183	220	0,855	0,01583	-0,1547	0,18634
Ετερογένεια αξιών	Υπόθεση ισότητας διασπορών	0,36	0,547	1,963	220	0,051	0,21838	-0,0008	0,43761
	Υπόθεση ανισότητας διασπορών			1,965	219,14	0,051	0,21838	-0,0007	0,43745

Στον **πίνακα 8** παραπάνω παρατηρούμε τα αποτελέσματα του στατιστικού ελέγχου t (t-Test) για τα δύο ανεξάρτητα δείγματα γηγενών – αλλοεθνών. Η υπόθεση που έγινε αφορά στην ισότητα των διασπορών των δυο δειγμάτων, όπως αυτή μελετάται από το κριτήριο του Levene. Μελετάμε, δηλαδή αν τα δείγματα μας έχουν ίσες ή διαφορετικές διασπορές σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας. Για να το επιτύχουμε αυτό διατυπώνουμε τις ακόλουθες δύο υποθέσεις:

$$H_0: \sigma_1^2 = \sigma_2^2$$

και αντιστρόφως

$$H_1: \sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$$

όπου σ_1^2 η διασπορά του πρώτου δείγματος (γγενών μαθητών) και αντίστοιχα σ_2^2 η διασπορά του δεύτερου δείγματος (αλλοεθνών μαθητών). Ο στατιστικός έλεγχος γίνεται σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $p(\text{Sig.})=0,05$ και παρατηρούμε επιπροσθέτως ότι το διάστημα εμπιστοσύνης του ελέγχου (Confidence Interval) είναι 95%.

Η στατιστική σημαντικότητα του ελέγχου του Levene εμφανίζεται στη στήλη Sig. του παραπάνω πίνακα, κάτω από την επικεφαλίδα Levene's Test.

Όπως φαίνεται για κάθε έναν από τους παράγοντες η $p(\text{Sig.}) > 0,05$ γεγονός που μας οδηγεί να **απορρίψουμε** τη μηδενική υπόθεση και να εξάγουμε το συμπέρασμα ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα δείγματα γηγενών – αλλοεθνών μαθητών.

Οφείλουμε να σημειώσουμε εδώ πως **εξαίρεση** αποτελεί ο παράγοντας της *Εκπαιδευτικής υποστήριξης συμμαθητών* ο οποίος παρουσιάζει $p(\text{Sig.})=0,025 < 0,05$ και άρα μπορούμε με ασφάλεια να υποθέσουμε ότι τα δύο δείγματα είναι ίσα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας.

Προκειμένου να εξαχθεί ένα πιο κατανοητό συμπέρασμα αναφορικά με τις διαφορές που προέκυψαν, συντάχθηκε ο παρακάτω **πίνακας 9** ο οποίος δείχνει τις διασπορές ανά παράγοντα σε σχέση με τους γηγενείς και τους αλλοεθνείς μαθητές:

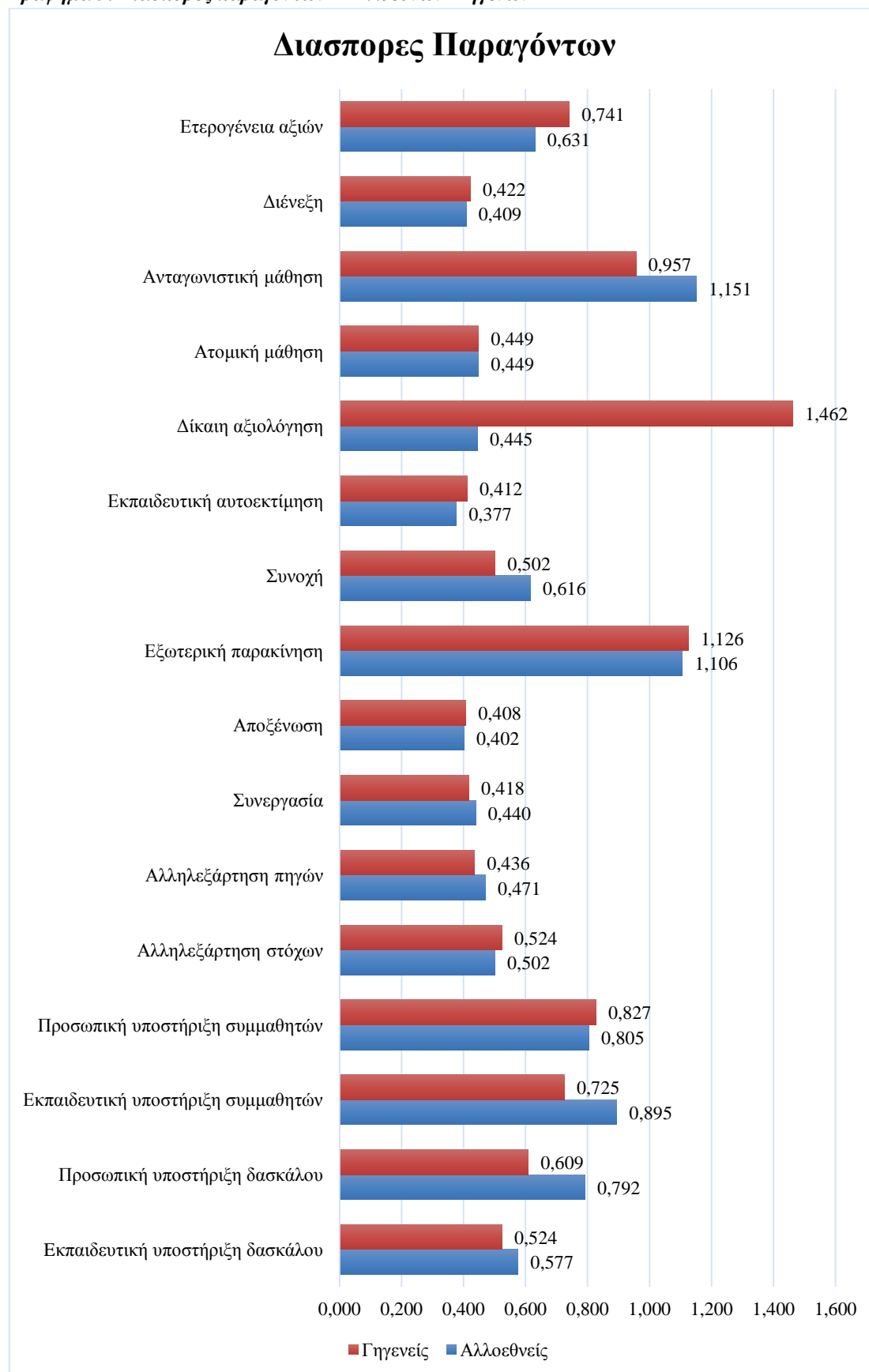
Πίνακας 9: Διασπορές παραγόντων Αλλοεθνών-Γηγενών

	Αλλοεθνείς	Γηγενείς	Διαφορά Διασπορών	Συνολικά
Εκπαιδευτική υποστήριξη δασκάλου	,577	,524	-,052	,548
Προσωπική υποστήριξη δασκάλου	,792	,609	-,183	,696
Εκπαιδευτική υποστήριξη συμμαθητών	,895	,725	-,169	,809
Προσωπική υποστήριξη συμμαθητών	,805	,827	,023	,833
Αλληλεξάρτηση στόχων	,502	,524	,023	,526
Αλληλεξάρτηση πηγών	,471	,436	-,035	,458
Συνεργασία	,440	,418	-,022	,427
Αποξένωση	,402	,408	,006	,439
Εξωτερική παρακίνηση	1,106	1,126	,020	1,227
Συνοχή	,616	,502	-,114	,560
Εκπαιδευτική αυτοεκτίμηση	,377	,412	,035	,437
Δίκαιη αξιολόγηση	,445	1,462	1,017	,961
Ατομική μάθηση	,449	,449	,000	,448
Ανταγωνιστική μάθηση	1,151	,957	-,195	1,077
Διένεξη	,409	,422	,014	,414
Ετερογένεια αξιών	,631	,741	,111	,696

Πριν προβούμε στην ανάλυση του πίνακα 9 θα πρέπει να λάβουμε υπόψη ότι το κριτήριο του Levene που εφαρμόστηκε στον πίνακα 8, κατέδειξε ότι ο παράγοντας *Εκπαιδευτική Υποστήριξη Συμμαθητών* δεν παρουσιάζει στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα δείγματα οπότε και η διαφορά που προκύπτει από τον παραπάνω πίνακα είναι αμελητέα.

Κατά τα υπόλοιπα, εμφανίζονται οι διασπορές που παρουσιάζουν οι παράγοντες ανά εθνικότητα και οι διαφορές μεταξύ των κατηγοριών. Η θετική διαφορά σε καθέναν παράγοντα δηλώνει μεγαλύτερα επίπεδα του παράγοντα στους γηγενείς. Ενώ η απόλυτη τιμή της αρνητικής διαφοράς δηλώνει μεγαλύτερα επίπεδα του παράγοντα στους αλλοεθνείς, όπως φαίνεται και στο ακόλουθο γράφημα.

Γράφημα 5: Διασπορές παραγόντων – Αλλοεθνών Γηγενών



Σύμφωνα με τα όσα προκύπτουν από το **Γράφημα 5** μπορούμε να παρατηρήσουμε ότι ο παράγοντας:

- **Εκπαιδευτική υποστήριξη δασκάλου** παρουσιάζει διασπορά για τους γηγενείς $\sigma_1=0,524$ ενώ για τους αλλοεθνείς $\sigma_2=0,577$.
- **Προσωπική υποστήριξη δασκάλου** παρουσιάζει διασπορά για τους γηγενείς $\sigma_1=0,607$ ενώ για τους αλλοεθνείς $\sigma_2=0,792$.
- **Εκπαιδευτική υποστήριξη συμμαθητών** παρουσιάζει διασπορά για τους γηγενείς $\sigma_1=0,725$ ενώ για τους αλλοεθνείς $\sigma_2=0,895$.
- **Προσωπική υποστήριξη συμμαθητών** παρουσιάζει διασπορά για τους γηγενείς $\sigma_1=0,827$ ενώ για τους αλλοεθνείς $\sigma_2=0,805$.
- **Αλληλεξάρτηση στόχων** παρουσιάζει διασπορά για τους γηγενείς $\sigma_1=0,524$ ενώ για τους αλλοεθνείς $\sigma_2=0,502$.
- **Αλληλεξάρτηση πηγών** παρουσιάζει διασπορά για τους γηγενείς $\sigma_1=0,436$ ενώ για τους αλλοεθνείς $\sigma_2=0,471$.
- **Συνεργασία** παρουσιάζει διασπορά για τους γηγενείς $\sigma_1=0,418$ ενώ για τους αλλοεθνείς $\sigma_2=0,440$.
- **Αποξένωση** παρουσιάζει διασπορά για τους γηγενείς $\sigma_1=0,408$ ενώ για τους αλλοεθνείς $\sigma_2=0,402$.
- **Εξωτερική παρακίνηση** παρουσιάζει διασπορά για τους γηγενείς $\sigma_1=1,126$ ενώ για τους αλλοεθνείς $\sigma_2=1,106$.
- **Συνοχή** παρουσιάζει διασπορά για τους γηγενείς $\sigma_1=0,502$ ενώ για τους αλλοεθνείς $\sigma_2=0,616$.
- **Εκπαιδευτική αυτοεκτίμηση** παρουσιάζει διασπορά για τους γηγενείς $\sigma_1=0,412$ ενώ για τους αλλοεθνείς $\sigma_2=0,377$.
- **Δίκαιη αξιολόγηση** παρουσιάζει διασπορά για τους γηγενείς $\sigma_1=1,462$ ενώ για τους αλλοεθνείς $\sigma_2=0,445$.
- **Ατομική μάθηση** παρουσιάζει διασπορά για τους γηγενείς $\sigma_1=0,449$ ενώ για τους αλλοεθνείς $\sigma_2=0,449$.
- **Ανταγωνιστική μάθηση** παρουσιάζει διασπορά για τους γηγενείς $\sigma_1=0,957$ ενώ για τους αλλοεθνείς $\sigma_2=1,151$.
- **Διένεξη** παρουσιάζει διασπορά για τους γηγενείς $\sigma_1=0,422$ ενώ για τους αλλοεθνείς $\sigma_2=0,409$.

• **Ετερογένεια αξιών** παρουσιάζει διασπορά για τους γηγενείς $\sigma_1=0,741$ ενώ για τους αλλοεθνείς $\sigma_2=0,631$.

5.5 Αυτοεκτίμηση αλλοεθνών και γηγενών μαθητών

Προκειμένου να εξαχθούν συμπεράσματα αναφορικά με την αυτοεκτίμηση, αυτή διακρίθηκε σε **Θετική** (μέση τιμή των ερωτήσεων 1, 2, 3, 5, 7, 9), **Αρνητική** (μέση τιμή των ερωτήσεων 4, 6, 8, 10) και **Γενική Αυτοεκτίμηση** (μέση τιμή όλων των ερωτήσεων 1-10) βάσει του ερωτηματολογίου Αυτοεκτίμησης²⁶.

Στη συνέχεια, κι εφόσον δημιουργήθηκαν οι δύο νέες μεταβλητές που προσδιορίζουν την αυτοεκτίμηση εντοπίστηκαν σε κάθε μία η διάμεσο της (Βλ. **Πίνακα 10**) και διαχωρίστηκε το δείγμα σε τιμές κάτω από τη διάμεσο, οι οποίες ορίστηκαν ως **Χαμηλή Αρνητική Αυτοεκτίμηση** και **Χαμηλή Θετική Αυτοεκτίμηση** και αντίστοιχα σε τιμές και ποσοστά πάνω από τη διάμεσο οι οποίες ορίστηκαν ως **Υψηλή Αρνητική Αυτοεκτίμηση** και **Υψηλή Θετική Αυτοεκτίμηση**. Κατασκευάστηκε, επίσης ο **πίνακας 11** στον οποίο κατανέμονται τα ως άνω αναφερθέντα ευρήματα σε αλλοεθνείς και γηγενείς, και στη συνέχεια το γράφημα.

Πίνακας 9: Διάμεσοι των μεταβλητών της Αυτοεκτίμησης

	Διάμεσος
Θετική Αυτοεκτίμηση	3,83
Αρνητική Αυτοεκτίμηση	2,00
Γενική αυτοεκτίμηση	3,20

²⁶ Βλ. Παράρτημα της Παρούσης.

Πίνακας 10: Κατανομή της Αυτοεκτίμησης ανά Εθνικότητα

	Αλλοεθνείς		Γηγενείς		Σύνολο	
	N	f	N	f	N	F
Χαμηλή Θετική Αυτοεκτίμηση	52	47,27%	30	26,79%	82	36,94%
Υψηλή Θετική Αυτοεκτίμηση	58	52,73%	82	73,21%	140	63,06%
Σύνολο Θετικής Αυτοεκτίμησης	110	100%	112	100%	222	100,00%
Χαμηλή Αρνητική Αυτοεκτίμηση	44	40,00%	62	55,36%	106	47,75%
Υψηλή Αρνητική Αυτοεκτίμηση	66	60,00%	50	44,64%	116	52,25%
Σύνολο Αρνητικής Αυτοεκτίμησης	110	100%	112	100%	222	100,00%
Χαμηλή Γενική Αυτοεκτίμηση	58	52,73%	51	45,54%	109	49,10%
Υψηλή Γενική Αυτοεκτίμηση	52	47,27%	61	54,46%	113	50,90%
Σύνολο Γενικής Αυτοεκτίμησης	110	100%	112	100%	222	100,00%

Γράφημα 6: Αυτοεκτίμηση ανά Εθνικότητα



Παρατηρούμε από τον **πίνακα 11** και το **γράφημα 6** ότι :

- Η **Χαμηλή Θετική Αυτοεκτίμηση** παρουσιάζει πλήθος παρατηρήσεων για τους Αλλοεθνείς N=52 σε ποσοστό δηλαδή 47,27%, ενώ για τους Γηγενείς N=30 σε ποσοστό δηλαδή 26,79%.
- Η **Υψηλή Θετική Αυτοεκτίμηση** παρουσιάζει πλήθος παρατηρήσεων για τους Αλλοεθνείς N=58 σε ποσοστό δηλαδή 52,73%, ενώ για τους Γηγενείς N=82 σε ποσοστό δηλαδή 73,21%.
- Η **Χαμηλή Αρνητική Αυτοεκτίμηση** παρουσιάζει πλήθος παρατηρήσεων για τους Αλλοεθνείς N=44 σε ποσοστό δηλαδή 40,00%, ενώ για τους Γηγενείς N=62 σε ποσοστό δηλαδή 55,36%.
- Η **Υψηλή Αρνητική Αυτοεκτίμηση** παρουσιάζει πλήθος παρατηρήσεων για τους Αλλοεθνείς N=66 σε ποσοστό δηλαδή 60,00%, ενώ για τους Γηγενείς N=50 σε ποσοστό δηλαδή 44,64%.
- Η **Χαμηλή Γενική Αυτοεκτίμηση** παρουσιάζει πλήθος παρατηρήσεων για τους Αλλοεθνείς N=58 σε ποσοστό δηλαδή 52,73%, ενώ για τους Γηγενείς N=51 σε ποσοστό δηλαδή 45,54%.
- Η **Υψηλή Γενική Αυτοεκτίμηση** παρουσιάζει πλήθος παρατηρήσεων για τους Αλλοεθνείς N=52 σε ποσοστό δηλαδή 47,27%, ενώ για τους Γηγενείς N=61 σε ποσοστό δηλαδή 54,46%.

5.6 Συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων και της αυτοεκτίμησης

Στον πίνακα 12 φαίνονται οι συσχετίσεις των παραγόντων και της αυτοεκτίμησης μεταξύ τους. Ο υπολογισμός αυτός έγινε μέσω του συντελεστή γραμμικής συσχέτισης (r) του Pearson. Ο συντελεστής αυτός εξετάζει το βαθμό εξάρτησης δύο μεταβλητών. Πρόκειται για έναν αριθμό μεταξύ του -1 και του 1. Όσο η τιμή του r πλησιάζει το 1 έχουμε θετική συσχέτιση, ενώ όταν η τιμή του r πλησιάζει το -1 έχουμε αρνητική συσχέτιση. Συγκεκριμένα φαίνεται σε βαθμό στατιστικής σημαντικότητας $p(\text{Sig.})=0,05$ πώς οι παράγοντες συσχετίζονται μεταξύ τους βάσει του συντελεστή Pearson. Επίσης παρατηρούμε την ύπαρξη στατιστικών σημαντικών θετικών συσχετίσεων μεταξύ του συνόλου των παραγόντων της κλίμακας, εκτός από τους παράγοντες της αποξένωσης, της διένεξης, της αρνητικής αυτοεκτίμησης, της ατομικής και της ανταγωνιστικής μάθησης, οι οποίοι παρουσιάζουν κατά κύριο λόγο αρνητικές συσχετίσεις.

Πίνακας 12: Συσχετίσεις παραγόντων και αυτοεκτίμησης

			F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8	F9	F10	F11	F12	F13	F14	F15	F16	POS_SES	NEG_SES	TOT_SES
F1	Εκπαιδευτική υποστήριξη δασκάλου	Pearson (r)	1,000	,705**	,388**	,291**	,319**	,386**	,486**	-,213**	,273**	,303**	,175**	,345**	-0,126	-0,002	0,090	,311**	0,212**	-0,139	0,113
		Sig.		0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,001	0,000	0,000	0,009	0,000	0,062	0,979	0,181	0,000	0,002	0,038
F2	Προσωπική υποστήριξη δασκάλου	Pearson (r)		1,000	,345**	,404**	,255**	,353**	,544**	-,276**	,235**	,367**	,217**	,385**	-,284**	-0,113	0,096	,370**	,314**	-,226**	,147*
		Sig.			0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,001	0,000	0,000	0,000	0,093	0,155	0,000	0,000	0,001
F3	Εκπαιδευτική υποστήριξη συμμαθητών	Pearson (r)			1,000	,553**	,375**	,325**	,565**	-,277**	,240**	,486**	,223**	,275**	-,278**	-0,026	0,066	,166*	,325**	-,190**	,197**
		Sig.				0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,001	0,000	0,000	0,697	0,331	0,013	0,000	0,005	0,003
F4	Προσωπική υποστήριξη συμμαθητών	Pearson (r)				1,000	,247**	,281**	,464**	-,474**	0,033	,657**	,333**	,252**	-,287**	-0,048	,162*	,239**	,472**	-,444**	0,118
		Sig.					0,000	0,000	0,000	0,000	0,627	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,479	0,016	0,000	0,000	0,078
F5	Αλληλεξάρτηση στόχων	Pearson (r)					1,000	,415**	,308**	-0,098	,158*	,163*	0,103	,290**	0,000	0,048	-0,085	,218**	,184**	-0,028	,190**
		Sig.						0,000	0,000	0,147	0,018	0,015	0,128	0,000	0,997	0,474	0,209	0,001	0,006	0,676	0,004
F6	Αλληλεξάρτηση πηγών	Pearson (r)						1,000	,455**	-0,075	0,093	,243**	0,102	,263**	-0,132	-0,004	0,029	,176**	,184**	-0,080	,139*
		Sig.							0,000	0,266	0,167	0,000	0,130	0,000	0,050	0,955	0,669	0,009	0,006	0,237	0,039
F7	Συνεργασία	Pearson (r)							1,000	-,195**	,261**	,521**	,181**	,228**	-,533**	-,176**	,201**	,432**	,291**	-,177**	,169*
		Sig.								0,004	0,000	0,000	0,007	0,001	0,000	0,009	0,003	0,000	0,000	0,008	0,012
F8	Αποξένωση	Pearson (r)								1,000	,202**	-,454**	-,790**	-,318**	,170*	0,069	-,135*	0,005	-,542**	,656**	0,009
		Sig.									0,003	0,000	0,000	0,000	0,011	0,309	0,044	0,941	0,000	0,000	0,891
F9	Εξωτερική παρακίνηση	Pearson (r)									1,000	0,095	-0,119	0,098	0,067	,258**	-0,121	,194**	-0,063	,184**	0,108
		Sig.										0,157	0,076	0,146	0,323	0,000	0,072	0,004	0,351	0,006	0,108

			F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8	F9	F10	F11	F12	F13	F14	F15	F16	POS_ SES	NEG_ SES	TOT_ SES
F10	Συνοχή	Pearson (r) Sig.										1,000	,278**	,258**	-,425**	-0,108	,252**	,189**	,344**	-,425**	-0,014
													0,000	0,000	0,000	0,109	0,000	0,005	0,000	0,000	0,838
F11	Εκπαιδευτική αυτοεκτίμηση	Pearson (r) Sig.											1,000	,206**	-0,069	0,048	0,031	0,013	,467**	-,472**	0,085
														0,002	0,307	0,479	0,644	0,847	0,000	0,000	0,206
F12	Δίκαιη αξιολόγηση	Pearson (r) Sig.												1,000	-0,120	0,052	0,075	,149*	,297**	-,232**	0,122
															0,074	0,443	0,264	0,026	0,000	0,001	0,069
F13	Ατομική μάθηση	Pearson (r) Sig.													1,000	,344**	-,244**	-,191**	-0,083	0,114	0,014
																0,000	0,000	0,004	0,216	0,090	0,831
F14	Ανταγωνιστική μάθηση	Pearson (r) Sig.														1,000	-0,113	0,017	,142*	0,023	,191**
																	0,094	0,800	0,034	0,737	0,004
F15	Διένεξη	Pearson (r) Sig.															1,000	,141*	0,073	-,177**	-0,090
																		0,036	0,282	0,008	0,183
F16	Ετερογένεια αξιών	Pearson (r) Sig.																1,000	0,075	-0,043	0,047
																			0,265	0,528	0,487
POS_ SES	Θετική Αυτοεκτίμηση	Pearson (r) Sig.																	1,000	-,592**	,598**
																				0,000	0,000
NEG_ SES	Αρνητική Αυτοεκτίμηση	Pearson (r) Sig.																		1,000	,292**
																					0,000
TOT_ SES	Γενική Αυτοεκτίμηση	Pearson (r)																			1,000

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο: Συζήτηση-Συμπεράσματα

6.1 Σύγκριση χαρακτηριστικών της ζωής στη σχολική τάξη μεταξύ αλλοεθνών-γηγενών μαθητών

Στην παρούσα έρευνα, όπως προέκυψε από τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων, σημειώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους παράγοντες της κλίμακας μέτρησης της ζωής στη σχολική τάξη μεταξύ γηγενών και αλλοεθνών μαθητών. Η εθνικότητα επηρεάζει, δηλαδή, τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές αντιλαμβάνονται το κλίμα της τάξης. Αυτό το εύρημα συμφωνεί με άλλες διεθνείς έρευνες, που εντοπίζουν και αυτές διαφορές στους παράγοντες του κλίματος της τάξης ανάμεσα σε διαφορετικές εθνικές ομάδες (Jia, et al., 2009; Koth, Bradshaw, & Leaf, 2008).

Αναλυτικότερα, η Εκπαιδευτική υποστήριξη του δασκάλου εμφανίστηκε με μικρότερα επίπεδα διασποράς στους γηγενείς από ότι στους αλλοεθνείς μαθητές, συμπεραίνοντας ότι οι αλλοεθνείς θεωρούν με διαφορά (0,052, Βλ. Πίνακα 9) ότι λαμβάνουν περισσότερη εκπαιδευτική υποστήριξη. Το ίδιο ισχύει και για την προσωπική υποστήριξη του δασκάλου, η οποία φάνηκε ότι βιώνεται σε μεγαλύτερο βαθμό από τους αλλοεθνείς μαθητές έναντι των γηγενών με διαφορά (0,183). Θα περίμενε κανείς οι αλλοεθνείς να αντιλαμβάνονται λιγότερο την προσωπική και εκπαιδευτική υποστήριξη του δασκάλου από τους γηγενείς, λόγω της πλειοψηφίας των ερευνών που κάνουν λόγο για προκατειλημμένη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών απέναντι τους και για διακρίσεις εις βάρος τους (Bergh, et al., 2010; Tenenbaum & Ruck, 2007; Unicef, 2001). Εντούτοις υπάρχουν νεότερες έρευνες στην Ελλάδα που δηλώνουν τη θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στους αλλοεθνείς μαθητές (Χαλκιάς, 2013), πράγμα το οποίο το εισπράττουν οι ίδιοι όπως φάνηκε από τα αποτελέσματα.

Όσον αφορά στην εκπαιδευτική υποστήριξη των συμμαθητών στη σχολική τους επίδοση και στη διαδικασία της μάθησης, οι αλλοεθνείς με τους γηγενείς μαθητές δεν παρουσιάζουν σημαντικές στατιστικές διαφορές. Δεν ισχύει το ίδιο για την προσωπική υποστήριξη των συμμαθητών, δηλαδή για τη φιλία και τη συμπάθεια, όπου οι γηγενείς την αντιλαμβάνονται ελάχιστα σε μεγαλύτερο βαθμό από τους αλλοεθνείς. Έρευνες επιβεβαιώνουν αυτό το εύρημα και δείχνουν ότι οι αλλοεθνείς μαθητές γίνονται συχνά θύματα σχολικού εκφοβισμού, δέχονται ρατσισμό, έχουν δυσκολίες στη σύναψη σχέσεων με τους γηγενείς συμμαθητές τους και νιώθουν λιγό-

τερη κοινωνική αποδοχή από τους συνομηλίκους τους (Gruniger, Perren, Nagele, & Alsaker, 2010; Ηλιού, Κακεπάκη, & Κουντούρη, 2010; Πατσάλης, 2005). Ωστόσο θα περίμενε κανείς, με βάσει τις έρευνες, οι γηγενείς να βιώνουν σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό την προσωπική υποστήριξη των συμμαθητών τους από τους αλλοεθνείς, κάτι που δεν προέκυψε στη συγκεκριμένη έρευνα. Αυτό μπορεί να ερμηνευθεί από μελέτες που αναφέρονται στην τάση τόσο των αλλοεθνών όσο και των γηγενών μαθητών να κάνουν παρέα με συμμαθητές από τη δικιά τους χώρα (ομόφυλη παρέα) (Leszczensky & Pink, 2015; Πίγκα, 2009), παραβλέποντας έτσι τα προβλήματα στις σχέσεις μεταξύ τους. Επίσης υπάρχει η πιθανότητα να υπερτερεί στο δείγμα μας το πολυπολιτισμικό μοντέλο του Berry (1997) κατά το οποίο, όπως έχει αναλυθεί στο θεωρητικό μέρος, υπάρχει θετική έκβαση στη διομαδική επαφή αλλοεθνών-γγενών, με τους αλλοεθνείς να διατηρούν σχέσεις τόσο με τα μέλη της εσωομάδας όσο και της εξωομάδας.

Σε γενικές γραμμές οι διαφοροποιήσεις στους παράγοντες της κλίμακας μέτρησης της ζωής στη σχολική τάξη μεταξύ γηγενών και αλλοεθνών μαθητών είναι μικρές. Ειδικότερα, οι γηγενείς μαθητές αντιλαμβάνονται λίγο περισσότερο την αλληλεξάρτηση στόχων, την εξωτερική παρακίνηση, την εκπαιδευτική αυτοεκτίμηση και την ετερογένεια αξιών. Αντίθετα οι αλλοεθνείς μαθητές αισθάνονται περισσότερο την αλληλεξάρτηση πηγών, τη συνεργασία και τη συνοχή.

Άξια αναφοράς είναι η δίκαιη αξιολόγηση, η οποία φάνηκε να βιώνεται σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό από τους γηγενείς μαθητές με διαφορά διασποράς (1,017) σε σύγκριση με τους αλλοεθνείς. Οι γηγενείς μαθητές, δηλαδή, θεωρούν την αξιολόγηση και τη βαθμολογία τους πιο δίκαια από ό,τι οι αλλοεθνείς. Μεγάλη διαφοροποίηση καταγράφηκε, επίσης, στην ανταγωνιστική μάθηση με τους αλλοεθνείς να παρουσιάζουν μεγαλύτερα επίπεδα διασποράς από τους γηγενείς. Άρα μπορούμε να συμπεράνουμε ότι οι αλλοεθνείς αντιλαμβάνονται με διαφορά (0,195) περισσότερο ανταγωνισμό με τους συμμαθητές τους στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και γενικότερα ένα ανταγωνιστικό κλίμα.

Το κλίμα της τάξης, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας, γίνεται αντιληπτό από τους γηγενείς και τους αλλοεθνείς μαθητές με παρόμοιο τρόπο, παρά κάποιες διαφοροποιήσεις. Δεν παρατηρήθηκε, ωστόσο, ότι οι αλλοεθνείς ως μειονότητες έχουν μία πιο αρνητική εικόνα για αυτό, εάν και σε αρκετές έρευνες έχει προκύψει (Koth, Bradshaw, & Leaf, 2008).

6.2 Σύγκριση αυτοεκτίμησης αλλοεθνών-γηγενών μαθητών

Στην παρούσα έρευνα η αυτοεκτίμηση των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο βρέθηκε χαμηλότερη από αυτή των Ελλήνων συμμαθητών τους. Ειδικότερα, η πλειοψηφία των αλλοεθνών μαθητών παρουσίασαν χαμηλότερη θετική αυτοεκτίμηση και υψηλότερη αρνητική αυτοεκτίμηση από τους γηγενείς μαθητές. Αυτό είχε άμεση επίδραση στην γενική αυτοεκτίμηση τους, η οποία εμφανίστηκε και αυτή χαμηλότερη των γηγενών. Αντίθετα οι Έλληνες μαθητές υπερείχαν στην υψηλή θετική αυτοεκτίμηση και στην υψηλή γενική αυτοεκτίμηση έναντι των αλλοεθνών συμμαθητών τους, παρουσιάζοντας χαμηλές τιμές μόνο στην υψηλή αρνητική αυτοεκτίμηση. Ακόμα συγκρίνοντας τα αποτελέσματα της αυτοεκτίμησης της κλίμακας του Rosenberg με αυτά του παράγοντα της εκπαιδευτικής αυτοεκτίμησης της κλίμακας των Johnson και Johnson, καταλήγουμε ότι συμπίπτουν, με τους γηγενείς να εμφανίζουν και υψηλότερη εκπαιδευτική αυτοεκτίμηση.

Αυτά τα ευρήματα επιβεβαιώνονται από έρευνες και από τη διεθνή βιβλιογραφία (Clark, 1947; Diener & Diener, 2009; Λόλακα, 2010; Rotsika, et al., 2016), με την πλειοψηφία των ερευνητών να συγκλίνουν στη θέση ότι οι γηγενείς μαθητές εμφανίζουν καλύτερα επίπεδα αυτοεκτίμησης από τους αλλοεθνείς. Επιπλέον, αρκετές έρευνες επιβεβαιώνουν την ύπαρξη σημαντικής και θετικής σχέσης μεταξύ εθνικότητας και αυτοεκτίμησης, προβάλλοντας τις διαφοροποιήσεις στην αυτοεκτίμηση μεταξύ διαφορετικών εθνικοτήτων (Bracey, Bamaca, & Umaña-Taylor, 2004; Gray-Little & Hafdahl, 2000; Twenge & Crocker, 2002). Αξίζει να σημειώσουμε ότι έρευνες που έγιναν στην Αμερική κατέγραψαν ότι σε μικρές ηλικίες οι αλλοεθνείς μαθητές (αφροαμερικάνοι, ισπανόφωνοι) έχουν χαμηλότερη αυτοεκτίμηση από τους γηγενείς, πράγμα το οποίο αντιστρέφεται στο τέλος της σχολικής τους ηλικίας (Feldman, 2011; Χατζηχρήστου, 2011). Όσον αφορά στην παρούσα έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε μαθητές δημοτικού Ε΄ και Στ΄ τάξης φαίνεται τα αποτελέσματα να συμφωνούν με το ότι οι αλλοεθνείς μαθητές έχουν χαμηλότερη αυτοεκτίμηση από τους γηγενείς σε μικρή ηλικία, χωρίς να μπορούμε να εξάγουμε συμπέρασμα για την αυτοεκτίμησή τους σε μεγαλύτερη ηλικία. Ωστόσο, δεν λείπουν και οι ερευνητές που υποστηρίζουν το αντίθετο, ότι δηλαδή τα επίπεδα αυτοεκτίμησης μεταξύ αλλοεθνών και γηγενών μαθητών δεν παρουσιάζουν ουσιαστικές διαφοροποιήσεις (Σπυροπούλου, 2001).

Τα ευρήματα της έρευνας μπορούν να δικαιολογηθούν ως ένα βαθμό και να αποδοθούν στον πολιτισμικό κλονισμό και στο επιπολιτιστικό στρες που υφίστανται οι αλλοεθνείς μαθητές στην προσπάθεια τους να προσαρμοστούν στη χώρα υποδοχής. Η μετακίνηση από μία χώρα και η εγκατάσταση σε μία άλλη αποτελεί μία απάντητη και μη ελεγχόμενη κατάσταση για τα παιδιά, η οποία τους προκαλεί απώλεια ελέγχου, σταθερότητας και ασφάλειας. Ακόμα, έρευνες δείχνουν ότι οι αλλοεθνείς μαθητές παρουσιάζουν αυξημένο άγχος, περισσότερες δυσκολίες στη μάθηση και στην ψυχοκοινωνική τους εξέλιξη (Χατζηχρήστου, 2011), ενώ παράλληλα γίνονται συχνά θύματα εκφοβισμού από τους συμμαθητές τους (Νικολάου, 2013; Skues, Cunningham, & Pokharel, 2005). Όλα τα προαναφερθέντα επιδρούν και επηρεάζουν αναμφίβολα την εικόνα που έχουν για τον εαυτό τους.

Παρόλα αυτά η χαμηλότερη αυτοεκτίμηση των αλλοεθνών μαθητών δημιουργεί προβληματισμό για την επιτυχή ένταξη τους στην ελληνική σχολική πραγματικότητα, καθώς κατά τους Sam και Berry (1995) η αυτοεκτίμηση διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στον επιπολιτισμό των αλλοεθνών. Επομένως το σχολείο χρειάζεται να συνδράμει στην ενδυνάμωση της αυτοεκτίμησης των αλλοεθνών μαθητών, θέτοντας την ενίσχυση της αυτοεκτίμησής τους στο επίκεντρο των διδακτικών του στόχων.

6.3 Συσχετίσεις μεταξύ των χαρακτηριστικών της ζωής στη σχολική τάξη και της αυτοεκτίμησης

6.3.1 Συσχετίσεις των χαρακτηριστικών της ζωής στη σχολική τάξη

Οι συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων της Κλίμακας Μέτρησης της Ζωής στη Σχολική Τάξη εξετάστηκαν στο σύνολο του δείγματος. Τα αποτελέσματα έδειξαν την ύπαρξη στατιστικών σημαντικών θετικών συσχετίσεων μεταξύ του συνόλου των παραγόντων της κλίμακας, εκτός από τους παράγοντες της αποξένωσης, της διένεξης, της ατομικής και της ανταγωνιστικής μάθησης, οι οποίοι παρουσίασαν κατά κύριο λόγο αρνητικές συσχετίσεις.

Ειδικότερα εστιάζοντας στις επιμέρους συσχετίσεις και συγκεκριμένα στην εκπαιδευτική υποστήριξη του δασκάλου φαίνεται ότι αυτή σχετίζεται στατιστικά σημαντικά και θετικά με τον παράγοντα προσωπική υποστήριξη του δασκάλου. Άρα όσο υψηλότερα τα επίπεδα εκπαιδευτικής υποστήριξης του δασκάλου, τόσο υψηλότερα και τα επίπεδα προσωπικής υποστήριξής του για τους μαθητές. Οι μαθητές δεν

διαχωρίζουν, δηλαδή, την εκπαιδευτική από την ευρύτερη συμπεριφορά του δασκάλου, θεωρώντας ότι ο εκπαιδευτικός που τους παρέχει βοήθεια στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι ταυτόχρονα θετικός, υποστηρικτικός και φιλικός απέναντι τους. Το ίδιο προέκυψε για τις συσχετίσεις μεταξύ της υποστήριξης του δασκάλου και της υποστήριξης των συμμαθητών. Οι μαθητές που βιώνουν την εκπαιδευτική και προσωπική υποστήριξη του δασκάλου νιώθουν ότι έχουν παράλληλα την εκπαιδευτική και προσωπική υποστήριξη των συμμαθητών τους. Η υποστήριξη του δασκάλου φαίνεται ότι επηρεάζει την συμπεριφορά των μαθητών, οι οποίοι και αυτοί από την πλευρά τους παρέχουν υποστήριξη στους συμμαθητές τους (Μπαμπάλης, 2012).

Επίσης, η υποστήριξη τόσο του δασκάλου όσο και των συμμαθητών σχετίζονται θετικά και στατιστικά σημαντικά με την αλληλεξάρτηση πηγών και στόχων, τη συνεργασία, τη συνοχή, την εξωτερική παρακίνηση, την εκπαιδευτική αυτοεκτίμηση, τη δίκαιη αξιολόγηση και την ετερογένεια αξιών, ενώ αρνητικά με την αποξένωση, την ατομική και ανταγωνιστική μάθηση. Τα αποτελέσματα μπορούν να ερμηνευθούν από το γεγονός ότι η υποστήριξη των συμμαθητών και του δασκάλου δημιουργεί ένα κλίμα συνεργασίας και συνοχής, όπου οι μαθητές συνεργάζονται δημιουργικά χρησιμοποιώντας από κοινού τα υλικά τους και αξιοποιώντας τις διαφορετικές απόψεις για την επίτευξη κοινών στόχων. Αυτά με την σειρά τους οδηγούν στην αύξηση της εκπαιδευτικής αυτοεκτίμησης. Έρευνα έχει δείξει (Furrer & Skinner, 2003) ότι οι μαθητές που νιώθουν συναισθηματική εγγύτητα με άλλα άτομα στο σχολικό περιβάλλον εμφανίζουν αυξημένη αυτοπεποίθηση σχετικά με την επιτυχία τους στο σχολείο και περισσότερες πιθανότητες να έχουν μακροπρόθεσμα καλή επίδοση.

Γενικότερα έρευνες συμφωνούν με τα παραπάνω ευρήματα και υποστηρίζουν ότι η υποστήριξη του δασκάλου και των συμμαθητών συμβάλλει στην ενίσχυση εκείνων των παραγόντων που συνδράμουν στη δημιουργία ενός θετικού κλίματος στη τάξη (Jennings & Greenberg, 2009; Jia, et al., 2009; Patrick & Caplan, 2011). Το μόνο που έρχεται σε αντίθεση με την υπάρχουσα βιβλιογραφία είναι ο παράγοντας της εξωτερικής παρακίνησης. Σε αντίθεση με τα ευρήματά μας, η εξωτερική παρακίνηση συνήθως επιζητείται από τους μαθητές όταν δεν έχουν την κατάλληλη υποστήριξη στο πλαίσιο της τάξης (Μπαμπάλης, 2012).

Η αποξένωση συσχετίζεται αρνητικά με την υποστήριξη του δασκάλου και των συμμαθητών, καθώς και με την πλειοψηφία των παραγόντων που διαμορφώνουν το κλίμα της τάξης. Εξάιρεση αποτελούν η εξωτερική παρακίνηση, η ατομική και ανταγωνιστική μάθηση, με τις οποίες εμφανίζει θετική συσχέτιση. Άρα σε όσο μεγα-

λύτερο βαθμό εμφανίζονται τόσο μεγαλύτερη είναι η αποξένωση που νιώθουν οι μαθητές. Γενικά η έλλειψη υποστήριξης οδηγεί έναν μαθητή να αποξενωθεί από την ομάδα της τάξης και να αναζητήσει εξωτερικά κίνητρα και κοινωνική υποστήριξη. Η αποξένωση με την σειρά της κάνει τον μαθητή πιο μοναχικό, πιο ανικανοποίητο από τις διαπροσωπικές του σχέσεις στο σχολείο και πιο απελπισμένο προς αυτές (Cole & Cole, 2011).

Η συνεργασία και η συνοχή συσχετίζονται θετικά και στατιστικά σημαντικά τόσο μεταξύ τους όσο και με την εκπαιδευτική αυτοεκτίμηση, τη δίκαιη αξιολόγηση, την ετερογένεια αξιών και τη διένεξη. Οι μαθητές σε μεγάλο βαθμό ταυτίζουν την συνεργασία με την συνοχή στο πλαίσιο της σχολικής τους τάξης (Μπαμπάλης, 2012), θεωρώντας ότι η αλληλεπίδραση μεταξύ τους, μέσα από το μοίρασμα κοινών δραστηριοτήτων κι εργασιών, τους φέρνει πιο κοντά τονώνοντας τη συνοχή τους. Ακόμα, η συνεργασία και η συνοχή συμβάλλει στην εξάλειψη των ρατσιστικών ιδεών ή συμπεριφορών, στην καλλιέργεια σημαντικών αρετών, όπως της αγάπης προς τον πλησίον, της αλληλεγγύης, της αμοιβαίας κατανόησης και στην αποδοχή των μαθητών με ιδιαιτερότητες, προωθώντας την ετερογένεια των αξιών.

Όσο υψηλότερη είναι η συνεργασία και η συνοχή τόσο υψηλότερη είναι η εκπαιδευτική αυτοεκτίμηση, αφού η λειτουργία της τάξης ως ομάδα δίνει σε όλους τους μαθητές την ευκαιρία να προσφέρουν και να επιτύχουν. Συνεπώς προσδίδει εκπαιδευτική ικανοποίηση, μειώνει το άγχος για την σχολική εργασία και αυξάνει την εσωτερική τους παρώθηση για μάθηση (Κακανά, 2008). Αντίθετα, όταν τα άτομα βαθμολογούνται ανάλογα με τις προσωπικές τους επιδιώξεις δυσχεραίνεται η ομαδική συνοχή (Ματσαγγούρας, 1998), πράγμα που μπορεί να εξηγήσει την θετική συσχέτιση της συνοχής με την αξιολόγηση και την αρνητική συσχέτιση με την ανταγωνιστική και ατομική μάθηση. Αυτό που εκ πρώτης όψεως παραξενεύει είναι η θετική συσχέτιση των παραπάνω παραγόντων με τη διένεξη. Ωστόσο, στην πραγματικότητα οι αντιπαραθέσεις των αλληλοσυγκρουόμενων ιδεών ενδυναμώνουν την συνοχή, μέσω του γόνιμου και εποικοδομητικού διαλόγου.

Επιπρόσθετα η αλληλεξάρτηση στόχων και πηγών συσχετίζονται μεταξύ τους και με τη συνεργασία και τη συνοχή. Η αλληλεξάρτηση είναι ο ακρογωνιαίος λίθος της συνεργατικής μάθησης (Ματσαγγούρας, 1998). Αυτή επιτυγχάνεται με ποικίλους τρόπους, όπως μέσω του επιμερισμού των πηγών, του υλικού, των πληροφοριών και των ρόλων μεταξύ των μελών της ομάδας και του έργου της ομάδας σε αλληλοσυνδεόμενες επιμέρους δραστηριότητες με κοινούς στόχους. Συμπληρωματικά κατά τον

Γεώργια (1995) η αλληλεπίδραση και οι αλληλεξαρτώμενοι ρόλοι, καθώς και οι κοινοί θεσμοί, στάσεις και στόχοι για την ικανοποίηση των αναγκών της ομάδας της τάξης και για τη διατήρηση της σύμπνοιας και της συνοχής είναι απαραίτητοι. Η αλληλεξάρτηση στόχων και πηγών εμφανίζει ακόμα θετική συσχέτιση με τη δίκαιη αξιολόγηση και την ετερογένεια των αξιών. Όταν οι μαθητές αλληλεπιδρούν έρχονται σε επαφή με μαθητές που διαφοροποιούνται στον τρόπο σκέψης, στις ικανότητες και τα ενδιαφέροντα, πράγμα που λειτουργεί θετικά στην αποδοχή της διαφορετικότητας.

Ο παράγοντας της δίκαιης αξιολόγησης εμφάνισε θετικές συσχετίσεις με τους παράγοντες της εκπαιδευτικής και προσωπικής υποστήριξης του δασκάλου. Όσο υψηλότερα τα επίπεδα υποστήριξης του δασκάλου, τόσο υψηλότερα και τα επίπεδα δίκαιης αξιολόγησης για τους μαθητές. Αυτό μπορεί να αποδοθεί, κατά τον Μπαμπάλη (2012), στην προσωπική σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ δασκάλου-μαθητή. Ακόμα το αίσθημα της δίκαιης αξιολόγησης αναπτύσσεται στους μαθητές όταν υπάρχει υποστήριξη από την πλευρά των μαθητών και ένα κλίμα στο οποίο κυριαρχεί η συνεργασία, η αλληλεξάρτηση στόχων και πηγών, η συνοχή και η ετερογένεια αξιών. Αντίθετα αυτό αίσθημα περιορίζεται όταν ο μαθητής αισθάνεται αποξενωμένος από την ομάδα της τάξης. Σε αυτό το σημείο είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι υπάρχει θετική συσχέτιση της δίκαιης αξιολόγησης με την εκπαιδευτική αυτοεκτίμηση, η οποία έχει αποδοθεί σε πολλές έρευνες στο γεγονός ότι η δικαιοσύνη του εκπαιδευτικού αυξάνει τις επιδόσεις των μαθητών άρα και την εκπαιδευτική αυτοεκτίμησή τους (Kou1, 2003; Χαραλάμπους & Κόκκινος, 2015).

Η θετική συσχέτιση της ατομικής και ανταγωνιστικής μάθησης δείχνει ότι οι μαθητές πολλές φορές τις ταυτίζουν, θεωρώντας ότι η ατομική μάθηση καλλιεργεί τον ανταγωνισμό και δημιουργεί μία ψυχρή και εχθρική ατμόσφαιρα στην τάξη. Από την άλλη πλευρά η αρνητική συσχέτιση με την υποστήριξη του δασκάλου υποδηλώνει ότι όταν ο εκπαιδευτικός εφαρμόζει μαθητοκεντρικές μεθόδους διδασκαλίας, υιοθετεί το δημοκρατικό στυλ και διαμορφώνει ένα κλίμα αποδοχής, αγάπης και ασφάλειας για όλους τους μαθητές, αυτόματα η ατομική μάθηση και ο ανταγωνισμός μειώνονται. Το ίδιο συμβαίνει και με τον παράγοντα της συνεργασίας και της συνοχής, που μειώνονται με την κυριαρχία του ανταγωνισμού και της ατομικής μάθησης. Στην ουσία η συνεργασία και ο ανταγωνισμός αποτελούν δύο αντικρουόμενες έννοιες, οι οποίες σπάνια συνυπάρχουν. Το παιδί όταν βιώνει τον ανταγωνισμό καταφεύγει στην αναζήτηση της εξωτερικής παρακίνησης και υποστήριξης, έτσι ώστε να αντισταθμί-

σει την ένταση και τις αρνητικές καταστάσεις που βιώνει και να μπορέσει να ανταπεξέλθει στις σχολικές απαιτήσεις (Μπαμπάλης, 2012). Ο παράγοντας της ανταγωνιστικής μάθησης, εκτός από την ατομική μάθηση, τη συνεργασία και την εξωτερική παρακίνηση, δεν εμφανίζει σημαντικές στατιστικές συσχετίσεις με άλλους παράγοντες. Τέλος, παρατηρήθηκε το ίδιο και για τον παράγοντα της διένεξης με τους υπόλοιπους παράγοντες.

Συνοπτικά οι παράγοντες που συσχετίζονται μεταξύ τους και δημιουργούν ένα θετικό κλίμα στην τάξη είναι η συμμετοχή του μαθητή στη μαθησιακή διαδικασία, η συνεκτικότητα της ομάδας της τάξης κατά την πραγματοποίηση του διδακτικού έργου, η αποδοχή και η υποστήριξη των μαθητών από τον δάσκαλο και τους συμμαθητές του, η ενίσχυση της αυτοεκτίμησής τους και η δίκαιη αξιολόγηση (Αναγνωστοπούλου, 2005).

6.3.2 Συσχετίσεις της αυτοεκτίμησης των μαθητών με τα χαρακτηριστικά της ζωής στη σχολική τάξη

Οι συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων της κλίμακας μέτρησης της ζωής στη σχολική τάξη και της κλίμακας της αυτοεκτίμησης στην πλειοψηφία τους έδειξαν την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών στοιχείων. Οι συσχετίσεις, δηλαδή, έδειξαν ότι το θετικό κλίμα της τάξης επηρεάζει την αυτοεκτίμηση του μαθητή. Ειδικότερα η θετική αυτοεκτίμηση και η γενική αυτοεκτίμηση παρουσίασαν θετικές συσχετίσεις με τον μεγαλύτερο αριθμό των παραγόντων του κλίματος της τάξης. Εξάιρεση αποτελούν ο παράγοντας της αποξένωσης, που εμφάνισε αρνητική σημαντική συσχέτιση με τη θετική αυτοεκτίμηση, και οι παράγοντες της εξωτερικής παρακίνησης και της ατομικής μάθησης, οι οποίες εμφάνισαν αρνητικές αλλά μη στατιστικές σημαντικές συσχετίσεις. Στην αντίθετη κατεύθυνση ήταν οι συσχετίσεις της αρνητικής αυτοεκτίμησης με τους παράγοντες της κλίμακας μέτρησης της ζωής στη σχολική τάξη, οι οποίες εμφανίσθηκαν κυρίως αρνητικές, πλην των παραγόντων της αποξένωσης, της εξωτερικής παρακίνησης και της ατομικής μάθησης. Αξιοσημείωτο είναι ότι παρά το γεγονός ότι η θετική και αρνητική αυτοεκτίμηση είχαν σημαντικές στατιστικές συσχετίσεις, η γενική αυτοεκτίμηση είχε αρκετές μη σημαντικές συσχετίσεις, πράγμα το οποίο προβληματίζει, καθώς θα περίμενε κανείς το κλίμα της τάξης να επηρεάζει σημαντικά τη γενικότερη αυτοεκτίμηση, αφού επηρεάζει τις επιμέρους.

Ειδικότερα τα συγκεκριμένα αποτελέσματα δείχνουν ότι όταν ο μαθητής έχει την υποστήριξη τόσο των συμμαθητών του όσο και του δασκάλου και βιώνει ένα κλίμα στη τάξη που χαρακτηρίζεται από αλληλεξάρτηση στόχων και πηγών, συνεργασία, δίκαιη αξιολόγηση και συνοχή, τότε εμφανίζει υψηλή θετική αυτοεκτίμηση. Αντίθετα, η αποξένωση, η εξωτερική παρακίνηση και η ατομική μάθηση οδηγούν στην αρνητική αυτοεκτίμηση. Ακόμα οι μαθητές με υψηλή θετική και γενική αυτοεκτίμηση αισθάνονται περισσότερη εκπαιδευτική αυτοεκτίμηση. Επομένως η γενικότερη αυτοεκτίμηση επιδρά στο βαθμό της αυτοεκτίμησης και του αυτοσυναισθήματος που διακρίνει τον μαθητή με τη σχολική του ικανότητα και τη σχολική του επίδοση.

Τα παραπάνω ευρήματα συγκλίνουν με αυτά άλλων ερευνών που δείχνουν ότι η παροχή ενός θετικού και υποστηρικτικού περιβάλλοντος στους μαθητές συμβάλλει στην αύξηση της αυτοεκτίμησής τους (Ζαφειροπούλου & Σωτηρίου, 2001; Jia, et al., 2009; Μπαμπάλης, 2012; Kuperminc, Leadbeater, Emmons, & Blatt, 1997).

6.4 Συμπεράσματα

Τα βασικά συμπεράσματα που προκύπτουν από τα ευρήματα της παρούσας έρευνας είναι τα εξής:

- ❖ Οι αλλοεθνείς και οι γηγενείς μαθητές βιώνουν με παρόμοιο τρόπο τη ζωή στη σχολική τάξη. Εκτός από τον παράγοντα της εκπαιδευτικής υποστήριξης των συμμαθητών, βρέθηκαν διαφοροποιήσεις σε όλους τους παράγοντες της Κλίμακας της Ζωής στη Σχολική Τάξη. Ωστόσο, οι διαφοροποιήσεις ήταν σχετικά μικρές, με εξαίρεση τη δίκαιη αξιολόγηση και την ανταγωνιστική μάθηση. Τη δίκαιη αξιολόγηση την αντιλαμβάνονται σε μεγαλύτερο βαθμό οι γηγενείς μαθητές, ενώ την ανταγωνιστική μάθηση οι αλλοεθνείς.
- ❖ Η αυτοεκτίμηση εμφανίστηκε υψηλότερη στους γηγενείς μαθητές από ό,τι στους αλλοεθνείς. Συγκεκριμένα εμφανίστηκε υψηλότερη η γενική αυτοεκτίμηση, η θετική αυτοεκτίμηση και η εκπαιδευτική αυτοεκτίμηση στους γηγενείς μαθητές. Αντίθετα, η αρνητική αυτοεκτίμηση βρέθηκε υψηλότερη στους αλλοεθνείς. Αυτό δείχνει ότι οι γηγενείς μαθητές τρέφουν πιο θετικά συναισθήματα για τον εαυτό τους και πι-

στεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι είναι ικανοί, σημαντικοί και άξιοι από ό,τι οι αλλοεθνείς. Χρειάζεται να τονίσουμε ότι η αυτοεκτίμηση δεν είναι προϊόν μόνο της προσωπικής εμπειρίας των ατόμων, αλλά απορρέει και από τις κρίσεις των άλλων απέναντι τους. Ακόμη η αυτοεκτίμηση δεν ταυτίζεται πάντα με την πραγματική αξία του ατόμου (Hogg & Vaughan, 2010).

- ❖ Όσον αφορά στις συσχετίσεις των παραγόντων της κλίμακας της Ζωής στη Σχολική Τάξη, φάνηκε ότι όλοι οι παράγοντες σχετίζονται θετικά μεταξύ τους, εκτός από τους παράγοντες της αποξένωσης, της διένεξης, της ατομικής και της ανταγωνιστικής μάθησης, οι οποίοι παρουσιάζουν κατά κύριο λόγο αρνητικές συσχετίσεις. Ειδικότερα η επικράτηση αυτών των παραγόντων λειτουργεί ανασταλτικά για τους παράγοντες της υποστήριξης του δασκάλου και των συμμαθητών, της αλληλεξάρτησης στόχων και πηγών, της συνεργασίας, της συνοχής, της εκπαιδευτικής αυτοεκτίμησης, της δίκαιης αξιολόγησης και της ετερογένειας αξιών, δημιουργώντας ένα αρνητικό κλίμα. Παράλληλα η έρευνα έδειξε ότι το κλίμα και γενικότερα η ζωή στη τάξη έχει άμεσο αντίκτυπο στην αυτοεκτίμηση των μαθητών, καθώς το θετικό και υποστηρικτικό κλίμα συμβάλλει στην αύξησή της.

6.5 Προτάσεις

Τα ευρήματα της έρευνας μπορούν να αξιοποιηθούν από παιδαγωγικής και συμβουλευτικής απόψεως και να αποτελέσουν κίνητρο για τη βελτίωση του κλίματος της πολυπολιτισμικής τάξης, του σχολικού κλίματος και της ενίσχυσης της αυτοεκτίμησης των μαθητών, ιδίως των αλλοεθνών που φάνηκε ότι υπολείπεται αρκετά των γηγενών. Για αυτό τον λόγο θα γίνουν κάποιες προτάσεις που αφορούν το σχολείο, τους γονείς και την πολιτεία.

Αρχικά ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να είναι εγκάρδιος, θερμός και να δημιουργεί το κατάλληλο ψυχολογικό κλίμα στην τάξη, προγραμματίζοντας μαθησιακές εμπειρίες που προάγουν την ατομική αυτοεκτίμηση και συνεργατικές δραστηριότητες που οικοδομούν συναισθηματική ταύτιση και προσέγγιση μεταξύ των μαθητών (Tiedt & Tiedt, 2006). Είναι καλό να επιβραβεύει, να ενθαρρύνει και να ενισχύει τις θετικές συμπεριφορές, στάσεις και επιδόσεις των μαθητών, αναδεικνύοντας τα προτερήματά τους και αποφεύγοντας τις ταμπέλες (π.χ κακός μαθητής, τεμπέλης). Η

εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής μάθησης από τον εκπαιδευτικό συνιστάται, γιατί αυτή «συνδέεται άμεσα με τη συζήτηση στην τάξη, το κλίμα δημοκρατίας και ελευθερίας στην αίθουσα αλλά και τις ευκαιρίες διαλόγου ώστε οι μαθητές να διδαχθούν τις αρχές αλληλεγγύης, του αλληλοσεβασμού, της αντικειμενικότητας, της δικαιοσύνης, της εντιμότητας και της ισότητας» (Τριλιανός, 2013, 262). Παράλληλα οι δραστηριότητες και οι συζητήσεις με επίκεντρο την κατανόηση από τους μαθητές της έννοιας του εαυτού, της μοναδικότητας και της διαφορετικότητας του κάθε ανθρώπου, καθώς και αγάπης και της φροντίδας που πρέπει να επιδεικνύουν στον εαυτό τους θα συμβάλλουν στην τόνωση της αυτοεκτίμησης (Χατζηχρήστου, 2011).

Εξέχων ρόλο στη βελτίωση του κλίματος της τάξης και στην αύξηση της αυτοεκτίμησης των μαθητών θα πρέπει να έχουν οι μελλοντικοί σχολικοί σύμβουλοι. Οι σχολικοί σύμβουλοι καλούνται να εφαρμόσουν «Πολυπολιτισμική συμβουλευτική», η οποία απευθύνεται σε άτομα που δεν ανήκουν στην κυρίαρχη πολιτισμικά κουλτούρα και προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια (Κλεφτάρας, 2009). Έτσι, η συμβουλευτική διαδικασία βασίζεται στις γνώσεις και στις δεξιότητες της γενικότερης συμβουλευτικής πρακτικής, εστιάζοντας όμως και σε μια πολυπολιτισμική προσέγγιση που υποστηρίζει την αξιοπρέπεια, την δυναμική και τη μοναδικότητα του κάθε ατόμου (Παπαστυλιανού, 2013). Χαρακτηριστικά στον Κώδικα Δεοντολογίας του Αμερικανικού Συνδέσμου Συμβουλευτικής (2016) αναφέρεται ότι ο σύμβουλος θα πρέπει να σέβεται το πολιτιστικό υπόβαθρο των μαθητών και να αποφεύγει την επιβολή προσωπικών πεποιθήσεων ή αξιών που προέρχονται από τη δική του θρησκεία, πολιτισμό ή εθνικότητα. Κάποιες ενδεικτικές πρακτικές που μπορούν να επιτευχθούν από την πλευρά του συμβούλου με στόχο την ομαλή ένταξη, αποδοχή των αλλοεθνών και τη δημιουργία θετικού κλίματος είναι οι εξής:

- Ομαδικές συζητήσεις στο πλαίσιο της τάξης για θέματα που σχετίζονται με τις ατομικές διαφορές, τα στερεότυπα, τις διακρίσεις και τον σεβασμό. Στόχος είναι α) η ολόπλευρη ανάπτυξη όλων των παιδιών σε ένα περιβάλλον που σέβεται και αποδέχεται την διαφορετικότητα β) η εξάλειψη των αρνητικών τοποθετήσεων και προκαταλήψεων για τους αλλοεθνείς.
- Πολυπολιτισμικές δραστηριότητες και παιχνίδια, ώστε οι μαθητές να ανταλλάξουν πολιτιστικά στοιχεία, να έρθουν πιο κοντά και να αναπτύξουν φιλίες.

- Ομαδική συμβουλευτική με τους αλλοεθνείς μαθητές είτε συνολικά είτε σε επιμέρους ομάδες. Στόχος: να νιώσουν το αίσθημα του «ανήκειν», να βρουν κοινές εμπειρίες και να μοιραστούν τις δυσκολίες τους (Rowland & Davis, 2014).

Η διαπολιτισμική επικοινωνία είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την αλληλεπίδραση υποκειμένων διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης, φορέων διαφορετικών κωδίκων, συμβάσεων, στάσεων και τρόπων συμπεριφοράς (Κοντάκος, 2008). Επομένως, το προσωπικό του σχολείου είναι ανάγκη να αναπτύξει διαπολιτισμικές ικανότητες. Κατά την επικοινωνία με αλλοεθνείς μαθητές είναι σημαντικό να γίνει αμοιβαία ανταλλαγή πολιτιστικών γνώσεων, αξιών και αντιλήψεων, έτσι ώστε να αρθούν τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις, να κατανοηθούν οι πολιτισμικές διαφορές και να επέλθει αμοιβαίος σεβασμός του πολιτισμικού υποβάθρου του καθενός (LaRocque, Kleiman & Darling, 2011). Ο δάσκαλος, η διεύθυνση, ο σχολικός σύμβουλος και ο σχολικός ψυχολόγος χρειάζεται να έχουν πολιτισμική ενσυναίσθηση, ευαισθησία στις πολιτισμικές διαφορές και να λαμβάνουν υπόψη τις επικοινωνιακές συνήθειες των αλλοεθνών μαθητών, όπως για παράδειγμα τη φύση της βλεμματικής επαφής και τη φυσική απόσταση που τηρείται (Χατζηχρήστου, 2011). Γενικά, σύμφωνα με τον DeCarlo (1998) η κατανόηση της πολύμορφης πολιτισμικής πραγματικότητας, η εξάλειψη στερεοτυπικών απόψεων σχετικά με την κυριαρχία μίας γλώσσας και κουλτούρας προάγουν την επικοινωνία ανάμεσα σε αλλοεθνή άτομα.

Τέλος, η συνεργασία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας είναι ύψιστης σημασίας για το σχολικό κλίμα και ωφελεί ποικιλοτρόπως τους μαθητές. Συγκεκριμένα έρευνες δείχνουν ότι η γονεϊκή εμπλοκή συμβάλλει στην ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών, δημιουργεί θετική στάση των παιδιών απέναντι στο σχολείο, εσωτερικό κίνητρο και αυτοαποτελεσματικότητα για τα μαθήματα, μειώνει τα προβλήματα συμπεριφοράς και βελτιώνει τις κοινωνικές δεξιότητες (Castro, et al., 2015; Nokali, Bachman & Votruba, 2010; Wilder, 2013). Η δημιουργία ενός ανοικτού σχολείου, η εθελοντική προσφορά εργασίας των γονέων στο σχολείο και η έμπρακτη βοήθεια του σχολείου στην οικογένεια, για τη δημιουργία ενός υποστηρικτικού οικογενειακού περιβάλλοντος που ευνοεί τη μάθηση και διευκολύνει τη φοίτηση του παιδιού στο σχολείο, θεωρούνται αποτελεσματικές πρακτικές κατά την Epstein για την βελτίωση του σχολικού κλίματος (Γεωργίου, 2000; Σαΐτης, 2007). Αποτελέσματα παρεμβατικού προγράμματος που εφαρμόστηκε σε τέσσερα σχολεία στην Κύπρο με στόχο την προώθηση των σχέσεων σχολείου- οικογένειας-κοινότητας στο πλαίσιο των αρχών

της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είχε ενθαρρυντικά αποτελέσματα για τη βελτίωση του σχολικού κλίματος (Χατζηθεοδόλου – Λοϊζίδου & Συμέου, 2008).

6.5.1 Μελλοντικές προτάσεις για έρευνα

Η συγκεκριμένη μελέτη έχει ενδιαφέρουσες προεκτάσεις για μελλοντική έρευνα τόσο στο χώρο της Σχολικής Παιδαγωγικής, η οποία ασχολείται με τη διαδικασία της διδασκαλίας και της κοινωνικοποίησης που συντελείται στα πλαίσια του σχολείου, όσο και στο χώρο της Σχολικής Συμβουλευτικής, η οποία ασχολείται με την συμβουλευτική αντιμετώπιση των προβλημάτων που ανακύπτουν στο σχολείο και την παροχή βοήθειας σε άτομα ή ομάδα ατόμων που την χρειάζονται.

Η παρούσα έρευνα μπορεί να αξιοποιηθεί ως πιλοτική έρευνα και να αποτελέσει το έναυσμα και το υπόβαθρο για το σχεδιασμό μίας συστηματικότερης δημοσκοπικής έρευνας με μεγαλύτερο δείγμα. Οι απόψεις των μαθητών είναι σκόπιμο σε μελλοντικές ερευνητικές προσπάθειες να διερευνηθούν όχι μόνο με ερωτηματολόγιο, αλλά και με συνέντευξη και παρατήρηση, πράγμα που θα συμβάλλει στην πληρέστερη κατανόηση της ζωής τους στην τάξη. Η εφαρμογή διαφορετικών μεθόδων συλλογής δεδομένων θα ελαχιστοποιήσει τα σφάλματα στην περίπτωση των μαθητών που δεν γνωρίζουν καλά την ελληνική γλώσσα και έχουν μαθησιακές δυσκολίες. Επίσης, η έρευνα θα μπορούσε να διευρυνθεί επεκτείνοντας το ενδιαφέρον της από τη ζωή στην τάξη στη σχολική ζωή. Σε αυτό το πλαίσιο θα ήταν χρήσιμο να εξετασθούν οι απόψεις των γονέων και του εκπαιδευτικού προσωπικού, αφού σύμφωνα με το οικοσυστημικό μοντέλο του Bronfenbrenner (1994) το μικροσύστημα του ατόμου (οικογένεια, σχολείο, συνομήλικοι) ασκεί τη μεγαλύτερη επίδραση σε αυτό και βρίσκεται σε διαρκή αλληλεπίδραση μεταξύ τους.

Με σκοπό τη μελέτη της ζωής των μαθητών στο πολυπολιτισμικό σχολείο είναι καλό να ληφθούν υπόψη σε μελλοντικές έρευνες οι διαφορετικές πολιτισμικές πεποιθήσεις και προσδοκίες των μαθητών για το σχολικό κλίμα και το σχολείο γενικότερα. Εάν δεν υπάρχει ευαισθησία στον πολιτισμικό παράγοντα μπορούν να αλλοιωθούν πλήρως τα αποτελέσματα της έρευνας. Ταυτόχρονα η διάρκεια παραμονής των αλλοεθνών μαθητών στην χώρα υποδοχής, τα αίτια της μετακίνησής τους, η ομιλούμενη γλώσσα στο σπίτι και η κοινωνικοοικονομική κατάσταση των οικογενειών τους, θα βοηθούσανε στην ακριβέστερη ερμηνεία των αποτελεσμάτων, καθώς οι αλλοεθνείς μαθητές αποτελούν μία ανομοιογενή ομάδα όπως βέβαια και οι γηγενείς.

Συνεπώς τα κοινωνικά χαρακτηριστικά και το περιβάλλον όλων των μαθητών χρειάζονται να διερευνηθούν σε σχέση με τη ζωή στην τάξη.

Επιπρόσθετα θα ήταν ενδιαφέρον να μελετηθούν οι απόψεις των μαθητών για τη ζωή στην τάξη σε όλες τις τάξεις του Δημοτικού, στο Νηπιαγωγείο, το Γυμνάσιο και το Λύκειο, ώστε να αντιπαρατεθούν και να συγκριθούν τα αποτελέσματα. Η ηλικία επιφέρει δραστικές αλλαγές στην ψυχολογία και στη συμπεριφορά του ατόμου, σύμφωνα με τους αναπτυξιακούς ψυχολόγους, οπότε δεν μπορεί να παραβλεφθεί (Cole & Cole, 2011).

Όσον αφορά την αυτοεκτίμηση μπορεί να διερευνηθεί πιο αναλυτικά, χωρίς να περιορίζεται μόνο στη θετική και αρνητική αυτοεκτίμηση, αλλά εστιάζοντας και στις επιμέρους αυτοαντιλήψεις. Ειδικότερα μία μελλοντική συγκριτική έρευνα μεταξύ γηγενών-αλλοεθνών μαθητών μπορεί να εξετάσει για παράδειγμα τις διαφοροποιήσεις στην αυτοαντίληψη της φυσικής εμφάνισης, της γενικής σχολικής ικανότητας, των σχέσεων με τους συνομηλίκους, των σχέσεων με τον δάσκαλο και της αυτοαντίληψης σχετικά με τις επιδόσεις στον αθλητισμό.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

A – A

- Αναγνωστοπούλου, Μ. (2005). *Οι διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών στην σχολική τάξη*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Αρτινοπούλου, Β. (2010). *Η σχολική διαμεσολάβηση: Εκπαιδύοντας τους μαθητές στη διαχείριση της βίας και του εκφοβισμού*. Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.
- Ahnert, L., Harwardt-Heinecke, E., Kappler, G., Eckstein-Madry, T., & Milatz, A. (2012). Student–teacher relationships and classroom climate in first grade: how do they relate to students’ stress regulation? *Attachment & Human Development, 14*(3), 249-263.
- Alves-Martins, M., Peixoto, F., Gouveia-Pereira, M., Amaral, V., & Pedro, I. (2002). Self-esteem and academic achievement. *Educational Psychology, 22*(1), 51-62.
- Arnett, J. (2002). The psychology of globalization. *American Psychologist, 57*(10), 774-783.
- ASCA, (2016). *Ethical standards for school counselors*. Available on: <https://www.schoolcounselor.org/asca/media/asca/Ethics/EthicalStandards2016.pdf>.
- Asher, S. R. & Coie, J. D. (1990). *Peer rejection in childhood*. Cambridge university press. Available on: https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=OC84AAAAIAAJ&oi=fnd&pg=PR9&dq=Coie+%26+Dodge,+1983+rejection&ots=GYbOfIN0-7&sig=BYFwBMgOkokOImyDtZUAyUroOY&redir_esc=y#v=onepage&q=Coie%20%26%20Dodge%2C%201983%20rejection&f=false

B – B

- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual review of psychology, 52* (1), 1-26.
- Βερνίκος, Ν. & Δασκαλοπούλου, Σ. (2002). *Πολυπολιτισμικότητα: Οι διαστάσεις της πολιτισμικής ταυτότητας*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.

- Bergen, J. T. (2001). The development of prejudice in children. *Education*, 122(1), 154-162.
- Bergh, L., Denessen, E., Hornstra, L., Voeten, M., & Holland, R. (2010). The implicit prejudiced attitudes of teachers. *American Educational Research Journal*, 47(2), 497-527.
- Berry, J.W. (1990). The role of psychology in ethnic studies. *Canadian Ethnic Studie*, 2, 8-21.
- Berry, J.W. (1997). Immigration, acculturation and adaptation. *Applied Psychology: An International Review*, 46(1), 5-68. Available on:
http://iaccp.org/sites/default/files/berry_1997.pdf
- Berry, J.W. (2005). Acculturation: Living successfully in two cultures. *International Journal of Intercultural Relations*, 29, 697-712. Available on:
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S014717670500132X>
- Berry, J.W., Poortinga, Y.H., Breugelmans, S.M., Chasiotis, A., & Sam, L.D. (2012). *Cross-cultural psychology: Research and Applications*. Cambridge University Press.
- Birkeland, M., Breivik, K., & Wold, B. (2014). Peer acceptance protects global self-esteem from negative effects of low closeness to parents during adolescence and early adulthood. *Journal of Youth and Adolescence*, 43(1), 70-80.
- Bleakley, H. & Chin, A. (2004). Language Skills and Earnings: Evidence from Childhood Immigrants. *The review of Economics and Statistics*, 86 (2), 481-496.
- Bracey, J., Bamaca, M., & Umaña-Taylor, A. (2004). Examining Ethnic Identity and Self-Esteem Among Biracial and Monoracial Adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 33(2), 123-132.
- Bradshaw, C. P., Sawyer, A. L., & O' Brennan, L. M. (2009b). A social disorganization perspective on bullying-related attitudes and behaviors: The influence of school context. *American Journal of Community Psychology*, 43, 204–220.
- Bronfenbrenner, U. (1994). *Ecological models of human development*. In international encyclopedia of education. Oxford: Elsevier. Available on:

<http://titleiiptlproject.wikispaces.umb.edu/file/view/35bronfebrenner94.pdf/455834098/35bronfebrenner94.pdf>

Γ – C

- Γεωργίου, Σ. Ν. (2011). *Του παιδιού και του σχολείου*. Αθήνα: Διάδραση.
- Γεωργίου, Σ. Ν. (2012). *Ψυχολογία των οικογενειακών συστημάτων*. Αθήνα: Διάδραση.
- Γεωργίου, Σ. Ν. (2014). *Εκπαιδύοντας ψυχολόγους στη συμβουλευτική*. Αθήνα: Διάδραση.
- Γεωργογιάννης, Π. (1997). *Θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Γεωργογιάννης, Π. (2007). *Διαπολιτισμική κοινωνική ψυχολογία και έρευνα*. Πάτρα.
- Γιαννέλος, Α. Ε. (2009). *Παιδαγωγική σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή: Ο εκπαιδευτικός ως «σημαντικός άλλος»*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Γκόβαρης, Χ (2001). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Γκότοβος, Α., & Μάρκου, Π. (2004). *Παλιννοστούντες και αλλοδαποί μαθητές στην ελληνική εκπαίδευση*. Αθήνα: ΠΙΟΔΕ.
- Castro, M., Exposito-Casas, E., Lopez-Martin, E., Lizasoain, L., & Gaviria J. (2015). Parental involvement on student academic achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 14, 33-46.
- Clark, K., & Clark, M. (1947). Racial identification and preference in Negro pre-school children. In Newcomb, T., and Hartley, E. (eds.), *Readings in Social Psychology*. Holt, New York.
- Coelho, E. (2007). *Διδασκαλία και μάθηση στα πολυπολιτισμικά σχολεία*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο Α.Ε.
- Cole, M & Cole,S. (2011). *Η ανάπτυξη των παιδιών*. Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.
- Cothran, D. J., Kulinna, P. H., & Garrahy, D. A. (2003). This is kind of giving a secret away: students' perspectives on effective class management. *Teaching and teacher education*, 19 (4), 435-444.

Δ – D

- Δασκαλάκης, Δ. Ι. (2009). *Εισαγωγή στη σύγχρονη κοινωνιολογία*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Δασκαλάκης, Δ. Ι. (2014). Ζητήματα κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης. Αθήνα: Διάδραση.
- Δασκαλάκης, Δ., Μπαμπάλης, Θ., & Καλάκου, Π. (2014). Διαπραγμάτευση εθνοπολιτισμικών ταυτοτήτων: Μελέτη περίπτωσης ομάδας μαθητών αμιγούς ελληνικού σχολείου του Μονάχου. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 58, 49-66.
- Δημητρόπουλος, Ε. Γ. (1999). *Συμβουλευτική και Συμβουλευτική Ψυχολογία*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Διαμαντόπουλος, Π. (2002). *Σχολική παιδαγωγική*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Damon, W & Hart, D. (1988). *Self understanding in childhood and adolescence*. New York: Cambridge University Press.
- Deutsch, F. M., Servis, L. J., & Payne, J. D. (2001). Paternal Participation in Child Care and Its Effects on Children's Self-Esteem and Attitudes Toward Gendered Roles. *Journal of Family Issues*, 22(8), 1000-1024.
- Diener, E. & Diener, M. (2009). Cross-cultural correlates of life satisfaction and self-esteem. *Culture and Well-Being*, 38, 71-91.
- Donnellan, M. B., Trzesniewski, K. H., Robins, R. W., Moffitt, T. E., & Caspi, E. (2005). Low self-esteem is related to aggression, antisocial behavior, and delinquency. *Psychological Science*, 16(4), 328-335
- Dorman, J. P. (2008). Using student perceptions to compare actual and preferred classroom environment in Queensland schools. *Educational Studies*, 34(4), 299-308.
- Duchesne, A., Dion, J., Lalande, B., Bégin, D., Emond, C., Lalande, G., & McDuff, P. (2016). Body dissatisfaction and psychological distress in adolescents: Is self-esteem a mediator? *Journal of Health Psychology*, 22(12), 1563-1569.

E – E

Elliott, S. N., Kratochwill, T. R., Cook, J., & Travers, J. F. *Εκπαιδευτική ψυχολογία: αποτελεσματική διδασκαλία-αποτελεσματική μάθηση*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Eurostat (2017). *Migration and migrant population statistics*. Retrieved from: http://ec.europa.eu/eurostat/statisticsexplained/index.php/Migration_and_migrant_population_statistics

Evans, I. M., Harvey, S. T., Buckley, L., & Yan, E. (2009). Differentiating classroom climate concepts: *Academic management, and emotional environments*. *Journal of social Sciences*, 4 (2), 131-146.

F

Feldman R. S. (2009). *Εξελικτική Ψυχολογία – Δια βίου ανάπτυξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Finnan, C., Schnepel, K., & Anderson, L. (2003). Powerful learning environments: The critical link between school and classroom cultures. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 8, 391–418.

Fischer, L. (2006). *Κοινωνιολογία του σχολείου*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Fontana, D. (1996). *Ψυχολογία για εκπαιδευτικούς*. Αθήνα: Σαββάλας.

Furrer, C., & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance, *Journal of educational Psychology*, 95, 148-162.

G

Glick, J. E., & White, M. J. (2004). Post-secondary school participation of immigrant and native youth: The role of familial resources and educational expectations. *Social Science Research*, 33(2), 272–299.

Gregory, A., & Cornell, D. (2009). “Tolerating” adolescent needs: Moving beyond zero tolerance policies in high school. *Theory Into Practice*, 48, 106–113.

Grey-Little, B., & Hafdahl, A. R. (2000). Factors influencing racial comparisons of self-esteem: A quantitative review. *Psychological Bulletin*, 126, 26-54.

Gruniger, R., Perren, S., Nagele, C. & Alsaker, F. (2010). Immigrant children's peer acceptance and victimization in kindergarten: The role of local language competence. *Developmental Psychology*, 28(3), 679-697.

Gundara, J. (1997). The way forward, in D. Coulby, J. Gundara, C. Jones (ed) (1997). *Intercultural education*. World Yearbook of Education, London: Kogan Page, 208- 211.

Z

Ζαφειροπούλου, Μ. & Σωτηρίου, Α. (2001). Σχέσεις μεταξύ της αυτοεκτίμησης των μαθητών και του ψυχολογικού κλίματος της τάξης τους. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 31, 151-163.

H - H

Ηλίου, Κ. , Κακεπάκη, Μ., & Κουντούρη, Φ. (2012). Εθνοτική συνύπαρξη στα σχολεία: στάσεις και αντιλήψεις στην εφηβεία. Στο Α. Αφουξενίδης, Ν. Σαρρής & Ο. Τσακηρίδη (Επιμ.), *Ένταξη των μεταναστών: Αντιλήψεις, πολιτικές, πρακτικές* (σελ. 97-126). Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών. Διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο: http://www.ekke.gr/open_books/EntaxiMetanaston.pdf.

Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth-grade. *Child Development*, 72, 625–638.

Harris, M. A., Donnellan, M. B., Guo, J., McAdams, D. P., Garnier-Villarreal, M., & Trzesniewski, K. H. (2017). Parental co-construction of 5- to 13-year-olds' global self-esteem through reminiscing about past events. *Child Development*, 88(6), 1810-1822.

Harter, S. (2000). Is self-esteem only skin deep? *Reclaiming Children and Youth*, 9(3), 133-142.

Heathertone, T. F. & Wyland, C. L. (2003). *Assessing self-esteem*. Available on: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.455.9468&rep=rep1&type=pdf>.

Helm, C. (2007). Teacher dispositions affecting self-esteem and student performance. *Clearing House*, 80(3), 109–110.

Hicks, R., Lalonde, R. N., & Pepler, D. (1993). Psychosocial considerations in the mental health of immigrant and refugee children. *Canadian Journal of Community and Mental Health*, 12(2), 71-87.

Hofstede, G. (1980). *Culture's consequences*. Beverly Hills, CA: Sage.

Hogg, M. A. & Vaughan, G. M. (2010). *Κοινωνική ψυχολογία*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Θ

Θεοφιλίδης, Χ. (2010). Διαπολιτισμική εκπαίδευση. *Δελτίο Εκπαιδευτικού Ομίλου Κύπρου*, 7(11), 1-20.

I – I

Ινστιτούτο παιδείας ομογενών και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (2010). *Κατανομή των αλλοδαπών και των παλιννοστούντων μαθητών στα δημόσια σχολεία κατά το σχολικό έτος 2007-2008*. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: <http://www.antigone.gr/gr/library>

Institute for Rights Equality & Diversity (2010). *Πρότυπος συμβουλευτικός οδηγός για τους εκπαιδευτικούς: Σχέδιο δράσης για την πρόληψη ή/και την καταπολέμηση του ρατσισμού και των διακρίσεων κάθε είδους και την ανάδειξη της σημασίας της διαφορετικότητας στα σχολεία*. Ανακτήθηκε από: http://www.i-red.eu/resources/projects-files/sxedio_drasis-protypo_yliko.pdf

J

Jackson, P. (1990). *Life in classrooms*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Jennings, P. A. & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes, *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525.

Jia, Y., Way, N., Ling, G., Yoshikawa, H., Chen, X., Hughes, D., & Lu, Z. (2009). The influence of student perceptions of school climate on socio-emotional and

academic adjustment: A comparison of Chinese and American adolescents. *Child Development, 80*, 1514–1530.

Johnson, D. W. & Johnson R. T. (1983). Social interdependence and perceived academic and personal support in the classroom. *Journal of Social Psychology, 120*, 77-82.

Johnson, D. W., Johnson, R. T., Buckman, L. A. & Richards, P. S. (1985). The effect of prolonged implementation of cooperative learning on social support within the classroom. *Journal of Social Psychology, 119*, 405-411.

K – K

Κακανά, Μ. Δ. (2008). *Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Αδελφών Κυριακίδη.

Καλούρη-Αντωνοπούλου, Ρ. & Σιγάλας, Χ. Ν. (2006). *Γενική διδακτική μεθοδολογία και γενικά ψυχοπαιδαγωγικά θέματα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Καρακώστα, Α. Ε. (2011). Επιπολιτισμός και στρατηγικές επίτευξης αυτού. Στο Δ. Γ. Μαγριπλής (Επιμ.), *Πολιτισμός και διαφορετικότητα εμείς και άλλοι* (σελ.406-413). Θεσσαλονίκη: Αντ. Σταμούλη.

Κασσωτάκης, Μ. Ι. (2004). *Συμβουλευτική και επαγγελματικός προσανατολισμός: Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Τυπωθύτω.

Καψάλης, Α. Γ. (2007). *Παιδαγωγική ψυχολογία*. Θεσσαλονίκη: Αδελφών Κυριακίδη.

Κλεφτάρας, Γ. (2009). *Πολιτισμική και Πολυπολιτισμική Συμβουλευτική*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κογκούλη, Ι. Β. (2011). *Η σχολική τάξη ως κοινωνική ομάδα και η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*. Θεσσαλονίκη: Αδελφών Κυριακίδη.

Kinzler, K. D., Shutts, K., Dejesus, J., & Spelke, E. (2009). Accent trumps race in guiding children's social preferences. *Author Manuscript, 27(4)*, 623-643.

Koth, C. W., Bradshaw, C. R., & Leaf, P. J. (2008). A multilevel study of predictors of student perceptions of school climate: The effect of classroom level factors. *Journal of Educational Psychology, 100 (1)*, 96-104.

Kuperminc, Leadbeater, Emmons, & Blatt (1997). Perceived school climate and difficulties in the social adjustment of middle school students. *Developmental Science*, 1 (2), 76-88.

Λ – Λ

Λόλακα, Σ. (2010). *Σχολική ένταξη αλλοδαπών μαθητών-συγκριτική μελέτη στάσεων επιπολιτισμού και αυτοεκτίμησης αλλοδαπών και γηγενών μαθητών. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή*. Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

LaRocque, M., Kleiman, I., & Darling, S. (2011). Parental Involvement: The Missing Link in School Achievement. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 55(3), 115-122.

Lee, J & Bowen, N. K. (2006). Parent involvement, cultural capital and the achievement gap among elementary school children. *American Educational Research Journal*, 43 (2), 193-218.

Leszczensky, L. & Pink, S. (2015). Ethnic segregation of friendship networks in school: Testing a rational-choice argument of differences in ethnic homophily between classroom- and grade-level networks. *Social Networks*, 42, 18-26.

Leszczensky, L., Stark, T., Andreas, A., & Munniksma, A. (2016). Disentangling the relation between young immigrants' host country identification and their friendships with natives. *Social Networks*, 44, 179-189.

Lippa, R. A. (2003). *Κοινωνική ψυχολογία*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελλην.

Μ – Μ

Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2001). *Αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση. Μοντέλα, ανάπτυξη, λειτουργικός ρόλος και αξιολόγηση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μαριδάκη-Κασσωτάκη, Α. (2009). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Ψυχολογία*. Αθήνα: Ατραπός.

Μάρκου, Γ. (1996). *Προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας και η Διαπολιτισμική εκπαίδευση - επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα.

Μασάλη, Ζ. Β. (2007). *Οι Έλληνες Πόντιοι μαθητές από τις χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης στην ελληνική εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Αδελφών Κυριακίδη.

- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2001). *Η σχολική τάξη*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Μουσουρού, Λ. Μ. (2006). *Παιδιά παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο ελληνικό σχολείο*. Στο Χ. Μπαγκαβός & Δ. Παπαδοπούλου (Επιμ), *Μετανάστευση και ένταξη των μεταναστών στην ελληνική κοινωνία* (σελ. 211-241). Αθήνα: Gutenberg.
- Μπαμπάλης, Θ. (2012). *Η ζωή στη σχολική τάξη*. Αθήνα: Διάδραση.
- Μπαμπάλης, Θ., Γαλανάκη, Ε., & Σταύρου, Ν. Α. (2007). Η ζωή στη σχολική τάξη: Σύνδεσμοι μεταξύ υποστήριξης, συνεργασίας και σχολικής αυτοεκτίμησης. *Επιστήμες Αγωγής*, 2, 35-50.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (1998). *Λεξικό της νέας ελληνικής γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.
- Μπαραλός, Γ. & Φωτοπούλου, Χ. (2010). *Οι διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών στη σχολική τάξη και ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διαμόρφωσή τους*. Ανακτήθηκε από:
<https://filologostpe.files.wordpress.com/2012/02/ceb4ceb9ceb1cf80cf81cebfcf83cf89cf80ceb9cebaceadcf82cf83cf87ceadcf83ceb5ceb9cf82ceb5cebacf80ceb1ceb9ceb4ceb5cf85cf84ceb9cebacf8eceed.pdf>
- Μπίκος, Κ. (2008). Κοινωνικές σχέσεις στην τάξη εφήβων με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες. Στο Δ. Κ. Μαυροσκούφης (Επιμ.), *Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο* (σελ. 89-110). Θεσσαλονίκη: ΥΠΕΠΘ.
- Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2009). *Συνεργασία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας: Θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές εφαρμογές*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- McLellan, R. & Nicholl, B. (2008). *The importance of classroom climate in fostering student creativity in design & technology lessons*. Wellesbourne: The Design and Technology Association.
- McMullin, J. A. & Cairney, J. (2004). Self-esteem and the intersection of age, class, and gender. *Journal of Aging Studies*, 18(1), 75-90.
- Murray, C. & Greenberg, M. T. (2000). Children's relationship with teachers and bonds with school an investigation of patterns and correlates in middle childhood. *Journal of School Psychology*, 38(5), 423-445.

N – N

Νικολάου, Λ. (1994). Κοινωνιολογία, κοινωνία και κοινωνική ζωή. Αθήνα: Εκδόσεις Σταμούλη.

Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό σχολείο. Από την ομοιογένεια στην πολυπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Νικολάου, Γ. (2013). Σχολικός εκφοβισμός και εθνοπολιτισμική ετερότητα. Στο Η. Κουρκούτας & Θ. Θάνος (Επιμ.). *Σχολική βία και παραβατικότητα. Ψυχολογικές, κοινωνιολογικές, παιδαγωγικές διαστάσεις. Ένταξιακές προσεγγίσεις και παρεμβάσεις* (σελ. 51-77). Αθήνα: Τόπος.

National School Climate Center (2007). *The school climate challenge: Narrowing the gap between school climate research and school climate policy, practice guidelines and teacher education policy*. Available on: www.nsccl.net

Nokali, E., Bachman, H., & Votruba, E. (2010). Parent Involvement and Children's Academic and Social Development in Elementary School. *Child Development*, 81(3), 988-1005.

O – O

ΟΗΕ (1989). *Η σύμβαση για τα δικαιώματα του παιδιού*. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: <https://www.unicef.gr/to-πλήρες-κείμενο-της-σύμβασης-για-τα-δικαιώματα-του-παιδιού/a4-366-22>

Orth, U. & Robins, R. W. (2014). The development of self-esteem. *Psychological Science*, 23(5), 112-139.

Π – P

Παλαιολόγου, Ν. & Ευαγγέλου, Ο. (2003). *Διαπολιτισμική παιδαγωγική: Εκπαιδευτικές, διδακτικές και ψυχολογικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Ατραπός.

Παναγιωτοπούλου, Α. (2007). Η διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας στο χώρο του σχολείου- ο ρόλος του εκπαιδευτικού. Επιμορφωτικό σεμινάριο - «Ενισχύοντας την κοινωνική ένταξη των μαθητών με διαφορετική πολιτισμική προέλευση». Διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο:

http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/1320/240_01_%CE%A4%CE%B5%CE%B9%CE%B9%CE%BC

[F%8D%CF%87%CE%BF%CF%82%20%CE%A0%CE%B5%CF%81%CE%B9%CE%BB%CE%AE%CF%88%CE%B5%CF%89%CE%BD.pdf](#)

- Παπάγγελος, Μ. Θ. (1986). *Κοινωνικοποίηση: Επίδοση και σχολική απομόνωση*. Αθήνα: Εκδόσεις Μήνυμα.
- Παπανικολάου, Ν. (2014). Συνέπειες της μετανάστευσης στα παιδιά των μεταναστών. Στο Δ. Δασκαλάκης (Επιμ.), *Ζητήματα κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης* (165-169). Αθήνα: Διάδραση.
- Παπαστυλιανού, Ν. (2003). Διαπολιτισμική Συμβουλευτική και Δεοντολογία. Στο Ε. Λαγάκου & Σ. Τετραδάκου (Επιμ.), *Ημερίδα - «Διαπολιτισμική Συμβουλευτική»* (σελ.30-36). Αθήνα, Ελλάδα. Διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο: <http://www.ekep.gr/library/ekdoseis/praktika/diapolitismiki.pdf>.
- Πασιαρδή, Γ. (2001). *Το σχολικό κλίμα. Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση των βασικών παραμέτρων του*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Παυλής, Δ.(2016). Μετανάστες μαθητές προκλήσεις στην ελληνική εκπαίδευση. Στο Ι. Παπαδάτος, Σ. Πολυχρονοπούλου, & Α. Μπαστέα (Επιμ.), *Πρακτικά 6^ο Πανελληνίου Συνεδρίου Επιστημών Εκπαίδευσης*, Τόμος Β (σελ.1079-1096). Αθήνα, Ελλάδα.
- Παυλόπουλος, Β., Ντάλλα, Μ., Καλογήρου, Σ., Θεοδώρου, Ρ., Μαρκούση, Δ. & Στεφανίδη, Φ. (2009). Επιπολιτισμός και προσαρμογή μεταναστών εφήβων στο σχολικό πλαίσιο. *Ψυχολογία*, 16(3), 402-425. Διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο:http://utopia.duth.gr/xsakonid/index_htm_files/1_5_2015_Sapountzis_Pavloroulos_et_al_paper.pdf.
- Πετράκου, Η., Ξανθάκου, Γ., & Καΐλα, Μ. (2011). Μετανάστες και προβλήματα προσαρμογής στην ελληνική κοινωνία. Στο Κ. Σ. Παναγιώτης & Β. Γ. Παυλόπουλος (Επιμ), *Πεδία έρευνας στην κοινωνική ψυχολογία* (σελ.108-125). Αθήνα: Διάδραση.
- Πίγκα, Μ. (2009). *Η μελέτη της αλληλεπίδρασης των αλλοδαπών μαθητών με τους γηγενείς συμμαθητές τους στη διαμόρφωση της αυτοαντίληψής τους*. Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία. Π.Τ.Δ.Ε, Πανεπιστήμιο Πατρών.

- Patrick, H. & Kaplan, A. (2011). Positive classroom motivational environments: Convergence between mastery goal structure and classroom social climate. *Journal of Educational Psychology, 103*(2), 367-382.
- Petronoti, M. & Triandafyllidou, A. (2003). *Recent immigration flows to Greece. Working Papers 2003/2*. Athens: EKKE. Available on: <http://www.ekke.gr/publications/wp/wp2.pdf>
- Phinney, J. S. (1990). Ethnic identity in adolescents and adults. *Psychological Bulletin, 108*, 499-514.
- Phinney, J. S., Cantu, C. L., & Kurtz, D. A. (1997). Ethnic and American Identity as Predictors of Self-Esteem Among African American, Latino, and White Adolescents. *Journal of Youth and Adolescence, 26*(2), 165-185.
- Pinto, A., Veríssimo, M., Gatinho, A., Santos, A., & Vaughn, B. E. (2015). Direct and indirect relations between parent–child attachments, peer acceptance, and self-esteem for preschool children. *Attachment and Human Development, 17*, 586-598.
- Pisa (2011). *Πώς αντιμετωπίζουν τα εκπαιδευτικά συστήματα την αύξηση των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο; Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: http://www.iep.edu.gr/pisa/files/reports/pisa_in_focus_11.pdf*

Q

- Quillian, L. & Campbell, M. (2003). Beyond black and white: The present and future multiracial friendship segregation. *American Sociological Review, 68*, 540-566.

P – R

- Raver, C. C., Jones, S. M., Li-Grining, C. P., Metzger, M., Champion, K. M. & Sardin, L. (2008). Improving pre-school classroom processes: Preliminary findings from a randomized trial implemented in Heart Start Settings. *Early Childhood Research Quarterly, 23*, 10-26.
- Redfield, R., Linton, R., & Herskovits, M. (1936). Memorandum for the study of acculturation. *American Anthropologist, 3*, 149-152. Available on: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1525/aa.1936.38.1.02a00330/abstract>

- Reeve, J. (2006). Teachers as facilitators: What autonomy-supportive teachers do and why their students benefit. *The Elementary School Journal*, 106(30), 225-236.
- Reyes, M. R., Brackett M. A., Rivers, S. E., White, M., & Salovey, P. (2012). Classroom emotional climate, student engagement, and academic achievement. *Journal of educational psychology*, 12, 1-14.
- Rigby, K. & Yoneyama, S. (2006). Bully/victim students & classroom climate. *Youth Studies Australia*, 25 (3), 34-41.
- Robins, R. W., Trzesniewski, K. H., Tracy, J. L., Gosling, S. D., & Potter, J. (2002). Global self-esteem across the life span. *Psychology and Aging*, 17(3), 423-434.
- Rohner, R. (1984). Toward a conception of culture for cross-cultural psychology. *Journal of cross-cultural psychology*, 15, 111-138.
- Roorda, D. L., Koomen, H. M., Spilt, J. L., & Oort, F.J. (2011). The influence of affective teacher–student relationships on students’ school engagement. *Review of Educational Research*, 81(4), 493-529.
- Rosenberg, M. (1989). *Society and the adolescent self-image*. Middletown, CT: Wesleyan University Press.
- Rotsika, V., Vlassopoulos, M., Kokkevi, A., Fragkaki, I., Anagnostopoulos, D. C., Lazaratou, H., & Ginieri-Coccosis, M. (2016). Comparing immigrant children with native Greek in self-reported-Quality of Life. *Psychiatriki*, 27(1), 37-43.
- Rowland, K.D. & Davis, T. (2014). *Counseling immigrant students in the schools*. *Eric*. Available on: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1084440.pdf>
- Rudy, D. & Grusec, J. E. (2006). Authoritarian parenting in individualist and collectivist groups: Associations with maternal emotion and cognition and children's self-esteem. *Journal of Family Psychology*, 20(1), 68-78.

Σ – S

Σαΐτης, X. A. (2007). *Οργάνωση και λειτουργία σχολικών μονάδων*. Αθήνα.

Σπυροπούλου, Α. (2001). Η αυτοεκτίμηση Κυπρίων και μεταναστών μαθητών σε ένα πολυπολιτισμικό γυμνάσιο. Σκέψεις για την έννοια του ρόλου του καθηγητή συμβουλευτικής. Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου. Ανακτήθηκε

από:http://www.pek.org.cy/Proceedings_2006/8.%20kefalaio%208%20Diaforetikotita%20kai%20ekpaidefsi/8.2.%20A.%20Spyropoulou.pdf

- Σταυρινίδης, Π. Σ. (2005). *Η διαμόρφωση της γονεϊκής εμπλοκής και η επίδραση της στη γνωστική ανάπτυξη και στην ψυχολογική προσαρμογή του παιδιού*. Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Κύπρου, Τμήμα Ψυχολογίας.
- Στεφανίδη, Φ., Ντάλλα, Μ., Μαρκούση, Δ., Παπαθανασίου, Α. Χ., & Παυλόπουλος, Β. (2011). Εθνική ταυτότητα, τακτικές επιπολιτισμού και ψυχική ανθεκτικότητα μεταναστών/παλλινοστούντων μαθητών. Στο Π. Σ. Κορδούτης & Β. Γ. Παυλόπουλος (Επιμ), *Πεδία έρευνας στην κοινωνική ψυχολογία* (σελ.108-125). Αθήνα: Διάδραση.
- Συντονιστικό όργανο διαχείρισης προσφυγικής κρίσης (2017). *Προσφυγική κρίση*. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο:
http://mindigital.gr/images/GENIKOI/FLORENTIS/factsheets/jan_2017/gr_fact_sheet_refugee_print_19_01_2017-2.pdf
- Sam, D. L. & Berry, J. W. (1995). Acculturative stress among young immigrants in Norway. *Scandinavian Journal of Psychology*, 36, 10-24.
- Shields, M. & Behrman, R. (2005). *Children in immigrant families* [newsletter]. In-Focus.
- Sinclair, B. B., & Fraser, B. J. (2002). Changing classroom environments in urban schools. *Learning environment research*, 5, 301-328.
- Skues, J. L., Cunningham, E. G., & Pokharel, T. (2005). The influence of bullying behaviours on sense of school connectedness, motivation and self-esteem. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 15(1), 17-26.
- Slaughter-Defoe, D. T., & Carlson, K. (1996). Young African American and Latino children in high-poverty urban schools: How they perceive school climate. *Journal of Negro Education*, 65, 60-70.
- Smith, P. B. & Bond, M. H. (2011). *Διαπολιτισμική κοινωνική ψυχολογία*. Αθήνα: Gutenberg.

Sowislo, J. F., & Orth, U. (2013). Does Low Self-Esteem Predict Depression and Anxiety? A Meta-Analysis of Longitudinal Studies. *Psychological Bulletin*, 139(1), 213-240.

Strauss, R. S. (2000). Childhood Obesity and Self-Esteem. *Pediatrics*, 105(1), 15-21.

T – T

Τριλιανός, Θ. (2003). *Μεθοδολογία της σύγχρονης διδασκαλίας*. Αθήνα: Ατραπός.

Τσίγκα, Ε. & Νάσαινα, Ε. (2012). *Η συμβολή της αυτοεκτίμησης στη σχολική επίδοση των μαθητών*. Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο. Ανακτήθηκε από:

http://www.elliepek.gr/documents/6o_synedrio_eisigiseis/81_Tsiga_Nasaina.pdf

Τσιπλητάρης, Α. (2011). *Ψυχοκοινωνιολογία της σχολικής τάξης*. Αθήνα: Διάδραση.

Τσιρώνης, Χ. (2008). Κοινωνική αλληλεπίδραση και κοινωνικές σχέσεις στο σχολείο. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην ενσωμάτωση των μαθητών. Στο Δ. Κ. Μαυροσκούφης (Επιμ.), *Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο* (σελ. 89-110). Θεσσαλονίκη: ΥΠΕΠΘ.

Tenenbaum, H. R., & Ruck, M. D. (2007). Are teachers' expectations different for racial minority than for European American students? A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 99, 253–273.

Tiedt, P. L., & Tiedt, I. M. (2006). *Πολυπολιτισμική διδασκαλία*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Titzmann, P. F. (2014). Immigrant adolescents' adaptation to a new context: Ethnic friendship homophily and its predictors. *Child Development Perspectives*, 8(2), 107-112.

Trzesniewski, K. H., Donnellan, M. B., Robins, R. W., Moffitt, T. E., Poulton, R., & Caspi, E. (2006). Low self-esteem during adolescence predicts poor health, criminal behavior, and limited economic prospects during adulthood. *Developmental Psychology*, 42(2), 381-390.

Twenge, J. M. & Campbell, W. K. (2002). Self-Esteem and Socioeconomic Status: A Meta-Analytic Review. *Personality and Social Psychology Review*, 6(1), 59-71.

Twenge, J., & Crocker, J. (2002). Race and self-esteem: Meta-analyses comparing whites, blacks, hispanics, Asians, and American Indians and comment on Gray-Little and Hafdahl. *Psychological Bulletin*, 128, 371–408.

U

Unicef (2001). *Διακρίσεις-ρατσισμός-ξενοφοβία στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα*. Ανακτήθηκε από: <http://www.unicef.gr/reports/racism.php>.

W

Walsh, S. D., Clercq, B., Molcho, M., Harel-Fisch, Y., Davison C. M., Madsen K. R., & Stevens, G. (2016). The relationship between immigrant school composition, classmate support and involvement in physical fighting and bullying among adolescent immigrants and non-immigrants in 11 countries. *Journal of Youth and Adolescence*, 45(1), 1-16.

Wilder, S. (2013). Effects of parental involvement on academic achievement: a meta-synthesis. *Educational Review*, 66(3), 377-397.

Wilson, D. (2004). The interface of school climate and school connectedness and relationships with aggression and victimization. *Journal of School Health*, 74, 293–299.

Woolfolk, A. (2007). *Εκπαιδευτική ψυχολογία*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελλήν.

X – X

Χαλκιάς, Γ. (2013). *Η συμβολή των προσωπικών σχέσεων εκπαιδευτικών-μαθητών στη διαπολιτισμική αγωγή*. Ανακτήθηκε από: http://www.diapolis.auth.gr/diapolis_files/drasi9/ypodراسi9.2b_2013/2.

Χαραλάμπους, Κ. & Κόκκινος, Κ. (2015). Το ψυχοκοινωνικό κλίμα της τάξης: Εννοιολογικό περιεχόμενο, θεωρητικό υπόβαθρο, εργαλεία μέτρησης και επίδραση στα μαθησιακά επιτεύγματα των μαθητών. *Προσχολική & Σχολική Εκπαίδευση*, 3(2), 157-186.

Χατζηθεοδόλου – Λοϊζίδου, Π. & Συμέου, Λ. (2008). Προωθώντας τις σχέσεις σχολείου – οικογένειας - κοινότητας στο πλαίσιο της εκπαίδευσης: Συμπεράσματα

μίας παρέμβασης. Στο Ε. Φτιάκα (Επιμ.), *Περάστε για έναν καφέ: Σχέσεις οικογένειας και σχολείου στην κόψη της διαφορετικότητας* (σελ.243-259). Αθήνα: Εκδόσεις Ταξιδευτής.

Χατζηχρήστου, Χ. Γ. (2011). *Σχολείο και πολυπολιτισμικότητα. Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο: Πρόγραμμα για την προαγωγή της ψυχικής υγείας και της μάθησης στη σχολική κοινότητα*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Χατζηχρήστου, Χ. Γ. (2011). *Κοινωνική επάρκεια-κοινωνικές δεξιότητες. Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο: Πρόγραμμα για την προαγωγή της ψυχικής υγείας και της μάθησης στη σχολική κοινότητα*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Χατζηχρήστου, Χ. Γ. (2011). *Διαστάσεις της αυτοαντίληψης, αυτοεκτίμησης. Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο: Πρόγραμμα για την προαγωγή της ψυχικής υγείας και της μάθησης στη σχολική κοινότητα*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Χατζηχρήστου, Χ. Γ. (2011). *Σχολική ψυχολογία*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Ερωτηματολόγιο έρευνας

Ερωτηματολόγιο: «Η Ζωή στη Σχολική Τάξη» (Johnson & Johnson – Classroom Life Measure)

Οι παρακάτω προτάσεις περιγράφουν τη ζωή μέσα στη τάξη. Μερικές προτάσεις μπορεί να ισχύουν για εσένα, ενώ κάποιες άλλες μπορεί να μην ισχύουν. Διάβασε προσεκτικά κάθε πρόταση και βάλε σε κύκλο τον αριθμό που αντιστοιχεί στην απάντηση που προτιμάς.

Συγκεκριμένα: Όταν η πρόταση «Δεν ισχύει» βάλει σε κύκλο το νούμερο 1, όταν «Ισχύει λίγο» το νούμερο 2, όταν «Μερικές φορές ισχύει» το νούμερο 3, όταν «Ισχύει πολύ» το νούμερο 4 και αν «Ισχύει πάντα» βάλει σε κύκλο το νούμερο 5.

Δεν υπάρχουν σωστές και λανθασμένες απαντήσεις!

Ατομικά Στοιχεία

Φύλο: Αγόρι <input type="checkbox"/>	Κορίτσι <input type="checkbox"/>	Χώρα καταγωγής:
Επάγγελμα πατέρα:	Επάγγελμα μητέρας:	
Σχολείο:	Περιοχή:	
Ημερομηνία γέννησης:	Τάξη:	

	Δεν Ισχύει	Ισχύει Λίγο	Μερικές φορές Ισχύει	Ισχύει πολύ	Ισχύει Πάντα
1) Οι συμμαθητές μου θέλουν να κάνω το καλύτερο που μπορώ με τη σχολική μου εργασία.	1	2	3	4	5
2) Οι καλύτεροι μου φίλοι βρίσκονται στη τάξη.	1	2	3	4	5
3) Στο σχολείο δεν τα πηγαίνω τόσο καλά όσο θα ήθελα.	1	2	3	4	5
4) Δυσκολεύομαι να πω καθαρά τις σκέψεις μου μέσα στην τάξη.	1	2	3	4	5
5) Οι συμμαθητές μου θέλουν να με βοηθούν να μαθαίνω.	1	2	3	4	5
6) Η σχολική εργασία είναι αρκετά εύκολη	1	2	3	4	5

	Δεν Ισχύει	Ισχύει Λίγο	Μερικές φορές Ισχύει	Ισχύει πολύ	Ισχύει Πάντα
για μένα.					
7) Οι συμμαθητές μου πιστεύουν ότι είναι σημαντικό να με έχουν φίλο.	1	2	3	4	5
8) Όταν εργάζομαι σε μικρές ομάδες, οι συμμαθητές μου κι εγώ προσπαθούμε να βεβαιωθούμε ότι όλοι μας στην ομάδα μαθαίνουμε αυτό που μας έχει αναθέσει ο δάσκαλος/α.	1	2	3	4	5
9) Μαθαίνω πιο πολλά από τους συμμαθητές που μου μοιάζουν παρά από αυτούς που δεν μου μοιάζουν.	1	2	3	4	5
10) Κάνω τη σχολική εργασία μου για να είναι ο δάσκαλος/η δασκάλα μου χαρούμενος/χαρούμενη.	1	2	3	4	5
11) Είναι σημαντικό να μαθαίνουμε πράγματα ο καθένας μόνος του στην τάξη μου.	1	2	3	4	5
12) Μου αρέσει να συνεργάζομαι με τους συμμαθητές της τάξης μου.	1	2	3	4	5
13) Θα έπρεπε να τα πηγαίνω πιο καλά με τους συμμαθητές μου από ότι τα πηγαίνω τώρα.	1	2	3	4	5
14) Κάνω τη σχολική εργασία μου γιατί αυτό περιμένουν οι συμμαθητές μου από μένα.	1	2	3	4	5
15) Ο δάσκαλος μου/η δασκάλα μου νοιάζεται πραγματικά για μένα.	1	2	3	4	5
16) Όταν εργαζόμαστε σε μικρές ομάδες, η εργασία μας έχει ολοκληρωθεί μόνο όταν ο καθένας μας έχει τελειώσει τη δική του δουλειά.	1	2	3	4	5
17) Στην τάξη μου συνεργαζόμαστε.	1	2	3	4	5
18) Στην τάξη μου εργαζόμαστε συνήθως ο καθένας μόνος του, στο θρανίο του.	1	2	3	4	5
19) Μαθαίνω καινούργια πράγματα ακόμη και όταν διαφωνώ με τους συμμαθητές μου.	1	2	3	4	5
20) Ο δάσκαλος/η δασκάλα μου πιστεύει ότι είναι σημαντικό να είναι φίλος/φίλη μου.	1	2	3	4	5
21) Στην τάξη μου όλοι έχουμε ίσες ευκαιρίες να τα καταφέρουμε το ίδιο καλά αρκεί να βάλουμε τα δυνατά μας.	1	2	3	4	5
22) Οι συμμαθητές μου ενδιαφέρονται για το αν μαθαίνω πολλά πράγματα.	1	2	3	4	5
23) Κάθε φορά που γράφω ένα διαγώνισμα φοβάμαι ότι θα αποτύχω.	1	2	3	4	5
23) Κάθε φορά που γράφω ένα διαγώνισμα φοβάμαι ότι θα αποτύχω.	1	2	3	4	5
24) Μπορώ και μαθαίνω πολλά πράγματα στην τάξη μου.	1	2	3	4	5

	Δεν Ισχύει	Ισχύει Λίγο	Μερικές φορές Ισχύει	Ισχύει πολύ	Ισχύει Πάντα
25) Οι συμμαθητές μου με συμπαθούν για αυτό που είμαι.	1	2	3	4	5
26) Όταν εργαζόμαστε σε μικρές ομάδες, παίρνουμε όλοι τον ίδιο βαθμό.	1	2	3	4	5
27) Ο δάσκαλος/η δασκάλα μου ενδιαφέρεται για το αν μαθαίνω πολλά πράγματα.	1	2	3	4	5
28) Κάνω τη σχολική εργασία μου για να είναι οι γονείς μου χαρούμενοι.	1	2	3	4	5
29) Προτιμώ να εργάζομαι μόνος μου παρά να μαθαίνω συζητώντας και διαφωνώντας με τους συμμαθητές μου.	1	2	3	4	5
29) Προτιμώ να εργάζομαι μόνος μου παρά να μαθαίνω συζητώντας και διαφωνώντας με τους συμμαθητές μου.	1	2	3	4	5
30) Στην τάξη μου όλοι είμαστε φίλοι μεταξύ μας.	1	2	3	4	5
31) Οι συμμαθητές μου θέλουν να έρχομαι στο σχολείο κάθε μέρα.	1	2	3	4	5
32) Κάνω τη σχολική μου εργασία για να μη θυμώνει ο δάσκαλος/η δασκάλα μου.	1	2	3	4	5
33) Στην τάξη μου οι μαθητές συζητούν τις απαντήσεις μεταξύ τους για να δουν εάν είναι σωστές.	1	2	3	4	5
34) Στην τάξη μου δεν μιλάμε στους συμμαθητές μας όταν εργαζόμαστε.	1	2	3	4	5
35) Όταν εργαζόμαστε σε μικρές ομάδες, ο βαθμός που παίρνουμε εξαρτάται από το πόσο πολύ μαθαίνουν όλα τα μέλη της ομάδας.	1	2	3	4	5
36) Ο δάσκαλος/η δασκάλα μου χαίρεται να βλέπει τις εργασίες μου.	1	2	3	4	5
37) Οι συμμαθητές μου νοιάζονται για το πώς νιώθω.	1	2	3	4	5
38) Συχνά απογοητεύομαι στο σχολείο.	1	2	3	4	5
39) Οι συμμαθητές μου με συμπαθούν όσο συμπαθούν και τα άλλα παιδιά.	1	2	3	4	5
40) Στην τάξη μου βοηθάει ο ένας τον άλλο στη σχολική εργασία μας.	1	2	3	4	5
41) Θα ήθελα να ήμουν σε μια ομάδα όπου οι μαθητές διαφωνούν συχνά μεταξύ τους.	1	2	3	4	5
42) Στην τάξη μου αν ένας μαθητής διαβάζει πολύ είναι βέβαιο ότι θα παίρνει μεγάλους βαθμούς.	1	2	3	4	5
43) Ο δάσκαλός/η δασκάλα μου χαίρεται να με βοηθά να μαθαίνω.	1	2	3	4	5
44) Όταν εργαζόμαστε σε μικρές ομάδες,	1	2	3	4	5

	Δεν Ισχύει	Ισχύει Λίγο	Μερικές φορές Ισχύει	Ισχύει πολύ	Ισχύει Πάντα
πρέπει να είμαι σίγουρος ότι και οι άλλοι συμμαθητές της ομάδας μου μαθαίνουν, αν θέλω να τα πάω και εγώ καλά στην εργασία αυτή.					
45) Στην τάξη μου ο καθένας εργάζεται μόνος του.	1	2	3	4	5
46) Οι συμμαθητές μου νοιάζονται πραγματικά για μένα.	1	2	3	4	5
47) Έχω πολλές απορίες που όμως ποτέ δεν έχω την ευκαιρία να τις ρωτήσω μέσα στην τάξη.	1	2	3	4	5
48) Κάνω τη σχολική εργασία μου για να με συμπαθούν τα άλλα παιδιά.	1	2	3	4	5
49) Στην τάξη μου μαθαίνουμε περισσότερα όταν συνεργαζόμαστε με τους συμμαθητές μας.	1	2	3	4	5
50) Ο δάσκαλος/η δασκάλα μου θέλει να βάζω το δυνατά μου στις σχολικές εργασίες.	1	2	3	4	5
51) Όταν εργαζόμαστε σε μικρές ομάδες δεν μπορούμε να τελειώσουμε την εργασία μας αν δεν δουλέψουν όλα τα μέλη της ομάδας.	1	2	3	4	5
52) Ο δάσκαλος/η δασκάλα μου με συμπαθεί τόσο όσο συμπαθεί και τους συμμαθητές μου.	1	2	3	4	5
53) Στην τάξη μου συχνά νιώθω μοναξιά.	1	2	3	4	5
53) Στην τάξη μου συχνά νιώθω μοναξιά.	1	2	3	4	5
54) Οι συμμαθητές μου παίρνουν τους βαθμούς που αξίζουν ούτε περισσότερο ούτε λιγότερο.	1	2	3	4	5
55) Ο δάσκαλος/η δασκάλα μου ενδιαφέρεται για το πώς νιώθω.	1	2	3	4	5
56) Στην τάξη μου όλοι οι μαθητές γνωρίζουν καλά ο ένας τον άλλον.	1	2	3	4	5
57) Μου αξίζουν οι βαθμοί που παίρνω στην τάξη μου.	1	2	3	4	5
58) Είμαι καλός μαθητής/καλή μαθήτρια.	1	2	3	4	5
58) Είμαι καλός μαθητής/καλή μαθήτρια.	1	2	3	4	5
59) Όταν εργαζόμαστε σε μικρές ομάδες, ο δάσκαλος/α χωρίζει με τέτοιο τρόπο τη δουλειά, ώστε ο καθένας να δουλεύει το δικό του κομμάτι μόνος του, αλλά και να μπορεί να το μοιράζεται με άλλους.	1	2	3	4	5
60) Θα ήθελα να είμαι σε μία ομάδα με μαθητές που είναι διαφορετικοί από εμένα.	1	2	3	4	5
61) Νιώθω συχνά αναστατωμένος/αναστατωμένη στο σχολείο.	1	2	3	4	5
62) Όταν διαφωνώ με τους συμμαθητές μου,	1	2	3	4	5

	Δεν Ισχύει	Ισχύει Λίγο	Μερικές φορές Ισχύει	Ισχύει πολύ	Ισχύει Πάντα
νιώθω στεναχωρημένος/στεναχωρημένη.					
62) Όταν διαφωνώ με τους συμμαθητές μου, νιώθω στεναχωρημένος/στεναχωρημένη.	1	2	3	4	5
63) Περνάω πιο καλά όταν συνεργάζομαι με μαθητές που είναι διαφορετικοί από εμένα.	1	2	3	4	5
64) Μαθαίνω περισσότερα από μαθητές που είναι διαφορετικοί από εμένα.	1	2	3	4	5
65) Μερικές φορές νομίζω ότι οι βαθμοί που μπαίνουν στην τάξη μου δεν είναι δίκαιοι.	1	2	3	4	5
65) Μερικές φορές νομίζω ότι οι βαθμοί που μπαίνουν στην τάξη μου δεν είναι δίκαιοι.	1	2	3	4	5
66) Όταν εργαζόμαστε σε μικρές ομάδες, πρέπει να μοιραζόμαστε μεταξύ μας το υλικό για να καταφέρουμε να τελειώσουμε την εργασία μας.	1	2	3	4	5
67) Μου αρέσει να μοιράζομαι τις ιδέες και τα υλικά μου με τους συμμαθητές μου.	1	2	3	4	5
68) Με πειράζει όταν πρέπει να εργαστώ εντελώς μόνος/μόνη μου μέσα στην τάξη.	1	2	3	4	5
68) Με πειράζει όταν πρέπει να εργαστώ εντελώς μόνος/μόνη μου μέσα στην τάξη.	1	2	3	4	5
69) Μου αρέσει καλύτερα όταν εργάζομαι μόνος/μόνη μου.	1	2	3	4	5
70) Μου αρέσει όταν μέσα από την εργασία προσπαθούμε να δούμε ποιος είναι ο καλύτερος μαθητής/μαθήτρια.	1	2	3	4	5
71) Δεν μου αρέσει να έρχομαι δεύτερος/δεύτερη στα μαθήματα και να είναι άλλοι καλύτεροι από μένα.	1	2	3	4	5
72) Όταν εργαζόμαστε σε μικρές ομάδες, χρειαζόμαστε τις ιδέες όλων μας για να πετύχουμε στην εργασία μας.	1	2	3	4	5
73) Είμαι πολύ χαρούμενος/η όταν ανταγωνίζομαι τους άλλους μαθητές.	1	2	3	4	5
74) Ο ανταγωνισμός με τους άλλους μαθητές είναι ένας καλός τρόπος για να εργάζεται κανείς στο σχολείο.	1	2	3	4	5
75) Δεν μου αρέσει να συνεργάζομαι με τους άλλους μαθητές στο σχολείο.	1	2	3	4	5
76) Στην τάξη μου μπορώ να μάθω σημαντικά πράγματα για τους συμμαθητές μου.	1	2	3	4	5
77) Προσπαθώ να παίρνω καλύτερους βαθμούς από τους άλλους μαθητές.	1	2	3	4	5
78) Μου αρέσει να βοηθάω τους συμμαθητές μου να μαθαίνουν.	1	2	3	4	5
79) Μου αρέσει να ανταγωνίζομαι τους συμ-	1	2	3	4	5

	Δεν Ισχύει	Ισχύει Λίγο	Μερικές φορές Ισχύει	Ισχύει πολύ	Ισχύει Πάντα
μαθητές μου για να δούμε ποιος θα κάνει την καλύτερη εργασία.					
80) Είναι καλύτερο να εργαζόμαστε σε μικρές ομάδες παρά να εργαζόμαστε μόνοι μας.	1	2	3	4	5
80) Είναι καλύτερο να εργαζόμαστε σε μικρές ομάδες παρά να εργαζόμαστε μόνοι μας.	1	2	3	4	5
81) Προσπαθώ να μοιράζομαι τις ιδέες και τα υλικά μου με τους συμμαθητές μου όταν νομίζω ότι αυτό θα τους βοηθήσει.	1	2	3	4	5
82) Όταν εργαζόμαστε σε μικρές ομάδες, προσπαθώ να μάθω τι γνωρίζουν οι άλλοι, ώστε να καταφέρω να τελειώσω και εγώ την εργασία μου.	1	2	3	4	5
83) Είναι καλή ιδέα να βοηθάμε ο ένας τον άλλον για να μαθαίνουμε πράγματα.	1	2	3	4	5
84) Μου αρέσει να κάνω καλύτερες εργασίες από τους άλλους.	1	2	3	4	5
85) Μου αρέσει να συνεργάζομαι με τους συμμαθητές μου.	1	2	3	4	5
86) Μου αρέσει να εργάζομαι μαζί με τους άλλους μαθητές.	1	2	3	4	5
86) Μου αρέσει να εργάζομαι μαζί με τους άλλους μαθητές.	1	2	3	4	5
87) Κάνω καλύτερες εργασίες όταν εργάζομαι μόνος/η μου.	1	2	3	4	5
88) Οι μαθητές μαθαίνουν πολλά σημαντικά πράγματα ο ένας από τον άλλο.	1	2	3	4	5
89) Προτιμώ να εργάζομαι μόνος/η μου στο σχολείο παρά μαζί με άλλους μαθητές.	1	2	3	4	5
90) Μου αρέσει να είμαι ο καλύτερος/η μαθητής/τρια στην τάξη.	1	2	3	4	5

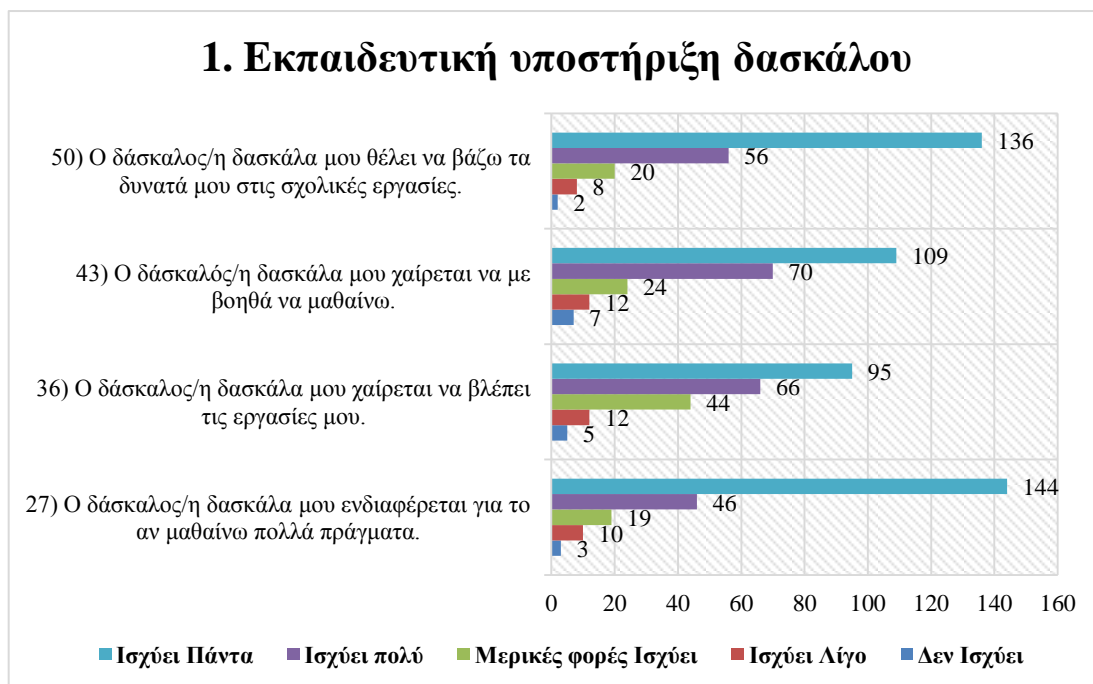
Ερωτηματολόγιο Αυτοεκτίμησης (Rosenberg – Self-Esteem Scale)

Οδηγίες: Διάβασε κάθε μία από τις προτάσεις που ακολουθούν και κύκλωσε τον αριθμό που αντιστοιχεί στο πόσο συχνά ισχύει για εσένα.

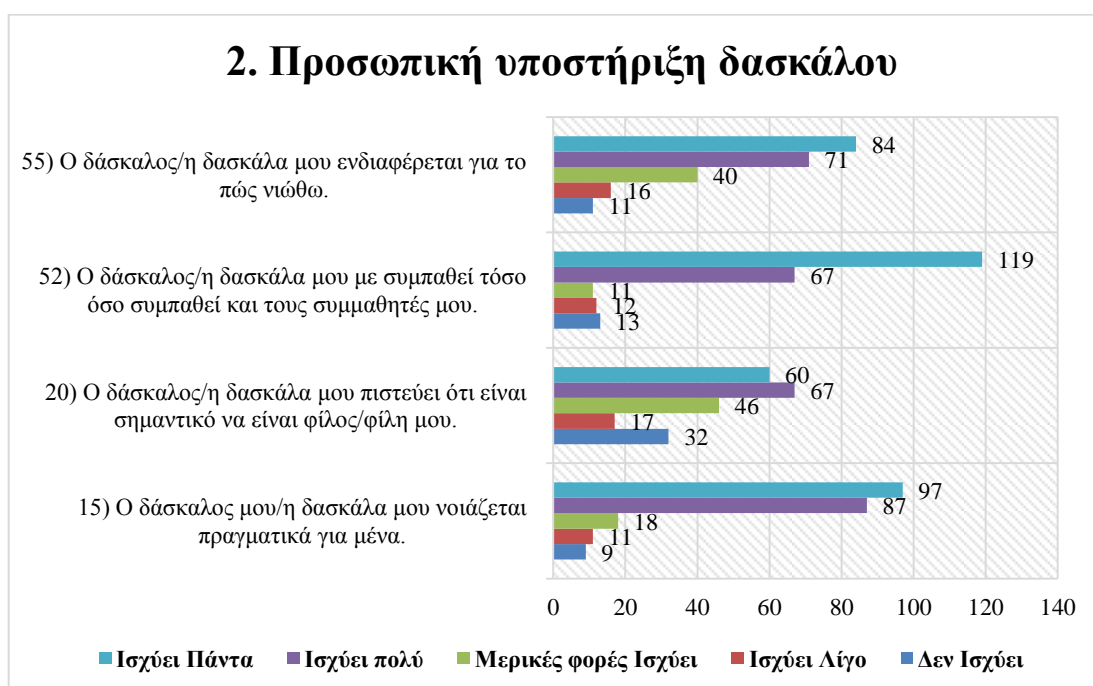
	Σχεδόν Πάντα	Συχνά	Μερικές φορές	Σπάνια	Ποτέ
1) Αισθάνομαι ότι είμαι αξιόλογο άτομο, τουλάχιστον όσο και οι άλλοι άνθρωποι.	5	4	3	2	1
2) Αισθάνομαι ότι έχω ορισμένες αρετές.	5	4	3	2	1
3) Έχω την ικανότητα να κάνω πράγματα το ίδιο καλά όσο και οι περισσότεροι άλλοι άνθρωποι.	5	4	3	2	1
4) Νιώθω πως δεν έχω πολλά γνωρίσματα ως άτομο για τα οποία να είμαι περήφανος.	5	4	3	2	1
5) Έχω μία θετική στάση απέναντι στον εαυτό μου.	5	4	3	2	1
6) Μερικές φορές νομίζω ότι δεν αξίζω.	5	4	3	2	1
7) Είμαι χρήσιμο άτομο για τους γύρω μου.	5	4	3	2	1
8) Νομίζω ότι δεν μπορώ να κάνω τίποτα σωστό.	5	4	3	2	1
9) Όταν κάνω κάτι το κάνω καλά.	5	4	3	2	1
10) Νιώθω ότι η ζωή μου δεν αξίζει ιδιαίτερα.	5	4	3	2	1

Παράγοντες της Ζωής στη Σχολική Τάξη (Classroom Life Measure)- Διαμόρφωση

Στις παρακάτω σελίδες παρατίθενται ραβδογράμματα τα οποία δείχνουν τη διαμόρφωση των 16 παραγόντων της σχολικής ζωής σύμφωνα με τις απαντήσεις της παρούσας έρευνας.

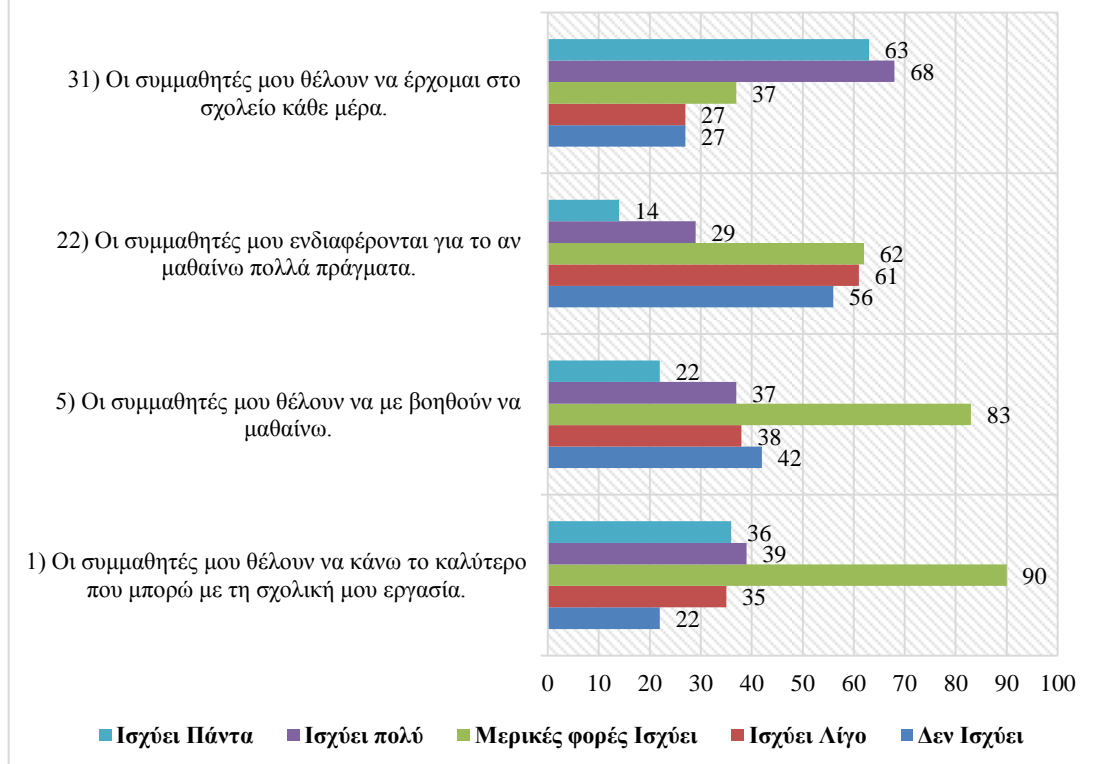


Γράφημα_Παράρτημα i: Εκπαιδευτική υποστήριξη δασκάλου



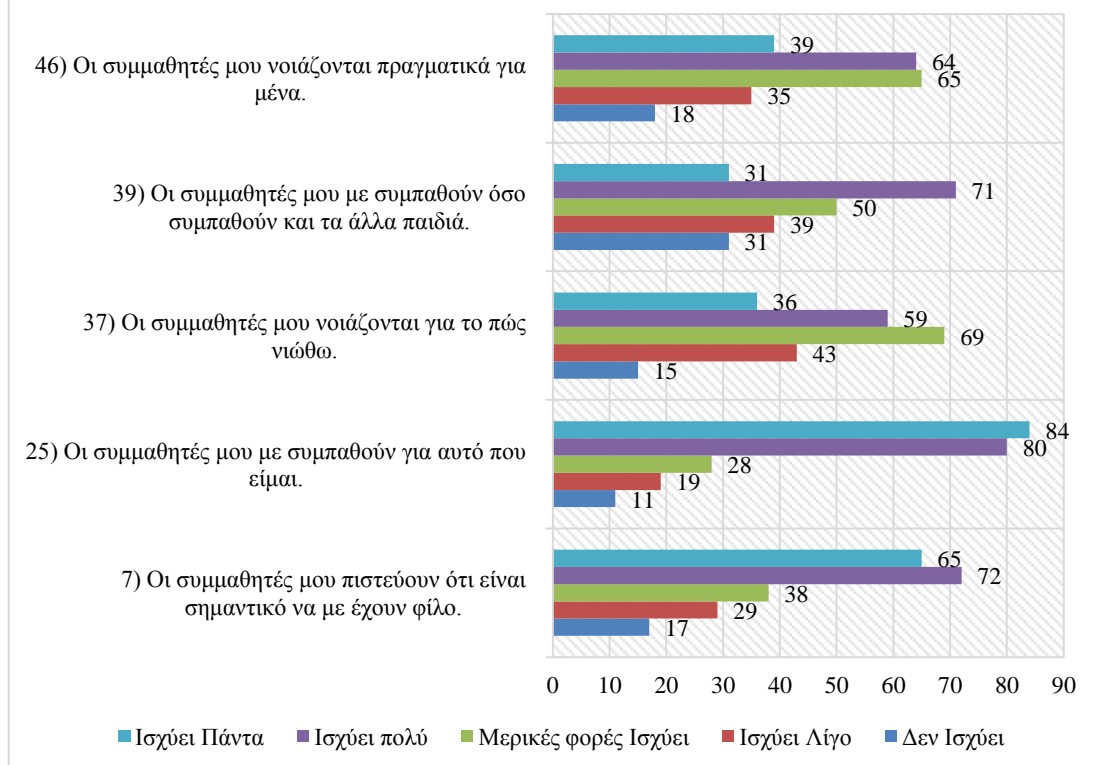
Γράφημα_Παράρτημα ii: Προσωπική υποστήριξη δασκάλου

3. Εκπαιδευτική υποστήριξη συμμαθητών



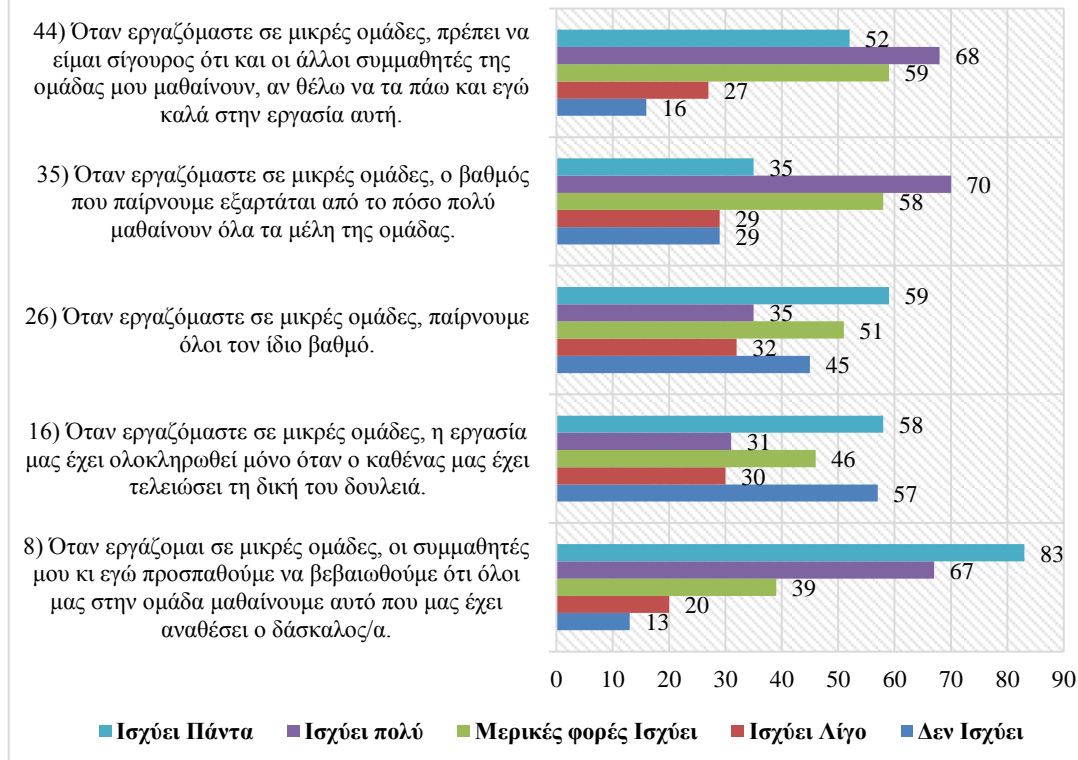
Γράφημα_ Παράρτημα iii: Εκπαιδευτική υποστήριξη συμμαθητών

4. Προσωπική υποστήριξη συμμαθητών



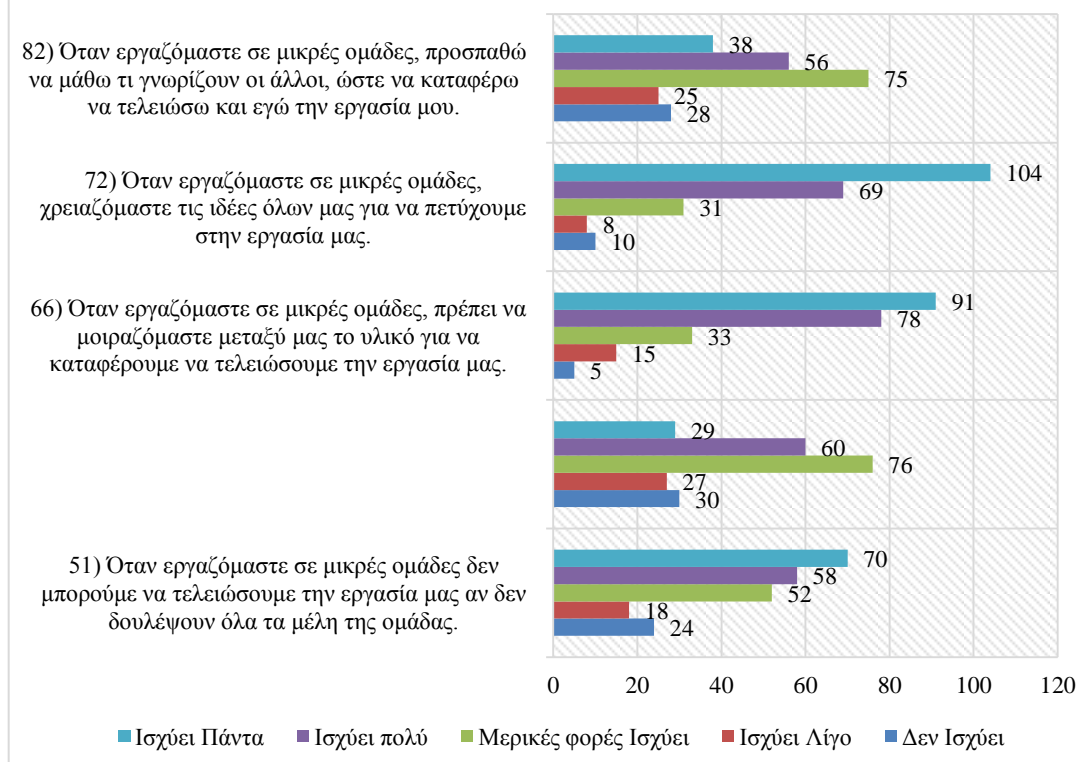
Γράφημα_ Παράρτημα iv: Προσωπική υποστήριξη συμμαθητών

5. Αλληλεξάρτηση στόχων



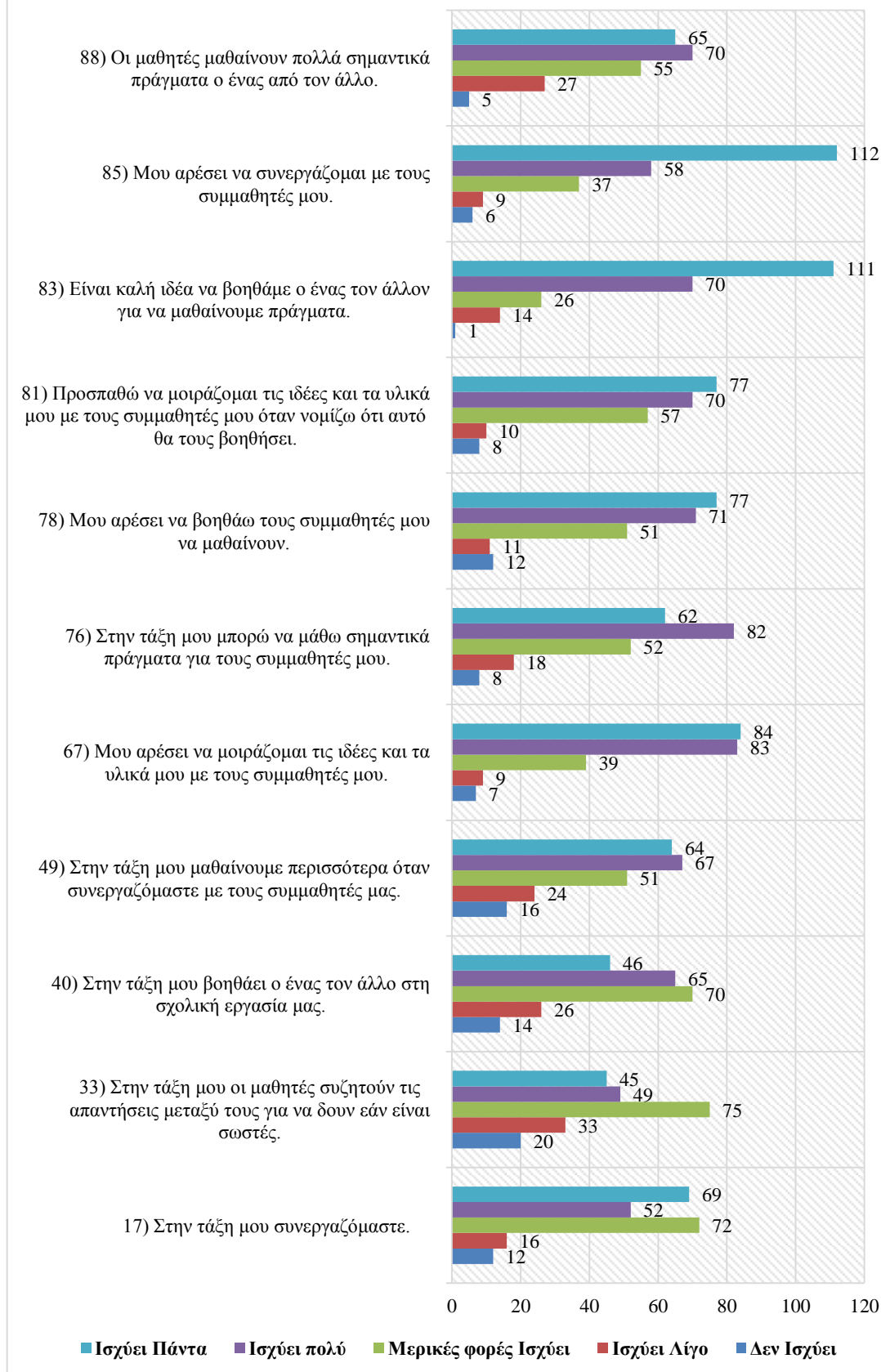
Γράφημα_Παράρτημα v: Αλληλεξάρτηση στόχων

6. Αλληλεξάρτηση πηγών



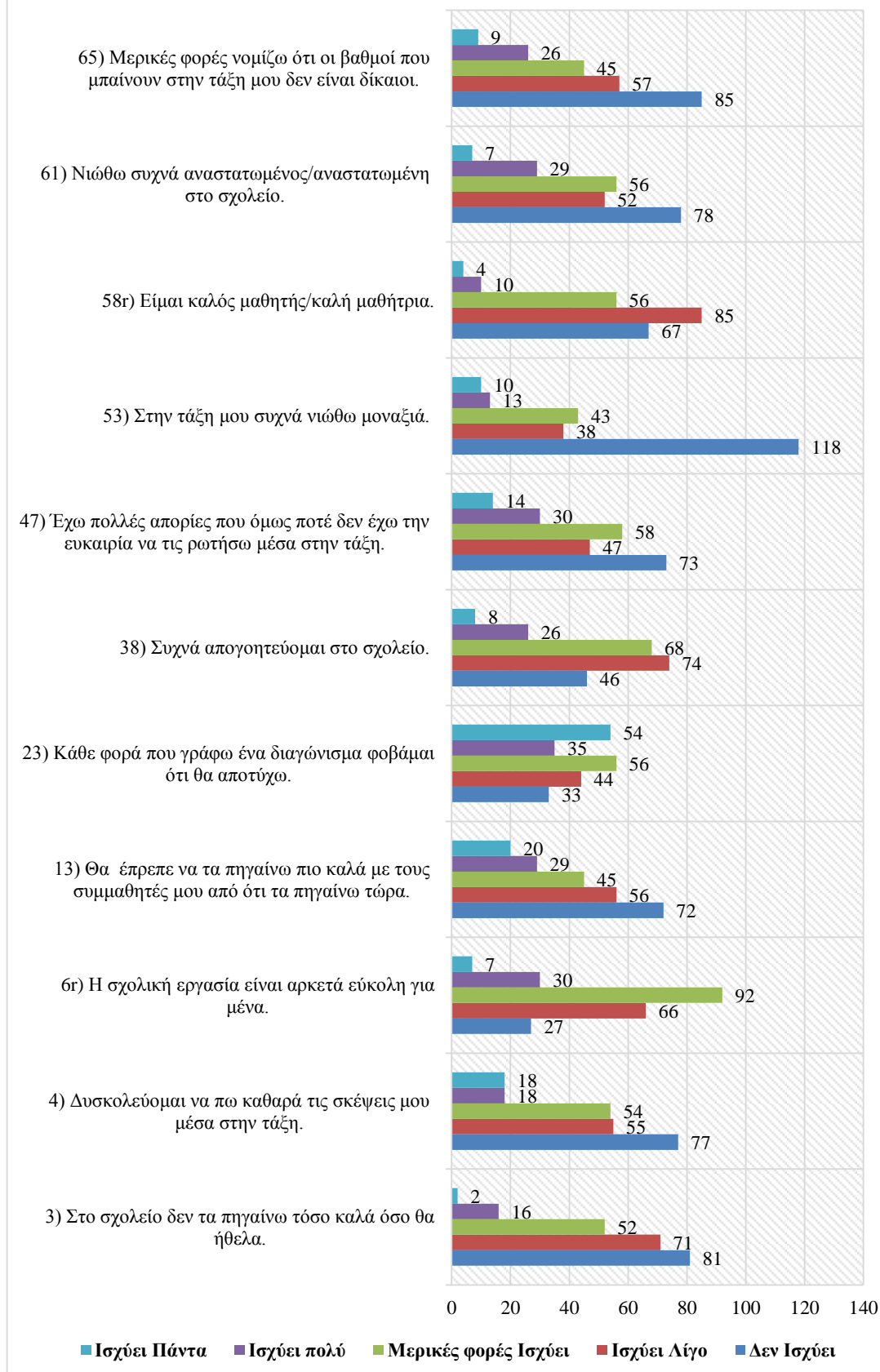
Γράφημα_Παράρτημα vi: Αλληλεξάρτηση πηγών

7. Συνεργασία



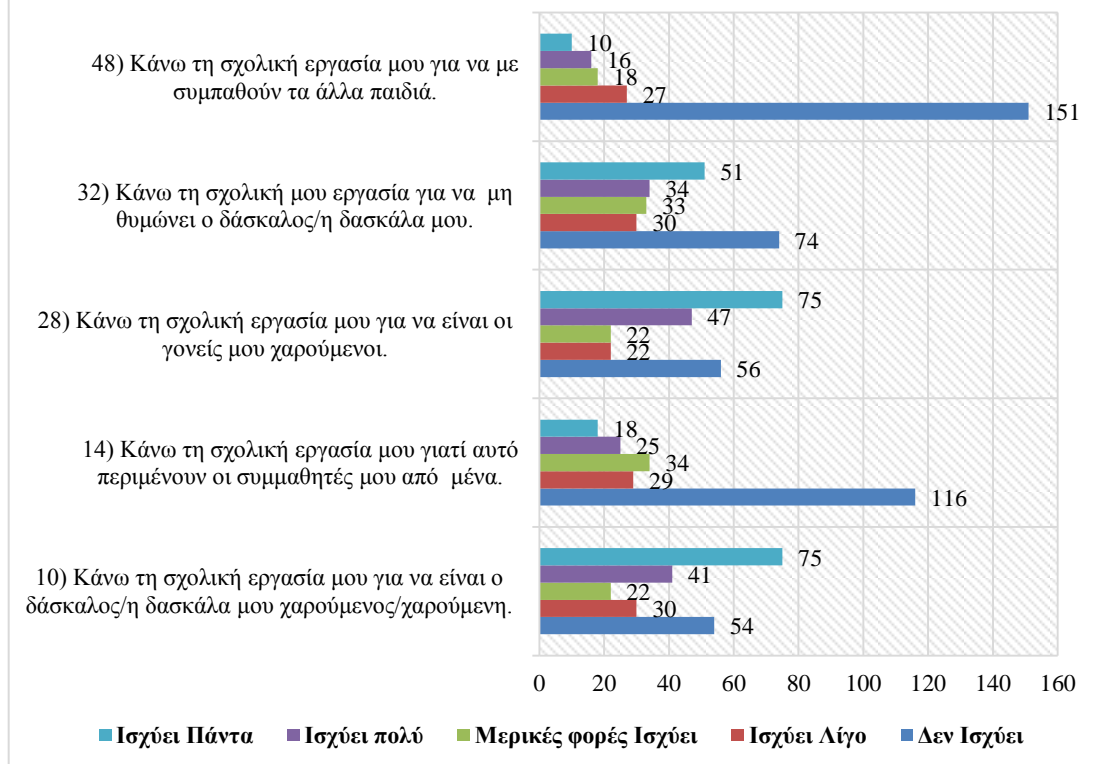
Γράφημα_Παράρτημα vii: Συνεργασία

8. Αποξένωση



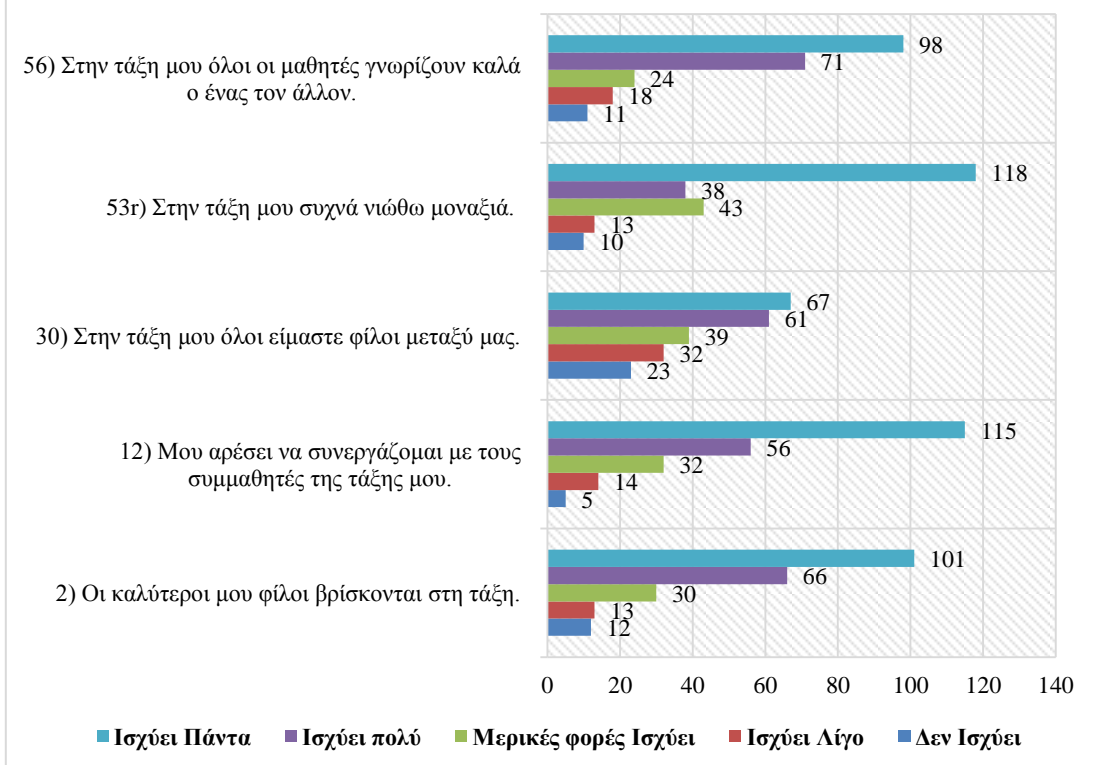
Γράφημα_Παράρτημα viii: Αποξένωση

9. Εξωτερική παρακίνηση



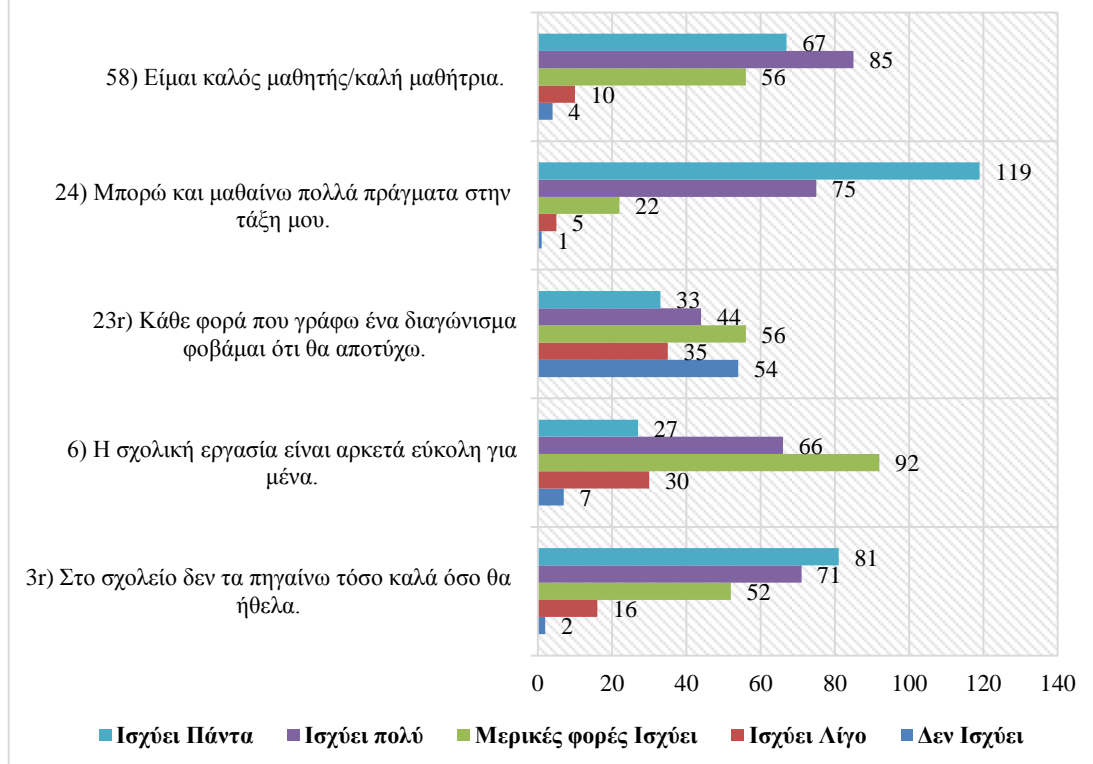
Γράφημα_Παράρτημα ix: Εξωτερική Παρακίνηση

10. Συνοχή



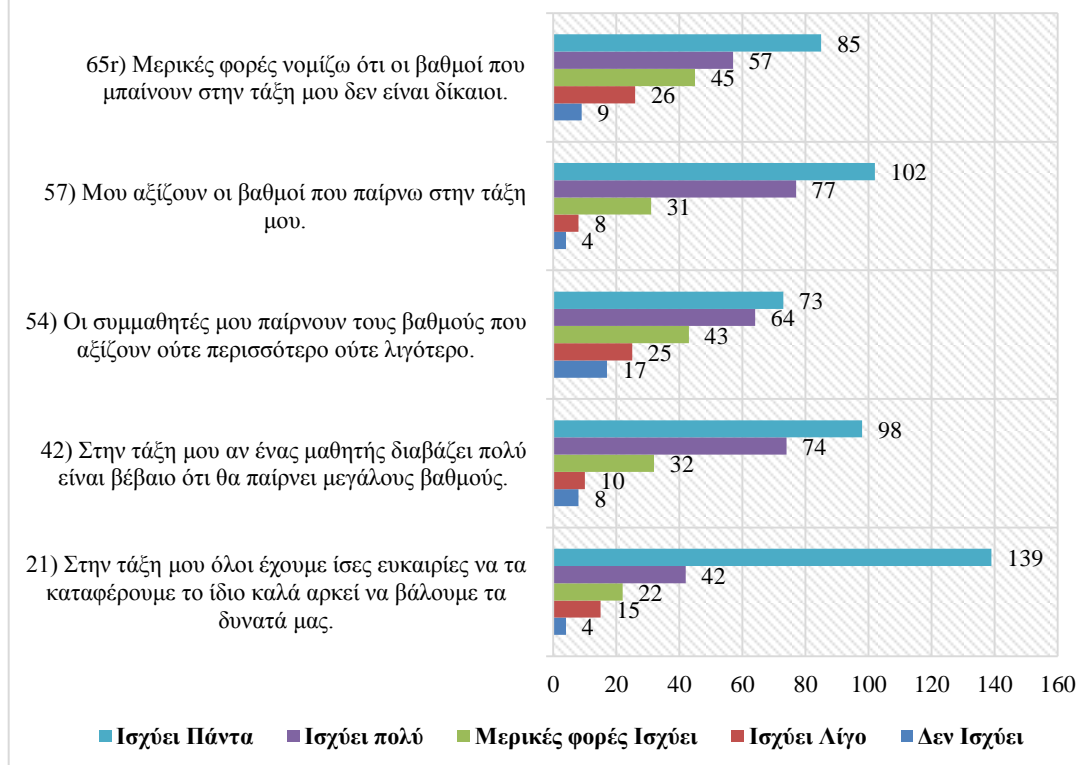
Γράφημα_Παράρτημα x: Συνοχή

11. Εκπαιδευτική αυτοεκτίμηση



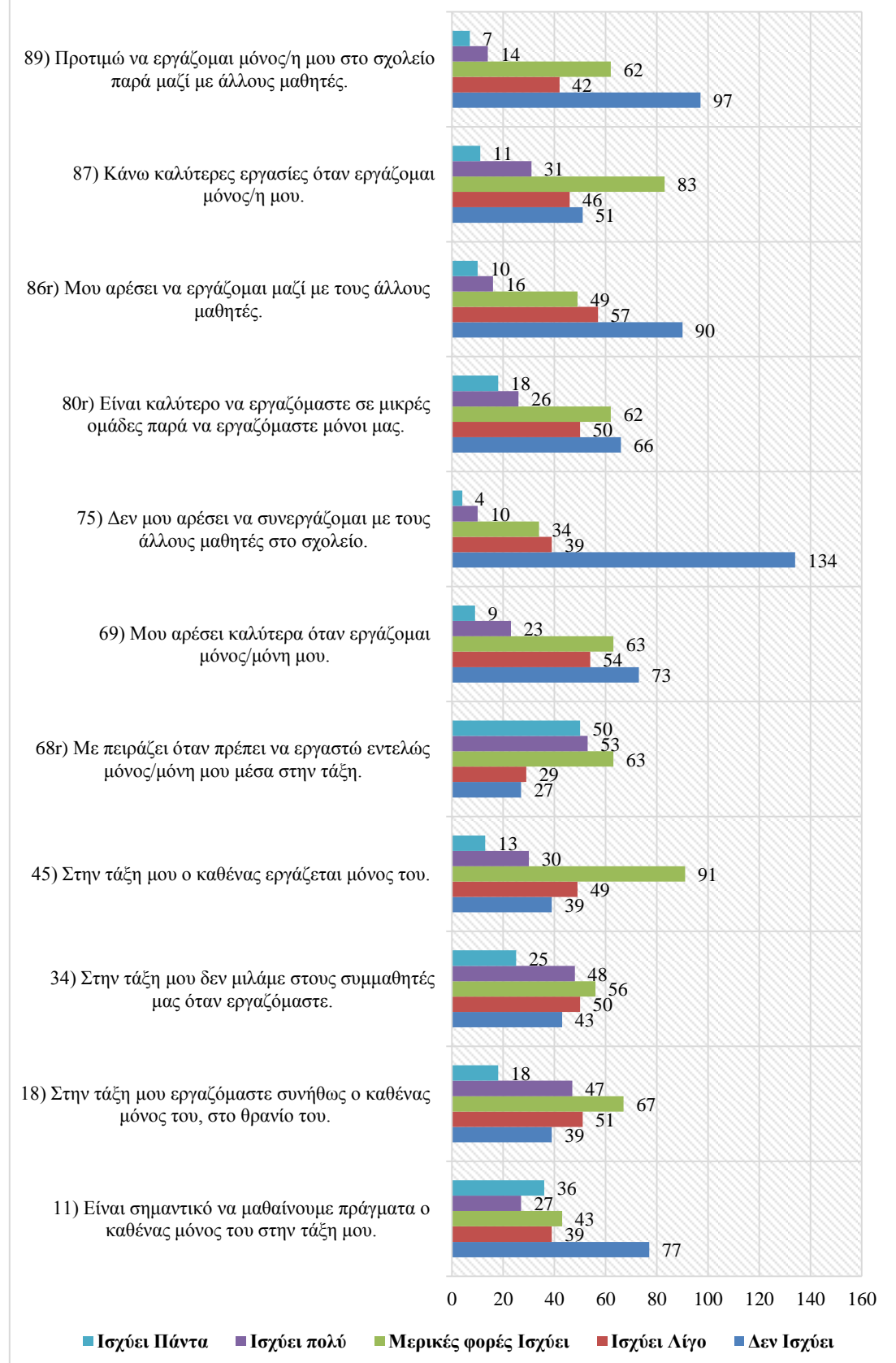
Γράφημα_Παράρτημα xi: Εκπαιδευτική αυτοεκτίμηση

12. Δίκαιη αξιολόγηση



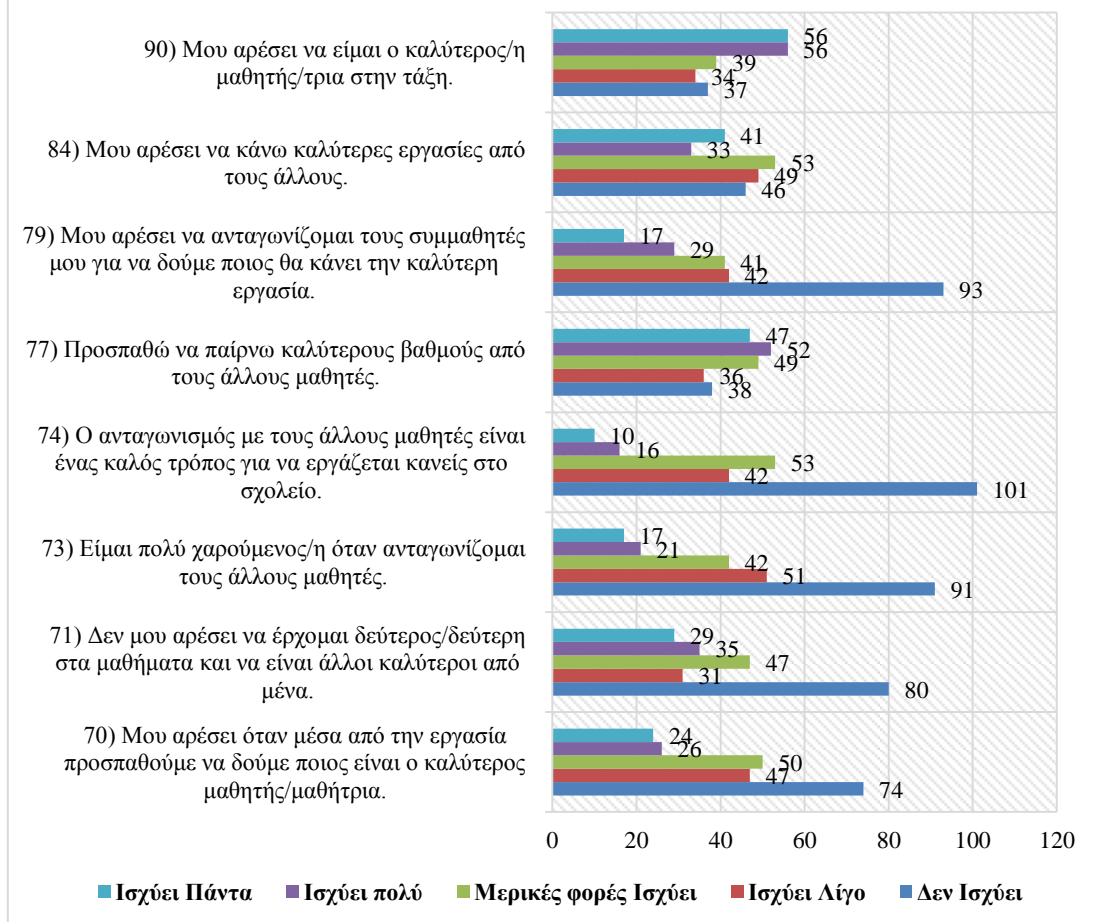
Γράφημα_Παράρτημα xii: Δίκαιη αξιολόγηση

13. Ατομική μάθηση



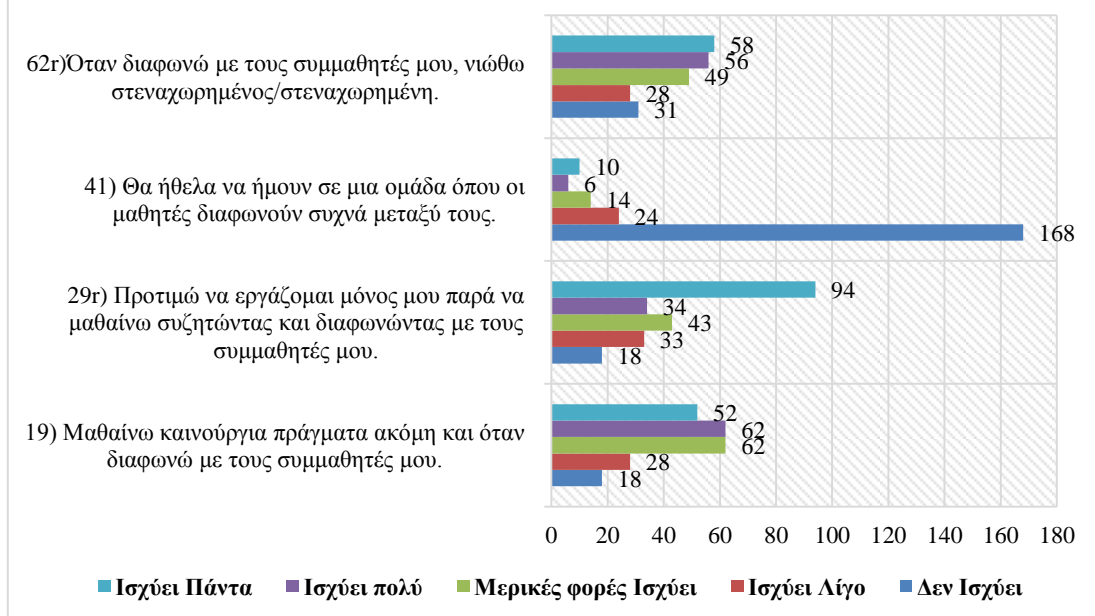
Γράφημα_Παράρτημα xiii: Ατομική Μάθηση

14. Ανταγωνιστική μάθηση



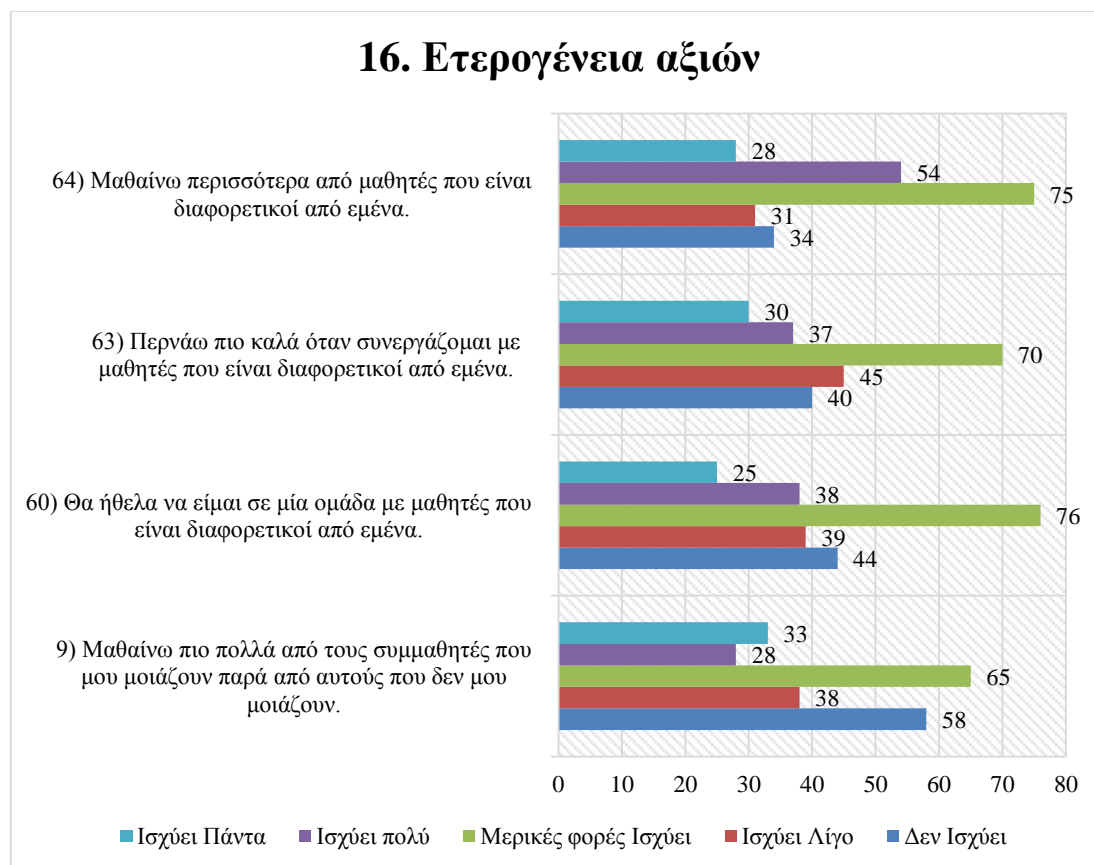
Γράφημα_Παράρτημα xiv: Ανταγωνιστική μάθηση

15. Διένεξη



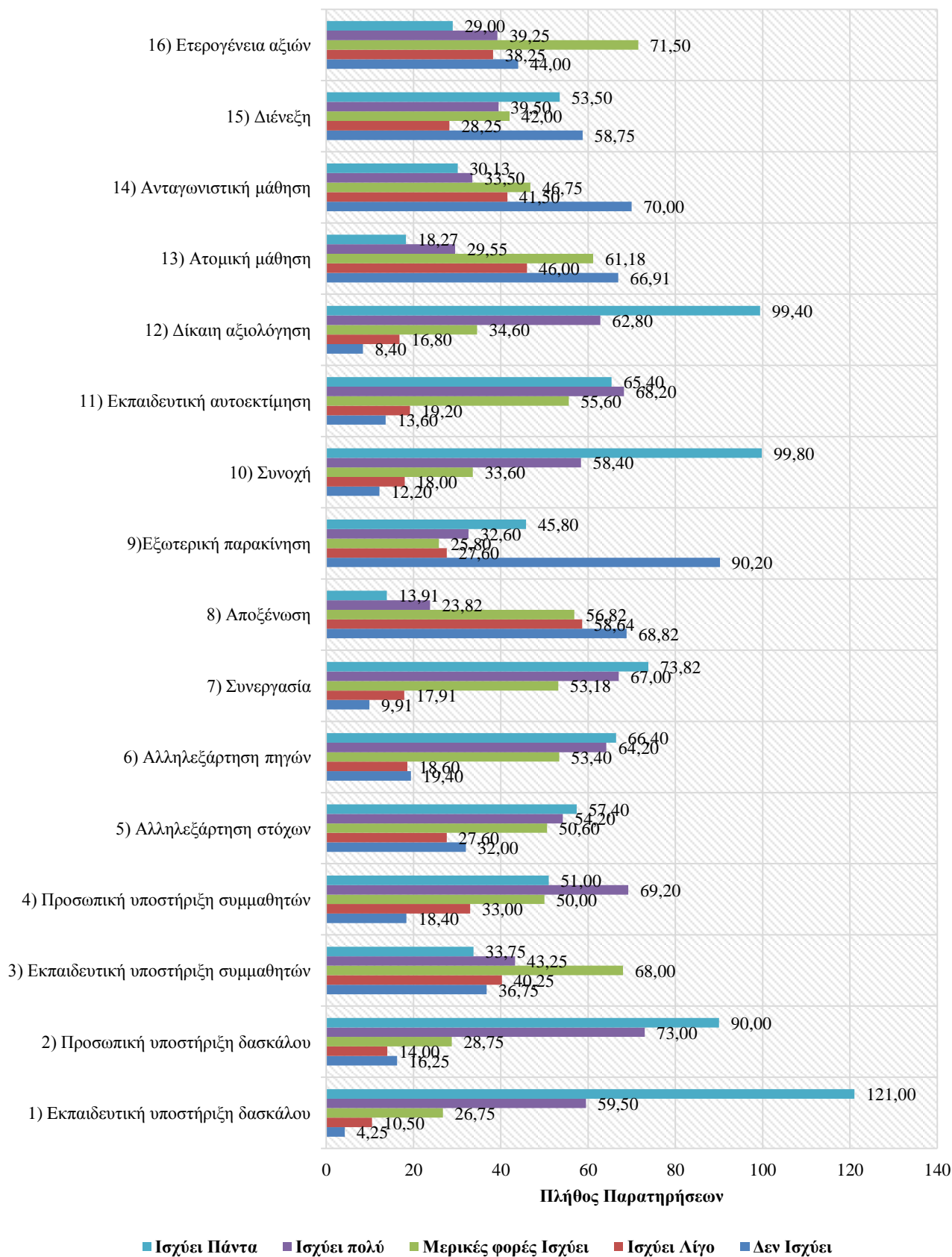
Γράφημα_Παράρτημα xv: Διένεξη

16. Ετερογένεια αξιών



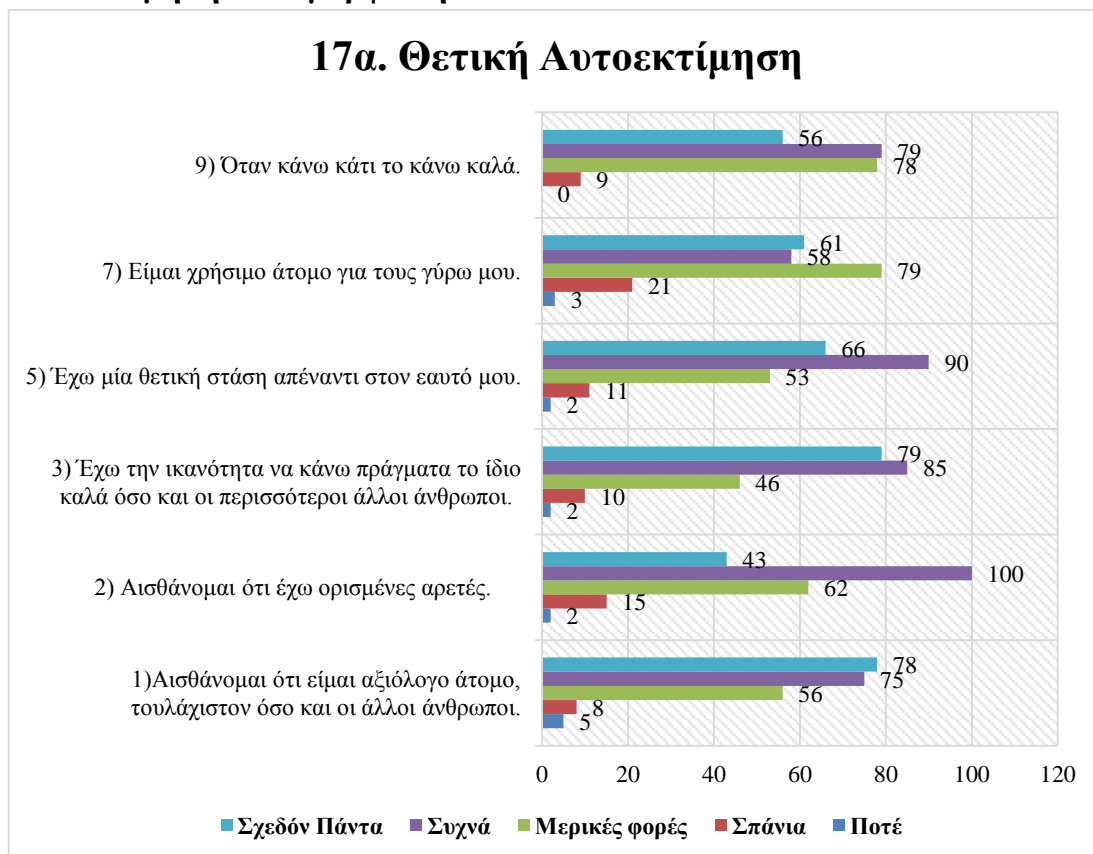
Γράφημα_ Παράρτημα xvii: Ετερογένεια αξιών

Ζωή στη Σχολική Τάξη: Παράγοντες

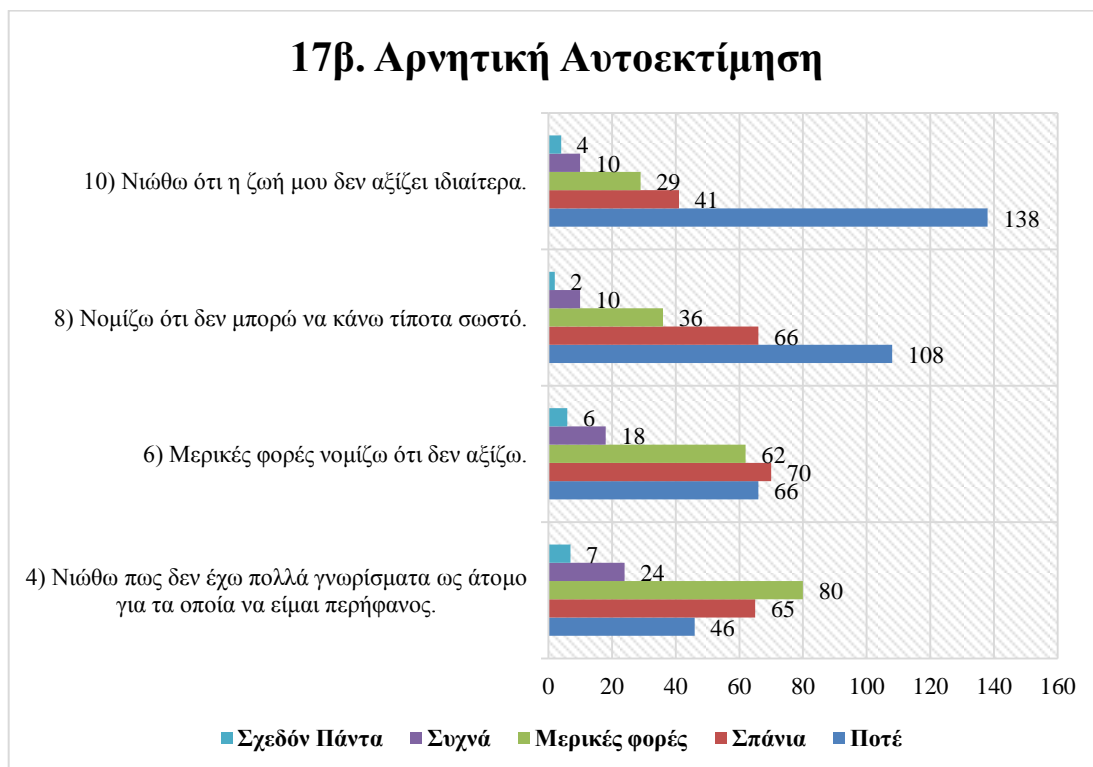


Γράφημα_ Παράρτημα xvii: Παράγοντες

Αυτοεκτίμηση – Διαμόρφωση



Γράφημα_ Παράρτημα xviii: Θετική Αυτοεκτίμηση



Γράφημα_ Παράρτημα xix: Αρνητική Αυτοεκτίμηση