



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
Εθνικόν και Καποδιστριακόν
Πανεπιστήμιον Αθηνών
— ΙΔΡΥΘΕΝ ΤΟ 1837 —

ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ

Παιδαγωγικό Τμήμα Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών

«Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου»

Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Διπλωματική Εργασία

«Η συνεργασία σχολείου-γονέων μαθητών και μαθητριών με διαφορετικό
εθνικό υπόβαθρο: Απόψεις γονέων μαθητών και μαθητριών με διαφορετικό
εθνικό υπόβαθρο»

Ελευθερία Καπελάνου (Α.Μ. 7574122200028)

Τριμελής Επιτροπή:

Αντώνιος Μπούρας (Επιβλέπων)

Χρήστος Παρθένης

Αθανάσιος Μιχάλης

Αθήνα

Ιούλιος 2024



ΒΕΒΑΙΩΣΗ ΕΚΠΟΝΗΣΗΣ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

«Δηλώνω υπεύθυνα ότι η συγκεκριμένη Διπλωματική Εργασία για τη λήψη του μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών του ΠΜΣ «Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου» – Πλήρους Φοίτησης του Παιδαγωγικού Τμήματος Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Φιλοσοφικής Σχολής έχει συγγραφεί από εμένα προσωπικά και δεν έχει υποβληθεί ούτε έχει εγκριθεί στο πλαίσιο κάποιου άλλου μεταπτυχιακού ή προπτυχιακού τίτλου σπουδών, στην Ελλάδα ή στο εξωτερικό.

Η εργασία αυτή έχοντας εκπονηθεί από εμένα, αντιπροσωπεύει τις προσωπικές μου απόψεις επί του θέματος. Οι πηγές στις οποίες ανέτρεξα για την εκπόνηση της συγκεκριμένης διπλωματικής αναφέρονται στο σύνολό τους, δίνοντας πλήρεις αναφορές στους συγγραφείς, συμπεριλαμβανομένων και των πηγών που ενδεχομένως χρησιμοποιήθηκαν από το διαδίκτυο.

Σε κάθε περίπτωση, αναληθούς ή ανακριβούς δηλώσεως, υπόκειμαι στις συνέπειες που προβλέπονται στον Κανονισμό Σπουδών του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών «Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου» και στις διατάξεις που προβλέπει η Ελληνική και Κοινοτική Νομοθεσία περί πνευματικής ιδιοκτησίας».

Η ΔΗΛΟΥΣΑ

Όνοματεπώνυμο: Καπελάνου Ελευθερία

Αριθμός Μητρώου: 7574122200028

«Ευχαριστίες»

Η παρούσα εργασία αποτελεί εκπόνημα των σπουδών μου στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών «Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου» με ειδίκευση στη «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση». Με την ολοκλήρωση της παρούσας μελέτης αισθάνομαι την ανάγκη να εκφράσω τις θερμές ευχαριστίες μου στους ανθρώπους που στάθηκαν αρωγοί ώστε να επιτύχω τον στόχο μου.

Αρχικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τον επιβλέποντα καθηγητή μου κ. Μπούρα Αντώνιο για την καθοδήγηση, την υποστήριξη, την εμπιστοσύνη και το συνεχές ενδιαφέρον του. Η συμβολή του ήταν καθοριστική στην ολοκλήρωση της παρούσας εργασίας.

Επιπλέον, θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες στον καθηγητή κ. Παρθένη Χρήστο και στον καθηγητή κ. Μιχάλη Αθανάσιο, μέλη της τριμελούς επιτροπής επίβλεψης της διπλωματικής μου εργασίας, οι οποίοι αποτέλεσαν την κινητήρια δύναμη της αφοσίωσής μου για την εκπλήρωση των μεταπτυχιακών μου σπουδών. Ακόμα, ευχαριστώ την Γραμματεία του Προγράμματος για την εξυπηρέτηση σε όποια δυσκολία προέκυπτε.

Τέλος, ευχαριστώ πολύ την οικογένειά μου και τους στενούς μου φίλους που ήταν πάντα δίπλα μου, με ενθάρρυναν και με υποστήριζαν καθ' όλη τη διάρκεια της εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας.

Πίνακας περιεχομένων

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	7
ABSTRACT	7
ΑΝΤΙ ΠΡΟΛΟΓΟΥ	8
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	8
ΜΕΡΟΣ Α΄: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ.....	13
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1ο : ΣΧΕΣΕΙΣ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ ΚΑΙ ΣΧΟΛΕΙΟΥ.....	13
1.1 Συνεργασία οικογένειας - σχολείου	13
1.2 Θεωρίες και μοντέλα για την σχέση σχολείου-οικογένειας.....	17
1.3 Το μοντέλο σχέσεων της Epstein	17
1.4 Το μοντέλο σχέσεων του Ματσαγγούρα	19
1.5 Το μοντέλο σχέσεων των Martin, Ranson και Tall.....	21
1.6 Το οικοσυστηματικό μοντέλο ανάπτυξης του Urie Bronfenbrenner ..	22
1.7 Τα πλαίσια του οικοσυστημικού μοντέλου	26
1.7.1.Μικροσύστημα (mikrosystem)	26
1.7.2 Μεσοσύστημα (mesosystem).....	27
1.7.3 Εξωσύστημα (exosystem).....	28
1.7.4 Μακροσύστημα (makrosystem).....	29
1.7.5 Χρονοσύστημα (chronosystem)	30
1.8 Η οικογένεια ως μικροσύστημα.....	31
1.9 Το σχολείο ως μικροσύστημα	33
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2ο : ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΓΟΝΕΩΝ ΜΕ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟ	
ΕΘΝΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΜΠΛΟΚΗ ΤΟΥΣ ΣΤΗΝ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ ΤΗΣ	
ΒΑΣΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ.....	35
2.1 Η έννοια της γονεϊκής εμπλοκής.....	35
2.2 Μορφές γονεϊκής εμπλοκής	36

2.2.1. Βοήθεια στην κατ' οίκον εργασία	38
2.2.2. Επικοινωνία σχολείου – οικογένειας.....	42
2.3 Γονεϊκή εμπλοκή και σχολική επίδοση	44
2.4 Γονεϊκή εμπλοκή και επιμόρφωση εκπαιδευτικών.....	50
2.5 Γονεϊκή εμπλοκή. Παράγοντες και εμπόδια που την επηρεάζουν	52
2.5.1. Το πρόβλημα της γλώσσας.....	52
2.5.2. Το χάσμα των πολιτισμών.....	53
2.5.3. Άγνοια του εκπαιδευτικού συστήματος.....	54
2.5.4. Προκατάληψη και θεσμικός ρατσισμός.....	55
2.5.5. Τραυματικές εμπειρίες.....	56
2.5.6. Συχνές μετακινήσεις.....	57
2.5.7. Απομόνωση.....	58
2.5.8. Πολυάσχολη προσωπική ζωή.....	58
2.6 Προσπάθειες για την ενεργό εμπλοκή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία	59
2.7 Η γονεϊκή εμπλοκή στην Ελλάδα	62
2.8 Εκπαιδευτικές Πρακτικές για ενίσχυση της γονεϊκής εμπλοκής	63
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3ο: ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑ ΤΩΝ	
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΤΗΣ Α/ΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	64
3.1 Η έννοια της Εκπαιδευτικής και Διαπολιτισμικής ετοιμότητας	64
3.2 Η διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα.....	65
ΜΕΡΟΣ Β': ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ	
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο: ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ (ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ	
ΕΡΕΥΝΑΣ).....	67
1.1 Βιβλιογραφική Ανασκόπηση	67
1.2 Αναγκαιότητα της έρευνας	75

1.3	Δήλωση του σκοπού και των στόχων της έρευνας.....	77
1.4	Ερευνητικά Ερωτήματα	78
1.5	Ερευνητικές Υποθέσεις.....	80
	ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ (ΣΥΛΛΟΓΗ	
	ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ)	81
2.1.	Επιλογή ερευνητικής στρατηγικής.....	81
2.2.	Περιγραφή του δείγματος.....	81
2.3.	Ερευνητικό εργαλείο	90
2.4.	Δομή του ερωτηματολογίου.....	90
2.5.	Εγκυρότητα και αξιοπιστία εργαλείου.....	91
2.6.	Διεξαγωγή έρευνας και διαδικασία συλλογής δεδομένων	92
2.7.	Τεχνική ανάλυσης των δεδομένων.....	92
2.8.	Ηθική και δεοντολογία έρευνας.....	92
	ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ (ΑΝΑΛΥΣΗ	
	ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ)	93
3.1.	Οργάνωση και Περιγραφή δεδομένων	93
3.2.	Συμπέρασμα δεδομένων.....	101
	ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	125
4.1.	Σύνοψη αποτελεσμάτων - Σύνδεση με πρότερες έρευνες	125
4.2.	Απάντηση στα ερευνητικά ερωτήματα	127
	ΑΝΤΙ ΕΠΙΛΟΓΟΥ	129
	Σύνοψη	129
	Δυσκολίες - Περιορισμοί της έρευνας	130
	Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα	131
	ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	132
	ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	156

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα έρευνα εξετάζει τις σχέσεις μεταξύ οικογένειας και σχολείου καθώς και τις αντιλήψεις των γονέων με διαφορετικό εθνικό υπόβαθρο για την εμπλοκή τους στην υποστήριξη της βασικής εκπαίδευσης των παιδιών. Πραγματοποιείται μια ανάλυση των θεωρητικών πλαισίων που διαμορφώνουν αυτές τις σχέσεις, καθώς και των παραγόντων και εμποδίων που επηρεάζουν τη γονεϊκή εμπλοκή.

Λέξεις-κλειδιά: Οικογένεια, Σχολείο, Συνεργασία, Γονεϊκή Εμπλοκή, Διαπολιτισμική Ετοιμότητα, Εκπαίδευση.

ABSTRACT

This research examines the relationships between family and school, as well as parents' perceptions with different ethnic backgrounds regarding their involvement in supporting children's basic education. An analysis of the theoretical frameworks shaping these relationships is conducted, along with an exploration of the factors and obstacles affecting parental involvement.

Keywords: Family, School, Cooperation, Parental Involvement, Intercultural Readiness, Education.

ΑΝΤΙ ΠΡΟΛΟΓΟΥ

Η παρούσα εργασία αποτελεί μια συστηματική προσέγγιση στο θέμα των σχέσεων μεταξύ οικογένειας και σχολείου, καθώς και της γονεϊκής εμπλοκής στην εκπαίδευση των παιδιών, με έμφαση στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής προσέγγισης. Μέσα από μια θεωρητική ανάλυση και μια εμβληματική ερευνητική προσέγγιση, επιδιώκεται η κατανόηση των διαφόρων πτυχών που επηρεάζουν αυτές τις σχέσεις και η προσφορά συγκεκριμένων προτάσεων για τη βελτίωσή τους.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Όπως είναι ευρέως γνωστό, στη σημερινή εποχή, την εποχή της παγκοσμιοποίησης ζούμε σε πολυπολιτισμικές κοινωνίες, στις οποίες η ζωή των ανθρώπων χαρακτηρίζεται από ποικιλομορφία. Αυτό συμβαίνει, διότι με την αλληλεπίδραση των διαφόρων πολιτισμικών ομάδων είναι δυνατόν να δημιουργηθεί ένα περιβάλλον εμπλουτισμένο με ποικίλες παραδόσεις, γλώσσες, αξίες και πολιτισμούς. Ειδικότερα, όσον αφορά στην εκπαίδευση, η ίδια αποτελεί αναμφίβολα ένα στοιχείο, το οποίο είναι ζωτικής σημασίας αναφορικά με τη ζωή όλων ανεξαιρέτως των μαθητών και των μαθητριών και, φυσικά, διαδραματίζει καταλυτικό ρόλο σε ολόκληρη τη ζωή των τελευταίων.

Συγκεκριμένα, μιλώντας για την εκπαίδευση, όλοι οι μαθητές φέρνουν μαζί τους στο σχολικό χώρο μια πλούσια πολιτισμική κληρονομιά, μια πληθώρα γνώσεων και βιωμάτων που μπορούν να εμπλουτίσουν την εκπαιδευτική διαδικασία (Elliot, Kratochwill, Littlefield Cook, Travers, 2008) και, ως εκ τούτου, είναι αδήριτη ανάγκη η αναγνώριση κάθε είδους διαφορετικότητας ως πλούτου.

Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειωθεί ότι η αλληλεπίδραση και η συνεργασία μεταξύ του σχολείου και της οικογένειας διευκολύνει την αναγνώριση και αξιοποίηση αυτού του πολιτισμικού πλούτου, διότι οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς των μαθητών μπορούν να γίνουν ισότιμοι συνεργάτες στη διαδικασία της εκπαίδευσης. Άλλωστε, η παρουσία των γονέων καθίσταται σημαντική τόσο στην προσωπική όσο και στη σχολική ζωή των παιδιών (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2019).

Ταυτόχρονα, χρήζει άμεσης ανάγκης η δημιουργία ενός σχολικού περιβάλλοντος που επιτρέπει σε όλα τα μέλη του σχολικού πλαισίου να μοιράζονται μεταξύ τους τις πολιτισμικές και γλωσσικές τους αναφορές, καθώς και να αλληλεπιδρούν, να επικοινωνούν και να συνεργάζονται μεταξύ τους. Εξάλλου, μια θετική συνεργασία μεταξύ σχολείου και γονέων επιτρέπει, εκτός των άλλων, μία κοινή αντιμετώπιση των καθημερινών προκλήσεων που προκύπτουν στη σχολική ζωή των μαθητών. Μέσω της ανοιχτής επικοινωνίας, της συνεργασίας και της αντιμετώπισης των γονέων ως ισότιμων μελών, μπορούν να αντιμετωπιστούν από κοινού και, ως εκ τούτου, αποτελεσματικότερα οι δυσκολίες που βιώνουν οι μαθητές και οι μαθήτριες και με αυτόν τον τρόπο να κατορθώσουν να πετύχουν στο σχολείο.

Ακόμη, το σχολείο οφείλει να συμβάλει με τέτοιο τρόπο ώστε όλοι οι μαθητές και οι μαθήτριες να βιώσουν το αίσθημα του ανήκειν και να αισθανθούν ότι το σχολείο είναι ένας προστατευτικός παράγοντας, μία «κοινότητα που νοιάζεται και φροντίζει» (Χατζηχρήστου, Λαμπροπούλου & Λυκισάκου, 2004), διότι τους ενδυναμώνει και αποτελεί ένα σημαντικό πλαίσιο στήριξης στη δυσκολία, το οποίο δύναται να ενισχύσει τη σχολική επιτυχία. Παράλληλα, καθίσταται καταλυτική η δημιουργία ενός θετικού κλίματος στην τάξη και το σχολείο (Μπαμπάλης, 2012) και η ενίσχυση αληθινών κινήτρων των μαθητών για εμπλοκή (Lightfoot, Cole & Cole, 2014) που συνδέεται άρρηκτα με τη σχολική επιτυχία (Τζανή, 2000). Ακόμη, το σχολείο έχει χρέος να προάγει την κατανόηση αξιών που αφορούν στη διαφορετικότητα, την αποδοχή, την αλληλεγγύη και την ισότητα, καθώς και να προωθεί τις δίκαιες ευκαιρίες στη ζωή και την εκπαίδευση όλων ανεξαιρέτως των μαθητών και των μαθητριών.

Φυσικά, δε θα μπορούσε να παραληφθεί το γεγονός ότι για την πραγματοποίηση μίας αληθινής συνεργασίας μεταξύ του σχολείου και των γονέων των μαθητών και μαθητριών με διαφορετικό εθνικό υπόβαθρο, είναι αδήριτη ανάγκη η άμβλυνση των στερεοτύπων, τα οποία δίνουν την εντύπωση ότι όλοι όσοι ανήκουν στην ίδια πολιτισμική ομάδα είναι ακριβώς ίδιοι και, ως απόρροια, χάνουν τη μοναδικότητα που ως έχουν άνθρωποι (Berry, Poortinga, Breugelmans, Chasiotis & Sam, 2021). Εκτός, όμως, από όλα τα παραπάνω, καθίσταται αναγκαία η εξάλειψη των προκαταλήψεων, της περιθωριοποίησης και των διακρίσεων που βιώνουν οι μαθητές και οι μαθήτριες με διαφορετικό εθνικό υπόβαθρο, επειδή δεν ανήκουν στην πληθυσμιακά κυρίαρχη κοινωνική ομάδα (Λαμπρίδης, 2004).

Ως εκ τούτου, το θέμα της παρούσας έρευνας είναι η συνεργασία του σχολείου και των γονέων των μαθητών και των μαθητριών με διαφορετικό εθνικό υπόβαθρο και, ειδικότερα, η εξέταση των απόψεων των ίδιων των γονέων των μαθητών και μαθητριών επί του θέματος.

Στο σημείο αυτό, αξίζει να σημειωθεί ότι η συμμετοχή των γονέων (parental involvement) στην εκπαίδευση των παιδιών θεωρείται αναμφίβολα θεμελιώδης για την εκπαιδευτική επιτυχία. Ωστόσο, παρά το γεγονός ότι η σημασία αυτής της συμμετοχής αναγνωρίζεται παγκοσμίως, στην Ελλάδα παραμένει περιορισμένη (Μπρούζος, 2003· Γκλιάου Χριστοδούλου, 2005). Με άλλα λόγια, η συνεργασία των γονέων με το σχολείο συχνά περιορίζεται σε τυπικές επαφές κατά τη διάρκεια των ελέγχων, λιγότερο στις εορταστικές εκδηλώσεις, και εκτάκτως όταν προκύπτουν προβλήματα συμπεριφοράς και επίδοσης των μαθητών (Φρειδερίκου & Φολέρου – Τσερούλη, 1991· Μπρούζος, 2002). Μάλιστα, ο ρόλος των γονέων σε αυτές τις συναντήσεις περιορίζεται στο να δίνουν πληροφορίες για το παιδί τους στους εκπαιδευτικούς και να δέχονται σχετικές οδηγίες από τους τελευταίους (Μπρούζος, 2002) χωρίς να έχει ουσιαστικό αντίκτυπο στην εκπαιδευτική διαδικασία. Είναι γνωστό, άλλωστε, ότι ειδικά για τους μαθητές από μειονοτικές ομάδες, παρά τη σημασία της γονεϊκής εμπλοκής, σημειώνεται χαμηλή συμμετοχή των οικογενειών τους (Bernhard & Freire 1999· Antunez, 2000). Είναι δεδομένο ότι όλοι οι γονείς ανεξάρτητα από το εθνικό τους υπόβαθρο ενδιαφέρονται για την εκπαίδευση των παιδιών τους (Hoover-Dempsey & Sandler, 1995).

Επομένως, είναι προφανές ότι η έλλειψη πληροφοριών και κατευθυντήριας βοήθειας σχετικά με τις αποτελεσματικές μεθόδους συνεργασίας αποτελεί το μεγαλύτερο εμπόδιο για τη συνεργασία γονέων και εκπαιδευτικών. Συνεπώς, αφενός οι γονείς με διαφορετικό εθνικό υπόβαθρο χρειάζονται ενημέρωση και καθοδήγηση, ενώ αφετέρου οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να αποκτήσουν τις κατάλληλες δεξιότητες με σκοπό την επιτυχή συνεργασία (Morris & Taylor, 1998). Μια προσέγγιση προς αυτή την κατεύθυνση προϋποθέτει τη διερεύνηση των απόψεων τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των γονέων με διαφορετικό εθνικό υπόβαθρο για τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας.

Στην ελληνική βιβλιογραφία, η εξέταση του ζητήματος της συμμετοχής των γονέων μεταναστών στην εκπαίδευση των παιδιών τους παρουσιάζεται συχνά με μονόπλευρο τρόπο. Ορισμένοι ερευνητές (Κασσίμη, 2005· Τσοκαλίδου, 2005), διερευνώντας τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την εκπαίδευση των μαθητών με διαφορετικό εθνικό υπόβαθρο, καταγράφουν πως οι εν λόγω γονείς είτε αντιμετωπίζουν δυσκολίες είτε δεν επιδεικνύουν ενδιαφέρον για την

εκπαίδευση των παιδιών τους. Ωστόσο, δεν πρέπει να παραβλέπουμε το γεγονός ότι οι δυσκολίες αυτές ποικίλουν και είναι πολλές, καθώς οι γονείς αντιμετωπίζουν διάφορα εμπόδια στην προσπάθειά τους να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του εκπαιδευτικού συστήματος.

Η προσπάθεια εγκαινίασης μιας συνεργατικής δυναμικής μεταξύ γονέων μεταναστών και εκπαιδευτικών, προς την κατεύθυνση της βελτίωσης της εκπαιδευτικής εμπειρίας των παιδιών τους, αναδεικνύει ως πρώτο σημείο την ανάγκη να εξεταστούν ενδελεχώς οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και των γονέων με διαφορετικό εθνικό υπόβαθρο. Είναι ουσιώδες να κατανοήσουμε τον πλήρη σημασιολογικό πλούτο, το περιεχόμενο και τα όρια της συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας.

Συνεπώς, αξίζει να αναφερθεί ότι η σημασία της προτεινόμενης έρευνας έγκειται στην ανάδειξη των απαιτήσεων και των ιδιαιτεροτήτων της γονεϊκής εμπλοκής στην εκπαίδευση των παιδιών με διαφορετικό εθνικό υπόβαθρο, καθώς και στην πρόταση πιθανών παρεμβάσεων με σκοπό τη διευκόλυνση της συνεργασίας και της επικοινωνίας των παραπάνω. Μάλιστα, δε θα μπορούσε να παραληφθεί το γεγονός ότι στην Ελλάδα αναμφίβολα οι έρευνες που εξετάζουν τις απόψεις των γονέων με διαφορετικό εθνικό υπόβαθρο είναι σημαντικά λιγότερες σε σύγκριση με τις έρευνες που αφορούν στις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις βασικές μορφές γονεϊκής εμπλοκής, τους παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική επίδοση των παιδιών και τη διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών.

Λαμβάνοντας υπόψη την αλλαγή στον χαρακτήρα του μαθητικού πληθυσμού στην Ελλάδα λόγω της σημαντικής παρουσίας μαθητών με διαφορετικές εθνικές καταβολές, η πραγματοποίηση μιας τέτοιας έρευνας θα διαφωτίσει συγκεκριμένα ζητήματα που σχετίζονται με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

Έτσι, λοιπόν, η παρούσα έρευνα αποσκοπεί στην εξέταση των απόψεων των γονέων των μαθητών και μαθητριών με διαφορετικό εθνικό υπόβαθρο αναφορικά με την αξία της συνεργασίας σχολείου – γονέων, στην προσπάθεια γνώσης του βαθμού συνεργασίας των γονέων με το σχολείο και στην ανάδειξη των παραγόντων που εμποδίζουν περισσότερο από τους υπολοίπους τη συνεργασία του σχολείου και των γονέων των μαθητών και μαθητριών με διαφορετικό εθνικό υπόβαθρο.

Τέλος, δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι η εκπαίδευση αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες που σχηματίζουν το μέλλον μιας κοινωνίας. Η σχέση μεταξύ οικογένειας και σχολείου, καθώς και η εμπλοκή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών, αποτελούν ζητήματα

που απασχολούν τον τομέα της εκπαίδευσης και της κοινωνικής πολιτικής. Αν και η Ελλάδα αποτελεί μια χώρα με μακρόχρονη εμπειρία, ως χώρα υποδοχής οικονομικών μεταναστών, η εκπαιδευτική πολιτική σχετικά με τα παιδιά με διαφορετικό πολιτισμικό και γλωσσικό υπόβαθρο συνιστά ένα ζήτημα που απασχολεί έντονα την επιστημονική κοινότητα αλλά και τους φορείς χάραξης της πολιτικής αυτής (Παρθένης, 2020). Στην παρούσα εργασία, εξετάζονται οι θεωρητικές προσεγγίσεις σε αυτά τα θέματα, καθώς και οι ερευνητικές προσεγγίσεις που έχουν γίνει με σκοπό την κατανόησή τους και την πρόταση πιθανών λύσεων.

ΜΕΡΟΣ Α΄: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1ο : ΣΧΕΣΕΙΣ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ ΚΑΙ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

1.1 Συνεργασία οικογένειας - σχολείου

Η ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχεται εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την ποιότητα της συνεργασίας μεταξύ του σχολείου και της οικογένειας (Textor, 1994· Μπρούζος, 1998· Γεωργίου, 2000· Keck & Kirk, 2001). Οι εποικοδομητικές σχέσεις μεταξύ σχολείου και οικογένειας έχουν θετικές επιπτώσεις σε μαθητές, γονείς και εκπαιδευτικούς. Έρευνες πάνω στη συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας επιβεβαιώνουν την άποψη ότι η αξιοποίηση της δυναμικής της οικογένειας μέσω της συνεργασίας της με το σχολείο έχει θετικές επιδράσεις σε όλους τους φορείς της εκπαίδευσης, δηλαδή στο παιδί, τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς και το εκπαιδευτικό πλαίσιο (Greenwood & Hickman, 1991 στο Ματσαγγούρας, 2008). Αυτό συμβαίνει επειδή η συνεργασία βοηθάει στην αντιμετώπιση των πιθανών παρεξηγήσεων και προκαταλήψεων που υπάρχουν και εξασφαλίζει την αμοιβαία κατανόηση μεταξύ των συνεργαζομένων φορέων (Μπρούζος, 1998· Γεωργίου, 2000· Ράπτης, 2004).

Όσον αφορά στο παιδί, παρατηρείται ότι η συνεργασία τον ενθαρρύνει να αναπτύξει θετικές αντιλήψεις για το σχολείο, τους εκπαιδευτικούς και τη μάθηση, και να βελτιώσει την αυτοεικόνα του, τη συμπεριφορά του, τη συχνότητα παρακολούθησης και τις επιδόσεις του (Epstein, 1995 στο Ματσαγγούρας, 2008· Jesse, 1997· Coleman, 1998). Αντίστοιχα, η συνεργασία βελτιώνει επίσης τη στάση των γονέων προς το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς, το έργο των οποίων εκτιμούν καλύτερα μέσα από την πιο στενή συνεργασία μαζί τους (Symeou, 2002). Αναμφίβολα, και οι εκπαιδευτικοί βελτιώνουν την επαγγελματική τους αυτοπεποίθηση, αφού η συνεργασία με τους γονείς θεωρείται σημαντικό πεδίο επαγγελματικής ικανοποίησης και αυτοεπιβεβαίωσης (Ματσαγγούρας & Μακρή-Μπότσαρη, 2003). Τέλος, και το εκπαιδευτικό πλαίσιο της σχολικής τάξης και της σχολικής μονάδας βελτιώνεται, καθώς εδραιώνεται ένα θετικό ψυχολογικό κλίμα (Epstein, 1995 στο Ματσαγγούρας, 2008· Martin et al., 1997), το οποίο συνδέεται με τα ανθρώπινα κίνητρα και τους παράγοντες που κινητοποιούν το άτομο (Μπούρας, 2021· McGiboney, 2016).

Οι Dowling & Osborne (2001) παρατηρούν ότι οι επαγγελματίες στον τομέα της ψυχικής υγείας θεωρούν την οικογένεια και το σχολείο ως δύο από τα πιο σημαντικά συστήματα αναφοράς για την προσωπική ανάπτυξη του ανθρώπου. Αναφέρουν επίσης ότι υπάρχουν κάποια κοινά χαρακτηριστικά μεταξύ οικογένειας και σχολείου, όπως η ιεραρχική οργάνωση, οι κανόνες, η κουλτούρα και τα συστήματα πεποιθήσεων. Συνολικά, υποδηλώνεται ότι αυτά τα δύο θεσμικά πλαίσια έχουν σημαντική επίδραση στην ανάπτυξη και την ευημερία του ατόμου.

Η ενεργοποίηση των οικογενειών θεωρείται σημαντική για την ποιότητα του εκπαιδευτικού συστήματος. Πολλές εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις έχουν ως στόχο τη συμμετοχή των γονέων, και η συμμετοχή αυτή θεωρείται ένα από τα κριτήρια ποιότητας της εκπαίδευσης από την Ευρωπαϊκή Ένωση (Steinberg, 1996· Χαραλάμπους, 2005). Το σχολείο πρέπει να αναθεωρήσει τις παραδοσιακές αντιλήψεις του για τις σχέσεις με τους γονείς και να προσαρμόσει τις στρατηγικές του για την επικοινωνία και συνεργασία με αυτούς (Epstein, 1992 στο Συμεού, 2008· Ράντος, 2002). Παρ' όλα αυτά, παραμένει ανοικτό το ερώτημα για το ποιες συνεργασίες και σχέσεις μπορούν να οδηγήσουν στην επιτυχή υλοποίηση μιας εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης (Ματσαγγούρας, 2008).

Στο πλαίσιο της αναγνώρισης της σημασίας της συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας, υπάρχει μια τάση για ενίσχυση αυτής της συνεργασίας, ειδικά σε μικρές ηλικίες και κατά τις μεταβατικές φάσεις μεταξύ εκπαιδευτικών βαθμίδων. Αυτή η τάση έχει λάβει αναγνώριση σε πολλές χώρες μέσω διεθνών μελετών, όπως η έκθεση PIRLS (The Progress in International Reading Literacy Study). Παρ' όλα αυτά, η Ελλάδα δεν συμπεριλήφθηκε σε αυτή τη μελέτη (Mullis et al., 2003). Αυτή η τάση αντιμετωπίζει διάφορα κοινωνικο-πολιτικά ερωτήματα που αφορούν στην οριοθέτηση των ρόλων και των ορίων συμμετοχής των γονέων, στους τρόπους προσέγγισης και ενεργοποίησης τους από το σχολείο, καθώς και στις δυνατότητες συμμετοχής της τοπικής κοινότητας (Ματσαγγούρας, 2008).

Παρά την αναγνώριση της σπουδαιότητας της συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας, συχνά δεν είναι εύκολο να επιτευχθεί. Οι σχέσεις μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών συχνά χαρακτηρίζονται από συγκρούσεις, κυρίως λόγω των διαφορών στην αντίληψη του περιεχομένου και του πλαισίου της συνεργασίας (Attanucci, 2004).

Οι αποκλίσεις στις αντιλήψεις μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων μπορούν να είναι τόσο μεγάλες που ορισμένοι αναφέρουν ακόμα και για «φυσικούς εχθρούς» μεταξύ τους (Keyes, 2002).

Ποικίλοι παράγοντες μπορούν να λειτουργήσουν ανασταλτικά όσον αφορά στη συνεργασία εκπαιδευτικού – γονέα.

Ειδικότερα, η μικρή προσπάθεια που καταβάλλουν οι εκπαιδευτικοί, δηλαδή όταν οι εκπαιδευτικοί δεν επιδεικνύουν ενδιαφέρον ή δεν επενδύουν αρκετό χρόνο στην επικοινωνία και στην ανταλλαγή πληροφοριών με τους γονείς όσον αφορά την εκπαίδευση του παιδιού (Harry et al., 1995).

Ακόμη, η γλωσσική επικοινωνία (Weiss & Coyne, 1997), δηλαδή η απόσταση στη γλωσσική επικοινωνία μεταξύ των ειδικών εκπαιδευτικών και των γονέων μπορεί να δυσκολέψει την κατανόηση και την αμοιβαία επικοινωνία.

Παράλληλα, ανασταλτικός παράγοντας δύναται να είναι ένα ιστορικό κακών σχέσεων (Salend & Taylor, 1993· Thorp, 1997), δηλαδή αν υπήρξαν προηγούμενες δυσλειτουργικές σχέσεις μεταξύ του σχολείου και των γονέων, αυτό μπορεί να δημιουργήσει εμπόδια στην επικοινωνιακή συνεργασία στο μέλλον.

Οι πεποιθήσεις εκπαιδευτικών για τη διαφορετικότητα (Huang, 1993· Danseco, 1997) και, συγκεκριμένα, οι προκαταλήψεις ή οι στερεότυπες αντιλήψεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί για τη διαφορετικότητα μπορεί να επηρεάσουν την αντιμετώπιση των γονέων.

Τέλος, η αίσθηση υπεροψίας από τους εκπαιδευτικούς (Harry et al., 1995) λόγω της γνώσης που κατέχουν μπορεί να οδηγήσει σε αντιπαράθεση με τους γονείς και να δυσχεράνει τη συνεργασία.

Από την άλλη, υπάρχουν ποικίλοι παράγοντες που επηρεάζουν τη διαμόρφωση των σχέσεων μεταξύ σχολείου και οικογένειας.

Ειδικότερα, ο τρόπος με τον οποίο οι κρατικές υπηρεσίες διαχειρίζονται και υποστηρίζουν τις σχέσεις μεταξύ σχολείου και οικογένειας μπορεί να επηρεάσει το πλαίσιο συνεργασίας. Οι προσεγγίσεις και οι αξίες που υιοθετούνται όσον αφορά τη μάθηση και την ανάπτυξη του παιδιού επηρεάζουν τη συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας. Ο τρόπος λειτουργίας και οι δομές των εκπαιδευτικών θεσμών μπορούν να διαμορφώσουν το πλαίσιο για τη συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας. Οι νομικές διατάξεις που αφορούν τα δικαιώματα των πολιτών, συμπεριλαμβανομένων των γονέων, μπορούν να επηρεάσουν τη φύση

και το εύρος της συνεργασίας. Τέλος, οι προσδοκίες και οι αντιλήψεις της κοινωνίας για τον ρόλο του σχολείου και της οικογένειας επίσης επηρεάζουν το περιβάλλον στο οποίο λειτουργούν αυτοί οι φορείς και η συνεργασία μεταξύ τους (Ματσαγγούρας,2008).

Επιπρόσθετα, ανάλογα με τους παράγοντες που επηρεάζουν τη συνεργασία αυτών των δύο φορέων προκύπτει η διαμόρφωση διαφορετικών μοντέλων σχέσεων μεταξύ σχολείου και οικογένειας. Κάθε μοντέλο έχει διαφορετική προσέγγιση όσον αφορά τις δικαιοδοσίες και τις υποχρεώσεις των εκπαιδευτικών και των γονέων, καθώς και το περιεχόμενο και το πλαίσιο της σχέσης ανάμεσα σε αυτούς. Ειδικότερα:

1. Απλή επικοινωνία και ανταλλαγή πληροφοριών: Σε αυτό το μοντέλο, η συνεργασία συνίσταται κυρίως στην επικοινωνία μεταξύ σχολείου και οικογένειας με σκοπό την ανταλλαγή πληροφοριών σχετικά με την πρόοδο του παιδιού.
2. Αλληλοβοήθεια στον κοινό στόχο της εκπαίδευσης: Σε αυτό το μοντέλο, η συνεργασία εστιάζεται στην αλληλοβοήθεια μεταξύ σχολείου και οικογένειας προς τον κοινό στόχο της εκπαίδευσης του παιδιού.
3. Συμμετοχή των γονέων στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων: Σε αυτό το μοντέλο, οι γονείς συμμετέχουν ενεργά στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων που αφορούν την εκπαίδευση των παιδιών τους.

Τα παραπάνω μοντέλα αντικατοπτρίζουν διαφορετικές αντιλήψεις και προσεγγίσεις σχετικά με τον ρόλο και τις ευθύνες των εκπαιδευτικών και των γονέων, καθώς και τον τρόπο με τον οποίο πρέπει να λειτουργεί η συνεργασία μεταξύ τους. Η επιλογή του κατάλληλου μοντέλου εξαρτάται από το πλαίσιο και τις ανάγκες κάθε κοινότητας και εκπαιδευτικού συστήματος (Hood, 1999).

Αξίζει να σημειωθεί ότι ποικίλοι παράγοντες επιδρούν στη σχέση μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων. Αυτοί οι παράγοντες περιλαμβάνουν την κουλτούρα και τις αξίες τους, το περιβάλλον προέλευσής τους, την εθνικότητά τους, το κοινωνικοοικονομικό ή το εκπαιδευτικό τους περιβάλλον, την αλλαγή στις κοινωνικές δομές της οικογένειας, τον τρόπο που αντιλαμβάνονται το ρόλο τους, τις προσδοκίες τους, τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους και το στυλ επικοινωνίας τους (Keyes, 2002).

Αυτή η ποικιλία παραγόντων οδηγεί στη διαμόρφωση διαφορετικών αρμοδιοτήτων, υποχρεώσεων, σχέσεων και προσδοκιών ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και γονείς.

Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τη διαφοροποίηση των σχέσεων μεταξύ των δύο πλευρών και των πρακτικών συνεργασίας που ακολουθούν (Ματσαγγούρας & Πούλου, 2009).

Στην Ελλάδα, όπως και σε άλλες χώρες, τα τελευταία χρόνια αυξάνεται η προσοχή σε αυτά τα θέματα. Ερευνητικά συνέδρια και βιβλιογραφία εστιάζουν στη σχέση μεταξύ σχολείου και οικογένειας, ενώ η Κύπρος έχει προηγηθεί στην έρευνα σε αυτόν τον τομέα (Γεωργίου, 2000· Συμεού, 2003· Φτιάκα, 2004). Παρόλα αυτά, ακόμη δεν έχουν γίνει σημαντικά βήματα στην εκπαιδευτική πολιτική και την καθημερινή πράξη, παρά την αυξημένη ευαισθητοποίηση από τις εκπαιδευτικές αρχές (Symeou, 2005).

1.2 Θεωρίες και μοντέλα για την σχέση σχολείου-οικογένειας

Στη βιβλιογραφική ανασκόπηση εντοπίζονται διάφορα μοντέλα συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας, τα οποία προτείνονται από διάφορους ερευνητές και συγγραφείς στο χώρο της εκπαιδευτικής βιβλιογραφίας. Κάθε ένα από αυτά τα μοντέλα έχει τη δική του ιδιαιτερότητα και προσεγγίζει τη συνεργασία με διαφορετικό τρόπο, λαμβάνοντας υπόψη διάφορες πτυχές και παραμέτρους (Case, 2000· Γεωργίου, 2000· Dowling & Osborne, 2001· Ματσαγγούρας & Βέρδης, 2003· Συμεού, 2003· Ματσαγγούρας, 2005).

1.3 Το μοντέλο σχέσεων της Epstein

Η Epstein (1995) παρουσιάζει δύο μοντέλα συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας, το εξωτερικό και το εσωτερικό μοντέλο, τα οποία αναδεικνύουν διαφορετικές πτυχές της σχέσης αυτής.

Ειδικότερα, αφενός στο εξωτερικό μοντέλο, το σχολείο, η οικογένεια και η κοινότητα θεωρούνται ως ξεχωριστά πλαίσια επιρροής για το παιδί. Αυτά τα πλαίσια μπορεί να συνεργάζονται μεταξύ τους, εφαρμόζοντας κοινές αντιλήψεις και πρακτικές, ή να λειτουργούν ανεξάρτητα.

Αφετέρου, το εσωτερικό μοντέλο εστιάζει στις διαπροσωπικές και κοινωνικές σχέσεις που αναπτύσσονται εντός και μεταξύ των πλαισίων του σχολείου, της οικογένειας και της κοινότητας (Epstein, 1995). Σε αυτό το μοντέλο, το παιδί θεωρείται στο κέντρο των

επιδράσεων και επηρεάζει και επηρεάζεται από τα πλαίσια αυτά, καθώς και από τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ τους. Η ενίσχυση της συνεργασίας μεταξύ τους ενισχύει τα κίνητρα και τη δέσμευση των παιδιών στη μάθηση και αυξάνει τη συμμετοχή και την προσπάθεια που καταβάλλουν για να επιτύχουν τους στόχους τους (Epstein, 1995).

Και τα δύο μοντέλα αναγνωρίζουν τη σημασία της συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας, αλλά τονίζουν διαφορετικές πτυχές και επιδράσεις αυτής της σχέσης στην εκπαίδευση και την ανάπτυξη του παιδιού.

Ακόμη, αξίζει να αναφερθούν οι τέσσερις βασικές προσεγγίσεις που η Epstein διακρίνει στο πλαίσιο της συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας (Γεωργίου, 2000).

Ειδικότερα, το Οργανισμικό Μοντέλο, που απορρέει από κοινωνιολογικές θεωρίες όπως αυτές των Weber και Parsons, σύμφωνα με το οποίο το σχολείο και η οικογένεια είναι δύο ανεξάρτητοι θεσμοί με διαφορετικούς στόχους και λειτουργίες στην κοινωνία. Η επικοινωνία μεταξύ τους θεωρείται απαραίτητη μόνο για την αντιμετώπιση κοινών προβλημάτων.

Συνεχίζοντας, το Σταδιακό Μοντέλο, οι εκπρόσωποι του οποίου, επικαλούμενοι τις θεωρίες ανάπτυξης των Freud, Erikson και Piaget, υπόστηρίζουν ότι η επικοινωνία και η συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας επεκτείνεται σταδιακά. Αρχικά, μπορεί να είναι περιορισμένη και να εστιάζεται σε συγκεκριμένα προβλήματα, αλλά με την πάροδο του χρόνου μπορεί να εξελιχθεί σε πιο ολοκληρωμένη συνεργασία. Ισχυρίζονται, λοιπόν, ότι μέχρι την είσοδο του παιδιού στο σχολείο η οικογένεια φέρει την αποκλειστική ευθύνη για την ανάπτυξη του παιδιού μέχρι την είσοδό του στο σχολείο. Στη συνέχεια, το σχολείο αναλαμβάνει την ευθύνη να προετοιμάσει το παιδί για να αναλάβει τις ευθύνες του. Σε αυτήν την προσέγγιση, που ακολουθείται κυρίως στο οργανισμικό και στο σταδιακό μοντέλο, δεν θεωρείται απαραίτητη η σχέση και η συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας.

Ακόμη, σύμφωνα με το Οικοσυστημικό Μοντέλο, μία προσέγγιση, η οποία βασίζεται στη θεωρία του Bronfenbrenner (1986, 1993), το παιδί είναι μέρος διαφόρων υποσυστημάτων και η συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας θεωρείται απαραίτητη για την επιτυχή αγωγή. Η συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας αντιμετωπίζεται ως ένα σύνθετο σύστημα, όπου οι δύο φορείς αλληλεπιδρούν και επηρεάζονται από το περιβάλλον τους. Η επικοινωνία και η συνεργασία είναι στενά συνδεδεμένες με τις κοινωνικές, πολιτισμικές και οικονομικές συνθήκες της κοινότητας.

Τέλος, το Σφαιρικό Μοντέλο, στο οποίο η επικοινωνία και η συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας επιδιώκει να είναι ολοκληρωμένη και ενιαία, καλύπτοντας όλες τις πτυχές της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της ανάπτυξης του παιδιού. Σύμφωνα με την προσέγγιση αυτή, η οικογένεια, το σχολείο και η κοινότητα έχουν κοινό ενδιαφέρον στην ανάπτυξη του παιδιού. Συνεπώς, η στενή σχέση συνεργασίας και αλληλοϋποστήριξης ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια θεωρείται απαραίτητη για το καλό του παιδιού.

Συνεπώς, κάθε μοντέλο έχει διαφορετική αντίληψη για τον ρόλο του σχολείου και της οικογένειας και προτείνει διαφορετικές πρακτικές για τη συνεργασία μεταξύ τους.

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

1.4 Το μοντέλο σχέσεων του Ματσαγγούρα

Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2005), υπάρχουν τέσσερα διακριτά μοντέλα που διαμορφώνουν τη σχέση μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων:

1. Σχολείο-Κεντρικό Μοντέλο: Σε αυτό το μοντέλο υποστηρίζεται η απόλυτη διάκριση μεταξύ του ρόλου των εκπαιδευτικών και των γονέων. Κάθε φορέας έχει σαφώς καθορισμένες υποχρεώσεις και αρμοδιότητες χωρίς σημαντική αλληλεπίδραση. Μάλιστα, το σχολείο έχει την απόλυτη ευθύνη για την εκπαίδευση των παιδιών, ενώ οι γονείς έχουν περιορισμένο ρόλο και ελάχιστες αρμοδιότητες (Ματσαγγούρας, 2008). Οι εκπαιδευτικοί καθορίζουν τον προγραμματισμό και την οργάνωση των αλληλεπιδράσεων, ενώ η επικοινωνία είναι μονόδρομη και οι σχέσεις εξουσιαστικές (Ματσαγγούρας, 2008).
2. Συνεργατικό Μοντέλο: Σε αυτό το μοντέλο επιτρέπεται η αλληλεπίδραση των δύο φορέων, αλλά οι εκπαιδευτικοί έχουν σαφή υπεροχή στις υποχρεώσεις και τις αρμοδιότητες, αφού οι ίδιοι φαίνεται να ορίζουν το πλαίσιο συνεργασίας (Ματσαγγούρας, 2008). Από την άλλη, η συμμετοχή των γονέων είναι περιορισμένη και κυρίως αφορά την παροχή πληροφοριών για το παιδί (Ματσαγγούρας, 2008).

Σε αυτά τα δύο μοντέλα, το σχολείο διαδραματίζει κυρίαρχο ρόλο και η συμμετοχή των γονέων είναι περιορισμένη. Αντίθετα, οι γονείς παρέχουν πληροφορίες και μπορούν να είναι συνεργάσιμοι, όμως, οι αποφάσεις και η οργάνωση παραμένουν κυρίως στα χέρια των εκπαιδευτικών.

3. Διαπραγματευτικό Μοντέλο: Σε αυτό το μοντέλο οι ρόλοι των δύο φορέων θεωρούνται ισότιμοι, με κοινή συνεργασία και αλληλεπίδραση (Ματσαγγούρας, 2008). Στο πλαίσιο αυτό, στοιχεία διαπραγμάτευσης είναι η λειτουργία του σχολείου και τα αναλυτικά προγράμματα. Η αποδοχή και η εμπιστοσύνη αποτελούν χαρακτηριστικά των αλληλεπιδράσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών και των γονέων. Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να προσπαθούν να ενισχύσουν την ενεργητική συμμετοχή των γονέων (Ματσαγγούρας, 2008).
4. Οικογενειο-Κεντρικό Μοντέλο: Σε αυτό το μοντέλο ο ρόλος των γονέων ενδυναμώνεται και οι εκπαιδευτικοί είναι συνεπικουρικοί στη λήψη αποφάσεων για το παιδί, καθιστώντας τον ρόλο τους πιο συμπληρωματικό παρά κυρίαρχο. Έτσι, λοιπόν, οι γονείς έχουν τον πρωταγωνιστικό ρόλο και θεωρούνται ότι έχουν καλύτερη κατανόηση των παιδιών και των αναγκών τους. Αυτό σημαίνει ότι έχουν αυξημένες αρμοδιότητες και λαμβάνουν κρίσιμες αποφάσεις σχετικά με την εκπαίδευσή τους (Ματσαγγούρας, 2008). Συνεπώς, οι γονείς αποτελούν τη βασική ρυθμιστική παράμετρο της εκπαίδευσης, περιορίζοντας την αυτονομία των εκπαιδευτικών (Ματσαγγούρας, 2008).

Έτσι, λοιπόν, καταλυτικής σημασίας καθίσταται η συνεργασία μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών για την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων. Όταν ένα παιδί εισέρχεται σε ένα εκπαιδευτικό ίδρυμα, δημιουργείται ένα διπολικό σύστημα αγωγής, στο οποίο συμμετέχουν δύο ομάδες παιδαγωγών: οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί. Η επιτυχία στη διαπαιδαγώγηση και στη σχολική πορεία του παιδιού εξαρτάται από τη γνήσια συνεργασία μεταξύ αυτών των δύο ομάδων. Οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται τη βοήθεια και την υποστήριξη των γονέων, ενώ οι γονείς χρειάζονται τη στήριξη και την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών.

1.5 Το μοντέλο σχέσεων των Martin, Ranson και Tall

Η μελέτη των Martin και συνεργατών (1997) προτείνει δύο στάδια εξέλιξης στη σχέση μεταξύ σχολείου και οικογένειας:

Αφενός, το Στάδιο της Εξάρτησης, στο οποίο, η σχέση ανάμεσα σε γονείς και εκπαιδευτικούς είναι παραδοσιακή και χαρακτηρίζεται από την εξάρτηση των γονέων από τους εκπαιδευτικούς για πληροφορίες σχετικά με την πρόοδο και τη συμπεριφορά των παιδιών, τις δραστηριότητες και το πρόγραμμα του σχολείου (Martin et al., 1997). Στο συγκεκριμένο στάδιο, οι γονείς παίζουν έναν πιο παθητικό ρόλο (Martin et al., 1997).

Αφετέρου, προτείνεται το Στάδιο της Συμμετοχής. Σε αυτό το στάδιο, αναγνωρίζεται η συμβολή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών και στην ανάπτυξη σχέσεων με το σχολείο (Martin et al., 1997).. Οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνουν και υποστηρίζουν τη συμμετοχή των γονέων, επιδιώκουν να ακούσουν τις απόψεις τους και να τις λάβουν υπόψη κατά τη λήψη αποφάσεων που αφορούν τα παιδιά (Martin et al., 1997). Σε αυτό το στάδιο, οι γονείς αναλαμβάνουν μια πιο ενεργό και συμμετοχική στάση.

Αναφορικά με το Στάδιο της Εξάρτησης, , οι γονείς θεωρούνται θετικοί παράγοντες που προωθούν τη μάθηση των παιδιών και συμβάλλουν στην ομαλή λειτουργία και ευημερία του σχολείου (Martin et al., 1997). Οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς συνεργάζονται για να υιοθετήσουν κοινές αντιλήψεις σχετικά με τις πρακτικές και τις πολιτικές του σχολείου. Σε αυτό το στάδιο, οι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν από τους γονείς και ενθαρρύνουν την ενεργητική συμμετοχή τους (Martin et al., 1997).

Όσον αφορά στο Στάδιο της Συνεργασίας, η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικού και γονέων υποστηρίζεται θεσμικά, με συγκεκριμένους ρόλους, αρμοδιότητες και ευθύνες. Σε αυτό το στάδιο, οι πολιτικές που ακολουθεί το σχολείο είναι αντικείμενο διαπραγμάτευσης μεταξύ εκπαιδευτικού και γονέων (Martin et al., 1997).

Τα παραπάνω στάδια απεικονίζουν την εξέλιξη στη σχέση μεταξύ σχολείου και οικογένειας, από μια πιο απλή αλληλεπίδραση μέχρι μια πιο δομημένη και θεσμοποιημένη συνεργασία.

1.6 Το οικοσυστηματικό μοντέλο ανάπτυξης του Urie Bronfenbrenner

Σε μια προσπάθεια εξέτασης των διαφοροποιήσεων που παρατηρούνται σε παιδιά που μεγαλώνουν σε διαφορετικά περιβάλλοντα ο Urie Bronfenbrenner διαμόρφωσε μία προσέγγιση που τυγχάνει ευρείας αποδοχής, την οικοσυστημική - βιοοικολογική θεωρία.

Η οικοσυστημική - βιοοικολογική θεωρία του Urie Bronfenbrenner αποτελεί μια ευρέως αποδεκτή προσέγγιση για την ανάλυση της ανθρώπινης ανάπτυξης. Βασική της ιδέα είναι ότι η ανάπτυξη ενός ατόμου δεν μπορεί να κατανοηθεί μόνο μέσα από τη μελέτη του ατόμου ως ξεχωριστής οντότητας, αλλά πρέπει να εξεταστεί στο πλαίσιο του ευρύτερου περιβάλλοντος στο οποίο εξελίσσεται και αλληλεπιδρά.

Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, το άτομο είναι ενσωματωμένο σε διάφορα πλαίσια ή συστήματα, τα οποία επηρεάζουν την ανάπτυξή του και τα οποία του παρέχουν επίσης τη δυνατότητα να ασκεί επιρροή σε αυτά. Τα πλαίσια αυτά περιλαμβάνουν το μικρότερο και το μεγαλύτερο οικογενειακό περιβάλλον, το σχολείο, τη γειτονιά, την κοινωνία και τον πολιτισμό. Κάθε πλαίσιο έχει τους δικούς του κανόνες, αξίες και πρακτικές που επηρεάζουν την ανάπτυξη του ατόμου.

Αυτή η προσέγγιση βοηθά στην κατανόηση του τρόπου με τον οποίο το περιβάλλον επηρεάζει την ανάπτυξη του ατόμου και πώς το ίδιο το άτομο επηρεάζει και αλληλεπιδρά με το περιβάλλον του (Bronfenbrenner, 1979 στο Πετρογιάννης, 2003).

Μεταξύ του αναπτυσσόμενου ατόμου και του περιβάλλοντός του που διαρκώς μεταβάλλεται υπάρχει μία δυναμική ισορροπία με τη βοήθεια συνεχούς και αμοιβαίας επανατροφοδότησης των δύο μερών. Υπάρχει, δηλαδή, μία δυναμική σχέση μεταξύ του αναπτυσσόμενου ατόμου και του περιβάλλοντός του, όπως την περιγράφει ο Urie Bronfenbrenner. Σύμφωνα με την οικοσυστημική θεωρία, η ανάπτυξη του ατόμου δεν είναι ένα απομονωμένο φαινόμενο, αλλά συνδέεται στενά με το περιβάλλον του.

Το άτομο και το περιβάλλον του αλληλεπιδρούν συνεχώς και αμοιβαία. Οποιοσδήποτε αλλαγές στο περιβάλλον επηρεάζουν το άτομο, και αντίστροφα, δηλαδή οι αλλαγές στο άτομο μπορούν να προκαλέσουν αλλαγές στο περιβάλλον του. Αυτή η σχέση είναι αμφίδρομη και διαρκεί δια βίου.

Το αναπτυσσόμενο άτομο δεν πρέπει να εξετάζεται αποκομμένο από το περιβάλλον του, αλλά η έμφαση πρέπει να δίνεται στις διεργασίες αλληλεπίδρασης μεταξύ του

ατόμου και του περιβάλλοντός του. Για παράδειγμα, η διάλυση μιας οικογένειας μπορεί να επηρεάσει αρνητικά την ανάπτυξη ενός παιδιού, ενώ η παραβατική συμπεριφορά ενός παιδιού μπορεί να προκαλέσει προβλήματα στην οικογένεια (Bronfenbrenner, 1994· Bronfenbrenner & Morris, 2006). Αυτά τα παραδείγματα αναδεικνύουν τη σύνθετη και αμοιβαία επίδραση ανάμεσα στο άτομο και το περιβάλλον του.

Όπως αναφέρει ο Bronfenbrenner, καθώς το παιδί μεγαλώνει, εμπλέκεται σε ολοένα και περισσότερα μικροσυστήματα, δηλαδή σε ομάδες ή κοινότητες όπου αλληλεπιδρά με άλλα άτομα (Πετρογιάννης, 2003).

Αρχικά, το παιδί έρχεται σε επαφή με τα μέλη της οικογένειάς του, όπως οι γονείς και τα αδέρφια του. Καθώς μεγαλώνει, εκτός από την οικογένεια, εντάσσεται και σε άλλα μικροσυστήματα, όπως ο παιδικός σταθμός, οι συμμαθητές του στο σχολείο και οι φίλοι του. Στη συνέχεια, καθώς μεγαλώνει ακόμη περισσότερο, μπορεί να συμμετέχει σε ακόμη ευρύτερα μικροσυστήματα, όπως αθλητικές ομάδες, θεατρικές ομάδες κ.λπ.

Οι άνθρωποι με τους οποίους το παιδί έρχεται σε άμεση επαφή σε αυτά τα μικροσυστήματα ονομάζονται «σημαντικοί άλλοι». Κατά τη διάρκεια της ανάπτυξης, αυτοί οι «σημαντικοί άλλοι» μπορεί να αλλάζουν, αντικαθιστώντας ή προσθέτοντας νέους ανθρώπους στο περιβάλλον του παιδιού (Bronfenbrenner, 1979 στο Πετρογιάννης, 2003· Bronfenbrenner & Morris, 2006). Αυτή η επίδραση των «σημαντικών άλλων» στην ανάπτυξη του παιδιού αναδεικνύει την σημασία του περιβάλλοντος στην ανάπτυξη και την εκπαίδευση του παιδιού.

Καθώς το παιδί μεγαλώνει και εξερευνά τον κόσμο γύρω του, η αλληλεπίδρασή του με το περιβάλλον γίνεται πιο περίπλοκη. Ο Bronfenbrenner παρατηρεί ότι όσο το παιδί αναπτύσσεται και εμπλέκεται σε περισσότερα μικροσυστήματα, η αύξηση αυτών των σχέσεων συνοδεύεται από σταθερές και αμοιβαίες σχέσεις.

Η αύξηση του αριθμού των μικροσυστημάτων και η ποικιλία των σχέσεών του ενθαρρύνει την ανάπτυξή του. Οι δεξιότητες και η αυτοπεποίθηση που αποκτά μέσα από αυτές τις σχέσεις τον βοηθούν να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά τα διάφορα εξωοικογενειακά περιβάλλοντα.

Έτσι, η οικοσυστημική θεώρηση επιχειρεί να δώσει απάντηση στο ερώτημα κατά πόσο τα περιβάλλοντα όπου αναπτύσσεται το παιδί το βοηθούν ή το παρεμποδίζουν στην ανάπτυξή του (Bronfenbrenner & Morris, 2006). Ο Bronfenbrenner υπογραμμίζει τη σημασία

των σταθερών και υποστηρικτικών σχέσεων σε αυτά τα μικροσυστήματα για την προώθηση της ανάπτυξης του παιδιού.

Στο πλαίσιο της θεώρησης του οικοσυστημικού μοντέλου, ο Bronfenbrenner περιγράφει προτάσεις που αναδεικνύουν τις διαδικασίες που ενισχύουν την ανάπτυξη της ικανότητας και του χαρακτήρα του ατόμου.

Σύμφωνα με αυτές τις προτάσεις, η ανάπτυξη του παιδιού επιτυγχάνεται κυρίως μέσα από συνεχείς και αμοιβαίες αλληλεπιδράσεις με έναν ή περισσότερους ενήλικες (Bronfenbrenner, 1990 στο Γεωργίου 2000). Οι αλληλεπιδράσεις αυτές πρέπει να λαμβάνουν χώρα σε τακτικά χρονικά διαστήματα και για μεγάλες χρονικές περιόδους, προκειμένου να επιτευχθεί η πολύπλευρη ανάπτυξη του παιδιού σε πνευματικό, συναισθηματικό, κοινωνικό και ηθικό επίπεδο.

Αυτή η αλληλεπίδραση συνήθως συμβαίνει μέσα από δραστηριότητες όπως οι στιγμές παιχνιδιού του παιδιού με τους γονείς του, η συμμετοχή σε δραστηριότητες με άλλα παιδιά, η μάθηση νέων δεξιοτήτων, οι αθλητικές δραστηριότητες και άλλες παρόμοιες δραστηριότητες (Bronfenbrenner, 1994· Bronfenbrenner & Morris, 2006). Αυτές οι αλληλεπιδράσεις αποτελούν τη βάση για την ανάπτυξη του παιδιού και τη διαμόρφωση της προσωπικότητάς του.

Ο Bronfenbrenner υπογραμμίζει ότι ο τύπος, η ισχύς, το περιεχόμενο και η κατεύθυνση των εγγύτατων διαδικασιών που επηρεάζουν την ανάπτυξη ποικίλλουν συστηματικά ως αποτέλεσμα τόσο των χαρακτηριστικών του αναπτυσσόμενου ατόμου όσο και του περιβάλλοντος όπου αυτές οι διαδικασίες λαμβάνουν χώρα (Bronfenbrenner, 1994· Bronfenbrenner & Morris, 2006).

Τα ατομικά χαρακτηριστικά παράγονται και επηρεάζονται από το περιβάλλον και έχουν διττό ρόλο: από τη μία πλευρά, συμβάλλουν στην ανάπτυξη του ατόμου, ενώ ταυτόχρονα αποτελούν και προϊόν του περιβάλλοντος.

Έρευνες έχουν δείξει ότι οι εγγύτατες διαδικασίες (proximal processes) που βιώνουν τα παιδιά στο περιβάλλον της οικογένειας έχουν ισχυρή επίδραση στην ακαδημαϊκή τους επιτυχία, και αυτή η επίδραση είναι ακόμα μεγαλύτερη σε περιβάλλοντα που βρίσκονται σε πλεονεκτική θέση, όπως οι οικογένειες με δύο βιολογικούς γονείς με υψηλό εκπαιδευτικό επίπεδο (Bronfenbrenner, 1994). Συνεπώς, η φύση των διαδικασιών που συμβαίνουν στο

περιβάλλον και ο τρόπος με τον οποίο το ατομικό παιδικό χαρακτηριστικό αντιδρά σε αυτές τις διαδικασίες έχουν κρίσιμη σημασία για την ανάπτυξη του παιδιού.

Παράλληλα, το οικοσυστημικό μοντέλο ανάπτυξης του Bronfenbrenner (1979, 1986) τονίζει τη σημασία της συνεργασίας μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών. Η έλλειψη συνεργασίας ή οι αντιθέσεις μεταξύ των δύο ομάδων μπορεί να έχει καταστροφικές συνέπειες για την εκπαίδευση και την αγωγή των παιδιών. Επομένως, είναι σημαντικό να υπάρχει συμφωνία και συνεργασία μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών, καθώς και να αντιμετωπιστούν οι διαφορές σε αξιακά και πολιτισμικά θέματα, προκειμένου να διασφαλιστεί η επιτυχής πορεία των παιδιών (Epstein, 1995 στο Ματσαγγούρας, 2008).

Σύμφωνα με τους Πούλου & Ματσαγγούρα (2009) στο οικοσυστημικό μοντέλο ανάπτυξης του Bronfenbrenner, το οποίο εντάσσεται στα μοντέλα επικουρικής εμπλοκής γονέων, οι εκπαιδευτικοί δεν αισθάνονται απειλούμενοι από τη συνεργασία με τους γονείς. Επιπλέον, μέσω της συνεργασίας με τους γονείς, οι εκπαιδευτικοί αποκτούν πολύτιμους συμμάχους στο έργο τους και τους καθιστούν σε κάποιο βαθμό συνυπεύθυνους για ενδεχόμενες αποτυχίες. Η έρευνα που παρουσιάζεται κατέδειξε ότι το οικοσυστημικό μοντέλο είναι το δημοφιλέστερο μεταξύ των εκπαιδευτικών και των φοιτητών, καθώς και μεταξύ των γονέων. Αυτό είναι εμφανές από τη σημαντική συμμετοχή των γονέων σε επικουρικές δραστηριότητες προς το σχολείο.

Ωστόσο, ένα προβληματικό σημείο αποτελεί η αδυναμία ορισμένων γονέων, κυρίως από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα να εκμεταλλευτούν πλήρως τις δυνατότητες συνεργασίας με το σχολείο (Turnbull & Turnbull, 1985 στο Ματσαγγούρας, 2008). Αυτό αναδεικνύει ένα ακόμα πρόβλημα που αφορά την τάξη και την κοινωνική ανισότητα στην εκπαίδευση. Ο κίνδυνος αυτός είναι πραγματικός και απαιτεί δράση από τη διεύθυνση και το εκπαιδευτικό προσωπικό, ώστε να προσεγγίσουν και να ενθαρρύνουν θετικά όλους τους γονείς (Davis, 1995· Παπαγιάννη, 2005). Η ενεργοποίηση των γονέων αποτελεί σημαντική παράμετρο για την επιτυχία της εκπαίδευσης των παιδιών, και οφείλει να αποτελεί στόχο για κάθε εκπαιδευτικό ίδρυμα. Επιπλέον, οι οικογένειες διαθέτουν δυνατότητες στήριξης των παιδιών τους, ιδίως στις πρώτες ηλικίες τους που είναι κρίσιμες για την ανάπτυξή τους (Liontos, 2001).

Συνεπώς, η συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας πρέπει να είναι διαρκής και να στοχεύει στην ενεργό συμμετοχή όλων των γονέων, ανεξαρτήτως κοινωνικής καταγωγής.

1.7 Τα πλαίσια του οικοσυστημικού μοντέλου

Ο Bronfenbrenner (1979 στο Πετρογιάννης, 2003) προσπαθώντας να διερευνήσει την πολυπλοκότητα των σχέσεων που διαμορφώνονται στο περιβάλλον του παιδιού, πρότεινε ένα μοντέλο που διαχωρίζει τα πλαίσια-συστήματα τα οποία επηρεάζουν την ανάπτυξή του. Αυτά τα πλαίσια αποτελούν ένα είδος "κοινωνικού οικοσυστήματος" και οργανώνονται σε διαδοχικά επίπεδα, κάθε ένα από τα οποία επηρεάζει το άλλο. Η παρομοίωση με τις "ρωσικές κούκλες" βοηθάει στην κατανόηση αυτού του συστήματος. Τα οικολογικά επίπεδα που διακρίνει είναι τα εξής: μικροσύστημα, μεσοσύστημα, εξωσύστημα, μακροσύστημα και χρονοσύστημα.

1.7.1.Μικροσύστημα (mikrosystem)

Το μικροσύστημα αναφέρεται στο πιο κοντινό περιβάλλον ενός παιδιού και περιλαμβάνει τις δομές με τις οποίες το παιδί έχει άμεση επαφή και αλληλεπίδρα με άλλα άτομα. Αυτό το περιβάλλον περιλαμβάνει την οικογένεια, τους φίλους, τους γείτονες, το σχολείο και άλλα περιβάλλοντα όπου το παιδί έχει καθημερινή επαφή.

Σύμφωνα με τον Bronfenbrenner (1979 στο Μυλωνάκου – Κεκέ, 2006), το μικροσύστημα είναι ένα πλαίσιο δραστηριοτήτων, ρόλων και διαπροσωπικών σχέσεων που βιώνονται από το αναπτυσσόμενο άτομο σε ένα συγκεκριμένο περιβάλλον με συγκεκριμένα φυσικά και υλικά χαρακτηριστικά. Αυτό σημαίνει ότι το μικροσύστημα περιλαμβάνει όχι μόνο τις ανθρώπινες σχέσεις, αλλά και το φυσικό περιβάλλον στο οποίο εκτυλίσσονται αυτές οι δραστηριότητες και αλληλεπιδράσεις. Αυτό το είδος περιβάλλοντος έχει μεγάλη σημασία για την ανάπτυξη του παιδιού, καθώς προσφέρει τις πρώτες εμπειρίες και αλληλεπιδράσεις που θα διαμορφώσουν την προσωπικότητά του.

Το μικροσύστημα αποτελείται από τα πιο άμεσα περιβάλλοντα, στα οποία ένα άτομο έρχεται σε επαφή και αλληλεπίδρα με άλλα άτομα. Αυτά τα περιβάλλοντα περιλαμβάνουν την οικογένεια, το σχολείο, τους συνομήλικους, τον παιδικό σταθμό και άλλα παρόμοια περιβάλλοντα όπου διαδραματίζεται η καθημερινή ζωή ενός ατόμου.

Στο πλαίσιο του μικροσυστήματος, οι "εγγύτατες διαδικασίες" (proximal processes) είναι κρίσιμες για την ανάπτυξη του ατόμου. Αυτές οι διαδικασίες αναφέρονται στην ποιότητα και ποσότητα της αλληλεπίδρασης που ένα άτομο έχει με άλλα άτομα στον

συγκεκριμένο κοινωνικό και φυσικό του περίγυρο. Αυτές οι διαδικασίες είναι υπεύθυνες για την παραγωγή και διατήρηση της ανάπτυξης του ατόμου (Πετρογιάννης, 2003).

Παράλληλα, είναι σημαντικό να λαμβάνεται υπόψη η συμβολή του περιεχομένου και της δομής των μικροσυστημάτων. Αυτά τα περιβάλλοντα επηρεάζονται και εξελίσσονται, όπως και το ίδιο το άτομο, από εξωτερικούς και εσωτερικούς παράγοντες (Bronfenbrenner, 1994). Η ποιότητα και η δομή αυτών των μικροσυστημάτων επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο το άτομο αντιλαμβάνεται τον εαυτό του και τον κόσμο γύρω του, και επηρεάζουν επίσης τη διαδικασία της ανάπτυξής του.

1.7.2 Μεσοσύστημα (mesosystem)

Το μεσοσύστημα αναφέρεται στις αλληλοσυσχετίσεις μεταξύ δύο ή περισσότερων πλαισίων στα οποία ενεργά συμμετέχει το αναπτυσσόμενο άτομο (Bronfenbrenner, 1979 στο Πετρογιάννης, 2003). Αυτό μπορεί να σημαίνει τις σχέσεις μεταξύ του σπιτιού, του σχολείου και της γειτονιάς. Στην περίπτωση των παιδιών, παραδείγματα μεσοσυστημάτων είναι οι αλληλεπιδράσεις και οι σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ αυτών των περιβαλλόντων.

Η ποιότητα και η πολυπλοκότητα αυτών των σχέσεων επηρεάζει την ανάπτυξη του παιδιού. Όσο πιο ισχυρές και ποικίλες είναι οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ των πλαισίων, τόσο περισσότερο επηρεάζεται η ανάπτυξη του παιδιού. Στην πραγματικότητα, ένα μεσοσύστημα αποτελεί ένα σύνολο διαφορετικών μικροσυστημάτων που επιδρούν στην ανάπτυξη του παιδιού (Bronfenbrenner, 1994 στο Μυλωνάκου – Κεκέ, 2006). Η πρωτοβουλία του παιδιού και η εμπλοκή των γονέων σε αυτές τις σχέσεις επηρεάζει την ποιότητα του μεσοσυστήματος και την εξέλιξη της ανάπτυξής του.

Το παράδειγμα του μεσοσυστήματος μεταξύ της οικογένειας και του σχολείου αναδεικνύει την σημασία των αλληλεπιδράσεων μεταξύ αυτών των δύο πλαισίων στην ανάπτυξη του παιδιού.

Οι έρευνες, όπως αναφέρει ο Γεωργίου (2000), έχουν δείξει ότι η επαφή και η επικοινωνία των γονέων με το σχολείο συνδέεται θετικά με την επίδοση των παιδιών στο σχολείο. Η ενεργός συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να έχει

ευεργετικές επιπτώσεις στην ανάπτυξη του παιδιού και στην ακαδημαϊκή του επίδοση. Ειδικότερα, η συνεχής επικοινωνία και αλληλεπίδραση μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών θεωρείται ευεργετική για όλα τα εμπλεκόμενα μέρη, διότι διευκολύνει την καλύτερη κατανόηση των αναγκών και των δυσκολιών του παιδιού και την εξεύρεση λύσεων που θα στηρίξουν την πρόοδό του στο σχολείο.

Συνεπώς, στην περίπτωση αυτή, η οικογένεια και το σχολείο αλληλεπιδρούν και επηρεάζουν την ανάπτυξη του παιδιού και την επίδοσή του στο σχολείο μέσω της συνεργασίας και της επικοινωνίας μεταξύ τους.

1.7.3 Εξωσύστημα (exosystem)

Το εξωσύστημα αναφέρεται σε πλαίσια ή περιβάλλοντα, στα οποία το αναπτυσσόμενο άτομο δεν συμμετέχει ενεργά, αλλά τα γεγονότα που λαμβάνουν χώρα σε αυτά τα πλαίσια επηρεάζουν το περιβάλλον στο οποίο το άτομο εντάσσεται (Bronfenbrenner, 1979 στο Πετρογιάννης, 2003). Αυτό σημαίνει ότι αν και το άτομο δεν είναι άμεσα ενεργό σε αυτά τα πλαίσια, τα γεγονότα που συμβαίνουν σε αυτά επηρεάζουν τον τρόπο που αναπτύσσεται και λειτουργεί το περιβάλλον του.

Για παράδειγμα, η εργασία των γονέων είναι ένα παράδειγμα εξωσυστήματος. Το παιδί δεν συμμετέχει ενεργά στην εργασία των γονέων του, αλλά ο τρόπος ζωής, οι οικονομικές συνθήκες και οι ψυχολογικές επιπτώσεις της εργασίας των γονέων του επηρεάζουν το περιβάλλον του παιδιού και, κατά συνέπεια, την ανάπτυξή του.

Άλλα παραδείγματα εξωσυστήματος περιλαμβάνουν τις κοινωνικές υπηρεσίες, την κοινότητα, τους φίλους των γονέων και άλλους παράγοντες που δεν είναι άμεσα συνδεδεμένοι με το μικροσύστημα του ατόμου, αλλά εξακολουθούν να επηρεάζουν την ανάπτυξή του (Bronfenbrenner, 1994).

Επιπρόσθετα, αξίζει να σημειωθεί ότι η ψυχολογική ανάπτυξη του παιδιού στην οικογένεια δεν επηρεάζεται μόνο από το άμεσο περιβάλλον του παιδιού, αλλά και από πλαίσια στα οποία το παιδί μπορεί να μην έχει άμεση πρόσβαση, αλλά επηρεάζουν το περιβάλλον του άμεσα ή έμμεσα. Δηλαδή, ακόμα κι αν το παιδί δεν συμμετέχει άμεσα στην εργασία των γονέων του, ο τρόπος με τον οποίο οι γονείς δουλεύουν επηρεάζει το περιβάλλον

στο οποίο μεγαλώνει το παιδί και συνεπώς την ανάπτυξή του. Για παράδειγμα, η ανεργία του πατέρα μπορεί να οδηγήσει σε αύξηση των εντάσεων και των διαφωνιών στην οικογένεια και να μειώσει την κοινωνική ζωή των μελών της, επηρεάζοντας άμεσα το περιβάλλον και την ανάπτυξη του παιδιού (Bronfenbrenner, 1986 στο Πετρογιάννης, 2003).

Αυτά τα παραδείγματα δείχνουν ότι οι επιπτώσεις των πλαισίων εκτός του μικροσυστήματος του παιδιού μπορεί να είναι σημαντικές για την ανάπτυξή του.

1.7.4 Μακροσύστημα (makrosystem)

Το μακροσύστημα αναφέρεται σε εκείνα τα πλαίσια και τα συστήματα που υπερβαίνουν το άμεσο περιβάλλον του ατόμου και επηρεάζουν τη συμπεριφορά και την ανάπτυξή του μέσω πολιτιστικών, κοινωνικών, οικονομικών και πολιτικών παραγόντων. Περιλαμβάνει πτυχές όπως οι πολιτιστικές αξίες, τα ήθη, τα έθιμα, και άλλες αντιλήψεις που διαμορφώνουν τη συμπεριφορά των ανθρώπων μιας συγκεκριμένης πολιτιστικής ομάδας (Πετρογιάννης, 2001).

Αυτό το επίπεδο δεν είναι στατικό, αλλά μπορεί να υποστεί αλλαγές και εξελίξεις με τον χρόνο, όπως σε περιπτώσεις πολέμου, τεχνολογικών αλλαγών και κοινωνικών εξελίξεων. Τα στοιχεία αυτού του επιπέδου επηρεάζουν την αλληλεπίδραση με τα υπόλοιπα συστήματα και πλαίσια, δημιουργώντας ένα δυναμικό περιβάλλον που επηρεάζει την ανάπτυξη του ατόμου (Bronfenbrenner, 1979 στο Πετρογιάννης, 2003).

Η περίπτωση του διαζυγίου αντιπροσωπεύει ένα τυπικό παράδειγμα αμφίδρομης αλληλεπίδρασης ανάμεσα σε διάφορα επίπεδα συστημάτων, όπως περιγράφεται από την οικοσυστημική θεώρηση του Bronfenbrenner. Συγκεκριμένα, σε αυτή την περίπτωση, υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ του μικροσυστήματος της οικογένειας και του μακροσυστήματος, το οποίο περιλαμβάνει τις κοινωνικές στάσεις και αντιλήψεις της κοινωνίας που επηρεάζει την οικογενειακή ζωή.

Η διαχείριση του διαζυγίου μπορεί να είναι αποτέλεσμα των αποφάσεων που λαμβάνονται από τις δικαστικές αρχές, ενώ ταυτόχρονα επηρεάζει άμεσα την οικογενειακή ζωή και την ανάπτυξη του παιδιού. Η αύξηση του αριθμού των διαζυγίων έχει οδηγήσει στη

δημιουργία οικογενειών με διαφορετικές δομές, όπου τα παιδιά βιώνουν διαφορετικά σενάρια οικογενειακής ζωής.

Από την άλλη πλευρά, η οικογένεια που διαλύεται επηρεάζει επίσης την κοινότητα και την κοινωνία γενικότερα, καθώς οι κοινωνικές στάσεις και οι αντιλήψεις απέναντι στο διαζύγιο αλλάζουν με την εξάπλωση αυτού του φαινομένου (Frost, 1989 στο Πετρογιάννης, 2003. Συνεπώς, οι αλλαγές στο μακροσύστημα επηρεάζουν την αλληλεπίδραση των υπολοίπων συστημάτων, καθορίζοντας τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται και αντιδρούν στο διαζύγιο τόσο οι ίδιες οι οικογένειες όσο και η κοινότητα γύρω τους.

1.7.5 Χρονοσύστημα (chronosystem)

Το χρονοσύστημα αναφέρεται στις χρονικές αλλαγές στο περιβάλλον του παιδιού που δημιουργούν νέες συνθήκες, επηρεάζοντας έτσι την ανάπτυξή του. Αυτές οι αλλαγές μπορεί να προκύψουν είτε από εξωτερικές παράγοντες, όπως ο θάνατος ενός γονέα και η αλλαγή στη δομή της οικογένειας, είτε από εσωτερικές ψυχολογικές αλλαγές που σχετίζονται με την ανάπτυξη του παιδιού, όπως κατά τη διάρκεια της εφηβείας.

Αυτές οι αλλαγές μπορούν να συμβαίνουν καθημερινά και να επηρεάσουν σημαντικά την ανάπτυξη του παιδιού (1994). Για παράδειγμα, η έρευνα του Elder, με τίτλο "Children of the Great Depression" (1974), μελέτησε τον τρόπο με τον οποίο η οικονομική καταστροφή του 1930 επηρέασε την ανάπτυξη των παιδιών. Το γεγονός αυτό είχε αντίκτυπο στις οικογένειες και, συνεπώς, στην ανάπτυξη των παιδιών τους. Οι έφηβοι, αντιμετωπίζοντας τις νέες οικονομικές συνθήκες, ανάγκασαν τους εαυτούς τους να αναλάβουν νέους ρόλους και ευθύνες τόσο στο εσωτερικό του οικογενειακού περιβάλλοντος όσο και έξω από αυτό (Bronfenbrenner, 1994).

Έτσι, μέσω του χρονοσυστήματος γίνεται κατανοητό πώς ακόμα και οι αλλαγές που μπορεί να φαίνονται απομακρυσμένες από το παιδί επηρεάζουν την ανάπτυξή του και την περαιτέρω εξέλιξή του.

1.8 Η οικογένεια ως μικροσύστημα

Το μικροσύστημα της οικογένειας αποτελεί ένα από τα πλέον σημαντικά πλαίσια για την ανάπτυξη του παιδιού και έχει αποτελέσει αντικείμενο πολλών ερευνών (Πετρογιάννης, 2003). Αυτό οφείλεται στη συνθετότητα και την ένταση των διαδικασιών που λαμβάνουν χώρα εντός της οικογένειας, καθώς και στο εύρος των επιδράσεων που αυτή έχει στην ανάπτυξη του παιδιού.

Η οικογένεια αποτελεί ένα μικροσύστημα όπου το άτομο έρχεται σε άμεση επαφή με τα υπόλοιπα μέλη της και αλληλεπιδρά. Οι επιδράσεις που δημιουργούνται σε αυτό το περιβάλλον, τόσο στο φυσικό όσο και στο ψυχολογικό επίπεδο, είναι καταλυτικές για την εξέλιξη του ατόμου. Ο τρόπος με τον οποίο λειτουργεί η οικογένεια καθορίζει την ομαλή ή μη ανάπτυξη του.

Επιπλέον, στο πλαίσιο αυτό, το άτομο δεν αποτελεί μόνο δέκτη αλλά και πομπό επιδράσεων στην οικογένεια. Αυτό σημαίνει ότι η οικογένεια επηρεάζει το παιδί, αλλά ταυτόχρονα επηρεάζεται και από αυτό (Frost, 1989 στο Πετρογιάννης, 2003). Αυτή η διπλή κατεύθυνση της επίδρασης γίνεται εμφανής μέσω παραδειγμάτων που δείχνουν τη σύνθετη δυναμική των σχέσεων εντός της οικογένειας.

Η έρευνα του Γεωργίου (1996) αναδεικνύει τη σημαντική δυναμική των αλληλεπιδράσεων μεταξύ γονέων και παιδιών στο πλαίσιο της σχολικής επίδοσης των παιδιών.

Σύμφωνα με τον Γεωργίου, η γονεϊκή συμπεριφορά δεν αποτελεί απλώς αίτιο ή αποτέλεσμα της σχολικής επίδοσης του παιδιού, αλλά μια συνεχή διαδικασία αλληλεπίδρασης ανάμεσα σε γονείς και παιδιά. Η συμπεριφορά των γονέων μπορεί να επηρεάσει την επίδοση του παιδιού, αλλά ταυτόχρονα επηρεάζεται και από αυτήν και από τη στάση του παιδιού απέναντι στο σχολείο.

Η έρευνα αναδεικνύει ένα σύστημα διαρκούς επανατροφοδότησης όπου η συμπεριφορά και οι στάσεις των γονέων και των παιδιών αλληλεπιδρούν διαρκώς για τη δημιουργία της τελικής εικόνας που προβάλλεται προς τα έξω (Γεωργίου, 1996). Αυτό σημαίνει ότι η σχολική επίδοση του παιδιού δεν μπορεί να αντιμετωπίζεται μόνο από την οπτική της αιτιότητας, αλλά χρειάζεται να εξετάζεται στο πλαίσιο μιας διαδικασίας αμοιβαίας επίδρασης μεταξύ γονέων και παιδιών.

Στο πλαίσιο της οικογένειας, η συνεχής και αμοιβαία αλληλεπίδραση με τους σημαντικούς "άλλους", όπως οι γονείς, είναι κρίσιμη για την ανάπτυξη των παιδιών. Αν οι σχέσεις στο άμεσο περιβάλλον τους έρθουν σε ρήξη, τα παιδιά μπορεί να μην έχουν αποκτήσει τις κατάλληλες δεξιότητες για να εξερευνήσουν άλλα μέρη του περιβάλλοντός τους. Αυτό οδηγεί τα παιδιά να αναζητούν την επιβεβαίωση που προέρχεται από τους γονείς ακόμα και σε μη κατάλληλες για αυτά καταστάσεις (Παπαδοπούλου, 2008).

Σύμφωνα με τους Newman και Murray (1983, στο Νικολάου, 2000), η πρόκληση για την οικογένεια κατά αυτήν την περίοδο είναι να επιτρέψει αρκετή ανεξαρτησία στα αναπτυσσόμενα μέλη της χωρίς να διαλυθεί, ενώ η πρόκληση για τα άτομα είναι να αυτοκαθοριστούν ως αυτόνομα άτομα χωρίς να χάσουν την αίσθηση της οικογενειακής τους ταυτότητας ή την υποστήριξη της οικογένειας τους. Αυτό υποδεικνύει την ανάγκη για μια ισορροπία μεταξύ ανεξαρτησίας και σύνδεσης στην οικογένεια.

Ο Bowen (1978 στο Νικολάου, 2000) διακρίνει μεταξύ οικογενειακών συστημάτων που εμποδίζουν τη διαφοροποίηση των μελών τους και εκείνων που αποδέχονται ότι η ατομικότητα και η συλλογικότητα μπορούν να συνυπάρξουν.

Τέλος, σύμφωνα με τους Olson και συν. (1983 στο Νικολάου, 2000), οι οικογένειες με μέτρια τάση συνοχής λειτουργούν καλύτερα ως συστήματα και είναι λιγότερο προβληματικές από εκείνες που τοποθετούνται στα άκρα αυτής της μεταβλητής. Αυτό υποδεικνύει ότι η υπερβολική προσοχή ή η υπερβολική αδιαφορία των γονέων μπορεί να οδηγήσει σε προβλήματα στην οικογένεια.

Το ζητούμενο εδώ είναι κατά πόσο το εκπαιδευτικό σύστημα είναι δυνατό να διαδραματίσει εξισορροπητικό ρόλο στις περιπτώσεις αυτές. Αν και οι εκπαιδευτικοί μπορούν να διαδραματίσουν σημαντικό ρόλο, δεν μπορούν να αντικαταστήσουν τη συνθετότητα της αλληλεπίδρασης που παρέχουν οι «σημαντικοί άλλοι», όπως οι γονείς.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού συστήματος είναι να λειτουργεί υποστηρικτικά προς τις οικογένειες που αντιμετωπίζουν προβλήματα και να δημιουργεί ένα θετικό περιβάλλον γι' αυτές. Η αστάθεια και η αβεβαιότητα που χαρακτηρίζει τη σύγχρονη οικογένεια μπορεί να επηρεάσει αρνητικά την ανάπτυξη του παιδιού, επομένως, η υποστήριξη από το εκπαιδευτικό σύστημα είναι σημαντική.

Σε κάθε περίπτωση, η οικογένεια και οι σχέσεις που αναπτύσσονται μέσα σε αυτήν είναι θεμελιώδους σημασίας για την ανάπτυξη του παιδιού. Εξάλλου, η συμβολή της οικογένειας είναι αναντικατάστατη και κρίσιμη για την ολοκληρωμένη ανάπτυξη του παιδιού.

1.9 Το σχολείο ως μικροσύστημα

Όπως είναι ευρέως γνωστό, το σχολείο αποτελεί έναν σύνθετο οργανισμό, τον οποίο χαρακτηρίζει η αλληλεξάρτηση των διαφόρων στοιχείων του. Το σχολείο δεν αποτελείται μόνο από ένα κτίριο και τους ανθρώπους που δρουν μέσα σε αυτό, αλλά και από τις σχέσεις και τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μελών του.

Κάθε μέλος του σχολείου εξαρτάται από τα υπόλοιπα μέλη και όλα τα μέλη αντιδρούν στις αλλαγές που συμβαίνουν στο εσωτερικό του. Αυτές οι αλλαγές μπορεί να προκαλέσουν αντιδράσεις και σε άλλα μέλη του σχολικού συστήματος. Η ουσία είναι ότι το σχολείο αποτελεί ένα μέρος ενός ευρύτερου συστήματος και οι αλληλεπιδράσεις του επηρεάζονται από πολλούς παράγοντες (Sarason, 1990 στο Πετρογιάννης, 2003).

Η αλληλεξάρτηση όλων των πτυχών της σχολικής ζωής δημιουργεί το μικροσύστημα του σχολείου, το οποίο αποτελείται από δύο βασικές κατηγορίες στοιχείων: τα κοινωνικά και τα φυσικά ή υλικά. Τα κοινωνικά στοιχεία περιλαμβάνουν τις ανθρώπινες σχέσεις, ενώ τα φυσικά ή υλικά αφορούν το περιβάλλον και την υποδομή του σχολείου.

Ειδικότερα, στα κοινωνικά στοιχεία περιλαμβάνονται οι μαθητές, οι εκπαιδευτικοί και ο διευθυντής, καθώς και οι σχέσεις μεταξύ τους. Αυτά τα στοιχεία αφορούν τις ανθρώπινες διαστάσεις του σχολείου και την κοινωνική δομή που δημιουργείται μέσα σε αυτό.

Από την άλλη, στα φυσικά/υλικά στοιχεία συγκαταλέγονται το σχολικό κτίριο, η διαρρύθμισή του, ο χώρος του προαυλίου, το ωρολόγιο πρόγραμμα, οι κανόνες ασφαλείας, οι συνθήκες εργασίας, η εκπαιδευτική πολιτική και οι αποφάσεις που λαμβάνονται σε τοπικό και κεντρικό επίπεδο. Αυτά τα στοιχεία αφορούν το φυσικό περιβάλλον και τις δομικές πτυχές του σχολείου.

Οι έρευνες έχουν δείξει ότι τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά του σχολικού πλαισίου μπορούν να επηρεάσουν τη ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του παιδιού, είτε θετικά είτε αρνητικά (Rutter et al., 1979 στο Πετρογιάννης, 2003). Αυτό υπογραμμίζει τη σημασία του περιβάλλοντος στο οποίο αναπτύσσονται τα παιδιά και την επίδρασή του στην εκπαίδευσή τους.

Καθίσταται αδήριτη ανάγκη να λάβουμε υπόψη το πλαίσιο των δομικών παραγόντων που χαρακτηρίζουν το σχολείο, το πλαίσιο διδασκαλίας και το δίκτυο και τη δυναμική των σχέσεων μεταξύ των μαθητών.

Αναφορικά με το πλαίσιο διδασκαλίας, περιλαμβάνει θέματα όπως η διαχείριση της συμπεριφοράς των παιδιών στην τάξη, οι μέθοδοι διδασκαλίας, η ενθάρρυνση και η συμμετοχή των μαθητών στις δραστηριότητες, η ανάπτυξη δεξιοτήτων και η σύνδεση της θεωρίας με την πράξη.

Αναφορικά με το δίκτυο και τη δυναμική των σχέσεων μεταξύ των μαθητών, υπογραμμίζεται η σημασία αυτών των σχέσεων στην ατομική ανάπτυξη του κάθε μαθητή, καθώς και στη δυναμική της τάξης. Οι μαθητές διαμορφώνουν την ταυτότητά τους μέσα από τις ομάδες, στις οποίες ανήκουν και τη σχέση τους με τους συμμαθητές τους.

Με βάση την οικοσυστημική θεώρηση, πρέπει να ενθαρρύνονται οι εκπαιδευτικοί να δουν τη συμπεριφορά των μαθητών ως μέρος ενός ευρύτερου πλαισίου και να την αντιμετωπίζουν με αυτό τον τρόπο (Πετρογιάννης, 2003).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2ο : ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΓΟΝΕΩΝ ΜΕ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟ ΕΘΝΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΜΠΛΟΚΗ ΤΟΥΣ ΣΤΗΝ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ ΤΗΣ ΒΑΣΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ

2.1 Η έννοια της γονεϊκής εμπλοκής

Είναι γεγονός ότι η χρήση των όρων «συνεργασία (collaboration) σχολείου-οικογένειας», «γονεϊκή συμμετοχή» (parental participation) και «γονεϊκή εμπλοκή (parental involvement) στην εκπαίδευση των παιδιών» χαρακτηρίζεται από πολυπλοκότητα και ασάφεια.

Πολλές φορές αυτοί οι όροι χρησιμοποιούνται χωρίς να ορίζεται με σαφήνεια το περιεχόμενό τους, προκαλώντας σύγχυση στην ερμηνεία τους. Υπάρχει μια πληθώρα ερμηνειών για το τι μπορεί να σημαίνουν αυτοί οι όροι, καθώς οι προσδιορισμοί που δίνονται είναι πολύ ευρείς (Vyverman και Vettenburg, 2009).

Παρά την πολυπλοκότητα και την ασάφεια, ορισμένοι όροι όπως γονεϊκή εμπλοκή, συμμετοχή, συνεργασία κλπ., χρησιμοποιούνται για να περιγράψουν το ευρύ φάσμα των γονικών πεποιθήσεων, συμπεριφορών και πρακτικών στο πλαίσιο της εκπαίδευσης.

Επομένως, η γονεϊκή εμπλοκή ή συμμετοχή ή συνεργασία μπορεί να ερμηνευθεί διαφορετικά ανάλογα με τις συγκεκριμένες συνθήκες και τις ανάγκες του σχολείου και της οικογένειας (Patrikakou et al., 2005).

Παρά την χαοτική χρήση των εννοιών, ο όρος που έχει κυριαρχήσει στις έρευνες είναι η γονεϊκή εμπλοκή.

Αρχικά, ο όρος γονεϊκή εμπλοκή εισήχθη το 1982 από το περιοδικό Psychological Abstracts (Γεωργίου, 2000) και έκτοτε έχει κυριαρχήσει στις ερευνητικές μελέτες. Ωστόσο, η έννοια αυτή είναι τόσο ασαφής που μπορεί να ερμηνευτεί με διάφορους τρόπους, περιλαμβάνοντας ευρεία γκάμα δραστηριοτήτων και πρακτικών από την απλή επίσκεψη του γονέα στο σχολείο μέχρι τη συμμετοχή του σε αποφάσεις που αφορούν τη διοίκηση του σχολείου (Brito & Waller, 1994).

Επιπλέον, οι έρευνες διαφορετικών συγγραφέων προσεγγίζουν τη γονεϊκή εμπλοκή με διαφορετικούς τρόπους, περιγράφοντας ένα μέρος ή μια διάστασή της ως το σύνολο. Ορισμένοι ερευνητές, όπως ο Keith (1986) και η ομάδα των Pezdek και συνεργάτες (2002),

εστιάζουν στην εποπτεία της καθημερινής δραστηριότητας και της σχολικής εργασίας του παιδιού ως ένα στοιχείο της γονεϊκής εμπλοκής. Άλλοι ερευνητές, όπως η Νόβα-Καλτσούνη (2004), ο Hong και ο Ho (2005), καθώς και οι Harris και Goodall (2007), εστιάζουν περισσότερο στη συμμετοχή των γονέων σε διάφορες σχολικές δραστηριότητες όπως γιορτές και εκδρομές, καθώς και στην επικοινωνία τους με τους εκπαιδευτικούς της τάξης.

Σε πιο ευρύ πλαίσιο, η γονεϊκή εμπλοκή περιλαμβάνει τις απόψεις των γονέων για την εκπαίδευση και τη σημασία της, τις σχετικές φιλοδοξίες και προσδοκίες τους, καθώς και τα κίνητρα που επιδιώκουν για τη μόρφωση των παιδιών τους (Νόβα- Καλτσούνη, 2004).

Η έλλειψη ενός κοινώς αποδεκτού ορισμού της γονεϊκής εμπλοκής οδηγεί σε αντικρουόμενα αποτελέσματα σε πολλές έρευνες (Fan & Chen, 2001). Ως αποτέλεσμα, οι ερευνητές αναγνωρίζουν την πολυδιάστατη φύση της γονεϊκής εμπλοκής, περιλαμβάνοντας ένα ευρύ φάσμα δραστηριοτήτων που αφορούν τις προσδοκίες, τις φιλοδοξίες και τις πρακτικές των γονέων στο πλαίσιο της εκπαίδευσης των παιδιών (Epstein, 1992, 1995· Muller, 1995·, 1998 Fantuzzo et al., 2000· Γεωργίου, 2000).

2.2 Μορφές γονεϊκής εμπλοκής

Οι αναφορές που παρουσιάζονται καθιστούν απαραίτητο τον προσδιορισμό του τύπου της γονεϊκής εμπλοκής που μελετάται κάθε φορά με ακρίβεια. Στη διεθνή βιβλιογραφία, προτείνονται συγκεκριμένες τυπολογίες που περιγράφουν τις διάφορες μορφές ανάμιξης των γονέων στο σχολείο. Πολλές από αυτές τις προτάσεις αποτέλεσαν τη βάση ή ακόμα και μέρος συγκεκριμένων εκπαιδευτικών πολιτικών μεταρρυθμίσεων, κυρίως σε δυτικά εκπαιδευτικά συστήματα.

Μια από τις πρώιμες τυπολογίες προτάθηκε από τον Fullan (1982), ο οποίος πρότεινε τέσσερις τύπους γονεϊκής εμπλοκής: α) οικογενειακή συνεισφορά στη διδασκαλία του παιδιού στο σπίτι, β) οικογενειακή συνεισφορά στη διδασκαλία μέσα στο σχολείο, γ) προσφορά εθελοντικής εργασίας της οικογένειας μέσα στο σχολείο και δ) ανάμιξη των γονέων στη διοίκηση του σχολείου.

Η Tomlinson (1991), εξετάζοντας τις τότε επικρατούσες πρακτικές στα βρετανικά σχολεία, πρότεινε μια διαφορετική τυπολογία που αποτελείται από τους ακόλουθους τέσσερις τύπους:

α) Ανταλλαγή πληροφοριών μεταξύ σχολείου και οικογένειας (μέσω γραπτής επικοινωνίας, επισκέψεων γονέων στο σχολείο, συγκεντρώσεων και εκδηλώσεων γονέων-εκπαιδευτικών, δελτίων προόδου).

β) Προσωπική ανάμειξη των γονέων σε εκπαιδευτικά ζητήματα που αφορούν το παιδί τους και τη φοίτησή του στο σχολείο, όπως η παροχή βοήθειας στην κατ' οίκον εργασία και στα μαθήματα μέσα στην τάξη.

γ) Άτυπη ανάμειξη των γονέων σε ζητήματα διοίκησης και διαχείρισης του σχολείου μέσω της εκπροσώπησής τους σε συλλογικά όργανα των γονέων του σχολείου, όπως παρατηρητές ή άλλους ρόλους στα πλαίσια αυτών των οργάνων, οι οποίοι όμως δεν συνδέονται άμεσα με τη λήψη αποφάσεων.

δ) Επίσημη συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διοίκηση και χάραξη πολιτικής μέσω της εκλογής τους και της ενεργού συμμετοχής τους στα συλλογικά εκτελεστικά όργανα των γονέων.

Μια ακόμη τυπολογία γονεϊκής εμπλοκής στην εκπαίδευση, που προτάθηκε από τους Tumscy, Eltis, Towlet και Wright το 1990, βασίζεται στο εκπαιδευτικό σύστημα της Αυστραλίας. Στη συγκεκριμένη έρευνα χρησιμοποιείται ο όρος «γονεϊκή εμπλοκή» βασιζόμενη στην πολυεπίπεδη ανάλυση της Epstein (Epstein, 1992, 1995· Connois & Epstein, 1995), που περιγράφει έξι διαφορετικούς τύπους γονεϊκής εμπλοκής.

Η τυπολογία αυτή επικεντρώνεται σε διάφορες πρακτικές που στοχεύουν στην ενίσχυση της συμμετοχής των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία, όπως αναλύθηκε διεξοδικά νωρίτερα.

Ακόμη, σημειώνεται ότι η γονεϊκή εμπλοκή μπορεί να εκφραστεί με διάφορους τρόπους και να διαφέρει ανάλογα με τις εθνοτικές ομάδες και τις κοινωνικές συνθήκες (Garcia Coll et al., 2002). Αυτό αναδεικνύεται από ερευνητές (Bernhand & Freire, 1999, Pierre Bourdieu 1984 & Anette Lareau, 1989) που έχουν εξετάσει τον τρόπο με τον οποίο οι αξίες, οι προτεραιότητες και άλλοι παράγοντες επηρεάζουν τη γονεϊκή συμμετοχή στην εκπαίδευση. Αυτές οι παρατηρήσεις αναδεικνύουν τη σημασία του πολιτισμικού και

μορφωτικού κεφαλαίου στην κατανόηση των διαφορετικών τρόπων που οι γονείς εμπλέκονται στην εκπαίδευση των παιδιών τους.

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

2.2.1. Βοήθεια στην κατ' οίκον εργασία

Φυσικά, η «γονεϊκή εμπλοκή» αποτελεί τον πιο γνωστό τρόπο συμμετοχής των γονέων στη σχολική ζωή του παιδιού τους. Περιλαμβάνει συγκεκριμένες συμπεριφορές των γονέων, όπως ο συστηματικός έλεγχος των τετραδίων και άλλων εργασιών που φέρνει το παιδί στο σπίτι, η επαφή με το τι μαθαίνει το παιδί στο σχολείο και η βοήθεια στην επίλυση των αποριών του με τα μαθήματά του.

Πολλές έρευνες έχουν δείξει ότι οι γονείς πιστεύουν ότι η συμμετοχή τους στην προετοιμασία των παιδιών τους για το σχολείο είναι ένας σημαντικός παράγοντας που βοηθά τα παιδιά τους να επιτύχουν υψηλότερες ακαδημαϊκές επιδόσεις (Henderson, 1988· Cooper, 1989· Blackwell, 1992· Cooper et al., 2006).

Η εμπλοκή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους στο σπίτι είναι πιο αποτελεσματική από την εμπλοκή στο σχολείο, καθώς έχει σαφή επίδραση στη βελτίωση της ακαδημαϊκής επίδοσής τους (Mannam & Blackwell, 1992 & Henderson, 1988). Ειδικότερα, γίνεται αναφορά σε μελέτες που υπογραμμίζουν πώς οι νεότεροι γονείς, αυτοί με χαμηλή εκπαίδευση ή αυτοί που είχαν άγχος ως μαθητές, είναι πιο πιθανό να επικεντρωθούν στην εκπαίδευση των παιδιών τους στο σπίτι.

Οι γονείς που πιστεύουν ότι η εμπλοκή τους είναι απαραίτητη για τη μάθηση των παιδιών τους ενδιαφέρονται περισσότερο και επενδύουν περισσότερο χρόνο και ενέργεια στην προετοιμασία τους για το σχολείο (Stevenson et al., 1990· Epstein et al., 1992). Αυτό μπορεί να οδηγήσει σε αυξημένη πίεση προς τα παιδιά για να επιτύχουν.

Ωστόσο, πρόσφατες έρευνες έχουν δείξει ότι αυτή η πίεση μπορεί να επηρεάσει αρνητικά τη σχέση γονέων-παιδιών και να μειώσει τα οφέλη της εμπλοκής των γονέων στη μάθηση στο σπίτι (Trautwein & Koller, 2003). Επίσης, όσοι γονείς έζησαν έντονο

άγχος ως μαθητές θεωρούν ότι η προετοιμασία των παιδιών τους στο σπίτι μπορεί να αποτρέψει παρόμοιες καταστάσεις στα παιδιά τους (Taylor et al., 2004).

Αντίστοιχα, οι γονείς με χαμηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης πιστεύουν περισσότερο στην αποτελεσματικότητα της εμπλοκής τους στην προετοιμασία των παιδιών τους στο σπίτι σε σύγκριση με τους γονείς που έχουν υψηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι αυτοί οι γονείς θεωρούν ότι η βοήθεια που μπορούν να προσφέρουν στα παιδιά τους σηματοδοτείται από την εμπλοκή τους στη μάθηση στο σπίτι (Menacker et al., 1988).

Επιπλέον, οι γονείς που είναι υπερήφανοι για το σχολείο στο οποίο φοιτά το παιδί τους θεωρούν ότι η εμπλοκή τους στη μάθηση στο σπίτι βοηθά πιο αποτελεσματικά στις επιδόσεις του παιδιού τους. Αυτοί οι γονείς πιθανότατα θεωρούν ότι το σχολείο έχει υψηλούς προσδοκώμενους στόχους και απαιτήσεις, επομένως το παιδί τους πρέπει να είναι πολύ καλά προετοιμασμένο για να ανταποκριθεί σε αυτές (Heckmann, 2008).

Συνεπώς, καθίσταται αδήριτη ανάγκη η περαιτέρω έρευνα για να διερευνηθεί η προέλευση των πεποιθήσεων αυτών των γονέων και εάν πράγματι μπορούν να οδηγήσουν σε βελτίωση των επιδόσεων των παιδιών τους (Πνευματικός & συν., 2008).

Παρόλα αυτά, υπάρχουν πολλές έρευνες που αμφισβητούν τη θετική συσχέτιση μεταξύ της εμπλοκής των γονέων στην προετοιμασία των κατ' οίκων εργασιών και της ακαδημαϊκής επίδοσης των παιδιών (Farrow et al., 1999·Pezdek et al., 2002·Trautwein & Koller 2003). Συγκεκριμένα, οι έρευνες αυτές δείχνουν ότι οι γονείς που εκφράζουν δυσπιστία για την αποτελεσματικότητα της εμπλοκής τους στη μάθηση στο σπίτι μειώνουν την εμπλοκή τους στην προετοιμασία των παιδιών τους ή προσπαθούν να μειώσουν το συναισθηματικό κόστος που συνδέεται με αυτόν τον τύπο εμπλοκής (Levin et al., 1997).

Επιπλέον, υπάρχει ένα πνεύμα που εστιάζει στη σημασία της ενδυνάμωσης (empowerment) για τη μάθηση σε μειονεκτούσες ομάδες και της γονεϊκής εμπλοκής των γονέων με διαφορετικό εθνικό υπόβαθρο (Minaya – Rowe, 1996). Σε αυτό το πλαίσιο, δημιουργούνται παρεμβάσεις που φέρνουν τους γονείς στο προσκήνιο, λαμβάνοντας υπόψη τις δικές τους ανάγκες και τους χειραφετούν, προωθώντας μια διαδικασία ενδυνάμωσης που τους κάνει να συνειδητοποιήσουν την ανάγκη να παραμείνουν τα παιδιά τους στο σχολείο και να συνεργαστούν υπό νέους όρους με το σχολείο (Gonzalez et al., 1993 Zuniga et al.,1996).

Μάλιστα, πολλοί εκπαιδευτικοί δίνουν ιδιαίτερη προσοχή στο μέγεθος των εργασιών που δίνουν στους μαθητές, προκειμένου να εξασφαλίσουν ότι δεν υπάρχουν υπερβολικές απαιτήσεις που θα αποτρέψουν την επικοινωνία γονέων-μαθητών (Peterson & Ladky, 2007).

Σε οικογένειες μεταναστών, ορισμένοι γονείς εκφράζουν πραγματικό ενδιαφέρον για την εκπαιδευτική πορεία των παιδιών τους, ακόμη και αν δεν κατανοούν πλήρως τι συμβαίνει στο σχολείο (Torres-Guzman, 1995). Αυτές οι οικογενειακές συζητήσεις και η συμμετοχή στην εκπαίδευση των παιδιών μπορούν να βοηθήσουν στην ενίσχυση της σχολικής επιτυχίας των παιδιών. Ακόμη, ορισμένοι γονείς ζητούν τη βοήθεια των παιδιών τους για να διαβάσουν ένα γράμμα ή να εξηγήσουν ένα έγγραφο, δημιουργώντας έτσι μια σημαντική θέση για το παιδί που πηγαίνει καλά στο σχολείο μέσα στην οικογένεια. Αυτή η συμμετοχή των γονέων στη σχολική ζωή των παιδιών τους μπορεί να βοηθήσει στην ενίσχυση της σχολικής πορείας τους (Νικολάου, 2000).

Γίνεται αντιληπτή η ύπαρξη «αόρατων» μορφών γονεϊκής εμπλοκής στην εκπαίδευση των παιδιών, οι οποίες γίνονται ορατές μόνο όταν εξετάζονται τα δίκτυα γονέων που έχουν σχηματιστεί με φυσικό και αβίαστο τρόπο (Torres-Guzman, 1995· Coelho, 2007). Για παράδειγμα, στην έρευνα της Torres-Guzman (1995) που πραγματοποιήθηκε σε σχολεία με υψηλό ποσοστό μαθητών από μεταναστευτικό υπόβαθρο, παρατηρήθηκε ότι μεγάλο μέρος της εμπλοκής των γονέων εκδηλώνεται με τη μορφή ηθικής και συναισθηματικής συμπαράστασης, παρά με οδηγίες, καθοδήγηση ή οικονομική ενίσχυση. Αυτού του είδους η στήριξη συχνά περνά απαρατήρητη.

Επιπλέον, η έρευνα που περιγράφεται αναφέρει τη σημασία της συμμετοχής των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους σε οικιακό επίπεδο. Τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας προσδιορίζουν ποιες πρακτικές της βασικής εκπαίδευσης ακολουθούν οι γονείς με διαφορετικές εθνικές καταβολές και πώς συμμετέχουν στην εκμάθηση των παιδιών τους στο σπίτι (Li, 2006). Η έρευνα καταγράφει τα στοιχεία που αφορούν στην εκπαιδευτική διαδικασία που λαμβάνει χώρα στα σπίτια τους. Η ανάλυση έδειξε ότι οι γονείς θεωρούν σημαντικό να παροτρύνουν τα παιδιά τους να διαβάζουν εκτός από τα σχολικά εγχειρίδια και εξωσχολικά βιβλία μέσω της αξιοποίησης της δανειστικής βιβλιοθήκης (Anderson, 1995· Huntsinger et al., 1998· Li, 2002). Μερικοί τρόποι εκμάθησης της ανάγνωσης περιλαμβάνουν το διάβασμα του κειμένου δυνατά, την ταυτόχρονη ανάγνωση με το παιδί και τη βοήθεια στην κατανόηση του

κειμένου. Επιπλέον, οι γονείς προωθούν δραστηριότητες γραφής όπως η συλλαβογράφηση, η αντιγραφή και η σύνθεση κειμένων, και θεωρούν σημαντικό τα παιδιά τους να γνωρίζουν τους βασικούς κανόνες γραμματικής και σύνταξης της αγγλικής γλώσσας (Ferris & Hedgcock, 2005).

Συνεχίζοντας, όσον αφορά στα Μαθηματικά, οι περισσότεροι γονείς εκφράζουν ανικανοποίηση με την εκπαίδευση στα σχολεία (Huntsinger et al., 1998· Huntsinger et al., 2000· Li, 2002, 2005) και προτιμούν περισσότερη πρακτική εξάσκηση και ασκήσεις δυσκολότερου περιεχομένου. Έτσι, χρησιμοποιούν στο σπίτι πρόσθετα εγχειρίδια και διαφορετικές πρακτικές για την ενίσχυση των μαθηματικών δεξιοτήτων των παιδιών τους (Chen & Stevenson, 1989·Li, 2002, 2006).

Συνολικά, η έρευνα υπογραμμίζει τη σημασία της συμμετοχής των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους εκτός από το σχολείο, προσφέροντας οικογενειακό περιβάλλον που προωθεί την ανάπτυξη των δεξιοτήτων και των γνώσεων τους.

Όσον αφορά στη συμπεριφορά και τις προτιμήσεις των γονέων με διαφορετικό εθνικό υπόβαθρο σε σχέση με τη σχολική συμμετοχή και τις πολιτιστικές τους αξίες στο πλαίσιο της εκπαίδευσης των παιδιών τους αξίζει να τονιστεί ότι παρόλο που οι μετανάστες γονείς συμμετέχουν συχνά σε προγραμματισμένες συναντήσεις γονέων - εκπαιδευτικών και αισθάνονται άνετα στις συνομιλίες τους, είναι σχετικά ανενεργοί στην ουσιαστική συμμετοχή σε συγκεντρώσεις γονέων, στην επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς ή στην προσφορά εθελοντικής εργασίας (Constantino et al., 1991· Dyson, 2001· Li, 2006). Ακόμη, παρά την υιοθέτηση των παραδοσιακών πολιτιστικών αξιών σχετικά με την εκπαίδευση, οι γονείς με διαφορετικές εθνικές καταβολές προβαίνουν σε προσαρμογές και τροποποιήσεις στους τρόπους κοινωνικοποίησης των παιδιών τους, προσανατολίζοντας περισσότερο με τις πρακτικές της αμερικανικής εκπαίδευσης (Anderson, 1995· Chao, 1996· Zhang et al., 1998·Li, 2002, 2005).

Επιπλέον, η έρευνα υποδεικνύει ότι, δεδομένου ότι οι γονείς είναι ενεργά εμπλεκόμενοι στην εκμάθηση των παιδιών τους στο σπίτι αλλά λιγότερο στις σχολικές δραστηριότητες, θα ήταν σημαντικό για τους εκπαιδευτικούς να εργαστούν για την ένταξη των γονέων στις σχολικές δραστηριότητες, έτσι ώστε να έχουν από πρώτο χέρι εμπειρία των σχολικών οδηγιών και πρακτικών (Li, 2006·Χατζηδάκη, 2007).

2.2.2. Επικοινωνία σχολείου – οικογένειας

Η γονεϊκή εμπλοκή μπορεί να εκφράζεται μέσα από τη συχνότητα και την ποιότητα της επαφής που ο γονέας διατηρεί με το σχολείο. Ένας συνήθης τρόπος είναι οι επισκέψεις των γονέων στο σχολείο, κατά τις οποίες επικοινωνούν με τους δασκάλους και ενημερώνονται για την πρόοδο και τη συμπεριφορά του παιδιού τους (Γεωργίου, 2000).

Ποικίλες έρευνες έχουν δείξει ότι η εμπλοκή σε ένα σύστημα επικοινωνίας μεταξύ γονέων και σχολείου θεωρείται ότι βοηθά στην ακαδημαϊκή επίδοση των παιδιών περισσότερο από κάθε άλλο τύπο γονικής εμπλοκής (Hansen, 1986· Reynolds, 1992· Marcon, 1999· Γεωργίου, 2000· Πνευματικός & συν., 2008').

Ο συγκεκριμένος τύπος γονεϊκής εμπλοκής, όμως, δεν έχει πάντα θετικά αποτελέσματα, διότι κρίνεται πολλές φορές ως παθητικός (Iverson et al., 1981). Ειδικότερα, η εμπλοκή των γονέων με χαμηλό κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο στο ρόλο του διαμεσολαβητή στη σχέση παιδιού – σχολείου αρκετές φορές κρίνεται αναποτελεσματική (White et al., 1992)

Οι Dauber και Epstein (1993) καθώς και ο Bhering, (2002), επισημαίνουν τη σημασία της ενθάρρυνσης και της καθοδήγησης της επικοινωνίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας, διότι θεωρείται σημαντική από την εκπαιδευτική κοινότητα. Πολλοί γονείς συμμετέχουν σε καθιερωμένες συγκεντρώσεις γονέων-εκπαιδευτικών ή επικοινωνούν ενεργά με τους εκπαιδευτικούς, και αυτό έχει αναγνωριστεί ως αποτελεσματικότερος τύπος εμπλοκής στην ακαδημαϊκή πορεία των παιδιών.

Η επικοινωνία των γονέων με τους εκπαιδευτικούς θεωρείται σημαντική για την εξέλιξη των παιδιών στο σχολείο. Ειδικότερα, οι γονείς που επικοινωνούν ενεργά με τους εκπαιδευτικούς έχουν πιο θετική αντίληψη για την αποτελεσματικότητα αυτής της επικοινωνίας.

Μάλιστα, υπάρχει η υπόθεση ότι οι γονείς που ήταν πολύ αγχωμένοι ως μαθητές έχουν μεγαλύτερη πιθανότητα να εκτιμήσουν τη σημασία της επικοινωνίας τους με τους εκπαιδευτικούς, καθώς θέλουν να εξασφαλίσουν ότι η βοήθεια που παρέχουν στο σπίτι συμβάλλει στην πρόοδο των παιδιών τους.

Για τους πολλούς γονείς που δεν μιλούν καλά τη γλώσσα της χώρας υποδοχής, η επικοινωνία με το σχολείο αποτελεί πρόκληση. Οι γονείς αυτοί ενδέχεται να μην είναι σε θέση να διαβάσουν ή να καταλάβουν γραπτά κείμενα που τους παρέχονται από το

σχολείο λόγω γλωσσικών εμποδίων (Gougeon, 1993· Constantino et al., 1995· Bhattacharya, 2000).

Ορισμένα σχολεία δεν έχουν διαθέσιμο δίγλωσσο προσωπικό που να μπορεί να βοηθήσει στον προσανατολισμό των νέων οικογενειών στο σχολείο ή να μεταφράσει γραπτά κείμενα, πράγμα που αποτελεί εμπόδιο για την επικοινωνία γονέων – σχολείου.

Ακόμη και όταν τα γραπτά κείμενα είναι γραμμένα στη μητρική γλώσσα των γονέων με διαφορετικό εθνικό και γλωσσικό υπόβαθρο, πολλοί γονείς γλωσσικής μειονότητας έχουν λίγη εκπαίδευση στις εγγενείς χώρες τους και δεν μπορούν να διαβάσουν ή να γράψουν τις μητρικές γλώσσες τους (Camarota, 2001).

Οι γονείς μεταναστών και προσφύγων εμφανίζουν συχνά αντίσταση στη συμμετοχή σε δραστηριότητες όπου απαιτείται η χρήση προφορικής επίσημης γλώσσας, όπως η τηλεφωνική επικοινωνία με το σχολείο ή η συμμετοχή σε συναντήσεις γονέων-εκπαιδευτικών.

Σε ορισμένες περιπτώσεις, οι γονείς βασίζονται στα παιδιά τους ως μεταφραστές για τη γραπτή και προφορική επικοινωνία με το σχολείο. Ωστόσο, αυτή η πρακτική δεν είναι πάντα αξιόπιστη και μπορεί να οδηγήσει σε ανακρίβειες (Report of ISBE Parent Outreach Focus Group, 2003).

Ορισμένες έρευνες (Epstein, 1990 & Healey, 1994) έχουν δείξει ότι η επικοινωνία μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών ενισχύει διάφορες μορφές γονικής συμμετοχής στο σχολείο και έχει συσχετιστεί με την ακαδημαϊκή επίδοση των παιδιών (Watkins, 1997· Norris, 1999).

Μελέτες έχουν δείξει ότι οι μετανάστες γονείς σπάνια επικοινωνούν με το σχολείο συχνά, σε αντίθεση με τους γηγενείς γονείς που επικοινωνούν πιο συχνά και είναι πιο πρόθυμοι να συμμετέχουν σε σχολικές δραστηριότητες (Dyson, 2001).

Αναδεικνύεται η σημασία της επικοινωνίας μεταξύ σπιτιού και σχολείου για την ενημέρωση των γονέων για τις σχολικές πολιτικές και πρακτικές και τη σημασία αυτής της επικοινωνίας στην ακαδημαϊκή πορεία των παιδιών (Dyson, 2001).

Η παρούσα έρευνα (Dyson, 2001) που αφορά στην ικανοποίηση και τις αντιλήψεις των γονέων, ειδικά μεταναστών, σχετικά με την επικοινωνία τους με το σχολείο των παιδιών τους αναδεικνύει ορισμένα βασικά σημεία. Ειδικότερα, οι μισοί περίπου από τους μετανάστες γονείς είναι αρνητικοί σχετικά με την επικοινωνία τους με το σχολείο. Εκφράζουν τη δυσαρέσκειά τους για την έλλειψη λεπτομερών πληροφοριών σχετικά με την ακαδημαϊκή

πρόοδο και συμπεριφορά των παιδιών τους, καθώς και για τον απλούστερο τρόπο παρουσίασης αυτών των πληροφοριών (Dyson, 2001).

Αρκετοί γονείς με διαφορετικό εθνικό υπόβαθρο θεωρούν πως οι εκθέσεις που λαμβάνουν σχετικά με την ακαδημαϊκή πρόοδο των παιδιών τους είναι υπερβολικά θετικές και δεν αντικατοπτρίζουν την πραγματικότητα, γεγονός που οδηγεί σε απόσταση από το σχολείο και τις αναφορές περί προόδου (Dyson, 2001).

Οι ίδιοι πολλές φορές εκφράζουν την ανάγκη για περισσότερες και σαφέστερες πληροφορίες σχετικά με την εκπαίδευση των παιδιών τους και επιθυμούν να συμμετέχουν ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία (Dyson, 2001).

Ακόμη, είναι ευαισθητοποιημένοι στον τρόπο με τον οποίο το σχολείο αντιμετωπίζει τη φυλετική και πολιτισμική τους καταγωγή, αλλά θεωρούν πως υπάρχει έλλειψη πληροφόρησης σχετικά με τα προγράμματα πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης (Sy et al.,2005).

Συνολικά, το κείμενο αναδεικνύει τη σημασία της βελτίωσης της επικοινωνίας μεταξύ σχολείου και γονέων, ειδικά για τις οικογένειες μεταναστών, και την ανάγκη για πιο ευέλικτη και προσαρμοσμένη επικοινωνία που να λαμβάνει υπόψη τις ιδιαίτερες ανάγκες και αντιλήψεις των γονέων (Dyson, 2001· Tinkler, 2002· Guo,2005· Sobel & Kugler, 2007).

2.3 Γονεϊκή εμπλοκή και σχολική επίδοση

Η γονεϊκή εμπλοκή στη σχολική ζωή και κρίνεται καταλυτική αναφορικά με την επίδοση των παιδιών. Ειδικότερα, η επίδραση των γονέων στη σχολική ζωή των παιδιών τους περιλαμβάνει διάφορες δράσεις όπως η ενθάρρυνση για τη μάθηση, ο έλεγχος των μαθησιακών υποχρεώσεων και η πίεση για καλύτερες επιδόσεις (Miedel & Reynolds,1999· Schnabel et al.,2002· Barnard, 2004).

Μάλιστα, έρευνες έχουν δείξει ότι η επίδραση των γονέων συσχετίζεται άμεσα με την επίδοση των παιδιών στο σχολείο και αποτελεί σημαντικό παράγοντα επιρροής. Αξίζει να σημειωθεί ότι η επίδραση των γονέων είναι άρρηκτα εξαρτημένη από το κοινωνικοοικονομικό και εκπαιδευτικό επίπεδο της οικογένειας (Banks – McGee, 1993· Redding, 2000· Henderson & Mapp, 2002· Hoover-Dempsey et al., 2005· Weiss et al.,2005).

Ακόμη, η αποτελεσματική συμμετοχή της οικογένειας στη σχολική εκπαίδευση είναι σημαντικός δείκτης για την πρόβλεψη της σχολικής επιτυχίας και της αντιμετώπισης της σχολικής διαρροής. Άλλωστε, από σχετικές έρευνες (Epstein, 1985· Hester, 1989· Coulombe, 1995· Henderson & Berla, 1995· Hoover-Dempsey et al., 2005) υποδεικνύεται η συσχέτιση της σχολικής επιτυχίας και της αντιμετώπισης της σχολικής διαρροής, αναδεικνύοντας τη σημασία της γονεϊκής εμπλοκής σε αυτά τα θέματα.

Έτσι, αναδεικνύεται η σημασία της σχέσης μεταξύ γονέων και σχολικής επιδόσεως των παιδιών και της ενεργού συμμετοχής των γονέων στη σχολική ζωή των παιδιών τους (Fan & Chen, 2001).

Καθίσταται αδήριτη ανάγκη η αποσαφήνιση του τύπου της γονεϊκής εμπλοκής προκειμένου να κατανοήσουμε καλύτερα τη σχέση της με την επίδοση του παιδιού (Christenson et al., 1992· Grolnick et al., 1994· Kurowski & Apostoleris, 1997). Η ανάλυση αυτής της εμπλοκής σε διάφορους παράγοντες έχει επιβεβαιώσει ότι ορισμένοι τρόποι εμπλοκής σχετίζονται θετικά ή αρνητικά με την επίδοση του μαθητή, ενώ κάποιοι άλλοι δεν έχουν καμία σχέση με αυτήν. Με άλλα λόγια, η γονεϊκή εμπλοκή δεν είναι ένα ομοιογενές φαινόμενο, αλλά περιλαμβάνει διάφορες διαστάσεις και τρόπους που μπορούν να επηρεάσουν διαφορετικά την εκπαιδευτική επίδοση του παιδιού. Ορισμένοι τρόποι εμπλοκής μπορεί να συμβάλουν θετικά στην επίδοση του παιδιού, ενώ άλλοι μπορεί να έχουν αρνητικές επιπτώσεις ή ακόμα και να μην επηρεάζουν καθόλου (Georgiou, 1997).

Συγκεκριμένα, υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ σχολικής επίδοσης και παραγόντων όπως οι συζητήσεις στην οικογένεια για σχολικές εμπειρίες και ακαδημαϊκά ζητήματα (Keith et al., 1993· Ho & Willms, 1996), η γενική επιτήρηση των παιδιών και η παρώθησή τους για πρόοδο στο σχολείο (Fehrmann et al., 1987· Ho & Willms, 1996), καθώς και η εμπλοκή των γονέων στις κατ' οίκον εργασίες και στην προετοιμασία των παιδιών για το σχολείο (Cooper, 1989· Cooper et al., 2006).

Επίσης, οι μαθητές παρουσιάζουν καλύτερες επιδόσεις όταν οι γονείς τους και οι εκπαιδευτικοί τους είναι σε θέση να κατανοήσουν ο ένας τις προσδοκίες του άλλου και να διατηρούν παράλληλα μια επικοινωνία που θα επιτρέπει σε και τις δύο πλευρές να γνωρίζουν την πρόοδο και τη συμπεριφορά του παιδιού τόσο στο σχολείο όσο και στην οικογένεια (Hansen, 1986· Reynolds, 1992· Marcon, 1999· Γεωργίου, 2000· Μυλωνάκου – Κεκέ, 2006).

Επισημαίνεται ότι η θετική συσχέτιση παρατηρείται και όταν οι γονείς συμμετέχουν σε δραστηριότητες του σχολείου προσφέροντας εθελοντικές υπηρεσίες και συμμετέχοντας στα όργανα διοίκησης του σχολείου μέσα από τους συλλόγους γονέων και κηδεμόνων (Grolnick & Slowiaczek, 1994· Ho & Willms, 1996· Marcon, 1999· Catsambis, 2001).

Ωστόσο, η εμπλοκή των γονέων δεν φαίνεται να έχει πάντα θετική επίδραση στην επίδοση του παιδιού. Αντιθέτως, υπάρχουν έρευνες που δείχνουν ακόμη και αρνητική συσχέτιση ή μηδενική συσχέτιση μεταξύ διάφορων τύπων γονεϊκής εμπλοκής και της επίδοσης του παιδιού.

Συγκεκριμένα, αναφέρεται η έρευνα των Pezdek και συνεργατών (Pezdek et al., 2002), η οποία έδειξε ότι η ακαδημαϊκή επίδοση των αμερικανικών παιδιών δεν συνδέεται απαραίτητα με το χρόνο που οι γονείς διαθέτουν για βοήθεια στις κατ' οίκον εργασίες των παιδιών. Αυτό το αποτέλεσμα είναι σύμφωνο και με άλλες έρευνες, όπως αυτές των Farrow, Trautwein & Koller (Farrow et al., 1999· Trautwein & Koller, 2003). Επίσης, ο Barnand (2004) επισημαίνει ότι η γονεϊκή παρέμβαση οφείλει να είναι στα κατάλληλα πλαίσια και να μην υπερβαίνει τα όρια που θέτει το σχολείο ή τις επιθυμίες του μαθητή.

Επιπλέον, αναφέρονται και άλλες πτυχές της γονεϊκής εμπλοκής που έχουν αμφισβητηθεί σχετικά με τον ρόλο τους στη βελτίωση των επιδόσεων των παιδιών. Ορισμένες από αυτές τις πτυχές περιλαμβάνουν τη συχνή επικοινωνία των γονέων με τους εκπαιδευτικούς της τάξης (Ho & Willms, 1996) και τη συμμετοχή των γονέων στις εκδηλώσεις του σχολείου (Mannam & Blackwell, 1992· Keith et al., 1993· Singh et al., 1995).

Τέλος, σημειώνεται ότι η γονεϊκή συμμετοχή στην εκπαίδευση είναι ιδιαίτερα σημαντική για παιδιά που μιλούν μια διαφορετική γλώσσα από αυτή της χώρας υποδοχής (Swap, 1993· Constantino et al., 1995). Η έλλειψη αυτής της συμμετοχής μπορεί να σχετίζεται με σχολική αποτυχία και δυσκολία στην κοινωνικοποίηση του μαθητή (Peterson & Ladky, 2007).

Σύμφωνα με έρευνες που διεξήχθησαν σχετικά με τη σχέση μεταξύ της συμμετοχής των μεταναστών γονέων στην εκπαιδευτική εμπειρία των παιδιών τους και της ακαδημαϊκής τους επίδοσης, αναδεικνύεται ότι η έλλειψη συμμετοχής των μεταναστών γονέων στη σχολική ζωή των παιδιών τους συνιστά έναν σημαντικό παράγοντα που συντείνει στη μειωμένη επίδοση των μεταναστών μαθητών (Lareau, 1989· Fend, 1998· Epstein & Sanders, 2000).

Σύμφωνα με τις έρευνες, η αδυναμία των μεταναστών γονέων να συμμετάσχουν στη σχολική ζωή των παιδιών τους οφείλεται σε ποικίλους λόγους, όπως η δυσκολία γλωσσικής επικοινωνίας, οι ποικίλες ωράρια εργασίας και τα πιθανά αισθήματα μειονεξίας και γενικότερης ανασφάλειας που αντιμετωπίζουν (Δήμου, 1999· Κανακούση, 2004).

Ωστόσο, η συμμετοχή των μεταναστών γονέων στην εκπαιδευτική εμπειρία των παιδιών τους έχει καταδείξει τη θετική της επίδραση στα παιδιά, τα σχολεία, τις κοινότητες και την κοινωνία γενικότερα. Η συμμετοχή αυτή περιλαμβάνει διάφορες δραστηριότητες όπως η παρουσία σε διασκέψεις γονέων, η παρακολούθηση προγραμμάτων που αφορούν τους μαθητές, η συμμετοχή σε εθελοντικές δραστηριότητες και η παροχή βοήθειας στην κατ' οίκον εργασία (Melhuish et al., 2001· Boethel, 2003· Lopez, 2004· Vadem Kiernan, 2005· Carreon et al., 2005· Quicho & Daoud, 2006· Barrera & Warner, 2006· Vinton, 2008· Lee & Bowen, 2006).

Επιπλέον, υπογραμμίζεται η σημασία της κοινωνικοοικονομικής κατάστασης της οικογένειας και της ποιότητας των πολιτιστικών ερεθισμάτων και ευκαιριών που προσφέρονται στο παιδί για την ακαδημαϊκή του επίδοση. Τέλος, τονίζεται ότι οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά μεταναστών εστιάζονται στο γεγονός ότι οι οικογένειές τους είναι συχνά αγροτικές με ελάχιστη βασική εκπαίδευση, το οποίο τους τοποθετεί σε μειονεκτική θέση στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μετανάστευσης.

Αναδεικνύεται, επίσης, η σημασία του κοινωνικού κεφαλαίου και των κοινωνικών σχέσεων στην επιτυχία των μεταναστών στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας υποδοχής. Συγκεκριμένα, αναδεικνύεται ότι οι μετανάστες με υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης ενσωματώνονται γρηγορότερα, καθώς διαθέτουν ήδη ένα σημαντικό κοινωνικό κεφάλαιο από τις προηγούμενες εκπαιδευτικές και κοινωνικές τους εμπειρίες.

Το κοινωνικό κεφάλαιο αναφέρεται στο δίκτυο των κοινωνικών σχέσεων και στην αμοιβαία αναγνώριση και σεβασμό που υπάρχει μεταξύ ανθρώπων. Αυτό το κεφάλαιο μπορεί να επηρεάσει την πρόσβαση σε πόρους και ευκαιρίες, συμπεριλαμβανομένης της εκπαίδευσης. Επιπλέον, οι μετανάστες συνήθως έχουν περιορισμένες δυνατότητες υποστήριξης από το κοινωνικό τους δίκτυο, ενώ η γνώση τους για το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας υποδοχής είναι περιορισμένη (Heckmann, 2008).

Επιπλέον, αναφέρεται ότι η έλλειψη κοινωνικής βάσης μπορεί να είναι κομβική πτυχή στην επιτυχία των μεταναστών στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας υποδοχής. Αυτό οφείλεται στις ανύπαρκτες σχέσεις μεταξύ των μεταναστών γονέων και των

εκπαιδευτικών, που μπορεί να δυσχεράνουν την πρόσβαση των παιδιών σε πόρους και ευκαιρίες στο εκπαιδευτικό σύστημα (Quicho & Daoud, 2006).

Επιπλέον, παρατίθενται έρευνες που δείχνουν σημαντικές διαφορές στο επίπεδο εκπαιδευτικής επίδοσης μεταξύ μεταναστών μαθητών από διαφορετικές χώρες προέλευσης (Kristen & Granato, 2004). Οι μετανάστες γονείς, ανεξάρτητα από την κοινωνικοοικονομική τους προέλευση και την ικανότητά τους στην αγγλική γλώσσα, μπορούν να επηρεάσουν σημαντικά την εκπαιδευτική επίδοση των παιδιών τους μέσω της υποστήριξης και της συμμετοχής τους στην εκπαίδευση στο σπίτι και στο σχολείο (Modood, 2004).

Οι κινέζοι μετανάστες γονείς φαίνεται να εστερνίζονται διαφορετικές προσεγγίσεις και πεποιθήσεις όσον αφορά τη διδασκαλία και την εκπαίδευση των παιδιών τους σε σύγκριση με τους γηγενείς γονείς. Συγκεκριμένα, ενδιαφέρονται περισσότερο για τις σημαντικές δεξιότητες βασικής εκπαίδευσης και επικεντρώνονται στην παρακολούθηση και την διόρθωση της απόδοσης των παιδιών τους (Peng & Wright, 1994· Siu, 1994· Zhang & Carrasquillo, 1995· Li, 2001, 2002, 2005b· Louie, 2001). Επιπλέον, φαίνεται να εφαρμόζουν αυστηρότερες πρακτικές διδασκαλίας και κατευθύνουν την προσοχή τους στην αξία των βαθμών περισσότερο από το γενικό γνωστικό επίπεδο των παιδιών τους.

Επιπλέον, συγκριτικές μελέτες (Chao, 1994) έχουν αποκαλύψει ότι οι κινέζοι γονείς εφαρμόζουν διαφορετικούς τύπους γονεϊκών προτύπων και προτύπων κοινωνικοποίησης σε σύγκριση με τους γηγενείς γονείς. Αυτοί οι γονείς παρακολουθούν στενά τα παιδιά τους, επικεντρώνονται στην οικογενειακή υποχρέωση και αξιώνουν την προσπάθεια περισσότερο από την έμφυτη ικανότητα ως παράγοντα της σχολικής επιτυχίας (Hidalgo et al., 2004).

Οι πολιτιστικές πεποιθήσεις και οι γονεϊκοί τύποι επηρεάζουν τις συγκεκριμένες πρακτικές εκπαίδευσης και τις σχέσεις γονέων-παιδιών στο περιβάλλον του σπιτιού. Επομένως, οι κινέζοι μετανάστες γονείς πιθανόν να διαμορφώνουν ένα περιβάλλον που ενθαρρύνει την ακαδημαϊκή επίδοση μέσω της αυστηρότερης προσέγγισης στην εκπαίδευση και την προσοχή στην οικογενειακή υποχρέωση (Oches & Schieffelin, 2001).

Μία αντίστοιχη έρευνα στον Καναδά (Dyson, 2001) δείχνει ότι οι μετανάστες γονείς επικοινωνούν περισσότερο με τα σχολεία για την ακαδημαϊκή πρόοδο των παιδιών τους, ενώ οι γηγενείς γονείς επικεντρώνονται περισσότερο σε δημόσιες εκδηλώσεις όπως η συγκέντρωση χρημάτων. Οι κινέζοι μετανάστες γονείς εκφράζουν ανησυχία για την έλλειψη

πειθαρχίας στα σχολεία και επικρίνουν την κατώτερη ποιότητα των σπουδών συγκρινόμενη με αυτές της Κίνας (Mitchell, 2001).

Σχετικά με τους Λατινοαμερικάνους μετανάστες στις Ηνωμένες Πολιτείες, παρατηρείται ότι ένα μεγάλο ποσοστό ζει σε συνθήκες φτώχειας (Gibson, 2002) και δεν έχει ασφάλεια υγείας (Camarota, 2001). Επιπλέον, οι ισπανόφωνοι Λατίνοι μετανάστες μαθητές έχουν το χαμηλότερο ακαδημαϊκό επίτευγμα και υψηλότερα ποσοστά εγκατάλειψης του σχολείου σε σύγκριση με άλλες ομάδες (Inger, 1992· Carger, 1997· McKissack, 1999· Gibson, 2002). Αυτό οφείλεται σε πολλούς παράγοντες, όπως τα γλωσσικά εμπόδια, οι χαμηλές προσδοκίες των εκπαιδευτικών και η φτώχεια (Scribner, 1999· Gibson, 2002). Ωστόσο, η έρευνα υπογραμμίζει τη σημασία της γονικής εμπλοκής στην ακαδημαϊκή πορεία των μαθητών (Scribner, 1999), καθώς έχει διαπιστωθεί στις μελέτες ότι η συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους έχει θετική συνέπεια στη βελτίωση των επιδόσεών τους και τη μείωση των ποσοστών εγκατάλειψης του σχολείου (Aspiazu et al., 1998).

Μια εθνογραφική μελέτη που διεξήχθη σε μια κοινότητα Λατίνων μεταναστών (Delgado – Gaitan, 2001) διαπιστώθηκε κάποια ασυνέπεια μεταξύ των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών και των πραγματικών προσπαθειών των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους (Carger, 1997· Lopez, 2001).

Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί θεωρούσαν τη γονική εμπλοκή ως πολύ σημαντική, αλλά παρατήρησαν ότι οι περισσότεροι γονείς δεν αφιερώνουν αρκετό χρόνο στα παιδιά τους στο σπίτι. Αυτό το ερμήνευαν ως έλλειψη ενδιαφέροντος. Ωστόσο, άλλες έρευνες (Chavkin & Gonzalez 1995· Trumbull et al., 2001) έχουν δείξει ότι οι Λατίνοι γονείς ενδιαφέρονται σε μεγάλο βαθμό για την εκπαίδευση των παιδιών τους, έχουν υψηλούς στόχους γι' αυτά και επιθυμούν να εμπλακούν στη μόρφωσή τους.

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι η σχολική επιτυχία ή αποτυχία εξαρτάται από την αλληλεπίδραση των οικογενειακών προσπαθειών και της σχολικής ζωής. Συνεπώς, μια αποτελεσματική πολιτική κατά της σχολικής αποτυχίας πρέπει να είναι σύνθετη και πολυδιάστατη, περιλαμβάνοντας πολλαπλές παρεμβάσεις και διάλογο μεταξύ σχολείου και οικογένειας. Ωστόσο, αυτή η σχέση συχνά προκαλεί προβλήματα και δημιουργεί σημεία τριβής και παρεξηγήσεων (Νικολάου, 2000).

2.4 Γονεϊκή εμπλοκή και επιμόρφωση εκπαιδευτικών

Είναι γνωστό ότι λίγοι εκπαιδευτικοί είναι επαρκώς εκπαιδευμένοι για να αντιμετωπίσουν καταστάσεις εκτός του συνήθους, ενώ ελάχιστοι είναι προετοιμασμένοι να δημιουργήσουν στερεές σχέσεις με τους γονείς, ακόμα και σε θέματα εκτός του συνηθισμένου πεδίου τους (Erstein, 2001).

Σε πολλά σχολεία της ΗΠΑ, και της Ευρώπης λείπουν δομές για επικοινωνία και συμμετοχή των γονέων (Davis & Lambie, 2005). Η αντίσταση των εκπαιδευτικών σε αυτήν τη συνεργασία οφείλεται σε διάφορους παράγοντες, συμπεριλαμβανομένων των στερεότυπων αντιλήψεων και των φόβων απαξίωσης του επαγγέλματός τους (Shartrand et al., 1997· Γεωργίου, 2000· De Carvalho, 2001· Roffey, 2002· Miller, 2003).

Στην Ελλάδα, υπάρχει αυξανόμενο ενδιαφέρον για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, αλλά η προσπάθεια συχνά περιορίζεται σε εκπαιδευτικά θέματα και όχι στη συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση. Είναι αναγκαίο να αλλάξει ο ρόλος του εκπαιδευτικού και να ανοίξει το σχολείο στην κοινωνία, προωθώντας την ενεργό συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους (Γκκιάου-Χριστοδούλου, 2005).

Σε όλα τα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα παρατηρείται αύξηση του αριθμού των μαθητών με υποβάθρο μετανάστευσης, ένα χαρακτηριστικό που είναι σταθερό και όχι παροδικό. Οι εκπαιδευτικοί έρχονται αντιμέτωποι με έναν νέο και αυξανόμενο πληθυσμό μαθητών και γονέων για τους οποίους έχουν λίγη πληροφόρηση (Heckmann, 2008).

Η εκπαιδευτική μόρφωση του προσωπικού είναι κρίσιμη για την ανάπτυξη ενός βιώσιμου προγράμματος γονικής συμμετοχής, ειδικά στη συνεργασία με μεταναστευτικές οικογένειες. Υπάρχει ανάγκη για σεμινάρια επιμόρφωσης για όλους τους εκπαιδευτικούς, προκειμένου να ενημερωθούν και να ευαισθητοποιηθούν σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Επιπλέον, οι διευθυντές των σχολείων θα πρέπει να διοργανώνουν εργαστήρια ανάπτυξης πολιτιστικής ευαισθησίας για να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς να αντιμετωπίσουν τις προκαταλήψεις και τις συναισθηματικές ανάγκες των μαθητών μεταναστών (Griego Jones, 2003· Ramirez, 2003). Κρίνεται απαραίτητη η διαρκής επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, ώστε να διατηρούνται ενημερωμένοι για τα νέα δεδομένα και προκλήσεις της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης. Οι κυριότεροι στόχοι ενός προγράμματος εκπαιδευτικών σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης είναι να διαδώσει πληροφορίες και να ευαισθητοποιήσει

τους εκπαιδευτικούς και όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας σχετικά με τα θέματα τα οποία την απασχολούν, να αναπτύξει, δηλαδή, τις ικανότητες των εκπαιδευτικών σε θέματα παιδαγωγικής διδασκαλίας και μεθοδολογίας και να ευαισθητοποιήσει τους εκπαιδευτικούς σε θέματα σχετικά με τα ψυχοκοινωνικά προβλήματα και προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο (Parthenis, 2010· Banks, 2000· Δαμανάκης, 1998· Γκόβαρης, 2005· Νικολάου, 2007).

Ο Gordon (1994) εφάρμοσε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα στο οποίο οι εκπαιδευτικοί εφοδιάστηκαν με ικανότητες για να αντιμετωπίσουν καλύτερα διαφορετικούς πληθυσμούς μαθητών και γονέων. Το πρόγραμμα του Gordon (1994) προσφέρει ένα υπόδειγμα για την ενίσχυση της κατανόησης των εκπαιδευτικών για τις ανάγκες των μαθητών μεταναστών και των οικογενειών τους.

Στην ελληνική εκπαίδευση παρατηρείται πρόσφατα μια σημαντική αύξηση του αριθμού των μαθητών που προέρχονται από άλλες χώρες, ειδικά από την Αλβανία. Οι εκπαιδευτικοί βρίσκονται αντιμέτωποι με τις προκλήσεις που σχετίζονται τόσο με την προσαρμογή των μαθητών στο νέο κοινωνικό περιβάλλον όσο και με την ενεργή συμμετοχή των μετανάστευτων γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Πολλοί εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ότι δεν διαθέτουν τις κατάλληλες ικανότητες ή την κατάλληλη προετοιμασία για να αντιμετωπίσουν αυτά τα προβλήματα. Οι προτάσεις για την επιμόρφωσή τους περιλαμβάνουν στρατηγικές διδασκαλίας με έμφαση στη διαπολιτισμική προσέγγιση, αναδιάρθρωση των προγραμμάτων σπουδών, και ανάπτυξη της επικοινωνίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας. Η διαπολιτισμική ευαισθησία είναι καθοριστική για να αναπτυχθεί αλληλοκατανόηση και αποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ όλων των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας (Παμουκτσόγλου & Νικολάου, 2002).

Ένα καλά τεκμηριωμένο ερευνητικό πρόγραμμα οφείλει να λάβει υπόψη του ορισμένες από τις σημαντικότερες επιπτώσεις της νέας κατάστασης στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και να παράσχει συστάσεις για τη βελτίωσή τους. Συγκεκριμένα, το εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει να ενισχύσει τον κίνητρο του εκπαιδευτικού προς τους μαθητές που προέρχονται από ευάλωτες ομάδες, ενώ ο ρόλος του εκπαιδευτικού θα πρέπει να επαναπροσδιοριστεί (Heckmann, 2008).

2.5 Γονεϊκή εμπλοκή. Παράγοντες και εμπόδια που την επηρεάζουν

Υπάρχουν πολλοί παράγοντες που επηρεάζουν τον τρόπο που οι γονείς εμπλέκονται στην εκπαίδευση των παιδιών τους (Ritblatt et al., 2002).

Οι ομάδες γονέων με κοινά χαρακτηριστικά όπως η πολιτιστική κληρονομιά, οι αξίες και οι προσδοκίες για την εκπαίδευση (Chao, 1996·Sue & Okazaki, 1999·Sy & Schulenberg, 2005), καθώς και το κοινωνικό-πολιτιστικό επίπεδο τους (Γεωργίου, 2000· Davis – Kean, 2005· Hoover – Dempsey et al., 2005) επιδεικνύουν συνήθως κοινά πρότυπα γονικής εμπλοκής. Επιπλέον, ο τρόπος που οι γονείς ασκούν τη γονική εμπλοκή στις οικογένειές τους δεν είναι στατικός και μπορεί να αλλάξει λόγω διαφόρων παραγόντων (Epstein, 1992), όπως οι αλλαγές στην ίδια την οικογένεια, το σχολείο ή την κοινότητα. Επιπλέον, οι πεποιθήσεις των γονέων για τη συνεισφορά τους στην εκπαίδευση των παιδιών τους επηρεάζουν τον τρόπο που ασκούν τη γονική εμπλοκή. Σε ορισμένες περιπτώσεις, έχουν παρατηρηθεί ενδιαφέρουσες διαφορές στον τρόπο που οι γονείς ερμηνεύουν την επίδοση του παιδιού τους. Συγκεκριμένα, υπάρχει τάση να μεγιστοποιούν τη σημασία της δικής τους συνεισφοράς σε περίπτωση επιτυχίας του παιδιού, ενώ ελαχιστοποιούν την ίδια συνεισφορά σε περίπτωση αποτυχίας (McAllister, 1996 στο Νικολάου, 2000). Τέλος, παρά τα οφέλη της γονικής συμμετοχής, οι μετανάστες γονείς και οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν εμπόδια στην αποτελεσματική συμμετοχή, που οφείλονται τόσο σε παράγοντες που έχουν να κάνουν με τους ίδιους τους γονείς όσο και σε παράγοντες που σχετίζονται με τους εκπαιδευτικούς και το σχολικό περιβάλλον (Hannon & Weinberger, 1989).

Οι μετανάστες γονείς αντιμετωπίζουν ποικίλα εμπόδια κατά την ενεργό εμπλοκή τους στην εκπαιδευτική εμπειρία των παιδιών τους. Αναλυτικότερα:

2.5.1. Το πρόβλημα της γλώσσας

Η κύρια δυσκολία που αντιμετωπίζουν οι γονείς μετανάστες στην ενεργό συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική πορεία των παιδιών τους φαίνεται να είναι η χρήση της γλώσσας. Πολλοί από αυτούς οι γονείς αμφισβητούν τη δυνατότητά τους να υποστηρίξουν τα παιδιά τους σε μια γλώσσα που δυσκολεύονται να μάθουν, πόσο μάλλον να κατανοήσουν το εκπαιδευτικό πλάνο, τις εκπαιδευτικές στρατηγικές και τους εκπαιδευτικούς στόχους που χρησιμοποιούνται στο σχολείο (Smrekar, 1996).

Παράλληλα, υπάρχουν παρεξηγήσεις, αρνητικές προσδοκίες και δυσπιστία μεταξύ των μεταναστών γονέων και του εκπαιδευτικού προσωπικού (Moles, 1993). Συχνά, τα σχολεία δεν διαθέτουν δίγλωσσο προσωπικό για την κατεύθυνση των νέων οικογενειών ή τη μετάφραση ανακοινώσεων (Scarcella, 1990), ενώ η γραπτή επικοινωνία συνήθως περιορίζεται στην επίσημη γλώσσα του σχολείου, κάτι που δυσκολεύει την κατανόηση για τους γονείς με διαφορετικό εθνικό και γλωσσικό υπόβαθρο. Ακόμη, πολλοί γονείς αισθάνονται δυσάρεστα να συμμετέχουν σε σχολικές δραστηριότητες που απαιτούν τη χρήση της επίσημης γλώσσας, όπως οι τηλεφωνικές επικοινωνίες με το σχολείο ή οι συναντήσεις γονέων. Σε αρκετές περιπτώσεις, οι γονείς βλέπουν τα παιδιά τους ως μεταφραστές για την επικοινωνία τους με το σχολικό προσωπικό. Ωστόσο, τα παιδιά δεν είναι πάντα αξιόπιστοι μεταφραστές και δεν μπορούν να μεταφέρουν τα μηνύματα ακριβώς όπως πρέπει (Gaskell, 2001).

Συνολικά, η γλώσσα αποτελεί σημαντικό παράγοντα στην επικοινωνία μεταξύ των γονέων και του σχολείου, αλλά δεν είναι ο μόνος παράγοντας που επηρεάζει αυτήν την επικοινωνία.

2.5.2. Το χάσμα των πολιτισμών

Η επικοινωνία μεταξύ διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων οφείλει να λαμβάνει υπόψη τις πολιτισμικές διαφορές. Οι γονείς που προέρχονται από διαφορετικούς πολιτισμούς μπορεί να έχουν διαφορετικές αντιλήψεις και αξίες, και αυτό δεν πρέπει να θεωρείται πρόβλημα. Συχνά, οι εκπαιδευτικοί μπορεί να ερμηνεύουν λανθασμένα τις συμπεριφορές των μεταναστών γονέων, λόγω πολιτιστικών παρανοήσεων. Ακόμη, ορισμένοι γονείς μπορεί να μην εμπλέκονται ενεργά στη σχολική εμπειρία των παιδιών τους λόγω διαφορετικών πολιτιστικών προσεγγίσεων. Επιπλέον, δεν είναι λίγοι οι μετανάστες γονείς που δεν θεωρούν κατάλληλο να παρεμβαίνουν στα σχολικά θέματα, καθώς θεωρούν ότι αυτό θα παρεμποδίσει τη διαδικασία εκπαίδευσης (Delgado – Gaitan, 1990).

Φυσικά, ελλοχεύει ο κίνδυνος οι γονείς με διαφορετικές εθνικές καταβολές να θεωρηθούν μία ομοιογενής ομάδα με μονοδιάστατες ανάγκες και προσδοκίες. Ωστόσο, είναι χρήσιμο για τους εκπαιδευτικούς να κατανοήσουν τους πολιτισμούς των μεταναστών γονέων προκειμένου να επικοινωνούν αποτελεσματικά μαζί τους. Επίσης, είναι σημαντικό να

αναγνωρίσουμε τις ξεχωριστές προσωπικότητες και τις πολιτιστικές διαφορές μέσα σε κάθε πολιτισμό. Αν όλοι οι γονείς δεν συμμετέχουν ενεργά και έμπρακτα, δεν θα μπορέσει να επιτευχθεί η επικοινωνία σχολείου – γονέων. Επιπλέον, οι αξίες και οι προσδοκίες των μεταναστών γονέων είναι επίσης σημαντικό να ληφθούν υπόψη και να συζητηθούν με τους εκπαιδευτικούς.

Μια σημαντική διαφορά μεταξύ των πολιτισμών της χώρας υποδοχής και των μεταναστών είναι ο τρόπος που αντιλαμβάνονται την εκπαίδευση, με την πρώτη να προάγει τον ανταγωνισμό και τη δεύτερη τη συνεργασία (Gibson, 2002). Αυτή η διαφορά μπορεί να οδηγήσει σε μια παραγωγική εταιρική σχέση ανάμεσα στους γονείς και τους εκπαιδευτικούς, καθώς και σε μια καλύτερη κατανόηση των στόχων και των προσδοκιών σε κάθε πλευρά.

Το ελληνικό σχολείο αγνοεί συχνά τον πολιτισμό των μεταναστών, κάτι που μπορεί να ερμηνευθεί ως απόρριψη της πολιτιστικής τους κληρονομιάς. Αυτό μπορεί να δημιουργήσει αποστασιοποίηση και να δυσκολέψει την ανάπτυξη σχέσεων. Όταν δεν δίνεται χώρος για την πολιτιστική έκφραση των μεταναστών και ο κυρίαρχος πολιτισμός καθορίζει τη διαδικασία εκπαίδευσης, οι μετανάστες γονείς μπορεί να νιώσουν αποξένωση (Sosa, 1997).

Επίσης, οι μετανάστες γονείς μπορεί να θεωρήσουν το σχολείο ως απειλή για τη διατήρηση της πρώτης τους γλώσσας και του πολιτισμού τους, οπότε μπορεί να είναι απρόθυμοι να συμμετέχουν πλήρως στη ζωή του σχολείου (Vinton, 2008).

2.5.3. Άγνοια του εκπαιδευτικού συστήματος

Η συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους είναι ιδιαίτερα σημαντική για δύο κύριους λόγους. Αφενός, οι μεταναστευτικές οικογένειες συχνά διατηρούν στενούς δεσμούς μεταξύ των γενεών, γεγονός που καθιστά την ενεργό συμμετοχή τους στην εκπαίδευση ακόμη πιο σημαντική (Stanat et al., 2007). Αφετέρου, η έλλειψη γνώσης των γονέων σχετικά με το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας υποδοχής αποτελεί σοβαρό εμπόδιο που τους εμποδίζει να συμμετάσχουν ενεργά στις σχολικές δραστηριότητες (Gibson, 1987· Delgado – Gaitan, 1990). Αυτή η έλλειψη γνώσης συχνά οδηγεί σε αδυναμία των γονέων να παρέχουν ακαδημαϊκή υποστήριξη στα παιδιά τους, καθώς δυσκολεύονται να κατανοήσουν τις

ιδιαιτερότητες του εκπαιδευτικού συστήματος και να τα βοηθήσουν με τις εργασίες τους στο σπίτι.

Μια έρευνα για τη σχολική επίδοση των μαθητών στις Ηνωμένες Πολιτείες αναφέρει ότι πολλοί γονείς έχουν περιορισμένη κατανόηση των ειδικών διατάξεων του αμερικανικού εκπαιδευτικού συστήματος, και ελάχιστοι μπορούν να βοηθήσουν στην εκπόνηση των εργασιών των παιδιών τους στο σπίτι (Gibson, 1987). Όπως ανέφερε επίσης ο Gibson (1987), η έρευνα των Delgado – Gaitan (1990) για την οικογενειακή ζωή των μεξικανών μαθητών στις Ηνωμένες Πολιτείες διαπίστωσε ότι πολλοί γονείς αισθάνονταν ανίκανοι να παράσχουν ακαδημαϊκή συμβουλή στα παιδιά τους λόγω έλλειψης γνώσης του σχολικού συστήματος.

2.5.4. Προκατάληψη και θεσμικός ρατσισμός

Δεν είναι λίγες οι φορές που πολλοί γονείς αισθάνονται ότι κρίνονται βάσει του επαγγέλματός τους, της οικονομικής τους θέσης, ή της ιδιότητάς τους ως μέλη μιας ομάδας. Σε πολλές περιπτώσεις, τα σχολεία επιθυμούν να συμμετέχουν με τον ίδιο τρόπο όλοι οι γονείς, αδιαφορώντας για το αν ορισμένοι έχουν διαφορετικό εθνικό υπόβαθρο. Επιπλέον, πολλοί γονείς με διαφορετικές εθνικές καταβολές ενδέχεται να έφτασαν πρόσφατα στη χώρα υποδοχής και, ως εκ τούτου, πρέπει να αντιμετωπίσουν πολλαπλές προσωπικές ανάγκες, όπως την εύρεση κατάλληλης στέγης σε ασφαλές περιβάλλον (Violand-Sánchez et al., 1991· Commins, 1992·Carrasquillo & London, 1993).

Οι προκαταλήψεις, ως σταθερές απόψεις, συχνά υπογραμμίζουν τη διαφορετικότητα και εντείνουν τις αντιθέσεις. Το σχολείο θεσπίζει ορισμένους εκπαιδευτικούς στόχους, αλλά οι προκαταλήψεις μπορούν να εμποδίσουν την αντίληψη των πραγματικών πολιτισμικών πλούτων και να διατηρήσουν αυτές τις διαφορές. Με άλλα λόγια, το σχολείο δεν αναπαράγει μόνο τις προκαταλήψεις, αλλά δυστυχώς τις επικρατεί. Έτσι, οι προκαταλήψεις επιμένουν και επηρεάζουν και τις δύο ομάδες, οι οποίες σε ορισμένες περιπτώσεις είναι αναγκασμένες να συνυπάρξουν μόνο λόγω των συνθηκών.

Έτσι, οι προκαταλήψεις δυσχεραίνουν την επικοινωνία. Οι γονείς με διαφορετικές εθνικές καταβολές φοβούνται την απόρριψη από τους γηγενείς, ενώ οι τελευταίοι

σε ορισμένες περιπτώσεις ενισχύουν και επιβεβαιώνουν αυτούς τους φόβους (Guo, 2006). Επιπλέον, αξίζει να σημειωθεί ότι αρκετοί εκπαιδευτικοί αποθαρρύνουν τη συμμετοχή των μεταναστών γονέων στις σχολικές δραστηριότητες (Cummins, 1986). Ακόμη, κυριαρχεί η προκατάληψη ότι η χρήση της μητρικής γλώσσας εμποδίζει την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας, παρά το γεγονός ότι αυτή η πεποίθηση έχει αντικρουστεί από πολλούς μελετητές (Coelho, 2004· Cummins, 2005). Παρ' όλα αυτά, ορισμένοι εκπαιδευτικοί εξακολουθούν να υιοθετούν αυτήν την άποψη (Guo, 2006), παραβλέποντας τη σημασία της μητρικής γλώσσας στην ταυτότητα και την εκπαίδευση των παιδιών. Επίσης, ανάμεσα σε αυτά τα καθημερινά προβλήματα έρχεται να προστεθεί και η μητρική γλώσσα του αλλοδαπού μαθητή, η οποία μέχρι πρόσφατα ήταν το εργαλείο της κοινωνικοποίησής του, της αποδοχής του από τους άλλους και της σχολικής του καταξίωσης και τώρα μετατρέπεται σε εργαλείο απομόνωσης και στιγματισμού (Cummins, 2003· Μιχάλης, 2013).

Επομένως, υπάρχει ανάγκη να εγκαταλειφθεί το «μονοπολιτιστικό μοντέλο εκπαίδευσης» και να επιδιωχθεί ένα πολυπολιτισμικό πρότυπο (Lareau, 2003). Πέρα από τις φυλετικές προκαταλήψεις και τη στάση ορισμένων εκπαιδευτικών απέναντι στους μετανάστες γονείς, ο θεσμικός ρατσισμός αποτελεί ένα άλλο σημαντικό εμπόδιο που εμποδίζει τη συμμετοχή τους στις σχολικές δραστηριότητες (Cline & Necochea, 2001). Είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί και οι σχολικές αρχές να αναγνωρίσουν αυτά τα εμπόδια και να εργαστούν για να τα αντιμετωπίσουν, προωθώντας ένα περιβάλλον εκπαίδευσης που είναι προσβάσιμο, ανοικτό και σεβαστό για όλους.

2.5.5. Τραυματικές εμπειρίες

Ορισμένοι γονείς μπορεί να αντιμετωπίζουν ψυχολογικά ζητήματα που τους εμποδίζουν να συμμετάσχουν ενεργά στη ζωή του σχολείου των παιδιών τους. Αυτό μπορεί να οφείλεται σε αρνητικές εμπειρίες που είχαν κατά τη διάρκεια των σχολικών τους χρόνων ή στην εμπειρία τους με την εκπαίδευση των παιδιών τους (Chavkin & Gonzalez, 1995· Scribner et al., 1999· Lopez, 2001). Τέτοιες αρνητικές εμπειρίες μπορεί να δημιουργήσουν ανασφάλεια και αναβολή στη συμμετοχή τους στις σχολικές δραστηριότητες ή ακόμα και να τους οδηγήσουν να αποφεύγουν εντελώς τη συμμετοχή (Carlisle et al., 2005· Kaplan et al., 2000· Sheldon, 2002).

Μερικοί γονείς μπορεί να νιώθουν άβολα ή να αντιμετωπίζουν αίσθημα άγχους όταν εισέρχονται σε σχολικά περιβάλλοντα, ειδικά εάν πρόσφατα έχουν φτάσει στη χώρα υποδοχής και αντιμετωπίζουν πολιτισμικό σοκ. Αυτό το συναίσθημα ξενιτεμού μπορεί να οδηγήσει σε απόσταση από το σχολείο και να καθιστά δύσκολη τη συνεργασία τους με τους εκπαιδευτικούς και το υπόλοιπο σχολικό προσωπικό (Hyslop, 2000).

Συνολικά, οι αρνητικές σχολικές εμπειρίες, το πολιτισμικό σοκ και οι προηγούμενες αρνητικές εμπειρίες μπορούν να δημιουργήσουν ψυχολογικά εμπόδια που εμποδίζουν τους γονείς από το να συμμετέχουν ενεργά στη ζωή του σχολείου των παιδιών τους.

2.5.6. Συχνές μετακινήσεις

Η διαδικασία της ενσωμάτωσης αναφέρεται στον χρόνο και την προσπάθεια που απαιτούνται για να προσαρμοστούν άτομα ή οικογένειες που μετακινούνται συχνά σε διαφορετικά συστήματα και γλώσσες. Συχνά, αυτές οι μετακινήσεις επιφέρουν σοβαρά εμπόδια στην εκπαιδευτική πορεία των παιδιών και των νέων, καθώς και στη δυνατότητα συμμετοχής των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία (Heckmann, 2008).

Για παράδειγμα, έρευνες στις Ηνωμένες Πολιτείες έχουν δείξει ότι η υψηλή εσωτερική κινητικότητα των παιδιών έχει αρνητικές επιπτώσεις στην εκπαιδευτική τους επίδοση (Herwartz-Emden, 2003). Επιπλέον, οι προκλήσεις προσαρμογής που προκύπτουν από τις συχνές μετακινήσεις είναι ακόμα πιο δύσκολες για τους εξωτερικούς μετανάστες.

Η σταθερή μετακίνηση των οικογενειών μεταναστών δημιουργεί πολλαπλά εμπόδια στην εκπαιδευτική πορεία των παιδιών τους. Τα παιδιά αυτών των οικογενειών συχνά βρίσκονται σε καταστάσεις αστάθειας και ανασφάλειας λόγω της συνεχούς μετακίνησης, που επιδρά αρνητικά στην εκπαιδευτική τους εμπειρία.

Τέλος, η συνεχής μετακίνηση επιδρά αρνητικά στη δυνατότητα των γονέων να συμμετέχουν ενεργά στην εκπαιδευτική πορεία των παιδιών τους, καθώς οι ίδιοι πρέπει να διαπραγματεύονται το νέο περιβάλλον και να εξασφαλίζουν τις βασικές ανάγκες της οικογένειας και, ως εκ τούτου, δεν έχουν ως προτεραιότητα τη συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία (Vinton, 2008).

2.5.7. Απομόνωση

Ορισμένοι μετανάστες γονείς βρίσκονται απομονωμένοι από την ευρύτερη κοινότητα, συμπεριλαμβανομένης και της σχολικής κοινότητας, λόγω πολλών παραγόντων. Η περιορισμένη γλωσσική επάρκεια στη χώρα υποδοχής συχνά οδηγεί σε αίσθηση απομόνωσης. Επιπλέον, ορισμένοι ζουν σε περιοχές που δεν έχουν πρόσβαση σε ασφαλές και αξιόπιστο δημόσιο μέσο μεταφοράς, κάτι που καθιστά δύσκολη τη μετάβασή τους στο σχολείο, ειδικά αν πρόκειται για δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα τις απογευματινές ώρες (Report of ISBE Parent Outreach Focus Group, 2003).

Επιπλέον, σε πολλές περιπτώσεις, οι παππούδες και οι γιαγιάδες επιμελούνται τη φροντίδα των παιδιών. Σε αυτές τις περιπτώσεις, προβλήματα υγείας ή άλλα προβλήματα μπορούν να τους αποτρέπουν από το να συμμετέχουν ενεργά στη σχολική ζωή των παιδιών (Sosa, 1997).

2.5.8. Πολυάσχολη προσωπική ζωή

Είναι γεγονός ότι πολλοί γονείς με διαφορετικό εθνικό υπόβαθρο έχουν πολυάσχολη ζωή και συχνά εργάζονται σε περισσότερες από μία εργασίες, παίρνοντας χαμηλό μισθό, με σκοπό να μπορέσουν να ικανοποιήσουν τις ανάγκες τόσο τις δικές τους όσο και της οικογένειάς τους. Ενδέχεται να μην εργάζονται σταθερές ώρες κάθε μέρα, αλλά να έχουν κυλιόμενο ωράριο ή να εργάζονται νυχτερινές ώρες, γεγονός που δεν τους επιτρέπει να παρευρίσκονται στις σχολικές δραστηριότητες ή να επιτηρήσουν τα παιδιά τους κατά τη διάρκεια της μελέτης τους. Ακόμα, όταν τους δίνεται η δυνατότητα να εργαστούν παραπάνω ώρες, ενδέχεται να το επιλέξουν προκειμένου να εξασφαλίσουν το απαραίτητο εισόδημα, ακόμα και αν αυτό σημαίνει περισσότερη απουσία από το σπίτι (Report of ISBE Parent Outreach Focus Group, 2003).

Επιπλέον, ορισμένοι δεν έχουν πρόσβαση σε κέντρα και μονάδες προσχολικής φροντίδας και φύλαξης για τα μικρότερα παιδιά τους, κάτι που τους εμποδίζει να

συμμετάσχουν σε δραστηριότητες εκτός εργασίας. Επιπλέον, ως νέοι γονείς με διαφορετικές εθνικές καταβολές, συχνά δεν έχουν συνάψει φιλίες που θα μπορούσαν να τους βοηθήσουν σε αυτές τις καταστάσεις (Report of ISBE Parent Outreach Focus Group, 2003).

2.6 Προσπάθειες για την ενεργό εμπλοκή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία

Η συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους είναι σημαντική και η ευθύνη για αυτήν ανήκει σε μεγάλο βαθμό στους εκπαιδευτικούς. Αυτό ισχύει ιδιαίτερα για την επαφή των γονέων με το σχολείο, ιδίως όσων γονέων ενδέχεται να νιώθουν αποξενωμένοι. Ένα σχολείο που δημιουργεί ένα φιλόξενο περιβάλλον για τους γονείς, όχι μόνο με λόγια αλλά και με πράξεις, θα έχει περισσότερους και πιο ενεργούς επισκέπτες. Επιπλέον, ένα σχολείο που συνειδητοποιεί τον σημαντικό ρόλο των γονέων στη βελτίωση του εκπαιδευτικού κλίματος πρέπει να προσπαθεί να εμπλέκει όλους τους γονείς με διοργάνωση εκδηλώσεων που τους αφορούν, όχι μόνο αυτούς που έχουν ήδη ενεργή συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία (Γεωργίου, 2000).

Τα προγράμματα που ενισχύουν τη συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία στοχεύουν στην ενίσχυση της σχέσης μεταξύ σχολείου, οικογένειας και κοινότητας μέσω διάφορων δραστηριοτήτων όπως συναντήσεις, εκδρομές, αθλητικές και πολιτιστικές εκδηλώσεις, διαλέξεις και συναντήσεις για ακαδημαϊκά θέματα (Esler et al., 2002). Αυτά τα προγράμματα συχνά δεν προβλέπουν συμβουλευτικές παρεμβάσεις και δεν στοχεύουν σε συγκεκριμένες ομάδες του μαθητικού πληθυσμού, αλλά γενικότερα στη συμβουλευτική υποστήριξη γονέων και παιδιών (Fantuzzo et al., 2004).

Μελέτες έχουν δείξει ότι η εκπαίδευση των γονέων και η ενεργή συμμετοχή τους στην εκπαίδευση των παιδιών τους είναι μια κρίσιμη στρατηγική από την οποία ωφελούνται όλοι. Αποτελεσματικά σχολεία ενθαρρύνουν τους γονείς να βοηθήσουν στην εκπαίδευση των παιδιών τους με διάφορους τρόπους και τους βοηθούν να βλέπουν το σχολείο με θετικότερο τρόπο, ενισχύοντας την εμπιστοσύνη τους στις ικανότητές τους ως γονείς. Αντίστοιχα, τα σχολεία που εστιάζουν στην ενίσχυση της συμμετοχής των γονέων αναφέρουν επιτυχία στη βελτίωση της εκπαίδευσης των παιδιών (Epstein, 1986). Με άλλα λόγια, η

συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση είναι ένα σημαντικό μέρος της διαδικασίας που μπορεί να έχει θετικά αποτελέσματα τόσο για τα παιδιά όσο και για το σχολείο και την κοινότητα.

Μάλιστα, Το Διεθνές Δίκτυο Ερευνητών της Επικοινωνίας Οικογένειας και Σχολείου (International Network of Scholars of Homes-School Relations) ιδρύθηκε το 1991 και σήμερα συγκεντρώνει περισσότερα από 200 μέλη από 30 διαφορετικές χώρες. Το Ευρωπαϊκό Ερευνητικό Δίκτυο για την Εμπλοκή των Γονέων στην Εκπαίδευση (European Research Network about Parents in Education) ιδρύθηκε το 1995. Και οι δύο παραπάνω πρωτοβουλίες αποσκοπούν στην ανάπτυξη της έρευνας και της πρακτικής γύρω από την εμπλοκή των γονέων στην εκπαίδευση (Νικολάου, 2000).

Η UNESCO έχει επίσης επισημάνει τη σημασία της συνεργασίας μεταξύ σχολείου, οικογένειας και κοινότητας, με στόχο την ενίσχυση της σχολικής επίτευξης και τη μείωση της σχολικής διαρροής (Delors, 1996).

Η έρευνα περιπτωσιολογικής μελέτης των Pecoraro & Phommasouvanh (1992) που παραθέτετε προτείνει ορισμένες σημαντικές αρχές και πρωτοβουλίες για την ενθάρρυνση της αποτελεσματικής συμμετοχής των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Το σχολείο οφείλει να αναγνωρίζει και να στηρίζει τον πολιτισμό και τις εμπειρίες που φέρνουν οι γονείς από τις χώρες προέλευσής τους, κάτι που δύναται να επιτευχθεί μέσω της ένταξης αυτών των πτυχών στην εκπαιδευτική διαδικασία και το περιβάλλον του σχολείου. Είναι σημαντικό να δημιουργηθεί μια γέφυρα μεταξύ των εμπειριών που έχουν οι γονείς από τις χώρες προέλευσής τους και των τρεχουσών εμπειριών τους στο σχολείο μέσω διαπολιτισμικών δραστηριοτήτων και προγραμμάτων (Kauffman et al., 2001). Επίσης, οι γονείς πρέπει να πεισθούν για την αναγκαιότητα της συμμετοχής τους στην εκπαίδευση των παιδιών τους, παράλληλα με τους εκπαιδευτικούς, κάτι που μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσω ενημερωτικών εκστρατειών και δράσεων που θα ενθαρρύνουν τη συμμετοχή των γονέων (Eccles et al, 1994; Epstein, 1995).

Για την υλοποίηση αυτών των αρχών, προτείνονται ορισμένα μέτρα, όπως η πρόσληψη δίγλωσσου διοικητικού και διδακτικού προσωπικού, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σχετικά με τις διαπολιτισμικές δεξιότητες και η εφαρμογή διαπολιτισμικών προγραμμάτων και εγχειριδίων. Επιπλέον, η ενθάρρυνση των γονέων για την καταγραφή των προβληματισμών τους για τα παιδιά τους και η συμμετοχή σε μελέτες μπορεί να συμβάλει στην καλύτερη κατανόηση και αντιμετώπιση των αναγκών τους (Γκόβαρης, 2002).

Επιπλέον, δεν είναι λίγες οι πρακτικές που δύνανται να επιτύχουν τη βελτίωση της επικοινωνίας και της συνεργασίας με τους γονείς μεταναστών, μερικές εκ των οποίων είναι η δημιουργία φιλόξενου σχολικού περιβάλλοντος, η επικοινωνία με τους γονείς στη γλώσσα τους και η προσαρμογή των εκπαιδευτικών προγραμμάτων στις ανάγκες και τις προσδοκίες των μεταναστών γονέων. Επίσης, υπογραμμίζεται η σημασία της δημιουργίας εμπιστοσύνης μεταξύ των σχολείων και των οικογενειών, καθώς και η ενθάρρυνση της συμμετοχής των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία (Γκόβαρης, 2002).

Ακόμη, μία ακόμη πρακτική είναι οι σχολικές επισκέψεις γονέων. Ειδικότερα, οι γονείς και τα παιδιά καλούνται στο σχολείο για μια ολόημερη επίσκεψη, ώστε να εξοικειωθούν με το σχολικό περιβάλλον και να γνωρίσουν τη σχολική κοινότητα. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί διοργανώνουν συναντήσεις με τους γονείς, ενισχύοντας την επικοινωνία και την κατανόηση των αναγκών τους (Peterson & Ladky, 2007). Συνεχίζοντας, τα σχολεία αποστέλλουν δίγλωσσα ενημερωτικά δελτία σε τακτά χρονικά διαστήματα (Moles, 1993) για να κρατήσουν τους γονείς ενημερωμένους για τις εξελίξεις στο σχολείο και να ενισχύσουν τη διαδικασία της μάθησης στο σπίτι. Τέλος, η πρόσληψη ενός «συντονιστή γονέων» μπορεί να βοηθήσει στη διαμόρφωση ενός δικτύου επικοινωνίας μεταξύ σχολείου και οικογενειών, ενισχύοντας την επικοινωνία και παρέχοντας υποστήριξη στους γονείς (Peterson, 1989· Moles, 1993· Ramirez-Smith & Lofland, 1995· Bright, 1996· Floyd, 1998).

Αυτές οι πρακτικές στοχεύουν στη δημιουργία ενός φιλικού και ανοιχτού περιβάλλοντος στο σχολείο, όπου οι γονείς αισθάνονται άνετα να συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία των παιδιών τους.

Μια ακόμη από τις στρατηγικές που προτείνεται είναι η αναγνώριση και ένταξη των πολιτιστικών αξιών των γονέων στο πρόγραμμα σπουδών. Αυτό μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να αναπτύξουν υπερηφάνεια για την ταυτότητά τους και να δώσει στους γονείς το αίσθημα ότι μπορούν να συμβάλουν με πολύτιμες πληροφορίες (Delgado-Gaitan, 2001).

Επιπλέον, καθίσταται αδήριτη ανάγκη η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σχετικά με τον πολιτισμό των γονέων με διαφορετικό εθνικό υπόβαθρο (Espinosa, 1995· Scribner et al., 1999). Αυτό είναι σημαντικό για την καλύτερη κατανόηση και αντιμετώπιση των διαφορετικών πολιτισμικών προσεγγίσεων και αναγκών των οικογενειών.

Οι γονείς έχουν έναν σημαντικό ρόλο να διαδραματίσουν στην εκπαίδευση των παιδιών τους και, γι' αυτόν τον λόγο, τα σχολεία οφείλουν να επιδιώξουν να διευκολύνουν αυτόν τον ρόλο.

Συνολικά, είναι σημαντική η κατανόηση και αντιμετώπιση των πολιτισμικών διαφορών και η συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία για την επίτευξη καλύτερων αποτελεσμάτων στη μάθηση και την ανάπτυξη των παιδιών.

2.7 Η γονεϊκή εμπλοκή στην Ελλάδα

Παρόλο που η επιστημονική έρευνα υπογραμμίζει τα οφέλη της συνεργασίας γονέων και σχολείου, η πρακτική εμπειρία δείχνει ότι η επικοινωνία ανάμεσα σε γονείς και σχολείο συχνά περιορίζεται (Μπρούζος, 2002) σε τυπικές σχέσεις και υποχρεώσεις (Γεωργίου, 2000· Δασκαλάκη & συν., 2002), όπως η συμμετοχή σε εκδηλώσεις και η ενημέρωση για την πρόοδο των παιδιών τους μόνον όταν υπάρχουν προβλήματα (Παπαζόγλου, 1984· Παπαγιαννίδου, 2000). Επίσης, αναφέρεται ότι οι εκπαιδευτικοί ενδιαφέρονται μόνο για την πληροφόρηση που μπορούν να αποκτήσουν από τους γονείς, αγνοώντας συχνά τη συνεργασία για την αντιμετώπιση προβλημάτων και δυσκολιών που μπορεί να προκύψουν στην εκπαιδευτική διαδικασία (Φρειδερίκου & Φολέρου Τσερούλη 1991· Πυργιωτάκης 1992· Μπρούζος 1998).

Επίσης, στην ελληνική πραγματικότητα, οι οικογένειες των μαθητών που προέρχονται από διαφορετικές χώρες και πολιτισμούς έχουν διαφορετικές αξίες και πεποιθήσεις από τις ελληνικές οικογένειες (Δημόπουλος, 2007). Αυτό μπορεί να δημιουργήσει προκλήσεις στην επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ του σχολείου και των γονέων αυτών των παιδιών. Ακόμη, η εκπαιδευτική πολιτική και πρακτική στην Ελλάδα φαίνεται ότι δεν έχει δώσει αρκετή προσοχή στη συμμετοχή των μεταναστών γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία, ενώ σε άλλες χώρες υπάρχουν προγράμματα που αναγνωρίζουν και ενισχύουν αυτήν τη συμμετοχή.

Συνολικά, φαίνεται πως η γονική συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι περιορισμένη και συχνά περιορίζεται σε τυπικές σχέσεις και υποχρεώσεις, αντί να αποτελεί πραγματική συνεργασία για την ενίσχυση της εκπαίδευσης των παιδιών.

2.8 Εκπαιδευτικές Πρακτικές για ενίσχυση της γονεϊκής εμπλοκής

Η συμμετοχή των οικογενειών στη σχολική ζωή δεν αποτελεί μία απλή διαδικασία. Οι εκπαιδευτικοί δεν κατορθώνουν πάντα να εντάξουν όλες τις οικογένειες σε εκδηλώσεις και δραστηριότητες στο σχολείο, ή να αναθέσουν εργασίες στο σπίτι, με αποτέλεσμα να μειωθεί η σύνδεση μεταξύ σχολείου και γονέων (Jeynes, 2011). Φυσικά, καθίσταται αδήριτη ανάγκη οι δάσκαλοι να λαμβάνουν υπόψη τους τους χρονικούς περιορισμούς και τις οικονομικές δυσκολίες όλων των οικογενειών κατά τον σχεδιασμό εκδηλώσεων και την παροχή υποστήριξης (Olender et al, 2010).

Ωστόσο, για την πραγμάτωση αυτού του σκοπού, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να ενθαρρύνουν τη συμμετοχή σε τρία επίπεδα: *«γενική οικογενειακή υποστήριξη στις σχολικές δραστηριότητες, συμμετοχή στις καθημερινές σχολικές εκδηλώσεις και συμμετοχή στη διαδικασία λήψης αποφάσεων»* (Olender et al, 2010).

Οι αρχές που αναφέρονται από τους Bouffard και Weiss (2008) επισημαίνουν τη σημασία της συνεχούς επικοινωνίας και της εμπιστοσύνης μεταξύ γονέων και δασκάλων, καθώς και την αμοιβαία και αμφίδρομη σχέση σεβασμού. Η επιτυχία αυτής της συνεργασίας απαιτεί, επίσης, την προστασία των παιδιών και τη διαρκή προσπάθεια για επίλυση προβλημάτων και προώθηση της γνώσης για την προστασία τους (Turnbull et al, 2011).

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

3.1 Η έννοια της Εκπαιδευτικής και Διαπολιτισμικής ετοιμότητας

Ο όρος «Εκπαιδευτική ετοιμότητα» αναφέρεται στην ικανότητα του εκπαιδευτικού να μετουσιώσει τις θεωρητικές και ερευνητικές γνώσεις του στη σχολική πράξη, καθώς και στην ικανότητά του να αντιμετωπίσει το σχολικό περιβάλλον και να διαχειριστεί τις σχέσεις με τους συναδέλφους, τον διευθυντή, τους γονείς και άλλα σχολικά πρόσωπα. Αυτή η έννοια απαιτεί, επίσης, γνώση της σχετικής νομοθεσίας και προγραμμάτων (Γεωργογιάννης, 2004· Μπομπαρίδου & συν., 2004).

Ο όρος «Διαπολιτισμική ετοιμότητα» σχετίζεται με την ικανότητα του εκπαιδευτικού να διαχειριστεί τη διαφορετικότητα που υπάρχει στη σχολική τάξη, ειδικά λόγω της πολυπολιτισμικής κοινωνίας. Αυτό σημαίνει να είναι ευαισθητοποιημένος σε ζητήματα διαφορετικών πολιτισμών, να εφαρμόζει κατάλληλες μεθόδους διδασκαλίας και να διαμορφώνει μια ευέλικτη σχολική κουλτούρα που να σέβεται και να ενθαρρύνει τη συμμετοχή των μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003).

Ο Hohmann (1983), ορίζει την «πολυπολιτισμικότητα» ως μια υπάρχουσα κατάσταση που προκύπτει λόγω της μετανάστευσης, κατά την οποία οι ισχύουσες διαδικασίες επηρεάζονται και από την ύπαρξη μειονοτικών ομάδων που διαφέρουν πολιτισμικά από τον κυρίαρχο πληθυσμό, ενώ τη «διαπολιτισμικότητα» ως την ανάπτυξη παιδαγωγικών, πολιτισμικών και κοινωνικών προγραμμάτων που στοχεύουν στην αντιμετώπιση των προβλημάτων που δημιουργεί η μετανάστευση. «Πολυπολιτισμικότητα» θεωρείται, δηλαδή, μία δεδομένη κοινωνική πραγματικότητα, ενώ «διαπολιτισμικότητα» θεωρείται το «μέσο» δημιουργίας προϋποθέσεων για την αλληλεπίδραση των πολιτισμών, δηλαδή, το ζητούμενο (Παρθένης & Φραγκούλης, 2016).

Συνολικά, τόσο η Εκπαιδευτική ετοιμότητα όσο και η Διαπολιτισμική ετοιμότητα είναι σημαντικές για τον εκπαιδευτικό ως επαγγελματία στον τομέα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και επηρεάζουν την ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Γεωργογιάννης & Μπομπαρίδου, 2007).

3.2 Η διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα

Είναι γεγονός ότι υπάρχουν ποικίλες προκλήσεις που αντιμετωπίζει ο εκπαιδευτικός στο πλαίσιο της σύγχρονης εκπαίδευσης, ιδίως όταν αντιμετωπίζει την πολυπολιτισμική και πολυγλωσσική πραγματικότητα στις τάξεις του.

Ειδικότερα, η αυξημένη ετερότητα και η πολιτισμική ποικιλία στο κοινωνικό και εκπαιδευτικό επίπεδο απαιτούν αλλαγές στην εκπαίδευση, συμπεριλαμβανομένου του ρόλου του σχολείου, του προγράμματος και της κατεύθυνσης της εκπαίδευσης, καθώς και της συνεχούς εκπαίδευσης και επανεκπαίδευσης των εκπαιδευτικών (Πριόβολου, 2001).

Φυσικά, οι εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν καταλυτικό ρόλο στην προσαρμογή στη νέα πραγματικότητα (Ανδρέου, 1998· Παπάς, 1998·Μαυρογιώργος, 1999· Χατζηπαναγιώτου, 2001· Ματσαγγούρας, 2002· Παπαναούμ, 2003· Ξωχέλλης, 2005), καθώς αντιμετωπίζουν πολυπολιτισμικές τάξεις και έχουν χρέος να είναι προετοιμασμένοι για αυτό.

Μάλιστα, δεν είναι λίγα τα Ερευνητικά δεδομένα που φανερώνουν τις ελλείψεις και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί, όπως εθνοκεντρικές απόψεις, ανικανότητα στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, αλλά και αντιλήψεις για τη διγλωσσία ως εμπόδιο (Νάκας, 1994· Μάγος, 2005).

Γι' αυτόν τον λόγο, οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται επιπλέον εκπαίδευση και επιμόρφωση σε θέματα πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης και διαχείρισης της γλωσσικής ποικιλίας στο σχολείο ώστε να διακατέχονται από διαπολιτισμική ετοιμότητα.

Ποικίλουν οι έρευνες που έχουν διεξαχθεί σχετικά με τις απόψεις και την πρακτική των εκπαιδευτικών σε σχέση με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, μερικές εκ των οποίων είναι οι εξής: Δαμανάκη, (1997)· Μάρκου, (1997)· Φραγκουδάκη, (1997)· Νικολάου, (2000)· Τριάρχη-Herrmann, (2000)· Unicef, (2001)· Σπινθουράκη, (2001)· Γκότοβου-Αθανασίου, (2002)· Κοσσυβάκη, (2002)· Παπαχρήστου Παλαιολόγου, (2002β)· Αθανασίου, (2004)· Γκόβαρη, (2005)· Καρατζιά Σπινθουράκη, (2005)· Κασίμη, (2005)· Μάγου, (2005)· Νικολούδη, (2005)· Παπαχρήστου, (2005)· Ρουσσάκη-Χατζηνικολάου,(2005)· Σκούρτου, (2005)· Γεωργογιάννη & Μπομπαρίδου, (2007)· Gogona, (2007)· Μπαραλού, (2008)· Μπάρου, (2008)·

Κάποια κύρια σημεία που αναδεικνύονται είναι, αρχικά, το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί δεν νιώθουν έτοιμοι ή διαπολιτισμικά εξοπλισμένοι για να αντιμετωπίσουν την ποικιλομορφία που εισέρχεται στα σχολεία, όπως η παρουσία μεταναστών και παλιννοστούντων. Επιθυμούν περαιτέρω επιμορφωτικά προγράμματα για να τους εξοπλίσουν καλύτερα για αυτές τις προκλήσεις (Γεωργογιάννης & Μπομπαρίδου, 2007).

Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί είναι πρόθυμοι να μάθουν στοιχεία ξένων γλωσσών που μιλούν οι μαθητές μεταναστών, πιστεύοντας ότι αυτό μπορεί να βοηθήσει στην επικοινωνία και την κατανόηση. Οι ίδιοι αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη διαχείριση πολιτισμικών θεμάτων στην τάξη, κυρίως λόγω έλλειψης συγκροτημένων και αποτελεσματικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων και υλικού και, ως εκ τούτου, καθίσταται αδήριτη ανάγκη η περισσότερη πρακτική προσέγγιση και καινοτομία στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, πέραν της θεωρητικής προσέγγισης που επικρατεί στα προγράμματα σπουδών (Γεωργογιάννης & Μπομπαρίδου, 2007).

Αξίζει να σημειωθεί ότι οι εκπαιδευτικοί που προέρχονται από τα Παιδαγωγικά Τμήματα των Πανεπιστημίων εκφράζουν ανησυχία για την έλλειψη κατάρτισης και επάρκειας σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης κατά τη διάρκεια των σπουδών τους. Αυτό μπορεί να οδηγήσει σε δυσκολίες στην αντιμετώπιση της πολυπολιτισμικής πραγματικότητας στα σχολεία (Φραγκουδάκη & Δραγώνα, 1997). Μάλιστα, ασκείται κριτική στα πανεπιστήμια για την έλλειψη προετοιμασίας των φοιτητών τους για την πολυπολιτισμική πραγματικότητα του σύγχρονου σχολείου, όπως επίσης και για την ανεπάρκεια στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή των γνώσεών τους στην πράξη (Νικολάου, 2000).

Υπογραμμίζεται, λοιπόν, η ανάγκη για εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, καθώς και η επιθυμία τους να αναπληρώσουν τυχόν έλλειψη μέσω μετεκπαίδευσης και αυτομόρφωσης (Μάρκου, 1996).

Επιπρόσθετα, είναι ανάγκη η επανασχεδίαση της μονογλωσσικής, μονοπολιτισμικής προσέγγισης στην εκπαίδευση και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, λαμβάνοντας υπόψη την πολυπολιτισμική πραγματικότητα των ελληνικών σχολείων σήμερα (Craft, 1996· Παπάς 1998· Δαμανάκης 2002· Gay, 2002· Banks, 2004· Γκόβαρης, 2005· Νικολάου, 2005). Συγκεκριμένα, η παραδοσιακή προσέγγιση της εκπαίδευσης και επιμόρφωσης, η οποία είναι εθνοκεντρική και μονοπολιτισμική, είναι απαραίτητο να αναθεωρηθεί για να ανταποκριθεί στις νέες ανάγκες και πραγματικότητες του πολυπολιτισμικού σχολείου. Τα νέα

εκπαιδευτικά και επιμορφωτικά προγράμματα οφείλουν να επικεντρώνονται στην προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη και εξειδίκευση των εκπαιδευτικών. Αυτά πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τις ανάγκες του υπάρχοντος μαθητικού δυναμικού των σχολείων, καθώς και τα κοινωνικά, ψυχολογικά και εκπαιδευτικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν (Craft, 1996· Παπάς 1998· Δαμανάκης 2002· Gay, 2002· Banks, 2004· Γκόβαρης, 2005· Νικολάου, 2005).

Με άλλα λόγια, προτείνεται μια προσέγγιση στην εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που θα είναι πιο ευέλικτη και προσαρμοσμένη στις πολυπολιτισμικές ανάγκες του σύγχρονου σχολείου.

ΜΕΡΟΣ Β': ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο: ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ (ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ)

1.1 Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

Ξεκινώντας, αξίζει να σημειωθεί πως φαίνεται να υπάρχει εκτενής διεθνής κι ελληνική βιβλιογραφία αναφορικά με τη συνεργασία του σχολείου και των γονέων των μαθητών και των μαθητριών με διαφορετικό εθνικό υπόβαθρο.

Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί ότι οι περισσότερες έρευνες φαίνεται να εστιάζουν στην εξέταση των απόψεων των εκπαιδευτικών, ενώ αντίθετα, λιγότερο ενδιαφέρον φαίνεται να εκδηλώνεται για την εξέταση των απόψεων των γονέων των μαθητών και των μαθητριών με διαφορετικό εθνικό υπόβαθρο αναφορικά με τη συνεργασία του σχολείου και των γονέων.

Διεθνείς Έρευνες

Οι οικογένειες μεταναστών συχνά αντιμετωπίζουν ποικίλα εμπόδια στην εκπαιδευτική συμμετοχή λόγω κοινωνικοοικονομικών, γλωσσικών και κοινωνικοπολιτισμικών παραγόντων. Συγκεκριμένα, οι γονείς με διαφορετικό πολιτισμικό και γλωσσικό υπόβαθρο συχνά αντιμετωπίζουν προβλήματα αυτοεκτίμησης και αμφιβολίες σχετικά με την ικανότητά τους να επικοινωνήσουν με τους εκπαιδευτικούς και να

υποστηρίζουν τα παιδιά τους στις σχολικές δραστηριότητες που μπορεί να είναι δύσκολο να κατανοήσουν (Bohon, McPherson, & Atilas, 2005; Sibley & Dearing, 2014). Επιπλέον, οι οικογενειακές διαφορές, όπως το πολιτισμικό περιβάλλον, οι συνθήκες εργασίας και η οικονομική κατάσταση, ενδέχεται να προκαλούν εμπόδια στην ενεργό συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους (Harkness & Super, 2002; Tang, 2015). Η κοινή πεποίθηση σε ορισμένες κοινότητες της Ανατολικής Ασίας είναι ότι η εκπαίδευση του παιδιού είναι ευθύνη του ίδιου του παιδιού, ενώ οι γονείς φέρουν κυρίως την ευθύνη για την οικονομική στήριξη τους (Schneider & Lee, 1990; Tang, 2015). Η απουσία των γονέων από τις σχολικές δραστηριότητες συχνά ερμηνεύεται ως έλλειψη ενδιαφέροντος για την εκπαίδευση των παιδιών τους (Peterson & Ladky, 2007).

Γενικά, συχνά παρατηρείται σε διεθνείς έρευνες η υψηλή φιλοδοξία που εκφράζουν πολλοί γονείς και άλλοι μη δυτικοί μετανάστες για την εκπαίδευση των παιδιών τους (Alitolppa-Niitamo, 2002; Baquedano-Lopez, Alexander, & Hernandez, 2013; Garcia Coll et al., 2002; Louie, 2004, McBrien, 2005, 2011). Πολλές μελέτες επισημαίνουν ότι, παρά την υψηλή αυτή φιλοδοξία, η συμμετοχή των γονέων στη συνεργασία σπίτι-σχολείο παραμένει χαμηλή (Alitolppa-Niitamo, 2002; Garcia Coll et al., 2002; Githembe et al., 2009; McBrien, 2011). Κάποιοι ερευνητές προσπαθούν να εξηγήσουν αυτά τα ευρήματα, υποδεικνύοντας ότι τα εκπαιδευτικά συστήματα των δυτικών χωρών έχουν δομηθεί με έμφαση στην ενεργό συμμετοχή των γονέων, ενώ οι γονείς που προέρχονται από διαφορετικό γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο σπάνια μπορούν να συμμορφωθούν με τις προσδοκίες που τους επιβάλλουν οι εκπαιδευτικοί θεσμοί των χωρών υποδοχής τους (Alitolppa-Niitamo, 2002; Garcia Coll et al., 2002; Githembe et al., 2009; McBrien, 2011). Τα γλωσσικά εμπόδια αναδεικνύονται ως σημαντικός παράγοντας που δυσχεραίνει την ενεργή συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση (Alitolppa-Niitamo, 2002; Garcia Coll κ.ά., 2002; Hope, 2011; Nilsson κ.ά., 2012). Σε σειρά μελετών, γονείς παρατήρησαν πως η έκφραση γνώμης σε θέματα σχολείου θα μπορούσε να ερμηνευθεί ως έλλειψη σεβασμού προς τους εκπαιδευτικούς (Garcia Coll κ.ά., 2002; McBrien, 2005, 2011; Whitmarsh, 2011). Η διατριβή του Holm (2011) για τους Σομαλούς στα νορβηγικά σχολεία περιλαμβάνει συνεντεύξεις τόσο με δασκάλους όσο και με γονείς, με τον οδηγό της συνέντευξης να βασίζεται στις κατηγορίες της Epstein. Μια από τις παρατηρήσεις είναι ότι οι πατέρες συμμετέχουν λιγότερο στην εκπαίδευση των παιδιών τους σε σχέση με τις μητέρες. Επιπλέον, λίγες

αφηγήσεις αναφέρουν λεπτομερώς τη φύση της γονικής εμπλοκής, ειδικά από τη μεριά των πατέρων, και η συμμετοχή αναφέρεται σπάνια εκτός εάν αναδειχθεί ρητά στο πλαίσιο των κατηγοριών της Epstein.

Δύο ερευνητικά προγράμματα στη Σουηδία κατέγραψαν την εμπειρία της συμμετοχής γονέων που μιλούν αραβικά (Bouakaz, 2009) και Σομαλούς (Olga, 2000) στο σχολείο. Στα πλαίσια αυτών των ερευνών, οι γονείς εκφράζουν τις ανησυχίες τους σχετικά με το σουηδικό εκπαιδευτικό σύστημα, όπως η έλλειψη πειθαρχίας και η ανισομετρική σχέση μεταξύ δασκάλων και μαθητών. Επιπλέον, οι γονείς που συνεντεύχθηκαν από τον Bouakaz αναφέρουν προβλήματα γλωσσικής φύσης και επισημαίνουν ότι η έλλειψη ενημέρωσης μπορεί να οδηγήσει σε αποστροφή των γονέων και αδράνεια στην επικοινωνία με το σχολείο.

Ελληνικές Έρευνες

Η Σάχου (2020) πραγματοποίησε έρευνα αποσκοπώντας στην ανάδειξη της σχέσης του σχολείου και της οικογένειας και στην αποτύπωση, αναγνώριση και ανάλυση των στάσεων των μεταναστών γονέων σχετικά με τη συμμετοχή τους στη σχολική ζωή των παιδιών τους. Παράλληλα, μελέτησε τις σχέσεις των μεταναστών γονέων με το σχολείο και τους δασκάλους. Επιπρόσθετα, αξίζει να σημειωθεί πως η έρευνα έλαβε χώρα στο νομό Μαγνησίας και τα δεδομένα συλλέχθηκαν με την αξιοποίηση ερωτηματολογίων, τα οποία δόθηκαν σε γονείς με διαφορετικό εθνικό υπόβαθρο.

Σημαντικότερα είναι τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, καθώς αυτά έδειξαν ότι η εθνικότητα, το μορφωτικό επίπεδο, αλλά και το φύλο των συμμετεχόντων αποτελούν παράγοντες, οι οποίοι έχουν άμεση επίδραση στη συμμετοχή της οικογένειας στη σχολική ζωή των παιδιών τους. Μάλιστα, ένα ακόμη εύρημα που εγείρει προβληματισμούς είναι ότι οι γονείς με διαφορετικό εθνικό υπόβαθρο δε φαίνεται να εμπλέκονται σε μεγάλο βαθμό σε ό,τι αφορά στην εκπαίδευση των παιδιών τους σε σύγκριση με τους Έλληνες γονείς. Ειδικότερα, δεν τους παρέχουν στήριξη κατά τη διάρκεια των κατ' οίκον εργασιών, οι ευκαιρίες μάθησης που τους προσφέρουν είναι μηδαμινές και δε φαίνεται να δείχνουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την εκπαίδευση των παιδιών τους. Τέλος, τα ευρήματα αυτά προκαλούν ανησυχίες και αδιαμφισβήτητητα αποτελούν ζητήματα, τα οποία η πολιτεία, το σχολείο και οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να επιλύσουν (Σάχου, 2020).

Στην έρευνα του Λιόντου (2020) εξετάστηκαν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση σχετικά με την εμπλοκή γονέων με μεταναστευτικό υπόβαθρο στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Από τα αποτελέσματα προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί είναι θετικοί έναντι της συμμετοχής των γονέων και αναγνωρίζουν τη σημασία της, αν και προτιμούν οι γονείς να μην εμπλέκονται στις αποφάσεις της σχολικής μονάδας. Επιπλέον, εκφράζουν θετική στάση απέναντι στη συμμετοχή των αλλοδαπών γονέων και αναγνωρίζουν τον ρόλο και τα οφέλη της, αν και εκφράζουν την άποψη ότι αυτοί οι γονείς δεν εμπλέκονται επαρκώς στην εκπαίδευση των παιδιών τους, χωρίς ωστόσο να αποδίδουν αυτή την αποχή στην αδιαφορία των γονέων. Οι βασικοί παράγοντες που εμποδίζουν τη συμμετοχή είναι η έλλειψη χρόνου των γονέων, η γλωσσική διαφορά, τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις, καθώς και η αρνητική στάση των εκπαιδευτικών. Για να βελτιωθεί η επικοινωνία και η συμμετοχή των γονέων, οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν διάφορες πρακτικές, όπως η χρήση απλής και κατανοητής γλώσσας, η πρόσκληση τρίτων ως διερμηνέων και η προσωπική ενημέρωση των γονέων για τα παιδιά τους. Τέλος, αναγνωρίζουν την ανάγκη εκπαίδευσης τους για την αποτελεσματική συμμετοχή των γονέων με διαφορετικό εθνικό υπόβαθρο.

Συνεχίζοντας, οι Μπαρμπουδάκη, Βίτσου και Γκαϊνταρτζή (2019) πραγματοποίησαν έρευνα δράσης στο νομό Μαγνησίας το σχολικό έτος 2016-2017 με αφορμή την ίδρυση τμημάτων Δ.Υ.Ε.Π. (Δομή Υποδοχής για την Εκπαίδευση Προσφύγων) αποβλέποντας στον εντοπισμό των παραγόντων που διευκολύνουν τη συμμετοχή των γονέων με διαφορετικό εθνικό υπόβαθρο στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Παράλληλα, μελέτησαν τα εμπόδια που δυσχεραίνουν τη συνεργασία των παραπάνω, ενώ ταυτόχρονα προσπάθησαν να αναδείξουν τις κοινωνιογλωσσικές και ιδεολογικές διαστάσεις της επικοινωνίας μεταξύ σχολείου και γονέων από διαφορετικά περιβάλλοντα. Αρχικά, πραγματοποιήθηκαν συναντήσεις και κοινές πρακτικές με σκοπό την ενθάρρυνση της γονικής εμπλοκής, σε δυο στάδια. Το πρώτο στάδιο αφορούσε συναντήσεις πριν την έναρξη λειτουργίας της ΔΥΕΠ και το δεύτερο στάδιο συναντήσεις μετά την ίδρυση της ΔΥΕΠ. Μάλιστα, αξίζει να σημειωθεί πως οι συναντήσεις που πραγματοποιήθηκαν περιελάμβαναν κοινές πρακτικές, μερικές εκ των οποίων είναι οι δημιουργικές δραστηριότητες, οι εκπαιδευτικές εκδρομές και η δημιουργία

σχολικών εορτών. Πραγματοποιήθηκαν τέσσερις ημι-δομημένες συνεντεύξεις με τους γονείς με διαφορετικό εθνικό υπόβαθρο με τη χρήση δομημένου ερωτηματολογίου.

Αδιαμφισβήτητα, αναδύθηκαν σημαντικά ευρήματα. Όσον αφορά στους παράγοντες που ενισχύουν την εμπλοκή των γονέων, διακρίθηκαν η ενθάρρυνση και η ενδυνάμωση των γονέων με σκοπό να συμμετέχουν μέσω της διαρκούς επικοινωνίας, η αναγνώριση και εκτίμηση του γλωσσικού και πολιτισμικού τους πλούτου και η προαγωγή της διγλωσσίας και της ποικιλομορφίας μέσω της χρήσης και των δυο γλωσσών, τόσο της κυρίαρχης όσο και της μητρικής γλώσσας των συμμετεχόντων. Επιπρόσθετα, αναφορικά με τους επιβαρυντικούς παράγοντες, αυτοί που αναδείχθηκαν είναι η πολιτισμική απόσταση ανάμεσα στην κυρίαρχη κουλτούρα και στην κουλτούρα των προσφύγων, οι διαφορετικές αντιλήψεις των τελευταίων ως προς το σχολείο, η αρχική δυσπιστία και επιφυλακτικότητα, οι δυσκολίες να ακολουθήσουν την εφαρμογή του σχολικού ωραρίου και η σκέψη ότι διαμένουν προσωρινά στην Ελλάδα (Μπαρμπουδάκη, Βίτσου, & Γκαινταρτζή, 2019).

Επιπλέον, η Κοντογιάννη (2019) διεξήγαγε έρευνα αναφορικά με την επίδραση του οικογενειακού περιβάλλοντος στην εκπαιδευτική προσαρμογή των νηπίων ινδικής καταγωγής. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε με ημι-δομημένες συνεντεύξεις σε έντεκα γονείς από το Παντζάμπ της Ινδίας, οι οποίοι ζουν και εργάζονται στην περιοχή του Ρεθύμνου κατά τη χρονική περίοδο 2015-2016 και τα παιδιά τους έχουν φοιτήσει στο νηπιαγωγείο τη σχολική χρονιά 2015-2016 ή τη σχολική χρονιά 2016-2017 και σε τρεις νηπιαγωγούς. Οι ημι-δομημένες συνεντεύξεις με τους νηπιαγωγούς και τους γονείς βασίστηκαν σε ανοιχτού τύπου ερωτήσεις και αφορούν στους ίδιους άξονες. Η παρούσα έρευνα έχει ως στόχο την αναγνώριση και ανάδειξη αφενός των γλωσσικών και κοινωνικοπολιτισμικών συνθηκών οικογενειακής ζωής στην Ελλάδα των παιδιών που κατάγονται από το Παντζάμπ της Ινδίας και αφετέρου το πώς οι συνθήκες αυτές επηρεάζουν τη φοίτησή τους στο νηπιαγωγείο.

Εξαιρετικό ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, σύμφωνα με τα οποία οι οικογένειες του δείγματος φαίνεται να διαχωρίζονται από την πληθυσμιακά κυρίαρχη ομάδα, λόγω του διαφορετικού γλωσσικού και πολιτισμικού υποβάθρου τους, γεγονός που επηρεάζει την εκπαιδευτική προσαρμογή των παιδιών τους. Ταυτόχρονα, ένα ακόμη σημαντικό εύρημα είναι ότι οι οικογένειες των παιδιών ινδικής καταγωγής

διακατέχονται από τις παραδοσιακές αντιλήψεις σχετικά με τον περιορισμένο κοινωνικό ρόλο της γυναίκας-μητέρας στο πλαίσιο του σπιτιού και της κοινότητας. Τέλος, το ελληνικό σχολείο οφείλει να ενθαρρύνει και να προάγει την κατανόηση και επικοινωνία τόσο με τους γονείς όσο με τους ίδιους τους μαθητές και τις μαθήτριες με διαφορετικές εθνικές καταβολές.

Η έρευνα της Γούλα (2017) εξέτασε τις απόψεις των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τη συμμετοχή των γονέων, τόσο των πλειονοτικών όσο και των μειονοτικών, στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στη μελέτη συμμετείχαν 212 καθηγητές λυκείων από περιοχές της Κεντρικής και Ανατολικής Μακεδονίας. Τα ευρήματα της έρευνας δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τη σημασία της γονικής συμμετοχής, αλλά δεν αφιερώνουν αρκετό χρόνο στην επικοινωνία με τις οικογένειες, περιοριζόμενοι σε παροχή πληροφοριών. Ως κύριοι παράγοντες εμποδίων προέκυψαν η έλλειψη χρόνου και το χαμηλό εκπαιδευτικό επίπεδο των γονέων, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς. Οι οργανωμένες πρακτικές του σχολείου αναδεικνύονται ως παράγοντας που ενισχύει τη συμμετοχή. Αν και δεν παρατηρήθηκαν σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων εκπαιδευτικών ως προς τις απαντήσεις στα ερωτηματολόγια, οι εκπαιδευτικοί που αναφέρθηκαν στη συμμετοχή των μειονοτικών γονέων φάνηκαν πιο αποφασιστικοί ως προς τη μη ανταπόκρισή τους σε αιτήματα και ανάγκες.

Επιπλέον, στη μελέτη των Κοντογιάννη & Οικονομίδα (2014), εξετάστηκε η συμμετοχή των αλλοδαπών γονέων στην εκπαίδευση, από την οπτική γωνία των νηπιαγωγών. Τα ευρήματα δείχνουν ότι οι νηπιαγωγοί ενθαρρύνουν τους αλλοδαπούς γονείς να συμμετέχουν σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες του σχολείου, αλλά όχι σε δραστηριότητες που αφορούν αποκλειστικά την τάξη. Επιπλέον, οι συνομιλίες τους επικεντρώνονται κυρίως στην πρόοδο των παιδιών. Οι νηπιαγωγοί εκτιμούν επίσης ότι οι αλλοδαποί γονείς είναι πρόθυμοι να συνεργαστούν και από τις αντιλήψεις τους φαίνεται ότι αυτοί οι γονείς βρίσκονται σε μια διαδικασία προσαρμογής στην ελληνική κοινωνία.

Η Νίκου (2014) ερεύννησε τις απόψεις των γονέων μεταναστών σχετικά με τη συμμετοχή τους στην εκπαίδευση των παιδιών τους, με μια δειγματοληπτική ομάδα 30

μεταναστών γονέων από τη Θεσπρωτία και την Κέρκυρα. Τα αποτελέσματα της έρευνας για τις πρακτικές αλφαριθμητισμού ανέδειξαν μια προτίμηση για την απόλαυση ελεύθερου χρόνου, η οποία συνδέθηκε σε μεγάλο βαθμό με την τηλεόραση και τους υπολογιστές, παρά με παραδοσιακές μορφές αλφαριθμητισμού όπως η εξωσχολική ανάγνωση. Η χρήση της τηλεόρασης και του Διαδικτύου από τους γονείς είχε ως κύριο στόχο την ενίσχυση της γλώσσας που χρησιμοποιούν τα παιδιά τους, με μικρότερη έμφαση στη μητρική τους γλώσσα. Δεν παρατηρήθηκαν σημαντικές διαφορές στις προτιμήσεις τηλεόρασης και Διαδικτύου μεταξύ των παιδιών ανάλογα με το φύλο τους. Μια ερμηνευτική προσέγγιση των αποτελεσμάτων υπογράμμισε το υψηλό εκπαιδευτικό επίπεδο των μεταναστών γονέων ως καθοριστικό παράγοντα τόσο για τη συμμετοχή τους στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες των παιδιών τους όσο και για τη διατήρηση της μητρικής τους γλώσσας.

Ο Πολύζος (2012) εξέτασε τις αντιλήψεις των μεταναστών γονέων σχετικά με τη συμμετοχή τους στην υποστήριξη της βασικής εκπαίδευσης των παιδιών τους και τη διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Από τα αποτελέσματα προέκυψε ότι υπάρχει συναίνεση όσον αφορά τη σπουδαιότητα της γονεϊκής συμμετοχής, είτε αυτή εκδηλώνεται μέσω αποτελεσματικής επικοινωνίας είτε μέσω της παροχής βοήθειας στο σπίτι. Ωστόσο, παρατηρήθηκε σημαντική διαφοροποίηση στις απόψεις μεταξύ μεταναστών γονέων και εκπαιδευτικών όσον αφορά την ικανοποίηση από τη συχνότητα των επισκέψεων. Οι μετανάστες γονείς εξέφρασαν ικανοποίηση για τη συχνότητα της επικοινωνίας τους με τους εκπαιδευτικούς, ενώ οι εκπαιδευτικοί αντιλήφθηκαν την περιορισμένη επικοινωνία που πραγματοποιείται μέσα στο πλαίσιο θεσμοθετημένων επαφών. Σχεδόν απόλυτη συμφωνία επικρατεί μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών σχετικά με τα εμπόδια που ενδεχομένως παρεμποδίζουν την ανάπτυξη μιας αποτελεσματικής επικοινωνίας. Αυτά τα εμπόδια, τα οποία θεωρούνται μέτριας έως χαμηλής σημασίας, περιλαμβάνουν την έλλειψη χρόνου, τις διαφορές στην κουλτούρα και την άγνοια του εκπαιδευτικού συστήματος. Επιπλέον, οι μετανάστες γονείς αναφέρουν επιπλέον προβλήματα που προκύπτουν από τη γλωσσική προσαρμογή, ενώ οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η γλωσσική διαφορετικότητα μειώνει τη δυνατότητα των γονέων να συμμετέχουν ενεργά στην εκπαίδευση των παιδιών τους.

Η έρευνα της Χατζηδάκη (2007) εξέτασε τον βαθμό συμμετοχής των Αλβανών μεταναστών στην εκπαίδευση των παιδιών τους και κατέληξε σε συμπεράσματα που υποδεικνύουν ότι αυτοί οι γονείς εκφράζουν έντονο ενδιαφέρον και συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία των παιδιών τους. Ακόμη και οι γονείς που επισκέπτονται το σχολείο συχνά εκφράζουν την επιθυμία για ακόμη πιο τακτική επαφή.

Από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση που πραγματοποιήθηκε, αναδεικνύονται ποικίλα ζητήματα καταλυτικής σημασίας.

Μερικά από τα σημαντικότερα σημεία, τα οποία παρουσιάζουν εξαιρετικό ενδιαφέρον είναι το γεγονός ότι οι γονείς με διαφορετικό εθνικό υπόβαθρο δε φαίνεται να εμπλέκονται σε μεγάλο βαθμό σε ό,τι αφορά στην εκπαίδευση των παιδιών τους σε σύγκριση με τους Έλληνες γονείς (Σάχου, 2020). Φυσικά, δε θα μπορούσε να παραληφθεί το γεγονός ότι δεν είναι λίγοι οι παράγοντες, οι οποίοι εμποδίζουν και δυσχεραίνουν τη συνεργασία σχολείου – γονέων μαθητών και μαθητριών με διαφορετικές εθνικές καταβολές.

Ειδικότερα, μερικοί από τους ανασταλτικούς παράγοντες αναφορικά με τη συνεργασία σχολείου – γονέων παιδιών με διαφορετικό εθνικό υπόβαθρο είναι οι παραδοσιακές αντιλήψεις σχετικά με τον περιορισμένο κοινωνικό ρόλο της γυναίκας-μητέρας (Κοντογιάννη, 2019), η εθνικότητα, το μορφωτικό επίπεδο και το φύλο (Σάχου, 2020). Επιπρόσθετα, δε θα μπορούσε να παραληφθεί η πολιτισμική απόσταση ανάμεσα στην κυρίαρχη κουλτούρα και στην κουλτούρα των ατόμων με διαφορετικό εθνικό υπόβαθρο (Μπαρμπουδάκη, Βίτσου & Γκαινταρτζή, 2019), ο διαχωρισμός των γονέων με διαφορετικές εθνικές αναφορές από την πληθυσμιακά κυρίαρχη ομάδα και η αίσθηση της «προσωρινότητας» των τελευταίων στην Ελλάδα (Κοντογιάννη, 2019).

Φυσικά, δεν είναι λίγοι οι παράγοντες που ενισχύουν την εμπλοκή των γονέων. Μερικοί από τους ενισχυτικούς παράγοντες είναι η ενθάρρυνση και ενδυνάμωση των γονέων, η αναγνώριση και εκτίμηση του γλωσσικού και πολιτισμικού τους πλούτου και η προαγωγή της διγλωσσίας (Μπαρμπουδάκη, Βίτσου, & Γκαινταρτζή, 2019) και της κατανόησης τόσο των γονέων όσο και των ίδιων των μαθητών με διαφορετικές εθνικές καταβολές (Κοντογιάννη, 2019).

1.2 Αναγκαιότητα της έρευνας

Όπως έχει ήδη επισημανθεί, παρά την αναγνώριση της σημασίας της συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας σε παγκόσμιο επίπεδο, στην Ελλάδα παραμένει περιορισμένη (Μπρούζος, 2003· Γκλιάου Χριστοδούλου, 2005). Με άλλα λόγια, η συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία περιορίζεται συχνά σε επιφανειακές επαφές κατά τη διάρκεια ελέγχων προόδου, σε εορταστικές εκδηλώσεις, και σπάνια μόνον όταν υπάρχουν προβλήματα συμπεριφοράς ή επίδοσης των μαθητών (Φρειδερίκου & Φολέρου – Τσερούλη, 1991· Μπρούζος, 2002). Επιπλέον, σε αυτές τις συναντήσεις, ο ρόλος των γονέων περιορίζεται κυρίως στο να παρέχουν πληροφορίες για το παιδί τους στους εκπαιδευτικούς (Μπρούζος, 2002), χωρίς να έχει σημαντικό αντίκτυπο στην εκπαιδευτική διαδικασία. Επίσης, είναι γνωστό ότι ιδίως για τους μαθητές με διαφορετικές εθνικές καταβολές, παρά τη σημασία της γονικής συμμετοχής, παρατηρείται χαμηλή συμμετοχή των οικογενειών τους (Bernhard & Freire, 1999· Antunez, 2000).

Επομένως, είναι φανερό ότι η έλλειψη πληροφοριών και κατευθυντήριας υποστήριξης σχετικά με αποδοτικές πρακτικές συνεργασίας αποτελεί το κύριο εμπόδιο για τη συνεργασία μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών. Συνεπώς, αφενός, οι γονείς με διαφορετικό εθνικό υπόβαθρο χρειάζονται πληροφόρηση και καθοδήγηση, ενώ αφετέρου, οι εκπαιδευτικοί έχουν χρέος να αποκτήσουν τις απαιτούμενες δεξιότητες προκειμένου να επιτύχουν μια αποτελεσματική συνεργασία (Morris & Taylor, 1998).

Μια προσέγγιση προς αυτή την κατεύθυνση προϋποθέτει τη διερεύνηση των απόψεων τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των γονέων με διαφορετικό εθνικό υπόβαθρο για τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας. Στην ελληνική βιβλιογραφία, όμως, η εξέταση του ζητήματος της συμμετοχής των γονέων μεταναστών στην εκπαίδευση των παιδιών τους δεν παρουσιάζεται πάντα με ολιστικά. Ορισμένοι ερευνητές (Κασσίμη, 2005· Τσοκαλίδου, 2005), διερευνώντας τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την εκπαίδευση των μαθητών με διαφορετικό εθνικό υπόβαθρο, καταγράφουν πως οι συγκεκριμένοι γονείς είτε αντιμετωπίζουν δυσκολίες είτε δεν εκδηλώνουν ενδιαφέρον για την εκπαίδευση των παιδιών τους. Ωστόσο, οφείλουμε να θυμόμαστε το γεγονός ότι οι δυσκολίες αυτές ποικίλουν, αφού οι γονείς αντιμετωπίζουν διάφορα εμπόδια στην προσπάθειά τους να ανταποκριθούν στις πολλαπλές απαιτήσεις του εκπαιδευτικού συστήματος.

Η προσπάθεια εγκαίνιασης μιας σχέσης συνεργασίας μεταξύ γονέων με διαφορετικές καταβολές και εκπαιδευτικών, προς την κατεύθυνση της βελτίωσης της εκπαιδευτικής εμπειρίας των παιδιών τους, αναδεικνύεται ως πρωταρχικό στοιχείο η ανάγκη εξέτασης ενδελεχώς των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών και των γονέων με διαφορετικό εθνικό υπόβαθρο. Είναι ουσιώδες να κατανοήσουμε τον πλήρη σημασιολογικό πλούτο, το περιεχόμενο και τα όρια της συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας.

Συνεπώς, αξίζει να αναφερθεί ότι η σημασία της προτεινόμενης έρευνας έγκειται στην ανάδειξη των απαιτήσεων και των ιδιαιτεροτήτων της γονεϊκής εμπλοκής στην εκπαίδευση των παιδιών με διαφορετικό εθνικό υπόβαθρο, καθώς και στην πρόταση πιθανών παρεμβάσεων με σκοπό τη διευκόλυνση της συνεργασίας και της επικοινωνίας των παραπάνω. Μάλιστα, δε θα μπορούσε να παραληφθεί το γεγονός ότι στην Ελλάδα αναμφίβολα οι έρευνες που εξετάζουν τις απόψεις των γονέων με διαφορετικό εθνικό υπόβαθρο είναι σημαντικά λιγότερες σε σύγκριση με τις έρευνες που αφορούν στις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις βασικές μορφές γονεϊκής εμπλοκής, τους παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική επίδοση των παιδιών και τη διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών.

Λαμβάνοντας υπόψη την αλλαγή στον χαρακτήρα του μαθητικού πληθυσμού στην Ελλάδα λόγω της σημαντικής παρουσίας μαθητών με διαφορετικές εθνικές καταβολές, η πραγματοποίηση μιας τέτοιας έρευνας θα δια φωτίσει συγκεκριμένα ζητήματα που σχετίζονται με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

Έτσι, λοιπόν, η παρούσα έρευνα αποσκοπεί στην εξέταση των απόψεων των γονέων των μαθητών και μαθητριών με διαφορετικό εθνικό υπόβαθρο αναφορικά με την αξία της συνεργασίας σχολείου – γονέων, στην προσπάθεια γνώσης του βαθμού συνεργασίας των γονέων με το σχολείο και στην ανάδειξη των παραγόντων που εμποδίζουν περισσότερο από τους υπολοίπους τη συνεργασία του σχολείου και των γονέων των μαθητών και μαθητριών με διαφορετικό εθνικό υπόβαθρο.

Μάλιστα, είναι αξιοσημείωτο το γεγονός ότι στην Ελλάδα οι περισσότερες έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί και σχετίζονται με τη συνεργασία του σχολείου και των γονέων των μαθητών με διαφορετικές αναφορές εξετάζουν κυρίως τις απόψεις των εκπαιδευτικών, ενώ μόνο ένα μέρος αυτών των ερευνών, μέρος του οποίου παρουσιάστηκε στη βιβλιογραφική ανασκόπηση, αναδεικνύει τις απόψεις των ίδιων των γονέων των μαθητών και μαθητριών με διαφορετικό εθνικό υπόβαθρο.

Γι' αυτόν τον λόγο, λοιπόν, γίνεται έκδηλη η ανάγκη εξέτασης των απόψεων των ίδιων των γονέων των μαθητών και μαθητριών με διαφορετικό εθνικό υπόβαθρο, διότι με αυτόν τον τρόπο δύναται να υπάρξει πολύπλευρη γνώση αναφορικά με την αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού – γονέων στη σχολική πραγματικότητα. Συγκεκριμένα, με αυτόν τον τρόπο μπορούν να «φωτιστούν» οι ανάγκες, οι επιθυμίες και οι απόψεις των γονέων των μαθητών και μαθητριών αναφορικά με τη σημασία και την αξία της συνεργασίας του σχολείου και των γονέων τόσο για τον μαθητή/τη μαθήτρια όσο και για τους γονείς και τον εκπαιδευτικό. Παράλληλα, η παρούσα έρευνα παρουσιάζει ενδιαφέρον, διότι, σύμφωνα με τις απόψεις των γονέων με διαφορετικό εθνικό υπόβαθρο, δύναται να φωτιστεί το ζήτημα της ανάδειξης των παραγόντων που εμποδίζουν περισσότερο από τους υπολοίπους τη συνεργασία σχολείου – γονέων, αλλά και ποιους από τους τρόπους συνεργασίας σχολείου – γονέων μαθητών και μαθητριών με διαφορετικό εθνικό υπόβαθρο προτιμούν περισσότερο οι ίδιοι οι γονείς.

Άλλωστε, για την εκπλήρωση των επιθυμιών και την κάλυψη των αναγκών των γονέων των μαθητών και των μαθητριών με διαφορετικές εθνικές καταβολές για εμπλοκή, αλληλεπίδραση και συνεργασία με το σχολείο, απαιτείται πρωτίστως η πραγματοποίηση έρευνας αναφορικά με όλα τα παραπάνω, στην οποία, ωστόσο, συμμετέχουν ενεργά οι ίδιοι οι γονείς κι όχι να γίνεται απλή αναφορά στους ίδιους από άλλα πρόσωπα. Μόνο με αυτόν τον τρόπο είναι εφικτή η αληθινή γνώση των αναγκών και των επιθυμιών των γονέων των μαθητών και των μαθητριών με διαφορετικές εθνικές καταβολές, η οποία δύναται να οδηγήσει σε μία αποτελεσματική και ωφέλιμη συνεργασία για όλους όσους εμπλέκονται ενεργά σε αυτήν.

Συμπεραίνοντας, κρίνεται απαραίτητη μία τέτοιου είδους έρευνα, καθώς έτσι μπορούν να ακουστούν οι φωνές των γονέων των μαθητών και των μαθητριών με διαφορετικές εθνικές καταβολές, οι οποίες διαδραματίζουν καταλυτικό ρόλο στην εκπαίδευση που όλοι οφείλουμε να προάγουμε σε μία πολυπολιτισμική κοινωνία.

1.3 Δήλωση του σκοπού και των στόχων της έρευνας

Η παρούσα έρευνα έχει ως στόχο να εξετάσει τις απόψεις των γονέων των μαθητών και των μαθητριών με διαφορετικό εθνικό υπόβαθρο αναφορικά με τη σημασία της συνεργασίας σχολείου - γονέων, τους παράγοντες που εμποδίζουν περισσότερο από τους

υπολοίπους τη συνεργασία τους με το σχολείο και την προτίμηση των γονέων των μαθητών με διαφορετικό εθνικό υπόβαθρο αναφορικά με τους τρόπους συνεργασίας τους με το σχολείο.

1.4 Ερευνητικά Ερωτήματα

Από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση που προηγήθηκε, τον σκοπό και τους στόχους της εργασίας καθορίστηκαν τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

1. Πόσο σημαντική θεωρούν τη συνεργασία με το σχολείο οι γονείς των μαθητών και των μαθητριών με διαφορετικό εθνικό υπόβαθρο;

Λειτουργικός ορισμός:

Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας θα μελετηθούν οι απόψεις των γονέων των μαθητών και των μαθητριών με διαφορετικό εθνικό υπόβαθρο αναφορικά με τη σημασία της συνεργασίας του σχολείου και των γονέων σε τρία επίπεδα. Ειδικότερα, θα γίνει γνωστό κατά πόσο οι γονείς των μαθητών και των μαθητριών κρίνουν ότι η συνεργασία του σχολείου και των γονέων ωφελεί, αρχικά, τον μαθητή και τη μαθήτρια, έπειτα, τους γονείς και, τέλος, τον εκπαιδευτικό.

Ακόμη, αξίζει να σημειωθεί ότι στην παρούσα έρευνα οι δείκτες με τους οποίους θα μετρηθεί η συνεργασία σχολείου – γονέων των μαθητών και μαθητριών με διαφορετικό εθνικό υπόβαθρο είναι οι εξής:

Η επικοινωνία του γονέα με το σχολείο του μαθητή ή της μαθήτριας με τους εξής τρόπους: τηλέφωνο, γραπτό σημείωμα, μήνυμα στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης (Facebook, Instagram, Viber), μήνυμα στο ηλεκτρονικό ταχυδρομείο (E-mail), ενημέρωση από την ιστοσελίδα του σχολείου, επίσκεψη του γονέα στο σχολείο. Επίσης, η συμμετοχή του γονέα σε: συναντήσεις γονέων και δασκάλων, συναντήσεις του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων, σχολικές γιορτές, εθελοντικές δράσεις του σχολείου, παρακολούθηση ενός μαθήματος ώστε ο γονέας να μάθει πώς να βοηθάει το παιδί του να διαβάζει στο σπίτι. Επιπλέον, η ενημέρωση του γονέα στον/στην εκπαιδευτικό ότι ο μαθητής ή η μαθήτρια θα απουσιάσει από το σχολείο, η επικοινωνία του γονέα στον/στην εκπαιδευτικό των δυσκολιών που αφορούν τον μαθητή ή τη μαθήτρια και η επικοινωνία του γονέα στον/στην εκπαιδευτικό της ανάγκης του για βοήθεια, όταν τη χρειάζεται.

Επιπρόσθετα, η βοήθεια διερμηνέα και η βοήθεια σχολικού ψυχολόγου στον γονέα, η προώθηση της συνεργασίας του σχολείου και των γονέων από τον διευθυντή, οι μεταφρασμένες γραπτές επιστολές στην αγγλική ή τη μητρική γλώσσα των γονέων από το σχολείο, ο ρόλος του μαθητή ή της μαθήτριας ως διερμηνέα μεταξύ σχολείου και γονέων και η μεταφρασμένη στην αγγλική ή τη μητρική γλώσσα των γονέων ιστοσελίδα του σχολείου. Τέλος, η ενίσχυση του σχολείου της συνεργασίας μεταξύ των γονέων και του σχολείου.

2. Σε ποιο βαθμό οι γονείς των μαθητών και των μαθητριών με διαφορετικό εθνικό υπόβαθρο συνεργάζονται με το σχολείο;

Λειτουργικός ορισμός:

Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας με την έννοια «βαθμός συνεργασίας» εννοούνται οι τρόποι με τους οποίους οι γονείς των μαθητών με διαφορετικό εθνικό υπόβαθρο συνεργάζονται με το σχολείο, οι οποίοι αναλύονται στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα.

3. Ποιοι από τους παράγοντες που εμποδίζουν τους γονείς των μαθητών και μαθητριών με διαφορετικό εθνικό υπόβαθρο να συνεργαστούν με το σχολείο, τους δυσκολεύουν περισσότερο από τους υπολοίπους;

Λειτουργικός ορισμός:

Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας οι παράγοντες που θα μελετηθούν είναι οι εξής: η χρήση διαφορετικής γλώσσας μεταξύ του σχολείου και των γονέων, η έλλειψη χρόνου αφενός από την πλευρά των γονέων και αφετέρου από αυτήν του σχολείου, η πολύωρη εργασία των γονέων του μαθητή ή της μαθήτριας, η διαφορετική κουλτούρα του σχολείου και των γονέων, η άγνοια του εκπαιδευτικού συστήματος από την πλευρά των γονέων, ο ρατσισμός εις βάρος των γονέων από τον εκπαιδευτικό, τον διευθυντή ή/και τους άλλους γονείς, η προκατειλημμένη άποψη των γονέων όσον αφορά στην αντιμετώπιση της ίδιας από το σχολείο λόγω προηγούμενης αρνητικής εμπειρίας, η απουσία ενδιαφέροντος από τους γονείς για επικοινωνία με το σχολείο λόγω προσωρινής παραμονής των ίδιων στην Ελλάδα, η δυσκολία πρόσβασης των γονέων στο σχολείο, η έλλειψη ενδιαφέροντος του εκπαιδευτικού για συνεργασία με τους γονείς, η άποψη των γονέων ότι η συνεργασία τους με το σχολείο δεν είναι σημαντική, ο φόβος των γονέων για επίρριψη ευθυνών από το σχολείο λόγω της χαμηλής επίδοσης του μαθητή ή της μαθήτριας, η μη προώθηση της συνεργασίας του σχολείου και των γονέων από τον διευθυντή

του σχολείου, η αίσθηση της περιθωριοποίησης από την πλευρά των γονέων, η αδυναμία πρόσβασης των γονέων στο διαδίκτυο και η απουσία τηλεφώνου.

1.5 Ερευνητικές Υποθέσεις

Υπόθεση 1: Οι γονείς με διαφορετικό εθνικό υπόβαθρο θεωρούν σημαντική τη συνεργασία με το σχολείο όταν αντιλαμβάνονται ότι η συνεργασία συμβάλλει θετικά στην εκπαίδευση και την ευημερία των παιδιών τους.

Υπόθεση 2: Όσο μεγαλύτερη είναι η διάρκεια παραμονής των γονέων με διαφορετικό εθνικό υπόβαθρο στην Ελλάδα τόσο καλύτερη είναι η συνεργασία τους με το σχολείο.

Υπόθεση 3: Οι παράγοντες που εμποδίζουν τους γονείς με διαφορετικό εθνικό υπόβαθρο να συνεργαστούν με το σχολείο περιλαμβάνουν γλωσσικά εμπόδια, έλλειψη χρόνου λόγω εργασίας και έλλειψη εμπιστοσύνης προς το σχολείο λόγω προηγούμενων αρνητικών εμπειριών ή ανασφαλειών.

Αυτές οι υποθέσεις αναδεικνύουν ποιες πτυχές της σχέσης σχολείου-οικογένειας μελετώνται και ποια ερωτήματα θα εξεταστούν στο πλαίσιο της έρευνας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ (ΣΥΛΛΟΓΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ)

2.1. Επιλογή ερευνητικής στρατηγικής

Η διερεύνηση των απόψεων και των αντιλήψεων των ανθρώπων αποτελεί μια συνήθη ερευνητική διαδικασία, ώστε να διεξαχθούν συμπεράσματα και να δημιουργηθούν οι ανάλογες δράσεις. Όσον αφορά στην ερευνητική διαδικασία, η επιλογή της ερευνητικής μεθόδου δεν είναι μια τυχαία διαδικασία. Ο εκάστοτε ερευνητής οφείλει να επιλέξει τη μέθοδο με την οποία θα πραγματοποιήσει την έρευνά του με βάση τη φύση και το σκοπό της έρευνας (Βάμβουκας, 1998).

Για την αποτελεσματικότερη μελέτη του σκοπού της έρευνας αυτής και των επιμέρους ερευνητικών ερωτημάτων, καθώς και για την επεξεργασία των ερευνητικών δεδομένων που θα συλλεχθούν, χρησιμοποιείται η ποσοτική μέθοδος, με την οποία επιτρέπεται η συγκέντρωση, συστηματοποίηση και στατιστική επεξεργασία μεγάλου όγκου δεδομένων (Bell, 2005). Μάλιστα, η ποσοτική μέθοδος είναι αντικειμενική και αμερόληπτη, τα ερωτήματα είναι περιορισμένα, τα δεδομένα είναι μετρήσιμα και τα συμπεράσματα μπορούν να γενικευθούν (Creswell, 2011). Επιπλέον, τα ερωτηματολόγια διασφαλίζουν την ανωνυμία του ερωτώμενου και την εμπιστευτικότητα των απαντήσεών του. Συγκεκριμένα, υιοθετείται ο συσχετιστικός και δειγματοληπτικός σχεδιασμός αντιπροσωπευτικού δείγματος (Creswell, 2011). Ειδικότερα, συσχετιστικός με σκοπό τη συσχέτιση μεταβλητών μεταξύ τους (Κυριαζή, 2002) και δειγματοληπτικός με σκοπό τη διερεύνηση απόψεων, αντιλήψεων και στάσεων συγκεκριμένου δείγματος που είναι αντιπροσωπευτικό.

Η έρευνα διεξήχθη το χρονικό διάστημα: Ιανουάριος – Μάρτιος 2024.

2.2. Περιγραφή του δείγματος

Το δείγμα της μελέτης αποτελείται από 100 γονείς με διαφορετικό εθνικό υπόβαθρο, των οποίων τα παιδιά φοιτούν στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και, συγκεκριμένα, σε Δημοτικό σχολείο εντός της ελληνικής επικράτειας, με τη χρήση δειγματοληψίας με πιθανότητα (Creswell, 2011).

Ειδικότερα, στην έρευνα συμμετείχαν 100 γονείς με διαφορετικό εθνικό υπόβαθρο από τους οποίους το 49% ήταν άνδρες και το 51% γυναίκες, στη συντριπτική πλειοψηφία τους έγγαμοι (97%).

Αναφορικά με την ηλικία των γονέων, το μεγαλύτερο ποσοστό (37%) είναι μεταξύ 36-40 ετών με ελάχιστη ηλικία τα 24 και μέγιστη τα 50 έτη.

Η Αλβανία ως χώρα προέλευσης συγκεντρώνει το καθολικό σχεδόν ποσοστό των απαντήσεων με 85% των γονέων να την έχουν επιλέξει.

Όσον αφορά στα έτη παραμονής στην Ελλάδα, το μεγαλύτερο ποσοστό (41%) συγκεντρώνεται στα 10-14 έτη με ελάχιστη τιμή το 1 και μέγιστη τα 26 έτη.

Αναφορικά με τις σπουδές των γονέων το μεγαλύτερο ποσοστό (54%) έχει τελειώσει το Λύκειο ενώ το 34% ολοκλήρωσε το Γυμνάσιο.

Στην χώρα καταγωγής η μητέρα εμφανίζεται κυρίως άνεργη σε ποσοστό 37%. Στην χώρα υποδοχής, όμοια, η μητέρα εμφανίζεται κυρίως άνεργη σε ποσοστό 40%.

Εξετάζοντας το επάγγελμα του πατέρα, στην χώρα καταγωγής εμφανίζεται κυρίως άνεργος σε ποσοστό 22%. Στην χώρα υποδοχής, ο πατέρας σπάνια εμφανίζεται άνεργος (2%).

Αναφορικά με τα υπόλοιπα στοιχεία του νοικοκυριού, οι οικογένειες δηλώνουν μέσο αριθμό μελών τα 4 άτομα περίπου(4,05) με ελάχιστη τιμή τα 2 άτομα και μέγιστη τα 9 άτομα, ενώ αναφορικά με τον αριθμό ατόμων που εργάζονται το 47% απάντησε ότι εργάζεται μόνο 1 άτομο ενώ το υπόλοιπο 53% απάντησε ότι εργάζονται 2 ενήλικες.

Σχετικά με τα παιδιά της οικογένειας ανά εκπαιδευτική βαθμίδα το 42% των οικογενειών δηλώνει ότι έχει παιδί μόνο στο Δημοτικό, το 27% στο Δημοτικό και στο Νηπιαγωγείο, το 24% στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο και, τέλος, το 7% στο Δημοτικό και στο Λύκειο.

Πίνακες Συχνοτήτων

Φύλο

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ανδ	49	49,0	49,0	49,0
	Γυν	51	51,0	51,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

Ηλικία

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	24-29 ετ	11	11,0	11,0	11,0
	30-35 ετ	29	29,0	29,0	40,0
	36-40 ετ	37	37,0	37,0	77,0
	41-45 ετ	17	17,0	17,0	94,0
	46-50 ετ	6	6,0	6,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

Χώρα_προέλευσης

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Αλβα	85	85,0	85,0	85,0
	Βουλ	4	4,0	4,0	89,0
	Παλω	1	1,0	1,0	90,0
	Ρουμ	10	10,0	10,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

Διάρκεια_παραμονής

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	10-14 έτη	41	41,0	41,0	41,0
	15-19 έτη	29	29,0	29,0	70,0
	20 και περισς	1	1,0	1,0	71,0
	5-9 έτη	22	22,0	22,0	93,0
	λιγότερα απ	7	7,0	7,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

Επίπεδο_σπουδών

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Γυμνάς	34	34,0	34,0	34,0
	Εώς Δη	6	6,0	6,0	40,0
	Λύκειο	54	54,0	54,0	94,0
	Πανεπι	6	6,0	6,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

Εργασία_χώρα_καταγωγής

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	N	43	43,0	43,0	43,0
	O	57	57,0	57,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

Εργασία_Ελλάδα

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	N	57	57,0	57,0	57,0
	O	43	43,0	43,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

Οικογενειακή_κατάσταση

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαζευ	2	2,0	2,0	2,0
	Έγγαμος	97	97,0	97,0	99,0
	Χήρος/α	1	1,0	1,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

Αριθμός_μελών

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2-3	17	17,0	17,0	17,0
	4-5	79	79,0	79,0	96,0
	6-9	4	4,0	4,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

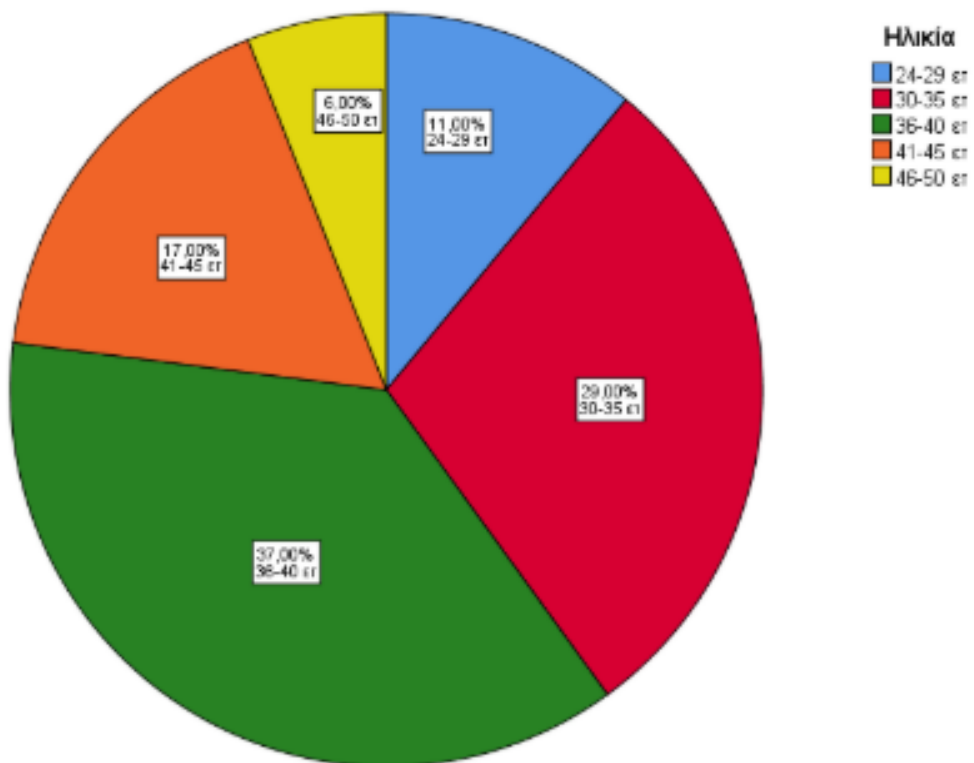
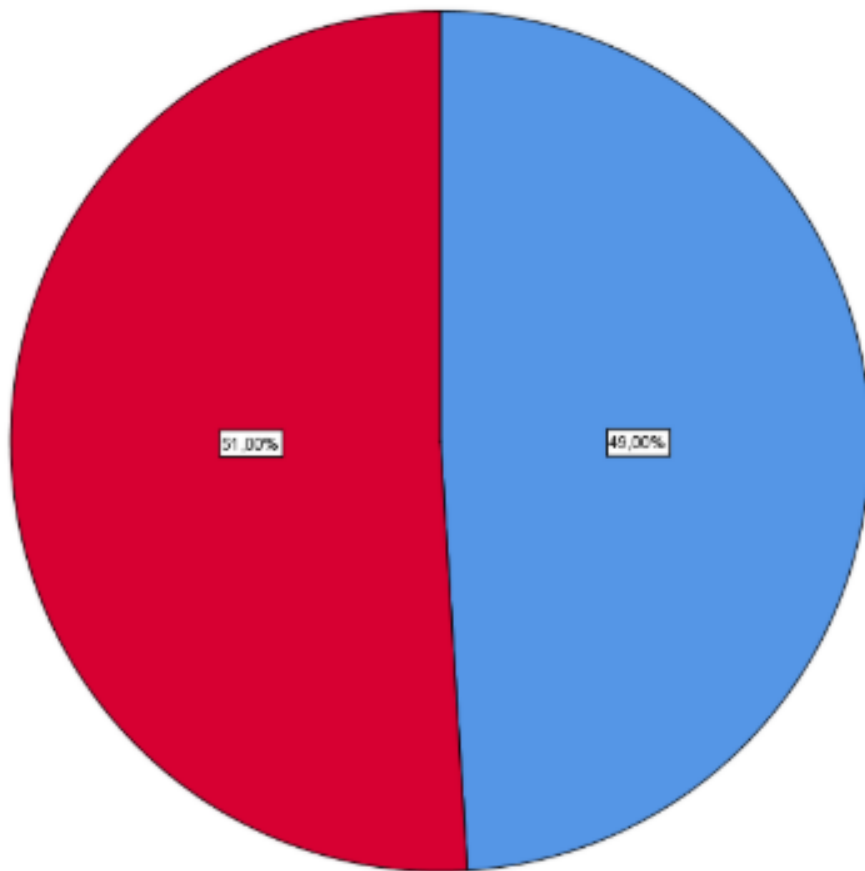
Αριθμός_εργαζόμενων

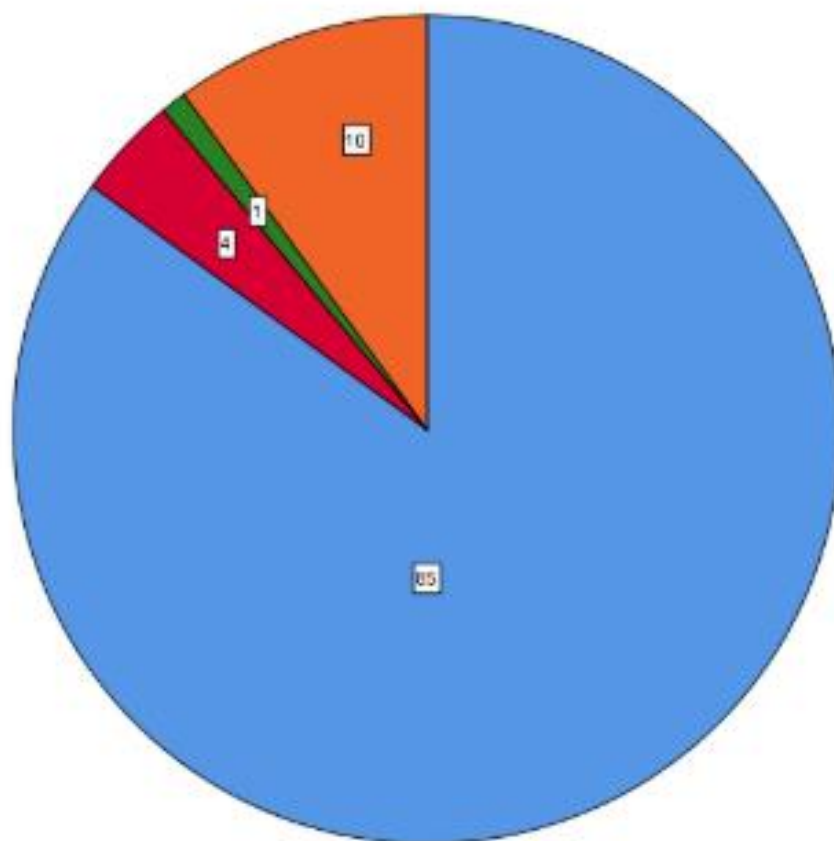
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	47	47,0	47,0	47,0
	2,00	53	53,0	53,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

Βαθμίδα_εκπαίδευσης_παιδιού

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Δημοτικό	42	42,0	42,0	42,0
	Δημοτικό, Γ	24	24,0	24,0	66,0
	Δημοτικό, Λ	7	7,0	7,0	73,0
	Νηπιαγωγεί	27	27,0	27,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

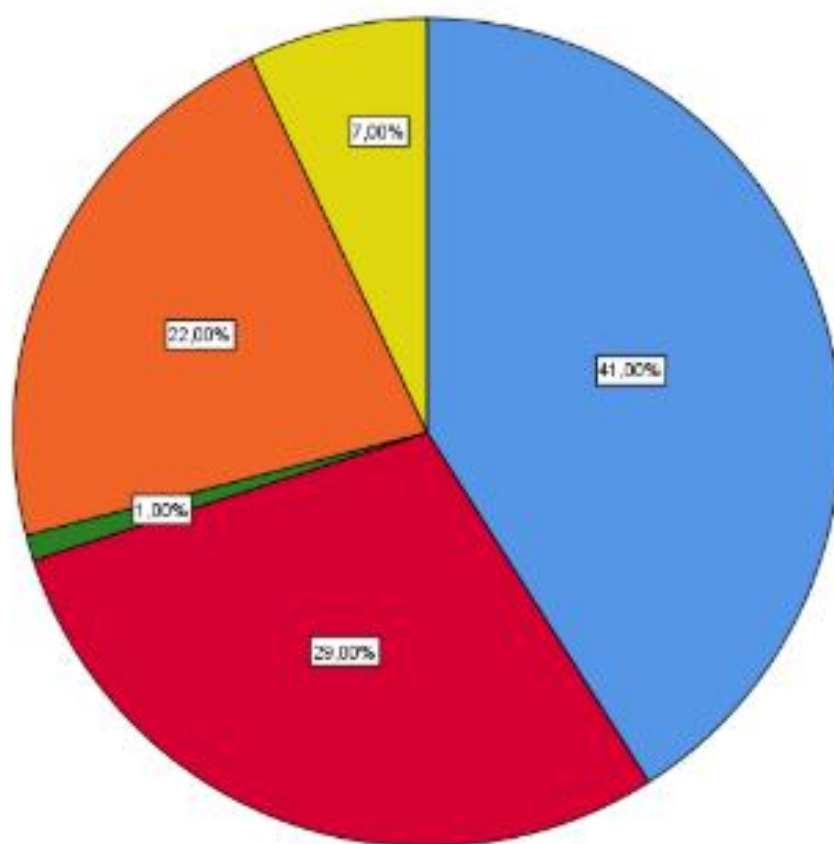
Πίναξ





Χώρα_προέλευσης

- Αλβανία
- Βουλγαρία
- Πολωνία
- Ρουμανία

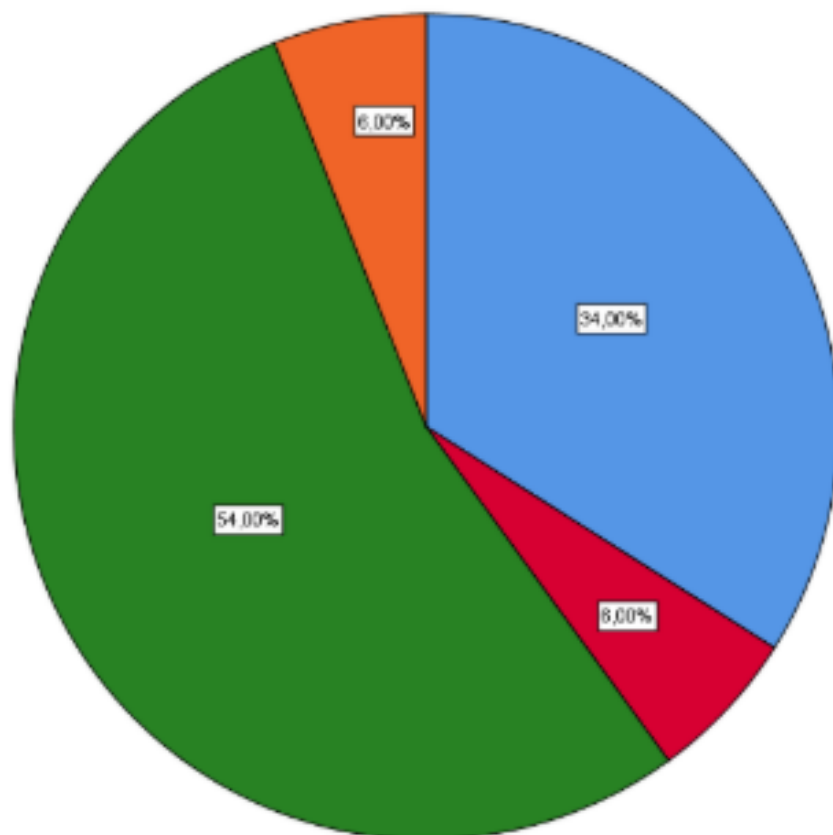


Διάρκεια_παραμονής

- 10-14 έτη
- 15-19 έτη
- 20 και περισσ
- 5-9 έτη
- λιγότερα απ

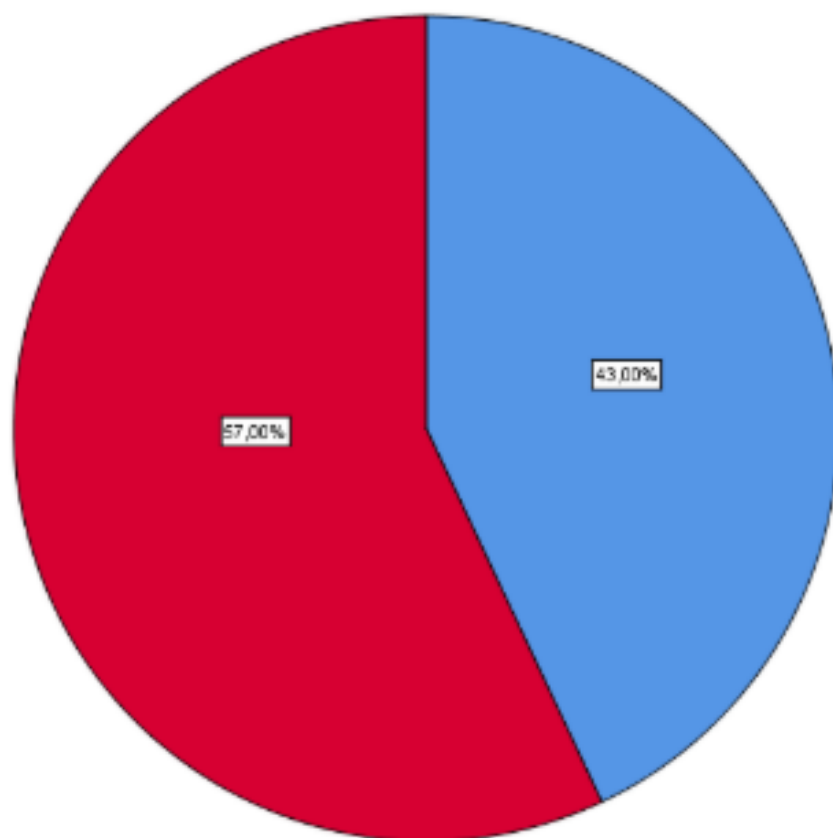
Επίπεδο_σπουδών

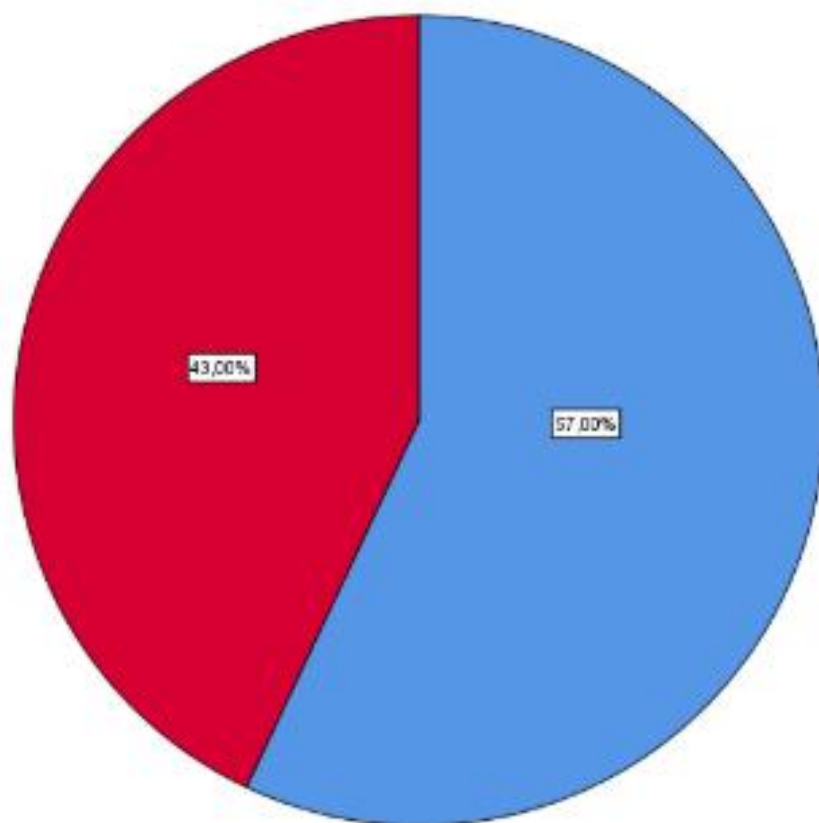
- Γυμνάσ
- Εώς Δη
- Λύκειο
- Πανεπι



Εργασία_χώρα_καταγωγής

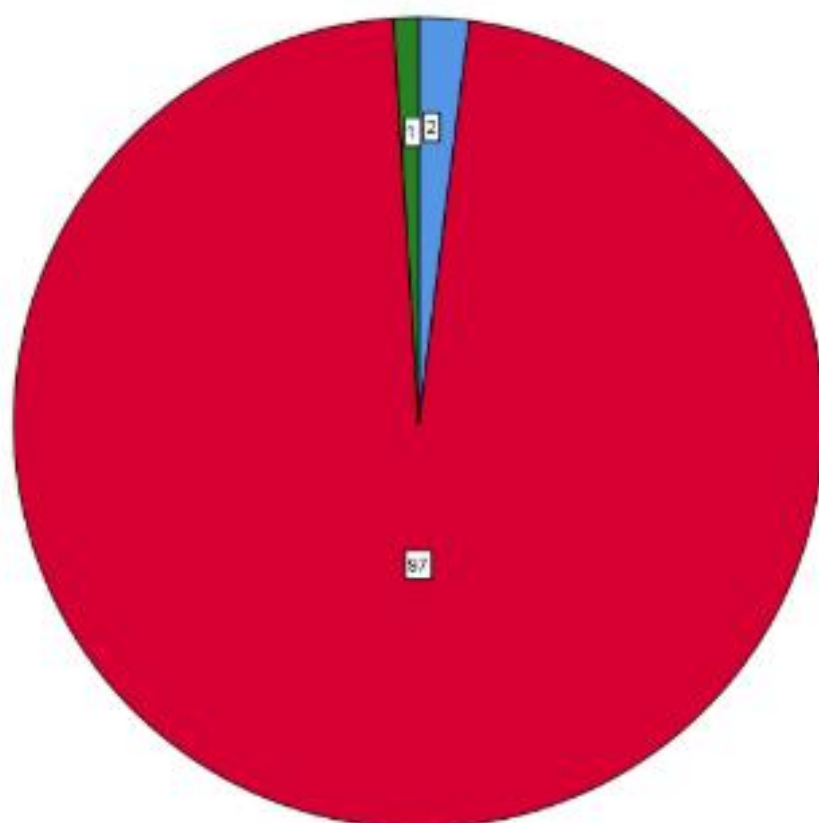
- Ν
- Ο





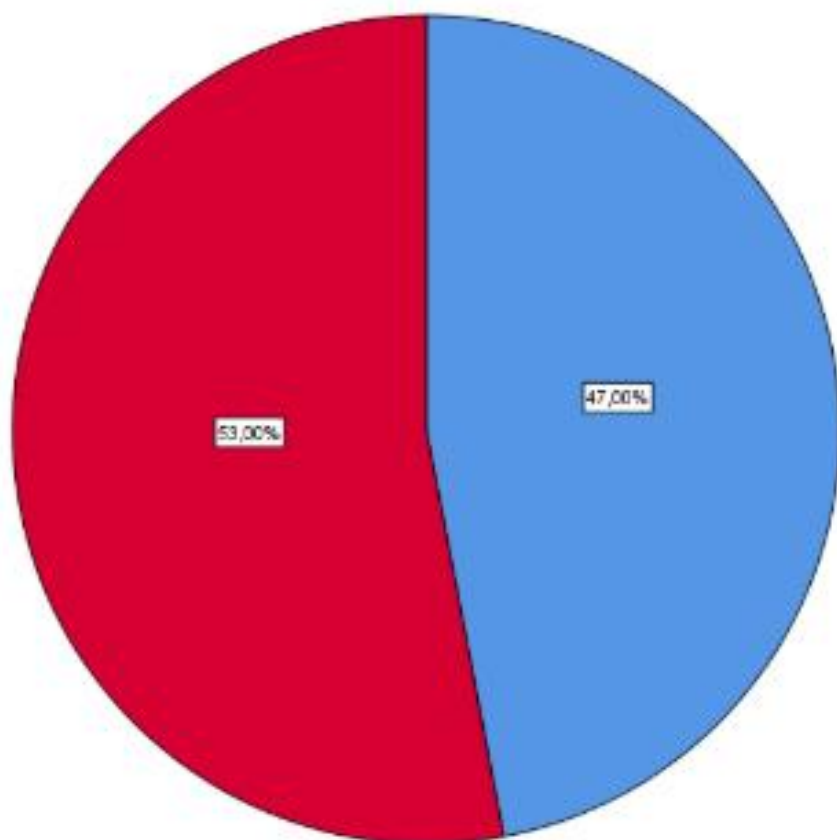
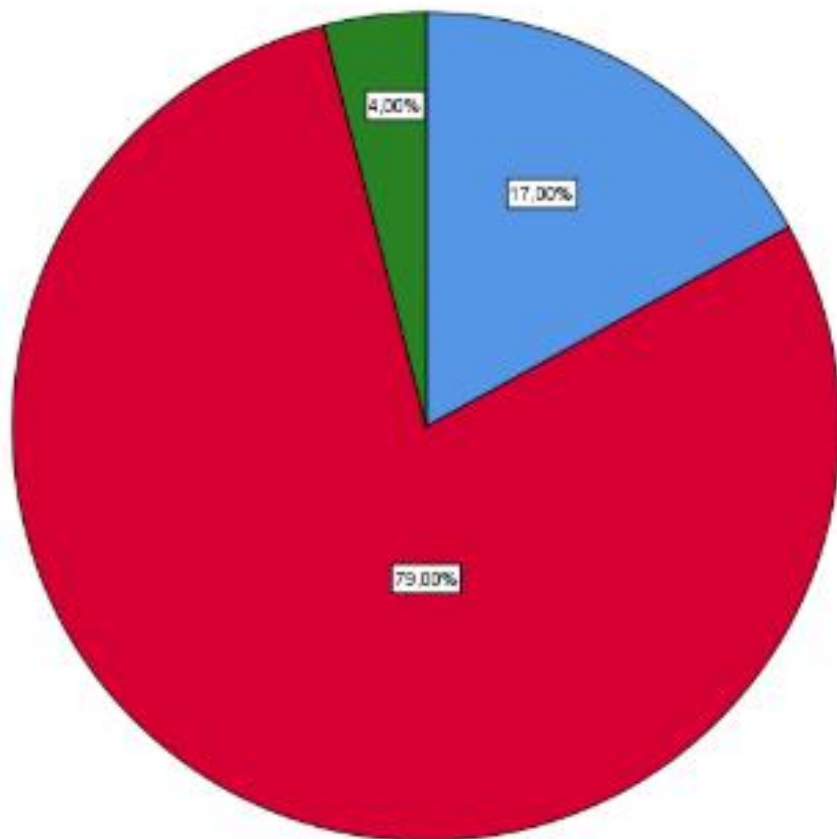
Εργασία_Ελλάδα

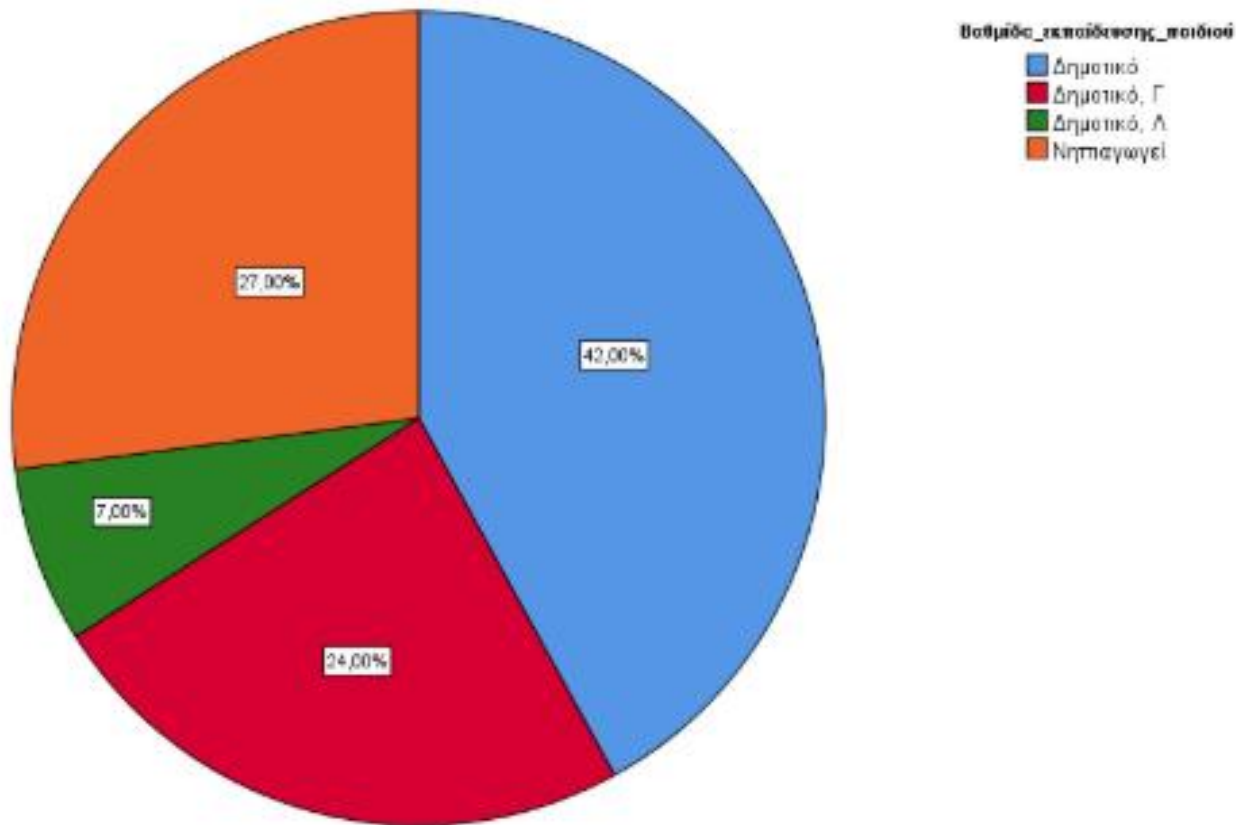
N
O



Οικογενειακή_κατάσταση

Διαζευ
Εγγαμος
Χήρος/α





2.3. Ερευνητικό εργαλείο

Το εργαλείο συλλογής δεδομένων της παρούσας έρευνας αποτελεί το αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο, το οποίο έλαβαν οι συμμετέχοντες σε έντυπη μορφή και παρατίθεται στο παράρτημα. Επιλέχθηκε το συγκεκριμένο εργαλείο να δοθεί σε έντυπη μορφή, λόγω του ότι ο πληθυσμός-στόχος της έρευνας πιθανότατα να μη διαθέτε ηλεκτρονικό υπολογιστή ή πρόσβαση στο διαδίκτυο. Ως εκ τούτου, κρίνεται πιο εύκολη η συλλογή και ανάλυση των δεδομένων με αυτόν τον τρόπο.

2.4. Δομή του ερωτηματολογίου

Σε πρώτο επίπεδο, το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει ένα εισαγωγικό σημείωμα με σκοπό την ενημέρωση των γονέων για τον σκοπό της έρευνας, τονίζοντας την ανωνυμία και

υπογραμμίζοντας την ανάγκη συμπλήρωσής του όσο το δυνατόν με μεγαλύτερη ακρίβεια για την επιτυχή διεξαγωγή της έρευνας.

Επιπρόσθετα, αξίζει να σημειωθεί ότι το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει δύο ενότητες και, ειδικότερα, η πρώτη αφορά στη σημασία και στις διαστάσεις της συνεργασίας, ενώ η δεύτερη σχετίζεται με τους παράγοντες που εμποδίζουν τη συνεργασία σχολείου – γονέων με διαφορετικό εθνικό υπόβαθρο. Ακόμη, το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει συνολικά 29 ερωτήσεις, κλειστού τύπου, που συντάχθηκαν από την ερευνήτρια, με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα και με σκοπό ο χρόνος συμπλήρωσής του να μην υπερβαίνει τα δεκαπέντε λεπτά.

Τέλος, η επιλογή, αλλά και η χρήση του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου, έγινε έπειτα από μελέτη της βιβλιογραφίας, αφενός ελληνικής και αφετέρου ξένης, για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και τη συνεργασία του σχολείου και των γονέων μαθητών και μαθητριών με διαφορετικό εθνικό υπόβαθρο.

2.5. Εγκυρότητα και αξιοπιστία εργαλείου

Το παρόν εργαλείο είναι έγκυρο, αξιόπιστο και συνάμα αποτελεσματικό, διότι, με σκοπό τον έλεγχο της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου, προηγήθηκε, αρχικά, πιλοτική έρευνα. Δόθηκαν 16 ερωτηματολόγια, τα οποία συμπληρώθηκαν επαρκώς σε δεκαέξι γονείς με διαφορετικό εθνικό υπόβαθρο, των οποίων τα παιδιά φοιτούν στο Δημοτικό σχολείο ώστε να συμβάλουν στη διόρθωση ορισμένων ερωτήσεων που πιθανόν να μην ήταν σαφείς. Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε στάθμισή του και, έπειτα, οι συμμετέχοντες το έλαβαν σε έντυπη μορφή.

Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζονται οι τιμές του δείκτη άλφα του Cronbach (Cronbach's Alpha) για τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου.

Cronbach's Alpha $\alpha=0,854$.

Αριθμός ερωτήσεων 29.

2.6. Διεξαγωγή έρευνας και διαδικασία συλλογής δεδομένων

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, τα οποία αφορούν στις απόψεις των γονέων των μαθητών και των μαθητριών με διαφορετικό εθνικό υπόβαθρο αναφορικά με τη συνεργασία του σχολείου και των ίδιων συλλέχθηκαν με τη χρήση του αυτοσχέδιου ερωτηματολογίου. Το ερωτηματολόγιο δόθηκε στους συμμετέχοντες σε έντυπη μορφή, διότι ο πληθυσμός-στόχος της έρευνας πιθανότατα να μη διαθέτετε ηλεκτρονικό υπολογιστή ή πρόσβαση στο διαδίκτυο. Μαζί με το ερωτηματολόγιο, οι συμμετέχοντες έλαβαν μία συνοδευτική επιστολή, η οποία τους ενημέρωνε για τον σκοπό της έρευνας, αλλά και για τη διατήρηση της ανωνυμίας τους, δίνοντας παράλληλα τις απαιτούμενες οδηγίες για την ορθή συμπλήρωσή του.

6.7. Τεχνική ανάλυσης των δεδομένων

Οι απαντήσεις των ερωτηματολογίων, αφού κωδικοποιήθηκαν κατάλληλα σε μεταβλητές ποσοτικές και ποιοτικές καταχωρήθηκαν στο στατιστικό πρόγραμμα SPSS 26 με βάση το οποίο πραγματοποιήθηκε και η ανάλυση και η ερμηνεία των δεδομένων, με απώτερο σκοπό την εξαγωγή συμπερασμάτων και τη γενίκευσή τους για το σύνολο του πληθυσμού-στόχου.

6.8. Ηθική και δεοντολογία έρευνας

Στην παρούσα έρευνα τηρούνται οι όροι δεοντολογίας και ηθικής, ο σεβασμός στην προστασία των προσωπικών δεδομένων, όπως και οι προδιαγραφές εγκυρότητας και αξιοπιστίας (Cohen, Manion & Morrison, 2008). Οι γονείς που συμμετείχαν στην έρευνα ενημερώθηκαν για τον εθελοντικό χαρακτήρα της έρευνας και ότι τα ερωτηματολόγια είναι ανώνυμα, ενώ στο εισαγωγικό σημείωμα αναφέρεται ότι ο εκτιμώμενος χρόνος που απαιτείται για τη συμπλήρωσή του δεν υπερβαίνει τα δεκαπέντε λεπτά.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ (ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ)

3.1. Οργάνωση και Περιγραφή δεδομένων

Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 100 (N = 100) γονείς με διαφορετικό εθνικό υπόβαθρο από τους οποίους το 49% ήταν άνδρες και το 51% ήταν γυναίκες, ενώ στην συντριπτική τους πλειοψηφία ήταν έγγαμοι (97%). Η ηλικία των συμμετεχόντων ήταν από 24 ετών έως 50 ετών, με μεγαλύτερο ποσοστό να σημειώνει το ηλικιακό group των 36-40 ετών (37%), έπειτα το ηλικιακό group των 30-35 ετών (29%) και με μικτότερα ποσοστά τα υπόλοιπα ηλικιακά group. Ως χώρα προέλευσης το μεγαλύτερο ποσοστό είχε απαντήσει την Αλβανία (85%). Στην πλειοψηφία τους, η παραμονή στην Ελλάδα ήταν 10-14 έτη σε ποσοστό 41% των συμμετεχόντων, ενώ 15-19 έτη σημείωσε το 29% των συμμετεχόντων. Αναφορικά με το μορφωτικό επίπεδο των γονέων το μεγαλύτερο ποσοστό 54% είχε τελειώσει το Λύκειο, ενώ το 34% είχε ολοκληρώσει το Γυμνάσιο. Ακόμη, βρέθηκε πως το 43% των συμμετεχόντων εργάζονταν στην χώρα καταγωγής, ενώ στην Ελλάδα εργάζονταν το 57%. Αναφορικά με τα ποσοστά του φύλου των συμμετεχόντων ανάλογα με την εργασία στην χώρα καταγωγής τους, εργάζονταν 27 άνδρες (55.1%) και 16 γυναίκες (31.4%), ενώ δεν εργάζονταν 22 άνδρες (44.9%) και 35 γυναίκες (68.6%). Αναφορικά με τα ποσοστά του φύλου των συμμετεχόντων ανάλογα με την εργασία στην χώρα υποδοχής- την Ελλάδα, εργάζονταν 45 άνδρες (91.8%) και 12 γυναίκες (23.5%), ενώ δεν εργάζονταν 4 άνδρες (8.2%) και 39 γυναίκες (76.5%). Επίσης, ο αριθμός μελών στις οικογένειες των περισσότερων συμμετεχόντων ήταν 4-5 μέλη (79%), ακολουθούσαν οι οικογένειες με 2-3 μέλη (17%), ενώ χαμηλότερο ποσοστό είχαν οι οικογένειες με 6-9 μέλη

(4%). Για περισσότερες πληροφορίες για τα δημογραφικά χαρακτηριστικά και τους πίνακες συχνοτήτων (βλ. Πίνακα 3.1.1).

Πίνακας 3.1.1

Πίνακες συχνοτήτων δημογραφικών στοιχείων

		Φύλο			Cumulative
		Frequency	Percent	Valid Percent	Percent
Valid	Ανδρ	49	49,0	49,0	49,0
	Γυν	51	51,0	51,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

		Ηλικία			Cumulative
		Frequency	Percent	Valid Percent	Percent
Valid	24-29 ετ	11	11,0	11,0	11,0
	30-35 ετ	29	29,0	29,0	40,0
	36-40 ετ	37	37,0	37,0	77,0
	41-45 ετ	17	17,0	17,0	94,0
	46-50 ετ	6	6,0	6,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

		Χώρα_προέλευσης			Cumulative
		Frequency	Percent	Valid Percent	Percent
Valid	Αλβα	85	85,0	85,0	85,0
	Βουλ	4	4,0	4,0	89,0
	Πολω	1	1,0	1,0	90,0
	Ρουμ	10	10,0	10,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

		Διάρκεια_παραμονής			Cumulative
		Frequency	Percent	Valid Percent	Percent
Valid	10-14 έτη	41	41,0	41,0	41,0

15-19 έτη	29	29,0	29,0	70,0
20 και περισς	1	1,0	1,0	71,0
5-9 έτη	22	22,0	22,0	93,0
λιγότερα απ	7	7,0	7,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

Επίπεδο_σπουδών

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Γυμνάς	34	34,0	34,0	34,0
	Εώς Δη	6	6,0	6,0	40,0
	Λύκειο	54	54,0	54,0	94,0
	Πανεπι	6	6,0	6,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

Εργασία_χώρα_καταγωγής

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	N	43	43,0	43,0	43,0
	O	57	57,0	57,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

Εργασία_Ελλάδα

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	N	57	57,0	57,0	57,0
	O	43	43,0	43,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

Φύλο_1st * Εργασία_χώρα_καταγωγής Crosstabulation

		Εργασία_χώρα_καταγωγής			
		N	O	Total	
Φύλο_1st	Ανδ	Count	27	22	49
		% within Φύλο_1st	55,1%	44,9%	100,0%
	Γυν	Count	16	35	51
		% within Φύλο_1st	31,4%	68,6%	100,0%
Total		Count	43	57	100
		% within Φύλο_1st	43,0%	57,0%	100,0%

Φύλο_1st * Εργασία_Ελλάδα Crosstabulation

		Εργασία_Ελλάδα			
		N	O	Total	
Φύλο_1st	Ανδ	Count	45	4	49
		% within Φύλο_1st	91,8%	8,2%	100,0%
	Γυν	Count	12	39	51
		% within Φύλο_1st	23,5%	76,5%	100,0%
Total		Count	57	43	100
		% within Φύλο_1st	57,0%	43,0%	100,0%

Οικογενειακή_κατάσταση

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαζευ	2	2,0	2,0	2,0
	Έγγαμος	97	97,0	97,0	99,0
	Χήρος/α	1	1,0	1,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

Αριθμός_μελών

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2-3	17	17,0	17,0	17,0
	4-5	79	79,0	79,0	96,0
	6-9	4	4,0	4,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

Αριθμός_εργαζόμενων

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	47	47,0	47,0	47,0

2,00	53	53,0	53,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

Βαθμίδα_εκπαίδευσης_παιδιού

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Δημοτικό	42	42,0	42,0	42,0
	Δημοτικό, Γ	24	24,0	24,0	66,0
	Δημοτικό, Λ	7	7,0	7,0	73,0
	Νηπιαγωγεί	27	27,0	27,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

Για την περιγραφική ανάλυση των δεδομένων, δίνονται παρακάτω οι βαθμολογίες του μέσου όρου, καθώς και η τυπική απόκλιση που σημείωσαν οι συμμετέχοντες σε κάθε ερώτηση-μεταβλητή. Για αναλυτικότερη περιγραφή (βλ. Πίνακα 3.1.2; Πίνακα 3.1.3). Πιο συγκεκριμένα, το δείγμα σημείωσε για τις διαστάσεις συνεργασίας του γονέα με μαθητή με διαφορετικό εθνικό υπόβαθρο ($M = 104.89$, $SD = 6.91$):

Q1. Συνεργασία με δάσκαλο/δασκάλα ($M = 4.07$, $SD = .59$)

Q2. Συνεργασία με διευθυντή/διευθύντρια ($M = 3.96$, $SD = .68$)

Q3. Άποψη για συνεργασία με το σχολείο ($M = 4.26$, $SD = .48$)

Q4. Άποψη ότι η συνεργασία βοηθάει το παιδί ($M = 4.24$, $SD = .40$)

Q5. Βοήθεια συνεργασίας στον γονέα ($M = 4.01$, $SD = .41$)

Q6. Βοήθεια συνεργασίας στον δάσκαλο/στη δασκάλα ($M = 3.79$, $SD = .53$)

Q7. Γνώση για την επίδοση του παιδιού ($M = 4.23$, $SD = .50$)

- Q8. Γνώση για τη συμπεριφορά του παιδιού ($M = 4.23$, $SD = .48$)
- Q9. Γνώση για τη σχέση του παιδιού με τους συμμαθητές του ($M = 4.02$, $SD = .58$)
- Q10. Γνώση για το πώς να βοηθάω το παιδί στα μαθήματά του ($M = 4.01$, $SD = .62$)
- Q11. Αντιμετώπιση δυσκολιών μαζί με τον δάσκαλο/την δασκάλα ($M = 3.98$, $SD = .72$)
- Q12. Επικοινωνία με το σχολείο ($M = 1.27$, $SD = .64$)
- Q13. Συμμετοχή σε συναντήσεις γονέων-δασκάλων ($M = 4.02$, $SD = .55$)
- Q14. Συμμετοχή σε συναντήσεις συλλόγου γονέων και κηδεμόνων ($M = 2.26$, $SD = .67$)
- Q15. Συμμετοχή σε σχολικές γιορτές ($M = 4.16$, $SD = .58$)
- Q16. Ενημέρωση δασκάλου/δασκάλας για απουσία παιδιού ($M = 3.96$, $SD = .58$)
- Q17. Ενημέρωση δασκάλου/δασκάλας για τις δυσκολίες του παιδιού ($M = 4.31$, $SD = .46$)
- Q18. Αναζήτηση της βοήθειας του δασκάλου/της δασκάλας όταν τη χρειάζεται ο γονιός ($M = 4.22$, $SD = .41$)
- Q19. Σημαντικότητα άποψης του δασκάλου/της δασκάλας ($M = 4.32$, $SD = .46$)
- Q20. Ενδιαφέρον του δασκάλου/ της δασκάλας ($M = 4.13$, $SD = .61$)
- Q21. Βοήθεια σχολείου για συνεργασία ($M = 4.04$, $SD = .60$)
- Q22. Βοήθεια από σχολικό ψυχολόγο ($M = 2.27$, $SD = .63$)
- Q23. Βοήθεια από διερμηνέα ($M = 1.53$, $SD = .61$)
- Q24. Μεταφρασμένα μηνύματα από δάσκαλο/δασκάλα ($M = 2.75$, $SD = .83$)

Q25. Μεταφρασμένη ιστοσελίδα σχολείου (M = 2.17, SD = .65)

Q26. Μετάφραση της επικοινωνίας του δασκάλου από το παιδί (M = 3.12, SD = 1.05)

Q27. Ύπαρξη προγραμμάτων βοήθειας δασκάλων και γονέων (M = 2.93, SD = .78)

Q28. Θετικό αίσθημα στην παρουσία εντός του σχολείου (M = 4.37, SD = .48)

Q29. Επιθυμία για περισσότερη συνεργασία με το σχολείο (M = 4.29, SD = .57)

Πίνακας 3.1.2

Μέσος όρος και Τυπική απόκλιση απαντήσεων 2ης ενότητας

Descriptive Statistics					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Q1	100	3,00	5,00	4,0700	,59041
Q2	100	2,00	5,00	3,9600	,68046
Q3	100	3,00	5,00	4,2600	,48451
Q4	100	4,00	5,00	4,2100	,40936
Q5	100	3,00	5,00	4,0100	,41427
Q6	100	3,00	5,00	3,7900	,53739
Q7	100	3,00	5,00	4,2300	,50960
Q8	100	3,00	5,00	4,2300	,48938
Q9	100	3,00	5,00	4,0200	,58569
Q10	100	3,00	5,00	4,0100	,62757
Q11	100	2,00	5,00	3,9800	,72446
Q12	100	1,00	3,00	1,2700	,64909
Q13	100	3,00	5,00	4,0200	,55011
Q14	100	1,00	4,00	2,2600	,67600
Q15	100	3,00	5,00	4,1600	,58119
Q16	100	3,00	5,00	3,9600	,58465
Q17	100	4,00	5,00	4,3100	,46482
Q18	100	4,00	5,00	4,2200	,41633
Q19	100	4,00	5,00	4,3200	,46883
Q20	100	3,00	5,00	4,1300	,61390
Q21	100	3,00	5,00	4,0400	,60168

Q22	100	1,00	4,00	2,2700	,63333
Q23	100	1,00	3,00	1,5300	,61060
Q24	100	1,00	4,00	2,7500	,83333
Q25	100	1,00	4,00	2,1700	,65219
Q26	100	2,00	5,00	3,1200	1,05677
Q27	100	1,00	5,00	2,9300	,78180
Q28	100	4,00	5,00	4,3700	,48524
Q29	100	3,00	5,00	4,2900	,57375
Valid N (listwise)	100				

Ενώ για τους παράγοντες που εμποδίζουν τη συνεργασία του γονέα με μαθητή με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο ($M = 21.55$, $SD = 4.23$), το δείγμα σημείωσε:

Q30. Δυσκολία συνεργασίας με το σχολείο ($M = 2.48$, $SD = .83$)

Q31. Δυσκολία λόγω της διαφορετικής γλώσσας ($M = 2.74$, $SD = .78$)

Q32. Δυσκολία λόγω της διαφορετικής κουλτούρας ($M = 2.14$, $SD = .82$)

Q33. Δυσκολία λόγω έλλειψης χρόνου από εργασία ($M = 3.18$, $SD = 1.50$)

Q34. Δυσκολία λόγω έλλειψης χρόνου του δασκάλου/της δασκάλας ($M = 3.73$, $SD = .61$)

Q35. Δυσκολία λόγω έλλειψης επιθυμίας του δασκάλου/της δασκάλας ($M = 1.95$, $SD = .79$)

Q36. Δυσκολία λόγω έλλειψης γνώσης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος ($M = 2.83$, $SD = .81$)

Q37. Δυσκολία λόγω έλλειψης γνώσης αναφορικά με τους τρόπους συνεργασίας ($M = 2.50$, $SD = .92$)

Πίνακας 3.1.3

Μέσος όρος και Τυπική απόκλιση απαντήσεων 3ης ενότητας

Descriptive Statistics					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Q30	100	1,00	4,00	2,4800	,83461
Q31	100	1,00	5,00	2,7400	,78650
Q32	100	1,00	4,00	2,1400	,82902
Q33	100	1,00	5,00	3,1800	1,50003
Q34	100	2,00	5,00	3,7300	,61718
Q35	100	1,00	3,00	1,9500	,79614
Q36	100	1,00	4,00	2,8300	,81718
Q37	100	1,00	4,00	2,5000	,92660
Valid N (listwise)	100				

3.2. Συμπέρασμα δεδομένων

Συσχέτιση και σύγκριση μέσων όρων των διαστάσεων συνεργασίας με τους παράγοντες που την εμποδίζουν

Για να διερευνηθεί η συσχέτιση των διαστάσεων συνεργασίας των γονιών με παιδιά διαφορετικού εθνικού υποβάθρου ($M = 104.89$, $SD = 6.91$) με τους παράγοντες που την εμποδίζουν ($M = 21.55$, $SD = 4.23$) πραγματοποιήθηκε ανάλυση συσχέτισης του Pearson. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης έδειξαν υψηλή αρνητική συσχέτιση, αφού $r(98) = -.747$, $p < .01$ (βλ. Πίνακα 3.2.1).

Πίνακας 3.2.1

Συσχέτιση Pearson διαστάσεων συνεργασίας με παράγοντες που την εμποδίζουν

Descriptive Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
Διαστάσεις_Συνεργασίας	104,8900	6,91638	100
Παράγοντες_που_εμποδίζουν	21,5500	4,23877	100

Correlations

		Διαστάσεις_Συνεργασίας	Παράγοντες_που_εμποδίζουν
Διαστάσεις_Συνεργασίας	Pearson Correlation	1	-,747**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	100	100
Παράγοντες_που_εμποδίζουν	Pearson Correlation	-,747**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	100	100

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Για την σύγκριση των μέσων όρων των διαστάσεων συνεργασίας των γονιών με παιδιά διαφορετικού εθνικού υποβάθρου ($M = 104.89$, $SD = 6.91$) με τους παράγοντες που την εμποδίζουν ($M = 21.55$, $SD = 4.23$) πραγματοποιήθηκε η ανάλυση t-test που έφερε ως αποτέλεσμα: $t(99) = 79.599$, $p < .001$ (βλ. Πίνακα 3.2.2). Δηλαδή, η μία μεταβλητή όχι μόνο σχετίζεται με την άλλη, αλλά την επηρεάζει σημαντικά.

Πίνακας 3.2.2

T-test διαστάσεων συνεργασίας με παράγοντες που την εμποδίζουν

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	Διαστάσεις_Συνεργασίας	104,8900	100	6,91638	,69164
	Παράγοντες_που_εμποδίζουν	21,5500	100	4,23877	,42388

Paired Samples Correlations

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	Διαστάσεις_Συνεργασίας & Παράγοντες_που_εμποδίζουν	100	-,747	,000

Paired Samples Test

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	Διαστάσεις_Συνεργασίας - Παράγοντες_που_εμποδίζουν	83,34000	10,46999	1,04700	81,26253	85,41747	79,599	99	,000

Σύγκριση μέσων όρων των μεταβλητών με το φύλο των συμμετεχόντων

Εφαρμόστηκε μονοπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης (ANOVA) ανάμεσα στο φύλο των γονέων με διαφορετικές εθνικές καταβολές και τις ερωτήσεις που αφορούσαν την συνεργασία τους, με σκοπό την αναζήτηση ενδεχόμενων διαφορών ως προς το φύλο. Όπως διαπιστώθηκε, σε όλες τις ερωτήσεις-μεταβλητές οι γυναίκες συμμετέχουσες σημείωσαν μικρότερο μέσο όρο συγκριτικά με τους άνδρες συμμετέχοντες. Επίσης, μέσω της ανάλυσης διακύμανσης, παρατηρήθηκε πως στατιστικά σημαντικές ήταν αυτές οι διαφορές των μέσων όρων σε όλες τις συνθήκες εκτός από την ερώτηση Q22: [$F(1, 98) = 1.799, p = .183$] η οποία αναφέρονταν στη βοήθεια από σχολικό ψυχολόγο και την ερώτηση Q29: [$F(1, 98) = 1.759, p = .188$] η οποία αναφέρονταν στην επιθυμία για περισσότερη συνεργασία με το σχολείο. Για περισσότερες πληροφορίες (βλ. Πίνακα 3.2.3).

Πίνακας 3.2.3

Ανάλυση διακύμανσης (ANOVA) φύλου-ερωτήσεων συνεργασίας

Descriptives

		N	Mean	Std. Deviation
Q1	Γυναίκες	51	3,8039	,56638

	Ανδρες	49	4,3469	,48093
	Total	100	4,0700	,59041
Q2	Γυναίκες	51	3,5686	,53870
	Ανδρες	49	4,3673	,56620
	Total	100	3,9600	,68046
Q3	Γυναίκες	51	4,0784	,33723
	Ανδρες	49	4,4490	,54242
	Total	100	4,2600	,48451
Q4	Γυναίκες	51	4,0588	,23764
	Ανδρες	49	4,3673	,48708
	Total	100	4,2100	,40936
Q5	Γυναίκες	51	3,8431	,36729
	Ανδρες	49	4,1837	,39123
	Total	100	4,0100	,41427
Q6	Γυναίκες	51	3,5294	,50410
	Ανδρες	49	4,0612	,42857
	Total	100	3,7900	,53739
Q7	Γυναίκες	51	4,0000	,34641
	Ανδρες	49	4,4694	,54398
	Total	100	4,2300	,50960
Q8	Γυναίκες	51	3,9608	,28006
	Ανδρες	49	4,5102	,50508
	Total	100	4,2300	,48938
Q9	Γυναίκες	51	3,7255	,49309
	Ανδρες	49	4,3265	,51590
	Total	100	4,0200	,58569
Q10	Γυναίκες	51	3,6667	,55377
	Ανδρες	49	4,3673	,48708
	Total	100	4,0100	,62757
Q11	Γυναίκες	51	3,5882	,69790
	Ανδρες	49	4,3878	,49229
	Total	100	3,9800	,72446
Q12	Γυναίκες	51	1,5294	,83314
	Ανδρες	49	1,0000	,00000
	Total	100	1,2700	,64909
Q13	Γυναίκες	51	3,8039	,49070
	Ανδρες	49	4,2449	,52164
	Total	100	4,0200	,55011

Q14	Γυναίκες	51	2,1176	,51564
	Άνδρες	49	2,4082	,78842
	Total	100	2,2600	,67600
Q15	Γυναίκες	51	3,8824	,51564
	Άνδρες	49	4,4490	,50254
	Total	100	4,1600	,58119
Q16	Γυναίκες	51	3,6471	,48264
	Άνδρες	49	4,2857	,50000
	Total	100	3,9600	,58465
Q17	Γυναίκες	51	4,0392	,19604
	Άνδρες	49	4,5918	,49659
	Total	100	4,3100	,46482
Q18	Γυναίκες	51	4,0784	,27152
	Άνδρες	49	4,3673	,48708
	Total	100	4,2200	,41633
Q19	Γυναίκες	51	4,1765	,38501
	Άνδρες	49	4,4694	,50423
	Total	100	4,3200	,46883
Q20	Γυναίκες	51	3,7843	,50254
	Άνδρες	49	4,4898	,50508
	Total	100	4,1300	,61390
Q21	Γυναίκες	51	3,7059	,50176
	Άνδρες	49	4,3878	,49229
	Total	100	4,0400	,60168
Q22	Γυναίκες	51	2,3529	,55941
	Άνδρες	49	2,1837	,69742
	Total	100	2,2700	,63333
Q23	Γυναίκες	51	1,8431	,61229
	Άνδρες	49	1,2041	,40721
	Total	100	1,5300	,61060
Q24	Γυναίκες	51	3,2941	,67213
	Άνδρες	49	2,1837	,56544
	Total	100	2,7500	,83333
Q25	Γυναίκες	51	1,9020	,41255
	Άνδρες	49	2,4490	,73771
	Total	100	2,1700	,65219
Q26	Γυναίκες	51	3,9020	,78115
	Άνδρες	49	2,3061	,58467

	Total	100	3,1200	1,05677
Q27	Γυναίκες	51	2,4902	,67446
	Άνδρες	49	3,3878	,60609
	Total	100	2,9300	,78180
Q28	Γυναίκες	51	4,1373	,34754
	Άνδρες	49	4,6122	,49229
	Total	100	4,3700	,48524
Q29	Γυναίκες	51	4,2157	,46103
	Άνδρες	49	4,3673	,66752
	Total	100	4,2900	,57375

ANOVA

		Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Q1	Between Groups	7,369	1	7,369	26,607	,000
	Within Groups	27,141	98	,277		
	Total	34,510	99			
Q2	Between Groups	15,942	1	15,942	52,257	,000
	Within Groups	29,898	98	,305		
	Total	45,840	99			
Q3	Between Groups	3,431	1	3,431	16,976	,000
	Within Groups	19,809	98	,202		
	Total	23,240	99			
Q4	Between Groups	2,379	1	2,379	16,403	,000
	Within Groups	14,211	98	,145		
	Total	16,590	99			
Q5	Between Groups	2,898	1	2,898	20,153	,000
	Within Groups	14,092	98	,144		
	Total	16,990	99			
Q6	Between Groups	7,068	1	7,068	32,183	,000
	Within Groups	21,522	98	,220		
	Total	28,590	99			
Q7	Between Groups	5,506	1	5,506	26,706	,000
	Within Groups	20,204	98	,206		
	Total	25,710	99			
Q8	Between Groups	7,544	1	7,544	45,728	,000
	Within Groups	16,166	98	,165		
	Total	23,710	99			
Q9	Between Groups	9,028	1	9,028	35,484	,000

	Within Groups	24,932	98	,254		
	Total	33,960	99			
Q10	Between Groups	12,269	1	12,269	44,996	,000
	Within Groups	26,721	98	,273		
	Total	38,990	99			
Q11	Between Groups	15,974	1	15,974	43,503	,000
	Within Groups	35,986	98	,367		
	Total	51,960	99			
Q12	Between Groups	7,004	1	7,004	19,778	,000
	Within Groups	34,706	98	,354		
	Total	41,710	99			
Q13	Between Groups	4,860	1	4,860	18,973	,000
	Within Groups	25,100	98	,256		
	Total	29,960	99			
Q14	Between Groups	2,109	1	2,109	4,792	,031
	Within Groups	43,131	98	,440		
	Total	45,240	99			
Q15	Between Groups	8,023	1	8,023	30,936	,000
	Within Groups	25,417	98	,259		
	Total	33,440	99			
Q16	Between Groups	10,193	1	10,193	42,242	,000
	Within Groups	23,647	98	,241		
	Total	33,840	99			
Q17	Between Groups	7,632	1	7,632	54,360	,000
	Within Groups	13,758	98	,140		
	Total	21,390	99			
Q18	Between Groups	2,086	1	2,086	13,561	,000
	Within Groups	15,074	98	,154		
	Total	17,160	99			
Q19	Between Groups	2,144	1	2,144	10,712	,001
	Within Groups	19,616	98	,200		
	Total	21,760	99			
Q20	Between Groups	12,438	1	12,438	49,006	,000
	Within Groups	24,872	98	,254		
	Total	37,310	99			
Q21	Between Groups	11,619	1	11,619	47,012	,000
	Within Groups	24,221	98	,247		
	Total	35,840	99			

Q22	Between Groups	,716	1	,716	1,799	,183
	Within Groups	38,994	98	,398		
	Total	39,710	99			
Q23	Between Groups	10,206	1	10,206	37,453	,000
	Within Groups	26,704	98	,272		
	Total	36,910	99			
Q24	Between Groups	30,815	1	30,815	79,606	,000
	Within Groups	37,935	98	,387		
	Total	68,750	99			
Q25	Between Groups	7,478	1	7,478	21,160	,000
	Within Groups	34,632	98	,353		
	Total	42,110	99			
Q26	Between Groups	63,642	1	63,642	132,932	,000
	Within Groups	46,918	98	,479		
	Total	110,560	99			
Q27	Between Groups	20,132	1	20,132	48,863	,000
	Within Groups	40,378	98	,412		
	Total	60,510	99			
Q28	Between Groups	5,638	1	5,638	31,266	,000
	Within Groups	17,672	98	,180		
	Total	23,310	99			
Q29	Between Groups	,575	1	,575	1,759	,188
	Within Groups	32,015	98	,327		
	Total	32,590	99			

Ομοίως, εφαρμόστηκε μονοπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης (ANOVA) ανάμεσα στο φύλο των γονέων με διαφορετικό εθνικό υπόβαθρο και τις ερωτήσεις που αφορούσαν τους παράγοντες που εμποδίζουν τη συνεργασία, με σκοπό την αναζήτηση ενδεχόμενων διαφορών ως προς το φύλο. Όπως διαπιστώθηκε, σε όλες τις ερωτήσεις-μεταβλητές αυτής της ενότητας, οι γυναίκες συμμετέχουσες σημείωσαν μεγαλύτερο μέσο όρο συγκριτικά με τους άνδρες συμμετέχοντες. Εξαίρεση αποτέλεσε η ερώτηση Q33 που αφορούσε την δυσκολία λόγω έλλειψης χρόνου από εργασία, όπου βρέθηκε πως οι άνδρες σημείωσαν μεγαλύτερη βαθμολογία συγκριτικά με τις γυναίκες. Επίσης, μέσω της ανάλυσης διακύμανσης, βρέθηκε πως ήταν

στατιστικά σημαντικές όλες αυτές οι διαφορές των μέσων όρων, σε όλες τις ερωτήσεις-συνθήκες. Για περισσότερες πληροφορίες (βλ. Πίνακα 3.2.4).

Πίνακας 3.2.4

Ανάλυση διακύμανσης (απονα) φύλου-ερωτήσεων παραγόντων που εμποδίζουν την συνεργασία

Descriptives

		N	Mean	Std. Deviation
Q30	Γυναίκες	51	2,9608	,84760
	Άνδρες	49	1,9796	,43252
	Total	100	2,4800	,83461
Q31	Γυναίκες	51	3,2745	,63493
	Άνδρες	49	2,1837	,48620
	Total	100	2,7400	,78650
Q32	Γυναίκες	51	2,6863	,70683
	Άνδρες	49	1,5714	,50000
	Total	100	2,1400	,82902
Q33	Γυναίκες	51	2,4510	1,50085
	Άνδρες	49	3,9388	1,06865
	Total	100	3,1800	1,50003
Q34	Γυναίκες	51	3,9020	,30033
	Άνδρες	49	3,5510	,79218
	Total	100	3,7300	,61718
Q35	Γυναίκες	51	2,4314	,67097
	Άνδρες	49	1,4490	,57956
	Total	100	1,9500	,79614
Q36	Γυναίκες	51	3,4314	,57463
	Άνδρες	49	2,2041	,49915
	Total	100	2,8300	,81718
Q37	Γυναίκες	51	3,1569	,67446
	Άνδρες	49	1,8163	,60116
	Total	100	2,5000	,92660

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Q30	Between Groups	24,059	1	24,059	52,510	,000

	Within Groups	44,901	98	,458		
	Total	68,960	99			
Q31	Between Groups	29,736	1	29,736	92,501	,000
	Within Groups	31,504	98	,321		
	Total	61,240	99			
Q32	Between Groups	31,060	1	31,060	82,310	,000
	Within Groups	36,980	98	,377		
	Total	68,040	99			
Q33	Between Groups	55,316	1	55,316	32,375	,000
	Within Groups	167,444	98	1,709		
	Total	222,760	99			
Q34	Between Groups	3,078	1	3,078	8,709	,004
	Within Groups	34,632	98	,353		
	Total	37,710	99			
Q35	Between Groups	24,118	1	24,118	61,180	,000
	Within Groups	38,632	98	,394		
	Total	62,750	99			
Q36	Between Groups	37,641	1	37,641	129,573	,000
	Within Groups	28,469	98	,290		
	Total	66,110	99			
Q37	Between Groups	44,908	1	44,908	109,772	,000
	Within Groups	40,092	98	,409		
	Total	85,000	99			

Σύγκριση μέσων όρων των παραγόντων που εμποδίζουν τη συνεργασία με την ηλικία των συμμετεχόντων

Για την σύγκριση των βαθμολογιών των διαφορετικών ηλικιακών group των συμμετεχόντων αναφορικά με τους παράγοντες που εμποδίζουν τη συνεργασία, εφαρμόστηκε μονοπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης (ANOVA). Όπως διαπιστώθηκε, σε όλους τους παράγοντες-μεταβλητές αυτής της ενότητας, τα μικρότερα σε ηλικία group (24-29 ετών και 30-35 ετών) σημείωσαν μεγαλύτερο σκορ συγκριτικά με τα μεγαλύτερα ηλικιακά group (36-40 ετών και 41-45 ετών). Επίσης, το ακόμα μεγαλύτερο ηλικιακό group (46-50 ετών) εμφάνιζε τις

μικρότερες μέσες τιμές. Με άλλα λόγια, φαίνεται πως όσο μικρότεροι ηλικιακά είναι οι συμμετέχοντες τόσο περισσότερες δυσκολίες αντιμετωπίζουν αναφορικά με τη συνεργασία με το σχολείο.

Επιπλέον, μέσω της ανάλυσης διακύμανσης, βρέθηκε πως ήταν στατιστικά σημαντικές όλες αυτές οι διαφορές των μέσων όρων, σε όλους τους παράγοντες. Για περισσότερες πληροφορίες (βλ. Πίνακα 3.2.5).

Πίνακας 3.2.5

Ανάλυση διακύμανσης (ANOVA) ηλικίας-ερωτήσεων παραγόντων που εμποδίζουν την συνεργασία

Descriptives

		N	Mean	Std. Deviation
Q30	24-29 εΤ	11	2,9091	,94388
	30-35 εΤ	29	2,9655	,98135
	36-40 εΤ	37	2,2162	,67227
	41-45 εΤ	17	2,1176	,33211
	46-50 εΤ	6	2,0000	,00000
	Total	100	2,4800	,83461
Q31	24-29 εΤ	11	3,2727	,64667
	30-35 εΤ	29	3,0345	1,01710
	36-40 εΤ	37	2,4865	,60652
	41-45 εΤ	17	2,4706	,51450
	46-50 εΤ	6	2,6667	,51640
	Total	100	2,7400	,78650
Q32	24-29 εΤ	11	2,5455	,68755
	30-35 εΤ	29	2,5172	,91107
	36-40 εΤ	37	1,8378	,83378
	41-45 εΤ	17	1,9412	,42875
	46-50 εΤ	6	2,0000	,63246
	Total	100	2,1400	,82902
Q33	24-29 εΤ	11	2,8182	1,47093
	30-35 εΤ	29	3,3103	1,41682
	36-40 εΤ	37	2,6486	1,58493

	41-45 εΤ	17	4,0588	1,24853
	46-50 εΤ	6	4,0000	,00000
	Total	100	3,1800	1,50003
Q34	24-29 εΤ	11	3,7273	,46710
	30-35 εΤ	29	3,9310	,37139
	36-40 εΤ	37	3,4324	,72803
	41-45 εΤ	17	4,0588	,55572
	46-50 εΤ	6	3,6667	,51640
	Total	100	3,7300	,61718
Q35	24-29 εΤ	11	2,5455	,68755
	30-35 εΤ	29	2,2414	,78627
	36-40 εΤ	37	1,8378	,76425
	41-45 εΤ	17	1,4118	,61835
	46-50 εΤ	6	1,6667	,51640
	Total	100	1,9500	,79614
Q36	24-29 εΤ	11	3,3636	,50452
	30-35 εΤ	29	2,9655	,90565
	36-40 εΤ	37	2,6757	,88362
	41-45 εΤ	17	2,4706	,51450
	46-50 εΤ	6	3,1667	,40825
	Total	100	2,8300	,81718
Q37	24-29 εΤ	11	3,1818	,75076
	30-35 εΤ	29	2,8621	,99010
	36-40 εΤ	37	2,1892	,90792
	41-45 εΤ	17	2,0588	,55572
	46-50 εΤ	6	2,6667	,51640
	Total	100	2,5000	,92660

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Q30	Between Groups	15,050	4	3,763	6,630	,000
	Within Groups	53,910	95	,567		
	Total	68,960	99			
Q31	Between Groups	9,281	4	2,320	4,242	,003
	Within Groups	51,959	95	,547		
	Total	61,240	99			
Q32	Between Groups	10,103	4	2,526	4,142	,004

	Within Groups	57,937	95	,610		
	Total	68,040	99			
Q33	Between Groups	29,543	4	7,386	3,631	,008
	Within Groups	193,217	95	2,034		
	Total	222,760	99			
Q34	Between Groups	6,311	4	1,578	4,773	,001
	Within Groups	31,399	95	,331		
	Total	37,710	99			
Q35	Between Groups	12,234	4	3,059	5,752	,000
	Within Groups	50,516	95	,532		
	Total	62,750	99			
Q36	Between Groups	7,422	4	1,856	3,004	,022
	Within Groups	58,688	95	,618		
	Total	66,110	99			
Q37	Between Groups	15,965	4	3,991	5,492	,001
	Within Groups	69,035	95	,727		
	Total	85,000	99			

Συγκρίσεις ερωτήσεων συνεργασίας με τον βαθμό συνεργασίας των γονεών

Έπειτα, τα δεδομένα αναλύθηκαν εκτενέστερα με δοκιμασία one-way ANOVA ανάμεσα στις ερωτήσεις για τις διαστάσεις συνεργασίας των γονιών με μαθητές διαφορετικού εθνικού υποβάθρου και τον βαθμό που έφεραν στη μέτρηση της συνεργασίας. Βρέθηκε πως στις περισσότερες ερωτήσεις οι γονείς που είχαν περισσότερη συνεργασία με το σχολείο, είχαν μεγαλύτερα σκορ στις υποκλίμακες της συνεργασίας, συγκριτικά με τους γονείς που είχαν χαμηλότερο βαθμό συνεργασίας με το σχολείο. Εξαίρεση αποτέλεσαν οι παρακάτω ερωτήσεις: η ερώτηση Q23 αναφορικά με την βοήθεια από διερμηνέα [$F(2, 97) = 4.446, p < .01$] όπου βρέθηκε πως οι γονείς με χαμηλότερο βαθμό συνεργασίας είχαν περισσότερη βοήθεια από διερμηνέα συγκριτικά με τους γονείς με υψηλότερο βαθμό συνεργασίας ($t(97) = .528, p = .019$), η ερώτηση Q24 αναφορικά με τα μεταφρασμένα μηνύματα από τον δάσκαλο/την δασκάλα [$F(2,$

97) = 4.756, $p < .001$] όπου βρέθηκε πως οι γονείς με χαμηλό βαθμό συνεργασίας είχαν περισσότερα μεταφρασμένα μηνύματα συγκριτικά με τους γονείς με υψηλό βαθμό συνεργασίας ($t(97) = .786$, $p = .009$) και η ερώτηση Q26 που αφορούσε την μετάφραση της επικοινωνίας του δασκάλου/της δασκάλας από το παιδί [$F(2, 97) = 14.429$, $p < .01$] όπου βρέθηκε πως υπήρχε περισσότερη μετάφραση επικοινωνίας από το παιδί στους γονείς με χαμηλότερο βαθμό συνεργασίας γονέα – σχολείου ($t(97) = 1.565$, $p < .001$). Για περισσότερες πληροφορίες (βλ. Πίνακα 3.2.6).

Πίνακας 3.2.6

Ανοva Q1-Q29 με Διαστάσεις_συνεργασίας (χαμηλή 1, μέτρια 2, υψηλή 3)

		ANOVA				
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Q1	Between Groups	9,390	2	4,695	18,131	,000
	Within Groups	25,120	97	,259		
	Total	34,510	99			
Q2	Between Groups	21,602	2	10,801	43,225	,000
	Within Groups	24,238	97	,250		
	Total	45,840	99			
Q3	Between Groups	7,969	2	3,984	25,308	,000
	Within Groups	15,271	97	,157		
	Total	23,240	99			
Q4	Between Groups	5,643	2	2,821	25,000	,000
	Within Groups	10,947	97	,113		
	Total	16,590	99			
Q5	Between Groups	3,533	2	1,767	12,735	,000
	Within Groups	13,457	97	,139		
	Total	16,990	99			
Q6	Between Groups	11,643	2	5,821	33,320	,000
	Within Groups	16,947	97	,175		
	Total	28,590	99			
Q7	Between Groups	4,976	2	2,488	11,638	,000
	Within Groups					
	Total					

	Within Groups	20,734	97	,214		
	Total	25,710	99			
Q8	Between Groups	8,222	2	4,111	25,746	,000
	Within Groups	15,488	97	,160		
	Total	23,710	99			
Q9	Between Groups	12,138	2	6,069	26,975	,000
	Within Groups	21,822	97	,225		
	Total	33,960	99			
Q10	Between Groups	18,641	2	9,320	44,427	,000
	Within Groups	20,349	97	,210		
	Total	38,990	99			
Q11	Between Groups	16,082	2	8,041	21,739	,000
	Within Groups	35,878	97	,370		
	Total	51,960	99			
Q12	Between Groups	1,374	2	,687	1,652	,197
	Within Groups	40,336	97	,416		
	Total	41,710	99			
Q13	Between Groups	4,030	2	2,015	7,538	,001
	Within Groups	25,930	97	,267		
	Total	29,960	99			
Q14	Between Groups	6,762	2	3,381	8,523	,000
	Within Groups	38,478	97	,397		
	Total	45,240	99			
Q15	Between Groups	13,386	2	6,693	32,374	,000
	Within Groups	20,054	97	,207		
	Total	33,440	99			
Q16	Between Groups	13,834	2	6,917	33,537	,000
	Within Groups	20,006	97	,206		
	Total	33,840	99			
Q17	Between Groups	6,374	2	3,187	20,587	,000
	Within Groups	15,016	97	,155		
	Total	21,390	99			
Q18	Between Groups	5,961	2	2,981	25,817	,000
	Within Groups	11,199	97	,115		
	Total	17,160	99			
Q19	Between Groups	5,518	2	2,759	16,476	,000
	Within Groups	16,242	97	,167		
	Total	21,760	99			

Q20	Between Groups	13,940	2	6,970	28,931	,000
	Within Groups	23,370	97	,241		
	Total	37,310	99			
Q21	Between Groups	14,993	2	7,497	34,882	,000
	Within Groups	20,847	97	,215		
	Total	35,840	99			
Q22	Between Groups	1,062	2	,531	1,333	,268
	Within Groups	38,648	97	,398		
	Total	39,710	99			
Q23	Between Groups	3,099	2	1,550	4,446	,014
	Within Groups	33,811	97	,349		
	Total	36,910	99			
Q24	Between Groups	6,140	2	3,070	4,756	,011
	Within Groups	62,610	97	,645		
	Total	68,750	99			
Q25	Between Groups	12,774	2	6,387	21,118	,000
	Within Groups	29,336	97	,302		
	Total	42,110	99			
Q26	Between Groups	25,351	2	12,675	14,429	,000
	Within Groups	85,209	97	,878		
	Total	110,560	99			
Q27	Between Groups	21,689	2	10,844	27,096	,000
	Within Groups	38,821	97	,400		
	Total	60,510	99			
Q28	Between Groups	4,630	2	2,315	12,021	,000
	Within Groups	18,680	97	,193		
	Total	23,310	99			
Q29	Between Groups	6,931	2	3,465	13,100	,000
	Within Groups	25,659	97	,265		
	Total	32,590	99			

Post Hoc Tests

Multiple Comparisons

Tukey HSD

Dependent Variable	(I)	(J)	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
	Διαστάσεις_edite d	Διαστάσεις_edite d				Lower Bound	Upper Bound
Q1	1	2	-,59420*	,10861	,000	-,8527	-,3357
		3	-,67754*	,16495	,000	-1,0702	-,2849
	2	1	,59420*	,10861	,000	,3357	,8527
		3	-,08333	,16657	,871	-,4798	,3131
	3	1	,67754*	,16495	,000	,2849	1,0702
		2	,08333	,16657	,871	-,3131	,4798
Q2	1	2	-,71429*	,10668	,000	-,9682	-,4604
		3	-1,33333*	,16203	,000	-1,7190	-,9477
	2	1	,71429*	,10668	,000	,4604	,9682
		3	-,61905*	,16362	,001	-1,0085	-,2296
	3	1	1,33333*	,16203	,000	,9477	1,7190
		2	,61905*	,16362	,001	,2296	1,0085
Q3	1	2	-,15114	,08468	,180	-,3527	,0504
		3	-,91304*	,12862	,000	-1,2192	-,6069
	2	1	,15114	,08468	,180	-,0504	,3527
		3	-,76190*	,12988	,000	-1,0710	-,4528
	3	1	,91304*	,12862	,000	,6069	1,2192
		2	,76190*	,12988	,000	,4528	1,0710
Q4	1	2	-,12526	,07170	,193	-,2959	,0454
		3	-,76812*	,10890	,000	-1,0273	-,5089
	2	1	,12526	,07170	,193	-,0454	,2959
		3	-,64286*	,10996	,000	-,9046	-,3811
	3	1	,76812*	,10890	,000	,5089	1,0273
		2	,64286*	,10996	,000	,3811	,9046
Q5	1	2	-,10870	,07949	,362	-,2979	,0805
		3	-,60870*	,12073	,000	-,8961	-,3213
	2	1	,10870	,07949	,362	-,0805	,2979
		3	-,50000*	,12192	,000	-,7902	-,2098
	3	1	,60870*	,12073	,000	,3213	,8961
		2	,50000*	,12192	,000	,2098	,7902
Q6	1	2	-,58903*	,08921	,000	-,8014	-,3767
		3	-,89855*	,13549	,000	-1,2210	-,5761
	2	1	,58903*	,08921	,000	,3767	,8014

		2		- ,23810	,21108	,499	- ,7405	,2643
Q13	1	2		- ,29296*	,11035	,025	- ,5556	- ,0303
		3		- ,59058*	,16759	,002	- ,9895	- ,1917
		1		,29296*	,11035	,025	,0303	,5556
	2	3		- ,29762	,16924	,189	- ,7004	,1052
		1		,59058*	,16759	,002	,1917	,9895
		2		,29762	,16924	,189	- ,1052	,7004
Q14	1	2		- ,52174*	,13442	,001	- ,8417	- ,2018
		3		- ,52174*	,20416	,032	- 1,0077	- ,0358
		1		,52174*	,13442	,001	,2018	,8417
	2	3		,00000	,20616	1,000	- ,4907	,4907
		1		,52174*	,20416	,032	,0358	1,0077
		2		,00000	,20616	1,000	- ,4907	,4907
Q15	1	2		- ,41408*	,09704	,000	- ,6451	- ,1831
		3		- 1,15217*	,14739	,000	- 1,5030	- ,8014
		1		,41408*	,09704	,000	,1831	,6451
	2	3		- ,73810*	,14883	,000	- 1,0923	- ,3838
		1		1,15217*	,14739	,000	,8014	1,5030
		2		,73810*	,14883	,000	,3838	1,0923
Q16	1	2		- ,39545*	,09692	,000	- ,6261	- ,1647
		3		- 1,18116*	,14721	,000	- 1,5316	- ,8308
		1		,39545*	,09692	,000	,1647	,6261
	2	3		- ,78571*	,14865	,000	- 1,1395	- ,4319
		1		1,18116*	,14721	,000	,8308	1,5316
		2		,78571*	,14865	,000	,4319	1,1395
Q17	1	2		- ,24845*	,08397	,011	- ,4483	- ,0486
		3		- ,80797*	,12754	,000	- 1,1115	- ,5044
		1		,24845*	,08397	,011	,0486	,4483
	2	3		- ,55952*	,12879	,000	- ,8661	- ,2530
		1		,80797*	,12754	,000	,5044	1,1115
		2		,55952*	,12879	,000	,2530	,8661
Q18	1	2		- ,19462*	,07252	,023	- ,3672	- ,0220
		3		- ,78986*	,11014	,000	- 1,0520	- ,5277
		1		,19462*	,07252	,023	,0220	,3672
	2	3		- ,59524*	,11122	,000	- ,8600	- ,3305
		1		,78986*	,11014	,000	,5277	1,0520
		2		,59524*	,11122	,000	,3305	,8600
Q19	1	2		- ,29607*	,08733	,003	- ,5039	- ,0882

		3	-,72464*	,13264	,000	-1,0404	-,4089
	2	1	,29607*	,08733	,003	,0882	,5039
		3	-,42857*	,13394	,005	-,7474	-,1098
	3	1	,72464*	,13264	,000	,4089	1,0404
		2	,42857*	,13394	,005	,1098	,7474
Q20	1	2	-,57246*	,10476	,000	-,8218	-,3231
		3	-1,07246*	,15911	,000	-1,4512	-,6938
	2	1	,57246*	,10476	,000	,3231	,8218
		3	-,50000*	,16066	,007	-,8824	-,1176
	3	1	1,07246*	,15911	,000	,6938	1,4512
		2	,50000*	,16066	,007	,1176	,8824
Q21	1	2	-,54037*	,09894	,000	-,7759	-,3049
		3	-1,15942*	,15027	,000	-1,5171	-,8017
	2	1	,54037*	,09894	,000	,3049	,7759
		3	-,61905*	,15175	,000	-,9802	-,2579
	3	1	1,15942*	,15027	,000	,8017	1,5171
		2	,61905*	,15175	,000	,2579	,9802
Q22	1	2	-,16356	,13471	,448	-,4842	,1571
		3	,13406	,20461	,790	-,3530	,6211
	2	1	,16356	,13471	,448	-,1571	,4842
		3	,29762	,20661	,324	-,1942	,7894
	3	1	-,13406	,20461	,790	-,6211	,3530
		2	-,29762	,20661	,324	-,7894	,1942
Q23	1	2	,24327	,12600	,136	-,0566	,5432
		3	,52899*	,19137	,019	,0735	,9845
	2	1	-,24327	,12600	,136	-,5432	,0566
		3	,28571	,19325	,306	-,1743	,7457
	3	1	-,52899*	,19137	,019	-,9845	-,0735
		2	-,28571	,19325	,306	-,7457	,1743
Q24	1	2	,06004	,17146	,935	-,3481	,4682
		3	,78623*	,26042	,009	,1664	1,4061
	2	1	-,06004	,17146	,935	-,4682	,3481
		3	,72619*	,26298	,019	,1002	1,3521
	3	1	-,78623*	,26042	,009	-1,4061	-,1664
		2	-,72619*	,26298	,019	-1,3521	-,1002
Q25	1	2	-,39234*	,11737	,003	-,6717	-,1130
		3	-1,13043*	,17826	,000	-1,5547	-,7061
	2	1	,39234*	,11737	,003	,1130	,6717

τη συνεργασία των γονιών με μαθητές διαφορετικού πολιτισμικού υποβάθρου. Βρέθηκε πως σε όλες τις ερωτήσεις οι γονείς που είχαν περισσότερη δυσκολία συνεργασίας με το σχολείο, είχαν μεγαλύτερα σκορ στις υποκλίμακες των παραγόντων που εμποδίζουν την συνεργασία, συγκριτικά με τους γονείς που είχαν χαμηλότερο βαθμό δυσκολίας συνεργασίας με το σχολείο. Εξάιρεση αποτέλεσε η ερώτηση Q33 αναφορικά με την δυσκολία λόγω έλλειψης χρόνου από εργασία [$F(2, 97) = 1.518, p = .224$] όπου δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στην έλλειψη χρόνου από εργασία και τη συνεργασία των γονέων με το σχολείο. Για περισσότερες πληροφορίες (βλ. Πίνακα 3.2.7).

Πίνακας 3.2.7

Ανονα Q30-Q37 με Παράγοντες_που_εμποδίζουν (χαμηλή 1, μέτρια 2, υψηλή 3)

		ANOVA				
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Q30	Between Groups	45,162	2	22,581	92,037	,000
	Within Groups	23,798	97	,245		
	Total	68,960	99			
Q31	Between Groups	39,152	2	19,576	85,969	,000
	Within Groups	22,088	97	,228		
	Total	61,240	99			
Q32	Between Groups	41,019	2	20,510	73,626	,000
	Within Groups	27,021	97	,279		
	Total	68,040	99			
Q33	Between Groups	6,761	2	3,380	1,518	,224
	Within Groups	215,999	97	2,227		
	Total	222,760	99			
Q34	Between Groups	17,224	2	8,612	40,776	,000
	Within Groups	20,486	97	,211		
	Total	37,710	99			
Q35	Between Groups	28,856	2	14,428	41,292	,000
	Within Groups	33,894	97	,349		
	Total	62,750	99			

Q36	Between Groups	36,327	2	18,163	59,156	,000
	Within Groups	29,783	97	,307		
	Total	66,110	99			
Q37	Between Groups	58,466	2	29,233	106,867	,000
	Within Groups	26,534	97	,274		
	Total	85,000	99			

Post Hoc Tests

Multiple Comparisons

Tukey HSD

Dependent Variable	(I)	(J)	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
Q30	1	2	-,57258*	,12737	,000	-,8758	-,2694
		3	-2,08333*	,16093	,000	-2,4664	-1,7003
	2	1	,57258*	,12737	,000	,2694	,8758
		3	-1,51075*	,13262	,000	-1,8264	-1,1951
	3	1	2,08333*	,16093	,000	1,7003	2,4664
		2	1,51075*	,13262	,000	1,1951	1,8264
Q31	1	2	-,69516*	,12271	,000	-,9872	-,4031
		3	-1,99444*	,15504	,000	-2,3635	-1,6254
	2	1	,69516*	,12271	,000	,4031	,9872
		3	-1,29928*	,12776	,000	-1,6034	-,9952
	3	1	1,99444*	,15504	,000	1,6254	2,3635
		2	1,29928*	,12776	,000	,9952	1,6034
Q32	1	2	-,91290*	,13572	,000	-1,2360	-,5898
		3	-2,07778*	,17148	,000	-2,4859	-1,6696
	2	1	,91290*	,13572	,000	,5898	1,2360
		3	-1,16487*	,14131	,000	-1,5012	-,8285
	3	1	2,07778*	,17148	,000	1,6696	2,4859
		2	1,16487*	,14131	,000	,8285	1,5012
Q33	1	2	,65161	,38374	,211	-,2618	1,5650
		3	,64444	,48482	,383	-,5095	1,7984
	2	1	-,65161	,38374	,211	-1,5650	,2618

		3		- ,00717	,39953	1,000	- ,9581	,9438
	3	1		- ,64444	,48482	,383	-1,7984	,5095
		2		,00717	,39953	1,000	- ,9438	,9581
Q34	1	2		-1,03548*	,11818	,000	-1,3168	- ,7542
		3		-1,04444*	,14931	,000	-1,3998	- ,6891
	2	1		1,03548*	,11818	,000	,7542	1,3168
		3		- ,00896	,12304	,997	- ,3018	,2839
	3	1		1,04444*	,14931	,000	,6891	1,3998
		2		,00896	,12304	,997	- ,2839	,3018
Q35	1	2		- ,55484*	,15201	,001	- ,9167	- ,1930
		3		-1,70000*	,19205	,000	-2,1571	-1,2429
	2	1		,55484*	,15201	,001	,9167	,1930
		3		-1,14516*	,15827	,000	-1,5219	- ,7685
	3	1		1,70000*	,19205	,000	1,2429	2,1571
		2		1,14516*	,15827	,000	,7685	1,5219
Q36	1	2		- ,77419*	,14249	,000	-1,1134	- ,4350
		3		-1,94444*	,18003	,000	-2,3730	-1,5159
	2	1		,77419*	,14249	,000	,4350	1,1134
		3		-1,17025*	,14836	,000	-1,5234	- ,8171
	3	1		1,94444*	,18003	,000	1,5159	2,3730
		2		1,17025*	,14836	,000	,8171	1,5234
Q37	1	2		-1,13387*	,13450	,000	-1,4540	- ,8137
		3		-2,48333*	,16992	,000	-2,8878	-2,0789
	2	1		1,13387*	,13450	,000	,8137	1,4540
		3		-1,34946*	,14003	,000	-1,6828	-1,0162
	3	1		2,48333*	,16992	,000	2,0789	2,8878
		2		1,34946*	,14003	,000	1,0162	1,6828

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

4.1. Σύνοψη αποτελεσμάτων - Σύνδεση με πρότερες έρευνες

Οι γονείς που συμμετείχαν σε αυτήν την έρευνα θεωρούν ότι η επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών και οικογένειας είναι εξαιρετικά σημαντική. Πιστεύουν ότι η επικοινωνία αυτή συμβάλλει στην ακαδημαϊκή επίδοση των παιδιών τους (Marcon, 1999· Γεωργίου, 2000· Πνευματικός & συν, 2008).

Οι γονείς αυτοί αισθάνονται καλοδεχόμενοι στο σχολείο των παιδιών τους, γεγονός που αποδεικνύει ότι οι εκπαιδευτικοί κατανοούν την αξία της συμμετοχής των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους (Peterson & Ladky 2007). Ακόμη, οι γονείς νιώθουν ότι οι εκπαιδευτικοί τους υποδέχονται με ζεστασιά και καλή διάθεση (Williams, B et al, 2002). Φυσικά, η δημιουργία ενός φιλόξενου περιβάλλοντος είναι το πρώτο βήμα για την καλή επικοινωνία χωρίς προκαταλήψεις.

Ως επί το πλείστον, οι γονείς είναι ικανοποιημένοι από την ενημέρωση που λαμβάνουν από το σχολείο σε περίπτωση απουσίας των παιδιών τους, όπως και από τη γενικότερη επικοινωνία. Ωστόσο, παρόλο που η επικοινωνία μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών είναι σημαντική (Cotton & Wikelund 1989· Γεωργίου, 2000· Δασκαλάκη & συν. 2002), παρατηρείται έλλειψη ουσιαστικής συνεργασίας (Γκλιάου – Χριστοδούλου, 2005). Συνήθως, η επικοινωνία λαμβάνει χώρα μόνο σε προγραμματισμένες συναντήσεις (Φρειδερίκου & Φολέρου – Τσερούλη, 1991) ή όταν υπάρχει κάποιο πρόβλημα με τη συμπεριφορά ή την επίδοση των μαθητών (Παπάζογλου, 1984 στο Μπρούζος 2002).

Η παθητική προσέγγιση των γονέων με διαφορετικό εθνικό υπόβαθρο δεν αρκεί για να επιτευχθούν τα επιθυμητά αποτελέσματα. Για να βελτιωθεί η επικοινωνία, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να ενθαρρύνουν τους γονείς να συμμετέχουν ενεργά. Είναι απαραίτητο να αναγνωρίσουν ότι οι γονείς αυτοί προέρχονται από διαφορετικά κοινωνικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα.

Επιπλέον, αξίζει να αναφερθεί ότι οι γονείς προτιμούν την προσωπική επαφή με τους εκπαιδευτικούς αντί για την επικοινωνία μέσω τηλεφώνου ή γραπτού σημειώματος.

Αυτή η προτίμηση ευθυγραμμίζεται με άλλες μελέτες, όπως μια έρευνα στις ΗΠΑ που βρήκε ότι οι γονείς μεξικάνικης καταγωγής προτιμούν επίσης την προσωπική επαφή (Sosa, 1997).

Οι μετανάστες γονείς γενικά πιστεύουν ότι το σχολείο εκτιμά τη φυλή και τον πολιτισμό τους. Μια παρόμοια έρευνα (Dison, 2001· Sy et al, 2005) στον Καναδά με μετανάστες ασιατικής και κυρίως κινεζικής καταγωγής έδειξε ότι τα 2/3 των γονέων θεωρούν πως το σχολείο σέβεται την καταγωγή τους. Ωστόσο, οι γονείς της παρούσας μελέτης δεν έχουν τόσο θετική άποψη σχετικά με το αν το σχολείο ενδιαφέρεται να μάθει για τη φυλή και τον πολιτισμό τους.

Η πολιτική του σχολείου και το πρόγραμμα σπουδών θα μπορούσαν να περιλαμβάνουν στοιχεία από τον πολιτισμό των μεγάλων ομάδων μαθητών με διαφορετικό εθνικό υπόβαθρο. Η απουσία ή η διαστρεβλωμένη παρουσίαση των μειονοτήτων στα σχολικά βιβλία μπορεί να δυσκολέψει την επικοινωνία μεταξύ σχολείου και μεταναστών γονέων (Farley, 2005).

Φυσικά, αξίζει να σημειωθεί ότι για να επικοινωνήσει αποτελεσματικά ο εκπαιδευτικός με τους γονείς με διαφορετικές εθνικές καταβολές οφείλει να κατανοήσει τον πολιτισμό τους. Η απομόνωση των πολιτιστικών στοιχείων μιας ομάδας μπορεί να εκληφθεί ως απόρριψη, γεγονός που δυσκολεύει την ανάπτυξη σχέσεων.

Τα εμπόδια στην επικοινωνία μεταξύ γονέων με διαφορετικό εθνικό υπόβαθρο και εκπαιδευτικών αξιολογούνται ως μετρίως έως χαμηλής σπουδαιότητας. Μία εξήγηση είναι ότι πολλοί από αυτούς τους γονείς έχουν ζήσει στη χώρα για αρκετό καιρό, οπότε έχουν ξεπεράσει τις αρχικές δυσκολίες. Η επικοινωνία μπορεί να είναι δυσκολότερη για γονείς με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο, νεαρής ηλικίας, ή για εκείνους που ήρθαν πρόσφατα στη χώρα (Hoover – Dempsey et al., 2005).

Οι μετανάστες που ζουν στη χώρα για ένα ή δύο χρόνια μπορεί να έχουν άλλες προτεραιότητες, όπως τη νομιμοποίηση της παραμονής τους, την εργασία, και τη φροντίδα της οικογένειάς τους, γεγονός που τους κάνει να υποβαθμίζουν το θέμα της επικοινωνίας με το σχολείο. Η γονεϊκή εμπλοκή συνήθως αυξάνεται μετά την αρχική περίοδο εγκατάστασης. Οι γονείς με υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο τείνουν να συμμετέχουν περισσότερο στις σχολικές δραστηριότητες και έχουν μεγαλύτερη άνεση στην επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς (Stevenson & Baker, 1987).

Τα κύρια εμπόδια που αναφέρονται είναι η γλώσσα, η έλλειψη χρόνου, οι διαφορές στην κουλτούρα και η άγνοια του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας υποδοχής. Για τους γονείς που δεν μιλούν καλά την ελληνική γλώσσα, η επικοινωνία με το σχολείο γίνεται δυσκολότερη. Η έλλειψη χρόνου επηρεάζει κυρίως τις οικογένειες με πολλά μικρά παιδιά, ενώ το αυξημένο ωράριο εργασίας μπορεί να αποτρέψει τους γονείς με διαφορετικό εθνικό υπόβαθρο από το να συμμετάσχουν σε σχολικές δραστηριότητες ή να βοηθήσουν τα παιδιά τους με τα μαθήματα στο σπίτι (Κωνσταντίνου, 2009). Οι διαφορές στην πολιτιστική κουλτούρα και η άγνοια του εκπαιδευτικού συστήματος (Gibson, 1987· Delgado-Gaitan, 1990) είναι, επίσης, σημαντικά εμπόδια στην επικοινωνία μεταξύ σχολείου και γονέων με διαφορετικές εθνικές αναφορές.

Τέλος, οι γονείς που θεωρούν ότι έχουν σημαντικό ρόλο στην σχολική επίδοση των παιδιών τους τείνουν να συμμετέχουν πιο ενεργά στα σχολικά θέματα, παρακολουθούν πιο στενά τις συμπεριφορές των παιδιών τους, τα ενθαρρύνουν και ανησυχούν για την επίδοσή τους. Αξίζει να σημειωθεί ότι αυτή την άποψη την υποστηρίζουν κυρίως οι γονείς με υψηλό μορφωτικό επίπεδο και μικρό αριθμό παιδιών. Αυτό πιθανώς συμβαίνει, επειδή το υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο δίνει στους γονείς τα εφόδια να βοηθήσουν τα παιδιά τους πιο αποτελεσματικά, ενώ όσοι έχουν λιγότερα παιδιά μπορούν να αφιερώσουν περισσότερο χρόνο σε κάθε ένα από αυτά.

4.2. Απάντηση στα ερευνητικά ερωτήματα

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε τη σημασία της συνεργασίας του σχολείου και των γονέων με διαφορετικό εθνικό υπόβαθρο σε τρία επίπεδα.

Ειδικότερα, καταβλήθηκαν προσπάθειες να γίνει γνωστό κατά πόσο οι γονείς των μαθητών και των μαθητριών κρίνουν ότι η συνεργασία του σχολείου και των γονέων ωφελεί, αρχικά, τον μαθητή και τη μαθήτρια, έπειτα, τους γονείς και, τέλος, τον εκπαιδευτικό. Για το πρώτο ερευνητικό ερώτημα που αφορούσε την σημασία της συνεργασίας των γονέων με διαφορετικό εθνικό υπόβαθρο με το σχολείο και για το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα που ήταν σχετικό με τον βαθμό στον οποίο οι γονείς των μαθητών και των μαθητριών με διαφορετικό

εθνικό υπόβαθρο συνεργάζονται με το σχολείο (στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας με την έννοια «βαθμός συνεργασίας» εννοούνται οι τρόποι με τους οποίους οι γονείς των μαθητών με διαφορετικό εθνικό υπόβαθρο συνεργάζονται με το σχολείο) αναφορικά με τον βαθμό συνεργασίας, προκειμένου να εξεταστεί η κατανομή των απαντήσεων για το σύνολο των ερωτήσεων, μελετήθηκε η μέση τιμή της κάθε ερώτησης- μεταβλητής στην προηγούμενη υποενότητα.

Εξετάζοντας αναλυτικά τις μέσες τιμές των ερωτήσεων προέκυψε ότι υψηλότερο μέσο όρο, μεγαλύτερο από 4, εμφάνιζαν οι εξής μεταβλητές: το θετικό αίσθημα στην παρουσία εντός του σχολείου ($M = 4.37$), η σημαντικότητα άποψης του δασκάλου/της δασκάλας ($M = 4.32$), η ενημέρωση δασκάλου/δασκάλας για τις δυσκολίες του παιδιού ($M = 4.31$), η επιθυμία για περισσότερη συνεργασία με το σχολείο ($M = 4.29$), η άποψη για συνεργασία με το σχολείο ($M = 4.26$), η άποψη ότι η συνεργασία βοηθάει το παιδί ($M = 4.24$), η γνώση για την επίδοση του παιδιού ($M = 4.23$), η γνώση για την συμπεριφορά του παιδιού ($M = 4.23$), η αναζήτηση της βοήθειας του δασκάλου/της δασκάλας όταν τη χρειάζεται ο γονιός ($M = 4.22$), η συμμετοχή σε σχολικές γιορτές ($M = 4.16$), το ενδιαφέρον του δασκάλου/ της δασκάλας ($M = 4.13$), η συνεργασία με δάσκαλο/δασκάλα ($M = 4.07$), η βοήθεια του σχολείου για συνεργασία ($M = 4.04$), η συμμετοχή σε συναντήσεις γονέων-δασκάλων ($M = 4.02$), η γνώση για τη σχέση του παιδιού με τους συμμαθητές του ($M = 4.02$), η βοήθεια συνεργασίας στον γονέα ($M = 4.01$) και η γνώση για το πώς να βοηθάει το παιδί στα μαθήματά του ($M = 4.01$).

Μικρότερο μέσο όρο από τις παραπάνω μεταβλητές, μεταξύ 3 με 4, εμφάνιζαν οι εξής μεταβλητές: η αντιμετώπιση δυσκολιών μαζί με τον δάσκαλο/την δασκάλα ($M = 3.98$), η συνεργασία με διευθυντή/διευθύντρια ($M = 3.96$), η ενημέρωση δασκάλου/δασκάλας για απουσία παιδιού ($M = 3.96$), η βοήθεια συνεργασίας στον δάσκαλο/στην δασκάλα ($M = 3.79$) και η μετάφραση της επικοινωνίας του δασκάλου από το παιδί ($M = 3.12$).

Επίσης, χαμηλότερο βαθμό παρουσίαζαν οι παρακάτω μεταβλητές με μέσο όρο από 2 μέχρι 3: η ύπαρξη προγραμμάτων βοήθειας δασκάλων και γονέων ($M = 2.93$), τα μεταφρασμένα μηνύματα από δάσκαλο/δασκάλα ($M = 2.75$), η βοήθεια από σχολικό ψυχολόγο ($M = 2.27$), η συμμετοχή σε συναντήσεις συλλόγου γονέων και κηδεμόνων ($M = 2.26$) και η μεταφρασμένη ιστοσελίδα σχολείου ($M = 2.17$).

Τις χαμηλότερες μέσες βαθμολογίες σημείωσαν η βοήθεια από διερμηνέα (M = 1.53) και η επικοινωνία με το σχολείο (M = 1.27).

Τα συγκεκριμένα ευρήματα συμφωνούν με την πλειοψηφία των ερευνητών της τρέχουσας βιβλιογραφίας.

Ανάλυση των μέσων όρων στους παράγοντες που εμποδίζουν τη συνεργασία

Για το τρίτο ερευνητικό ερώτημα που σχετιζόταν με τους παράγοντες που εμποδίζουν τους γονείς των μαθητών και μαθητριών με διαφορετικό εθνικό υπόβαθρο να συνεργαστούν με το σχολείο και, ειδικότερα, ποιοι από αυτούς φαίνεται να τους δυσκολεύουν περισσότερο από τους υπολοίπους, οι ερωτήσεις-μεταβλητές με μεγαλύτερο μέσο όρο ήταν: η δυσκολία λόγω έλλειψης χρόνου του δασκάλου/της δασκάλας (M = 3.73) και η δυσκολία λόγω έλλειψης χρόνου από εργασία (M = 3.18) με μέσο όρο πάνω από 3.

Ανάμεσα σε 2 και 3 σημείωσαν οι εξής μεταβλητές: η δυσκολία λόγω έλλειψης γνώσης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος (M = 2.83), η δυσκολία λόγω της διαφορετικής γλώσσας (M = 2.74), η δυσκολία λόγω έλλειψης γνώσης αναφορικά με τους τρόπους συνεργασίας (M = 2.50), η δυσκολία συνεργασίας με το σχολείο (M = 2.48) και η δυσκολία λόγω της διαφορετικής κουλτούρας (M = 2.14).

Την χαμηλότερη βαθμολογία σημείωσε η μεταβλητή της δυσκολίας λόγω έλλειψης επιθυμίας του δασκάλου/της δασκάλας (M = 1.95).

Τα παραπάνω ευρήματα έρχονται σε συμφωνία με τις περισσότερες πρότερες έρευνες.

ΑΝΤΙ ΕΠΙΛΟΓΟΥ

Σύνοψη

Η Ελλάδα τα τελευταία χρόνια έχει δεχθεί μεγάλο αριθμό μεταναστών, γεγονός που την καθιστά «χώρα υποδοχής» μεταναστών. Συνεπώς, η ελληνική κοινωνία διακρίνεται από πολυπολιτισμικότητα και, ως εκ τούτου, οι δάσκαλοι οφείλουν να

εκπαιδεύονται ώστε να είναι καταλλήλως καταρτισμένοι με σκοπό να διαχειριστούν αποτελεσματικά αυτήν την νέα κατάσταση.

Το διαπολιτισμικό σχολείο αντιλαμβάνεται ότι η εκπαίδευση των μαθητών είναι κοινή ευθύνη του σχολείου και της οικογένειας και είναι μεγάλη ανάγκη η ανάπτυξη μίας σοβαρής σχέσης μεταξύ αυτών των δύο πόλων που θα οδηγήσει σε δημιουργική συνεργασία.

Για να επιτευχθεί αυτό, οι γονείς με διαφορετικό εθνικό υπόβαθρο πρέπει να ενθαρρυνθούν να συμμετέχουν ενεργά στην εκπαίδευση των παιδιών τους και να χρησιμοποιήσουν την εμπειρία τους για να διαμορφώσουν το πρόγραμμα εκπαίδευσης. Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι τα ζητήματα που αφορούν στις σχέσεις μεταξύ διαφορετικών εθνικών ομάδων είναι πολύπλοκα. Η αντιμετώπιση των διακρίσεων, της ξενοφοβίας και του ρατσισμού στην εκπαίδευση απαιτεί μία πολυθεσμική προσέγγιση, καθώς το σχολείο μόνο του δεν μπορεί να αντιμετωπίσει τέτοια ζητήματα. Ωστόσο, μπορεί να συνεισφέρει στον παραμερισμό των προκαταλήψεων και των διακρίσεων σε ατομικό επίπεδο και σε επίπεδο θεσμών και δομών της κοινωνίας. Ο εκπαιδευτικός έχει χρέος να αναλάβει έναν σημαντικό ρόλο, ο οποίος απαιτεί ετοιμότητα και επάρκεια. Ωστόσο, η Πολιτεία οφείλει να παρέχει την κατάλληλη κατάρτιση για να αποκτήσει ο εκπαιδευτικός τις απαραίτητες δεξιότητες και γνώσεις που απαιτούνται για να ασκήσει το έργο του.

Δυσκολίες - Περιορισμοί της έρευνας

Όπως συμβαίνει σε κάθε μελέτη, υπάρχουν περιορισμοί και παράγοντες που περιορίζουν την ευρύτητα των συμπερασμάτων.

Στη συγκεκριμένη μελέτη, αυτοί οι περιορισμοί συνδέονται με το γεγονός ότι το δείγμα που χρησιμοποιήθηκε προέρχεται μόνο από την περιοχή της Αττικής και δεν αντιπροσωπεύει άλλες περιοχές της Ελλάδας, γεγονός που καθιστά δύσκολη την εκτίμηση των γεωγραφικών και κοινωνικών παραγόντων. Οι περιορισμοί της παρούσας έρευνας διακρίνονται, καθώς η συγκεκριμένη έρευνα διεξήχθη με περιορισμένο αριθμό συμμετεχόντων (100 υποκείμενα) και τα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν σε συγκεκριμένο χρονικό διάστημα σχετικά περιορισμένο. Επιπλέον, το ερευνητικό εργαλείο εμφανίζει τους αναμενόμενους περιορισμούς της ποσοτικής έρευνας, καθώς το ερωτηματολόγιο ως ερευνητικό εργαλείο δεν επιτρέπει την βαθύτερη διερεύνηση των απόψεων και των στάσεων για τα υπό μελέτη ζητήματα

(Creswell, 2016). Το δείγμα των εκπαιδευτικών αποτελεί ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα του πληθυσμού αναφοράς, αλλά δεν μπορούμε να προβούμε σε γενίκευση των αποτελεσμάτων για όλους του εκπαιδευτικούς της χώρας. Ως εκ τούτου κρίνεται σκόπιμη η επανάληψη μιας παρόμοιας έρευνας με μεγαλύτερο δείγμα και μεγαλύτερη γεωγραφική αντανάκλαση για την ασφαλέστερη γενίκευση των συμπερασμάτων και με σκοπό την περαιτέρω διερεύνηση και εμβάθυνση του θέματος.

Επιπλέον, ο τρόπος σχεδιασμού της μελέτης μπορεί να επηρεάσει το δείγμα, καθώς οι γονείς που ασχολήθηκαν με τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου ενδέχεται να μην εκπροσωπούν τις απόψεις της γενικής πληθυσμιακής ομάδας. Ειδικότερα, οι γονείς που δεν έδειξαν ενδιαφέρον για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου και δεν συμμετείχαν στην έρευνα μπορεί να έχουν λιγότερο ενδιαφέρον ή να μην είναι τόσο αφοσιωμένοι στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Αντίστροφα, οι γονείς που αφιέρωσαν χρόνο και προσπάθεια για να συμπληρώσουν και να επιστρέψουν το ερωτηματολόγιο είναι εκείνοι που ενδιαφέρονται, είναι πιο πιθανό να συμμετέχουν ενεργά στην εκπαίδευση των παιδιών τους και είναι ικανοποιημένοι από την εμπειρία τους με το σχολείο.

Επίσης, υπάρχει ανησυχία για την αξιοπιστία του δείγματος των μεταναστών γονέων, καθώς κάποιοι από αυτούς ενδέχεται να μην μπορούν να απαντήσουν σε ορισμένες ερωτήσεις λόγω περιορισμένης γλωσσικής κατανόησης.

Όλοι αυτοί οι περιορισμοί καθιστούν δύσκολο τον γενικευμένο χαρακτηρισμό των αποτελεσμάτων της μελέτης.

Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Η παρούσα έρευνα θα μπορούσε να αποτελέσει έρευμα για μελλοντικές έρευνες, με σκοπό την περαιτέρω διερεύνηση και εμβάθυνση του θέματος. Είναι σημαντικό να διευρυνθεί η δειγματοληψία και να συμπεριληφθούν περισσότερες περιοχές και σχολεία, αφού μεγαλύτερα και πιο αντιπροσωπευτικά δείγματα θα μπορούσαν να ενισχύσουν την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων. Επιπλέον, προτείνονται πεδία μελλοντικής έρευνας που είναι σημαντικά για τη βελτίωση της σχέσης μεταξύ εκπαιδευτικών και μεταναστών γονέων.

Οι μελλοντικές προσπάθειες έρευνας μπορούν να επικεντρωθούν στα ακόλουθα:

- Διεξαγωγή έρευνας με πιο εκτεταμένο και αντιπροσωπευτικό δείγμα από όλη την Ελλάδα.
- Πραγματοποίηση αντίστοιχης έρευνας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.
- Συγκριτική έρευνα μεταξύ γονέων με διαφορετικό υπόβαθρο που προέρχονται από περισσότερες ξένες χώρες.
- Συγκριτική έρευνα που εστιάζει τόσο στις απόψεις των γονέων με διαφορετικές εθνικές καταβολές όσο και των εκπαιδευτικών.

Είναι πλέον κοινή αναγνώριση ότι το σχολείο πρέπει να καταβάλλει κάθε προσπάθεια για να ενσωματώσει τους γονείς με διαφορετικό εθνικό υπόβαθρο και να δημιουργήσει μια θετική ατμόσφαιρα για αυτούς. Ωστόσο, η επιτυχία αυτής της συνεργασίας εξαρτάται από τη θέληση και των δύο πλευρών. Επομένως, το σχολείο έχει τον πρωταρχικό ρόλο να ξεκινήσει αυτήν την προσπάθεια, αφού, σύμφωνα με την Καστανίδου (2004): *«το μεγαλύτερο σύστημα τείνει να προσεγγίζει το μικρότερο κι, ως εκ τούτου, την προσπάθεια αυτή οφείλει να ξεκινήσει το σχολείο».*

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

Αθανασίου, Α. (2004). *Προβλήματα διδασκαλίας της Νεοελληνικής ως μητρικής, δεύτερης και ξένης γλώσσας σε μικτές τάξεις με Έλληνες και αλλοδαπούς μαθητές*, στο: Π. Γεωργογιάννης (Επιμ). Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Τα Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα, τ.1. (Πρακτικά 6ου Διεθνούς Συνεδρίου, Πάτρα 12-14 Ιουλίου 2003).

Ανδρέου, Α. (1998). *Διεθνείς τάσεις συνεχούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών*. Εκπαιδευτική Κοινότητα, 44, 40-44.

- Βάμβουκας, Μ. (1998).** *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη
- Γεωργίου, Σ. Ν. (2000).** *Σχέση Σχολείου-Οικογένειας και Ανάπτυξη του Παιδιού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γεωργογιάννης, Π. & Μπομπάριδου, Χ (2007).** *Η διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών: Θεωρητική και ερευνητική προσέγγιση*. Στο: Γκόβαρης, Χ. και συν (επιμέλεια), Η παιδαγωγική πρόκληση της πολυπολιτισμικότητας. Ζητήματα θεωρίας και πράξης της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής, Αθήνα: Ατραπός, 2007.
- Γεωργογιάννης, Π. (2004).** *Πανεπιστημιακές παραδόσεις για το μάθημα: Διδακτική της Ελληνικής ως Δεύτερης ή Ξένης γλώσσας*, Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. ΚΕ.ΔΕ.Κ
- Γκλιού-Χριστοδούλου, Ν. (2005).** *Η ανάγκη επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στην κατεύθυνση ανάπτυξης αποτελεσματικής συνεργασίας σχολείου – οικογένειας*, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 10, 175.
- Γκόβαρης, Χ. (2002).** *Συνεργασία μεταξύ των παιδαγωγών και αλλοδαπών γονιών στο περιβάλλον του πολυπολιτισμικού νηπιαγωγείου*, Σύγχρονο Νηπιαγωγείο, 26, 18-23
- Γκόβαρης, Χ. (2005).** «*Αντιλήψεις εκπαιδευτικών της Α/θμιας εκπαίδευσης για τα περιεχόμενα και τους στόχους της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης - πορίσματα για τις ανάγκες επιμόρφωσής τους*», στο: Πρακτικά του 8ου Διεθνούς Συνεδρίου με θέμα: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση-Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα, Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΚΕ.Δ.ΕΚ.) - Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών, Πάτρα, 8-10 Ιουλίου 2005).
- Γούλα, Α. (2017).** *Απόψεις των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για την εμπλοκή πλειονοτικών και μειονοτικών γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία*, Διπλωματική εργασία.
- Δαμανάκης, Μ, (1998).** *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση*, Gutenberg, Αθήνα.
- Δαμανάκης, Μ (2002).** *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα: διαπολιτισμική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δασκαλάκη, Ν., Δρόσος, Β. & Κυρίδης, Α. (2002).** *Συνεργασία σχολείου και οικογένειας: Θεωρητικές προσεγγίσεις, ερευνητικά δεδομένα και προτάσεις*, στο Γ. Καψάλης & Α. Κατσίκης (επ.), Σχολική γνώση και Διδασκαλία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, Ιωάννινα, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, 205-215.

Δημόπουλος, Π. (2007). *Η συνεργασία σχολείου και οικογένειας μέσα από τα πορίσματα της επιστημονικής έρευνας*, The science of Education. Διαθέσιμο στο: <http://users.otenet.gr/dnapas/research.html>

Δήμου, Γ. (1999). *Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός. Αιτίες, συνέπειες και αντιμετώπιση* (επιμ) Χ. Κωνσταντίνου, Γ. Πλειός. Πρακτικά του Η' Διεθνούς Συνεδρίου, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Καρατζιά, Ε. & Σπινθουράκη, Η. (2005). «Διευρέυνση των απόψεων των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης», στο: Πρακτικά του 8ου Διεθνούς Συνεδρίου με θέμα: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση-Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα, Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΚΕ.Δ.ΕΚ.) - Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών, Πάτρα, 8-10 Ιουλίου 2005, τομ. ΙΙΙ, Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΚΕ.Δ.ΕΚ.) - Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών, Πάτρα, 58-60.

Καρλατήρα, Π. (2002). «Η σχολική Βαβέλ και η αγωνία του δασκάλου». Εφ. Το Βήμα, 6-1-02, 40.

Κασσίμη, Χρ. (2005). *Αλλοδαποί μαθητές, γλωσσικές δυσκολίες και κατάκτηση της ελληνικής γλώσσας στο σχολείο: αντιλήψεις και αναπαραστάσεις των δασκάλων*, Επιστήμες Αγωγής, θεματικό τεύχος 2005 («Δίγλωσσοι μαθητές στα ελληνικά σχολεία: διδακτικές προσεγγίσεις και θεωρητικά ζητήματα» επιμ. Α. Χατζηδάκη), 13-24.

Καστανίδου, Σ. (2004). *Η αναγκαιότητα συνεργασίας σχολείου – οικογένειας*. Σύγχρονη Εκπαίδευση, 136, σ.84.

Κοσσυβάκη, Φ. (2003). *Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο μετανεωτερικό σχολείο. Προσδοκίες, προοπτικές, όρια*. Αθήνα: Gutenberg

Κοντογιάννη, Α. (2019). *Η επίδραση του οικογενειακού περιβάλλοντος στην εκπαιδευτική προσαρμογή νηπίων ινδικής καταγωγής*. *Preschool and Primary Education*, 7(1), 19–36. <https://doi.org/10.12681/ppej.18487>

Κοντογιάννη, Α. & Οικονομίδης, Β. (2014). *Η γονική εμπλοκή των αλλοδαπών υπό την οπτική των νηπιαγωγών*. Έρευνα στην Εκπαίδευση, 2, 117-144. doi: <https://doi.org/10.12681/hjre.8838>

Κυριαζή, Ν (2002). *Η κοινωνιολογική έρευνα: κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Λαμπρίδης, Α. Ε. (2004). *Στερεότυπο - Προκατάληψη - Κοινωνική Ταυτότητα. Μελετώντας τις Δυναμικές της Κοινωνικής Αναπαραστάσης για τους Τσιγγάνους*. Αθήνα: Gutenberg

Λιόντος, Χ. (2020). *Η εμπλοκή γονέων με μεταναστευτικό υπόβαθρο στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, Διπλωματική εργασία.*

Μάγος, Κ. (2005). «Ευτυχώς, εδώ δεν έχουμε ξένους»: Η αναγκαιότητα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στη διαπολιτισμική εκπαίδευση», στο: Πρακτικά του 8ου Διεθνούς Συνεδρίου με θέμα: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα, Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΚΕ.Δ.ΕΚ.) - Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών, Πάτρα, 8-10 Ιουλίου 2005, том. II, Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΚΕ.Δ.ΕΚ.) - Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών, Πάτρα, 2005, σσ. 143-153.

Μάρκου, Γ. (1997). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Μια εναλλακτική πρόταση*, Αθήνα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής. Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Ματσαγγούρας, Η. (2002). *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση. Ενωιοκεντρική αναπλαισίωση και σχέδια εργασίας*, Αθήνα: εκδ. Γρηγόρης

Ματσαγγούρας Η. & Πούλου, Μ. (2009). *Σχέσεις σχολείου και οικογένειας. Συγκριτική παράθεση απόψεων εκπαιδευτικών και γονέων. Μέντορας*, τ.11, 2009.

Διαθέσιμο στο: <http://www.pi-schools.gr/publications/mentor/>

Ματσαγγούρας, Η. & Βέρδης, Αθ. (2003). *Γονείς, Εταίροι στην Εκπαίδευση: Απόψεις Ελλήνων Γονέων υπό τη Σύγχρονη Προβληματική*. Επιστημονικό Βήμα Δασκάλου, τ.2 .

Διαθέσιμο στο:

http://www.syllogosperiklis.gr/ep_bima/epistimoniko_bima_2003/EPIST.%202003_mats.pdf

Ματσαγγούρας, Η. & Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2003). *Επαγγελματική ικανοποίηση και αυτοεκτίμηση εκπαιδευτικών*. Κίνητρο, 5, 157-172

Ματσαγγούρας, Η. (2005). *Επαγγελματισμός και επαγγελματική ανάπτυξη*. Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμέλεια) *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*, Αθήνα: Μεταίχμιο

Ματσαγγούρας, Η. (2008). *Εισαγωγή στις επιστήμες της παιδαγωγικής. Εναλλακτικές προσεγγίσεις, διδακτικές προεκτάσεις*. Αθήνα: Gutenberg

Μαυρογιώργος, Γ. (1999). *Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και επιμορφωτική πολιτική στην Ελλάδα*, στο: Αθανασούλα-Ρέππα Α., Ανθόπουλου Σ., Κατσουλάκη Σ., Μαυρογιώργου Γ., Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων – Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού, ΕΑΠ, Πάτρα.

Μιχάλης, Α. (2013). *Ομοιότητες και διαφορές μεταξύ των γλωσσών: ο ρόλος τους στην απόκτηση και εκμάθηση γλωσσών*. Στο Χ. Γκόβαρης, *Διδασκαλία και μάθηση στο*

διαπολιτισμικό σχολείο (σσ. 109-126). Gutenberg.

Μπαμπάλης, Θ. (2012). *Η ζωή στη σχολική τάξη*. Αθήνα: Διάδραση

Μπαρμπουδάκη, Ε., Βίτσου, Μ. & Γκαινταρτζή, Α. (2019). *Χτίζοντας Γέφυρες Ανάμεσα σε Σχολείο και Γονείς-Πρόσφυγες*, *Επιστήμες Αγωγής*, 3/2019. Ανακτήθηκε από: <https://ejournals.lib.uoc.gr/index.php/edusci/article/view/749>

Μπομπαρίδου, Χρ., Κουνέλη, Β. και Γεωργογιάννης, Π. (2004). «*Διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα: οι απόψεις των εκπαιδευτικών*». Στο Π. Γεωργογιάννης (επιμ.) *Διαπολιτισμική εκπαίδευση* (Πρακτικά του 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου Άρτα 10-11 Δεκεμβρίου 2004). Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.

Μπούρας, Α. (2021). *Αξιολόγηση: Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Εφαρμογές στη Διδακτική Πράξη*. Εκδόσεις Γρηγόρη.

Μπρούζος, Α. (1998). *Ο Εκπαιδευτικός ως Λειτουργός Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού: Μια Ανθρωπιστική Θεώρηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκδ. Λύχνος, 2η έκδοση.

Μπρούζος, Α. (2002). *Συνεργασία σχολείου – οικογένειας*. *Επιστημονική Επετηρίδα*, τ.15, σελ. 97-135

Μπρούζος, Α. (2003). *Συνεργασία σχολείου γονέων από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών*, *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, σελ. 64-65

Μυλωνάκου – Κεκέ, Η. (2006). *Σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις στην επικοινωνία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας*, Αθήνα: Ατραπός

Μυλωνάκου – Κεκέ, Η. (2019). *Σχολείο, Οικογένεια και Κοινότητα. Συνεργασία, Ενδυνάμωση και Ανάπτυξη*. Αθήνα: ΑΡΜΟΣ

Νάκας, Θ. (1994). «*Γεωγραφικές διάλεκτοι και προκαταλήψεις - Η στάση των εκπαιδευτικών*». Στο: Παπακωνσταντίνου, Θ. & Δελλασούδας, Λ. (επιμ.), *Πρακτικά σεμιναρίου με θέμα: Η διδασκαλία της ελληνικής Γλώσσας σε μαθητές που κατάγονται από τον Πόντο*, Αθήνα, Ο.Ε.Δ.Β..

Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο. Από την «ομοιογένεια» στην πολυπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 6η έκδοση.

Νικολάου, Γ. (2005). *Διαπολιτισμική Διδακτική. Το νέο περιβάλλον. Βασικές αρχές*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Νίκου, Μ. (2014). *Οι απόψεις των γονέων μεταναστών για την εμπλοκή τους στον εγγραμματισμό των παιδιών τους*, Διπλωματική εργασία.

- Νόβα- Καλτσούνη, Χ. (2004).** *Συνεργασία σχολείου οικογένειας: δυνατότητες και περιορισμοί*, *Επιστήμες Αγωγής*, 4, 21-33
- Παλαιολόγου, Ν. & Ευαγγέλου, Οδ. (2003).** *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική: Εκπαιδευτικές, Διδακτικές και Ψυχολογικές Προσεγγίσεις*. Αθήνα, Ατραπός.
- Ξωχέλλης, Π. (2005).** *Ο Εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο*. Αθήνα, Τυπωθήτω Γ. Δαρδανός.
- Παμουκτσόγλου, Α. & Νικολάου, Σ. Μ. (2002).** *Το σχολείο ως κοινωνικό σύστημα και οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών. Έρευνα για τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*, πρακτικά 5ου Διεθνούς Συνεδρίου, Διαπολιτισμική Εκπαίδευση- Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα, Πάτρα.
- Παπαγιάννη, Α. (2005).** *Διάλογος για την πρόοδο του παιδιού*. Εισήγηση στο Πανελλήνιο Συνέδριο της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος με το ΠΤΔΕ Ιωαννίνων με θέμα "Σχολείο και Οικογένεια" 18-20 Μαρτίου 2005.
- Παπάζογλου, Μ. (1984).** *Σχέσεις σχολείου – οικογένειας: Τα δικαιώματα εκπαιδευτικών, γονέων, μαθητών*. Αθήνα: Επικαιρότητα.
- Παπαναούμ, Ζ. (2003).** *Το Επάγγελμα του Εκπαιδευτικού*. Αθήνα, Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός.
- Παπάς, Α. (1998).** *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική και Διδακτική*. Τ. Α', Αθήνα.
- Παπαχρήστος, Κ. & Παλαιολόγου Ν. (2000).** «*Η Ευρωπαϊκή και διαπολιτισμική διάσταση στην εκπαίδευση και η αντιμετώπιση των προβλημάτων των μειονοτήτων και των μετακινούμενων πληθυσμών*». στο: Γεωργογιάννης, Π. (2000) *Η Ελληνική ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα: μία διαπολιτισμική προσέγγιση*, Πρακτικά του 2ου Διεθνούς Συνεδρίου τομ. ΙΙ, Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΚΕ.Δ.ΕΚ.) - Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών, Πάτρα.
- Parthenis, C. (2010).** *Inclusion of Repatriated Greek and Foreign Immigrant Students in School Education: a possible good practice for intercultural inclusion*. *Intercultural Education*, 21(4), 395-403.
- Παρθένης, Χρ., & Φραγκούλης, Γ. (2016).** *Η Διαπολιτισμική εκπαίδευση απέναντι σε νέες προκλήσεις. Ρομά μια θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Μεταίχμιο.
- Παρθένης, Χρ. (επιμ.). (2020).** *Πολιτική και Πρακτική της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης: Η αναγκαιότητα νέων παιδαγωγικών και θεσμικών προσεγγίσεων στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες*. Αθήνα: Gutenberg
- Πετρογιάννης, Κ. (2001).** *Η μελέτη της ανθρώπινης ανάπτυξης υπό το πρίσμα της οικοσυστημικής προσέγγισης του Urie Bronfenbrenner*. Ιωάννινα: Ανάτυπο Δωδώνη.

Πετρογιάννης, Κ. (2003). *Η μελέτη της ανθρώπινης ανάπτυξης: Οικοσυστημική προσέγγιση.* Παρουσίαση της θεωρίας του Urie Bronfenbrenner με βάση ευρήματα από τη διεθνή έρευνα. Αθήνα: Καστανιώτης.

Πνευματικός, Δ., Παπακανάκης, Π., & Γάκη, Ε. (2008). *Γονεϊκή εμπλοκή στην εκπαίδευση των παιδιών: Διερεύνηση των πεποιθήσεων των γονέων.* Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος, 6, 193-216.

Πολύζος, Γ. (2012). *Σχέσεις οικογένειας και σχολείου: Αντιλήψεις των μεταναστών γονέων για την εμπλοκή τους στην υποστήριξη της βασικής εκπαίδευσης των παιδιών και διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών της Α/θμιας Εκπαίδευσης (Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας).* Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων του Εθνικού Κέντρου Τεκμηρίωσης (Κωδ. 21757).

Πριόβολου, Σ. (2001). «*Η σημασία του Ευρωπαϊκού Έτους Γλωσσών 2001 για την Ελλάδα.*». Στο: Γεωργογιάννης, Π. (2001) *Η Ελληνική ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα: μία διαπολιτισμική προσέγγιση*, Πρακτικά του 3ου Διεθνούς Συνεδρίου τομ. II, Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΚΕ.Δ.ΕΚ.) - Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών, Πάτρα.

Ράντος, Π. (2002). *Συνεργασία γονέων – δασκάλων: ποιος και πως θα κάνει την αρχή;* Στο Α. Παπάς (Επιμ. Έκδ.), *Παιδαγωγική Ευθύνη*, σελ.219-238. Αθήνα: Ατραπός

Ράπτης, Η. (2004). *Επικοινωνία γονέων και σχολείο.* Στο Α. Τριλιανός & Ι. Καραμηνάς (Επιμ. Έκδ) *Συμβουλευτική γονέων*, σελ. 71-86. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών

Σάχου Μ.-. Ε. (2020). *Διερεύνηση της εμπλοκής αλλοδαπών γονέων στη σχολική ζωή των παιδιών τους.* Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 8, 960–969.
<https://doi.org/10.12681/edusc.2744>

Συμεού, Α. (2003). *Σχέσεις σχολείου –οικογένειας: Έννοιες, μορφές και εκπαιδευτικές συνεπαγωγές.* Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 36, σελ. 101-103.

Συμεού, Α. (2008). *Σχέσεις εκπαιδευτικών γονέων: Μοντέλα εκπαιδευτικών της Κύπρου.* Ψυχολογική Εταιρεία, τ.6, σελ. 135-171.

Τζανή, Μ. (2000). *Σχολική Επιτυχία. Ζήτημα Ταξικής Προέλευσης και Κουλτούρας.* Αθήνα: Γρηγόρη

Τσοκαλίδου, Ρ. (2005). *Η αφανής διγλωσσία στο ελληνικό σχολείο: δεδομένα επιτόπιας έρευνας,* Επιστήμες Αγωγής, θεματικό τεύχος 2005 («Δίγλωσσοι μαθητές στα ελληνικά σχολεία: διδακτικές προσεγγίσεις και θεωρητικά ζητήματα» επιμ. Α. Χατζηδάκη), 37-50.

- Φραγκουδάκη, Α & Δραγώνα, Θ. (1997).** *Τι είναι η πατρίδα μας; Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση.* Αθήνα: Αλεξάνδρεια
- Φραγκουδάκη, Α. (1996).** *Ένα πολυεπίπεδο πρόγραμμα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, Η λέσχη των Εκπαιδευτικών,* 15, 33-34
- Φρειδερίκου, Α. & Φολέρου – Τσερούλη, Φ. (1991).** *Οι δάσκαλοι του δημοτικού σχολείου.* Αθήνα: Ύψιλον Βιβλία.
- Φτιάκα, Ε. (2004).** *Σχέσεις σχολείου – οικογένειας στο γενικό και στο ειδικό σχολείο.* Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 37, σελ.67-85.
- Χαραλάμπους, Ν. (2005).** *Αναζητώντας το συνεργατικό μοντέλο σχέσης οικογένειας- σχολείου.* Εισήγηση στο ετήσιο συνέδριο ΠΟΕΔ-ΔΟΕ, Λευκωσία
- Χατζηδάκη, Α. (2007).** *Η εμπλοκή Αλβανών μεταναστών στην εκπαίδευση των παιδιών τους: Μια εμπειρική έρευνα. Στο: Η παιδαγωγική πρόκληση της πολυπολιτισμικότητας. Ζητήματα θεωρίας και πράξης της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής,* επιμ. Γκόβαρης, Χ. , Θεοδωροπούλου, Ε., Κοντάκος, Α., Αθήνα: Ατραπός
- Χατζηχρήστου, Χ., Λαμπροπούλου, Α., & Λυκιτσάκου, Κ. (2004).** *Ένα διαφορετικό σχολείο: Το σχολείο ως κοινότητα που νοιάζεται και φροντίζει. Ψυχολογία, 11(1), 1-19,* Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001).** *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: ζητήματα οργάνωσης, σχεδιασμού και αξιολόγηση προγραμμάτων.* Αθήνα: Τυποθήτω – Δάρδανος.

Ξενόγλωσση

- Alitolppa-Niitamo, A. (2002).** *The Generation In-between: Somali youth and schooling in metropolitan Helsinki.* Intercultural 290.doi:10.1080/1467598022000008350.
<https://doi.org/10.1080/1467598022000008350>
- Anderson, J. (1995).** *Listening to parents' voices: Cross-cultural perceptions of learning to read and write,* Reading Horizons, 35 , 394-413.
- Antunez, B. (2000).** «When everyone is involved: Parents and communities in school. Framing Effective Practices: Topics and Issues in the Education of English Learners. Available in: (<http://ncela.gwu.edu>) .

- Aspiazu, G. G., Bauer, S. C., & Spillett, M.D. (1998).** *Improving the academic performance of Hispanic youth: A community education model.* Bilingual Research Journal, 22, 2, 1-20.
- Banks- McGee, C. (1993).** *Restructuring schools for equity,* Phi Delta Kappan, 42-48
- Banks, C. (2004).** *Improving multicultural education: lessons from the intergroup education movement.* New York: Teachers College
- Baquedano-Lopez, P., Alexander, R. A., & Hernandez, S. J. (2013).** *Equity Issues in Parental and Community Involvement in Schools: What Teacher Educators Need to Know.* Review of Research in Education (1), 149-182. doi:10.3102/0091732X12459718
- Barnard, W. M. (2004).** *Parent involvement in elementary school and educational attainment.* Children & Youth Services Review, 26(1), 39–62.
- Barrera, J.M., & Warner, L. (2006).** *Involving Families in School Events,* KAPPA DELTA PI RECORD, 42, 72-75.
- Bernhard, J. K., & Freire, M. (1999).** *What is my child learning at elementary school? Culturally contested issues between teachers and Latin American families,* Canadian Ethnic Studies, 31(3), 72–95.
- Bell, J. (2005).** *Doing your research project: A guide for first-time researchers in education, health and social science* (4th ed.). Maidenhead: McGraw-Hill Open University Press.
- Bernhard, J. K., & Freire, M. (1999).** *What is my child learning at elementary school? Culturally contested issues between teachers and Latin American families,* Canadian Ethnic Studies, 31(3), 72–95.
- Berry, J. W., Poortinga, Y.H., Breugelmans, S.M., Chasiotis, A. & Sam, D. L. (επιστ. επιμ. Α. Παπαστυλιανού) (2021).** *Διαπολιτισμική Ψυχολογία. Έρευνα και εφαρμογές.* Αθήνα: Gutenberg
- Bhattacharya, G. (2000).** *The school adjustment of South Asian immigrant children in the United States.* Adolescence, 35, 77–86.
- Bhering, E. (2002).** *Teachers' and parents' perceptions of parent involvement in Brazilian early years and primary education: Connections with high school seniors' academic success,* Social Psychology of Education, 5, 149-177
- Boethel, M. (2003).** *Diversity: School, Family, & Community Connections,* Austin, TX:Southwest Educational Development Laboratory.

- Bohon, S. A., Macpherson, H., & Atilas, J. H. (2005).** *Educational barriers for new Latinos in Georgia.* Journal of Latinos and Education, 4(1), 43-58. doi: https://doi.org/10.1207/s1532771xjle0401_4
- Brito, J. & Waller, H. (1994).** *Partnership at a price?* In R. Merttens, D. Mayers, A. Brown & J. Vass (Eds). *Ruling the Margins: Problematizing Parental Involvement*, 157-166. London Institute of Education, University of London
- Bronfenbrenner, U. & Morris P.A. (2006).** The bioecological model of human development. In: W. Damon (Series Ed.) & R.M. Lerner (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology* (6th ed.) (vol. 1, Theoretical models of human development, pp.793-829). New Jersey: Wiley & Sons.
- Bronfenbrenner, U. (1986).** Ecology of the family as a context for human development: Research Perspectives, *Developmental Psychology*, 22, pp.723-742.
- Bronfenbrenner, U. (1993).** *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung: natürliche und geplante Experimente.* Frankfurt am Main: Fischer-Taschenbuch Verl.
- Bronfenbrenner, U. (1994).** Ecological models of human development. In T. Husen & T. N. Postlethwaite (Ed.), *The international encyclopedia of education* (2nd ed., pp. 1643-1647). New York: Elsevier Science.
- Camarota, S.A. (2001).** *Immigrants in the United States-2000.* Spectrum, 74, 2, 1-5.
- Carger, C.L. (1997).** *Attending to new voices.* Educational Leadership, 54, 7, 39-43.
- Carlisle, E., Stanley, L., & Kemple, K.M. (2005).** *Opening Doors: understanding school and family influences on family involvement.* Early Childhood Education Journal, 33 (3), 155-162
- Carrasquillo, A. L. & London, C. B. G. (1993).** *The Hispanic-American experience in family context.* In *Parents and schools: A source book.* New York: Garland Publishing, Inc.
- Carreon, G.P., Drake, C., & Callabrese-Barton, A. (2005).** *The Importance of Presence: Immigrant Parents' School Engagement Experiences.* American Educational Research Journal, 42, 465-498.
- Case, S. (2000).** *Refocusing on the parent.* Disability and Society, 15(2), pp. 271 292.
- Catsambis, S. (2001).** *Expanding knowledge of parental involvement in children's secondary education: Connections with high school seniors' academic success.* Social Psychology of Education, 5, 149-177.
- Chao, R. (1996).** *Chinese and European American mothers' beliefs about the role of parenting in children's school success.* Journal of Cross – Cultural Psychology, 27, 403-423

- Chao, R. K. (1994).** *Beyond parental control and authoritarian parenting style: Understanding Chinese parenting through the cultural notion of training.* Child Development, 65 (4), 1111-1119.
- Chavkin, N.F & Gonzalez, D.L (1995).** *Forging partnerships between Mexican American parents and the schools.* West Virginia: ERIC Clearinghouse on Rural Education and Small Schools.
- Chen, C., & Stevenson, H. W. (1989).** *Homework: A cross-cultural examination.* Child Development, 60, 551–561.
- Christenson, S. L., Rounds, T., & Gorney, D. (1992).** *Family factors and student achievement: An avenue to increase students' success,* School Psychology Quarterly, 7(3), 178-206
- Cline, Z., & Necochea, J. (2001).** *"Basta Ya! Latino parents fighting entrenched racism.* Bilingual Research Journal, 25, 1-26.
- Coelho, E. (2004).** *Adding English: A guide to teaching in multilingual classrooms.* Toronto, ON: Pippin Publishing, Toronto.
- Coelho, E. (2007).** *Διδασκαλία και μάθηση στα πολυπολιτισμικά σχολεία.* Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008).** *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας.* Μεταίχμιο.
- Coleman, P. (1998).** *Parent, student and teacher collaboration: The power of three.* London: Paul Chapman.
- Commins, N. L. (1992).** *Parents and public schools.* Equity and Choice, 8(2), 40 45.
- Connors, L. J. & Epstein, J. L. (1995).** *Parent and school partnerships,* in M. Bernstein (Ed.), Handbook of parenting, 4, Applied and Practical parenting, 437- 458, Mahwah, N. J.: Lawrence Earlham Associates
- Constantino, R., Cui, L., & Faltis, C. (1991).** *Chinese parental involvement: Reaching new levels.* Equity & Excellence in Education, 28(2), 46–50.
- Constantino, R., Cui, L., & Faltis, C. (1995).** *Chinese parental involvement: Reaching new levels.* Equity & Excellence in Education, 28(2), 46–50.
- Cooper, H. (1989).** *Synthesis of research on homework.* Educational Leadership, 47, 85-91
- Cooper, H., Robinson, J.C. & Patall, E . A. (2006).** *Does homework improve academic achievement? A synthesis of research 1987-2003.* Review of Educational Research, 76, 1-62

- Coulombe, P. A. (1995).** *Language rights in French Canada*, New York: P. Lang
- Craft, M. (1996).** *Teacher Education in Plural Societies*. An international Review, London, Falmer Press.
- Creswell, J. W. (2012).** *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research* (4th edition). USA: Pearson Education, Inc.
- Cummins, J. (1986).** *Empowering minority students: A framework for intervention*. Harvard Educational Review, 56, 18-36.
- Cummins, J. (2005).** *Challenging monolingual instructional assumptions in second language immersion and bilingual program*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association (AERA), Montreal.
- Dansec, E.R. (1997).** *Parental beliefs on childhood disability: Insights on culture, child development and intervention*. International Journal of Disability, Development and Education, 44, pp. 41-51
- Dauber, S.L., & Epstein, J.L. (1993).** *Parent attitudes and practices of involvement in inner city elementary and middle schools*. In N.F. Chavkin (Ed.), *Families and schools in a pluralistic society* (53-72). Albany, NY: State University of New York Press.
- Davis, B. (1995).** *How to involve parents in a multicultural school*. Alexandria, VA: ASCD
- Dyson, L.L. (2001).** *Home-school communication and expectations of recent Chinese immigrants*. Canadian Journal of Education, 26 (4), 455-476.
- Davis, K. M., & Lambie, G. W. (2005).** *Family engagement: A collaborative systemic approach for middle school counselors*. Professional School Counseling (Special Edition on Middle School Counseling), 9(2), 144-151.
- De Carvalho, M. (2001).** *Rethinking family – school relations. A critical of parental involvement in schooling*. Mahwah, NJ: Erlbaum
- Delgado-Gaitan, C. (2001).** *The power of community*. Boulder, CO: Rowman & Littlefield.
- Delors, J. (1996).** *Education: The necessary Utopia*. In: (Report to UNESCO of the International Commission on Education for the 21st Century), *Learning: The Treasure Within*. (Paris, UNESCO), 13-35.
- Dowling, E. & Osborne, E. (2001).** *Η οικογένεια και το σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg (Μετάφρ. ελλ. Έκδοσης: Ι. Μπίμπου-Νάκου).

- Dyson, L.L. (2001).** *Home-school communication and expectations of recent Chinese immigrants.* Canadian Journal of Education, 26 (4), 455-476.
- Elliot, S. N., Kratochwill, T. R., Littlefield Cook, J. & Travers, J. F. (2008).** *Εκπαιδευτική Ψυχολογία. Αποτελεσματική Διδασκαλία. Αποτελεσματική Μάθηση.* Αθήνα: Gutenberg
- Epstein, J. L. (1985).** *Effects of teacher practices of parent involvement on change in students' achievement in reading and math.* Baltimore, MD: Center for Social Organization of Schools, Johns Hopkins University.
- Epstein, J. L. (1990).** *School and family connections: theory, research, and implications for integrating sociologies of education and family.* Marriage and Family Review, 15, 99–126.
- Epstein, M. H., Polloway, E. A., Foley, R. M., & Patton, J.R. (1992).** *Homework: A comparison of teachers' and parents' perceptions of the problems experienced by students identified as having behavioral disorders, learning disabilities, or no disabilities.* Remedial and Special Education, 14, 40-50.
- Epstein, J. L. (1992).** *School and family partnerships.* In M. Alkin (Ed.), Encyclopedia of Educational research (1139-1151). New York: MacMillan
- Epstein, J. L. (1995).** *School – family- community partnerships: Caring for the children we share.* Phi Delta Kappan, 76, 701-712
- Epstein, J. L., & Sanders, M. G. (2000).** *Connecting home, school, and community: New directions for social research.* In M. Hallinan (Ed.), Handbook of sociology of education, 285-306. New York: Plenum.
- Epstein, J. L. (2001).** *School, family, and community partnerships.* Boulder, CO: Westview.
- Espinosa, L.M. (1995).** *Hispanic parent involvement in early childhood programs.* ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education. 3 pages. ED382412.
- Fan, X., & Chen, M. (2001).** Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. Educational Psychology Review, 13, 1-22
- Fantuzzo, J., Tighe, E., & Childs, S. (2000).** Family involvement questionnaire: A multivariate assessment of family participation in early childhood educational. Journal of Educational Psychology, 92, 367-376
- Farrow, S., Tymms, P., & Henderson, B. (1999).** Homework and attainment in primary schools. British Educational Research Journal, 25, 323-341

- Fend, H. (1998).** Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und
- Ferris, D.R., & Hedgcock, J.S. (2005).** Teaching ESL composition: Purpose, process, and practice. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Fullan, M. (1982).** The meaning of education change. New York: Teachers College Press
- Garcia Coll, C., Akiba, D., Palacios, N., Bailey, B., Silver, R., DiMartino, L., & Chin, C. (2002).** *Parental Involvement in Children's Education: Lessons from Three Immigrant Groups.* Parenting: Science & Practice, 2(3), 303, doi: https://doi.org/10.1207/S15327922PAR0203_05
- Gaskell, J. (2001).** *The "public" in public schools: A school board debate.* Canadian Journal of Education, 26, 19-36.
- Gay, G. (2002).** *Preparing for culturally responsive teaching.* Journal of Teacher Education, 53, 106-116.
- Georgiou, St. (1997).** *Parental Involvement: Definition and outcomes.* Social Psychology of Education, 1(3), 189-209
- Gibson, M. (1987).** *Punjabi immigrants in an American high school.* In G. Spindler & L. Spindler (Eds.), *Interpretive ethnography of education: At home and abroad* (281-310). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Gibson, MA (2002).** *The new Latino Diaspora and educational policy.* In S. Wortham, E.G. Murillo, & E.T. Hamann (Eds.), *Education in the new Latino diaspora: Policy and the politics of identity.* Westport, CT: Ablex Publishing.
- Gogonas, N. (2007).** *The Orientation of Greek Education towards Multiculturalism Proceedings of the 3rd Hellenic Observatory PhD Symposium: Contemporary Greece: Structures, Context and Challenges.,* LSE, 14 & 15 June 2007. http://www.lse.ac.uk/collections/hellenicObservatory/pdf/3rd_Symposium/PAPER/GOGONAS_NIKOS.pdf
- Gonzalez, N., Moll, L.C., Floyd-Tenery, M., Rivera, A., Rendon, P., Gonzales, R., & Amanti, C. (1993).** *Teacher research on funds of knowledge: Learning from households.* Educational Practice Report No. 6. Santa Cruz, CA; Washington, DC: National Centre for Research on Cultural Diversity and Second Language Learning.
- Gordon, J. (1994).** *Preparing future teachers of diversity.* Urban Review, 26, 25-35.

- Gougeon, T. D. (1993).** *Urban schools and immigrant families: Teacher perspectives.* The Urban Review, 25, 251–287.
- Griego Jones, T. (2003).** *Contributions of Hispanic parents' perspectives to teacher preparation.* School Community Journal, 73-96.
- Grolnick, W., & Slowiaczek, M. (1994).** *Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model.* Child Development, 65, 237-252.
- Guo, Y. (2006).** *Why didn't they show up? ESL Parent Involvement in K-12 Education.* TESL Canada Journal, 24, 1, 92-107
- Hannon, P. & Weinberger, J. (1989).** *Συνεργασία δασκάλων και γονέων για την εφαρμογή νέων ιδεών σχετικά με την ανάγνωση στην προσχολική ηλικία.* Στο Henderson, A. The evidence continue to grow. Parent Involvement improves student achievement. Columbia: National Committee for citizens in education.
- Hansen, D. A. (1986).** *Family – school articulations: The effects of interaction rule mismatch.* American Educational Research Journal, 23, 643-659.
- Harkness, S., & Super, C. M. (2002).** *Culture in parenting.* In M. H. Bornstein (Ed.), Handbook of parenting: Biology and ecology of parenting (vol. 2). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Harry, B., Allen, N. & McLaughlin, M. (1995).** *Communication versus compliance: African-American parents' involvement in special education,* Exceptional Children, 61, pp. 364-377
- Healey, P. M. (1994).** *Parent education: Going from defense to offense.* Principal 73(4), 30–31
- Heckmann, F. (2008).** *Education and the Integration of Migrants.* NESSE Analytical Report 1 for EU Commission DG Education and Culture
- Henderson, A. (1988).** *Good news: An ecologically balanced approach to academic improvement.* Educational Horizons, 66, 60-62
- Henderson, A & Berla, N. (1995).** *A new generation of evidence.* Washington D.C.: Center for Law in Education
- Hidalgo, NM, Siu, SF, & Epstein, JL (2004).** *Research on families, schools, and communities: A multicultural perspective.* In J. Banks & C. Banks (Eds.), Handbook of research on multicultural education (2nd ed.; 631-655). San Francisco: Jossey-Bass.
- Ho, S., & Willms, D. (1996).** *Effects of parental involvement on eighth grade achievement:* Sociology of Education, 69, 126-141

- Hong, S., & Ho, H. Z. (2005).** *Direct and indirect longitudinal effects of parental involvement on student achievement: Second – order latent growth modeling across ethnic groups.* Journal of Educational Psychology, 97, 32-42
- Hood, S. (1999).** *Home school agreements: A true partnership?* School Leadership and Management, 19(4), pp. 427-440
- Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M. T., Sandler, H. M., Whetsel, D., Green, C. L., Wilkins, A. S., & Closson, K. E. (2005).** *Why do parents become involved? Research findings and implications.* The Elementary School Journal, 106, 105-130
- Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M. T., Whetsel, D. R., & Green, C. L. (2004).** *Parental Involvement in Homework. A review of Current Research and Its Implications for Teachers, After School Program Staff, and Parent Leaders,* Harvard Family Research Project.
- Hoover-Dempsey, K., & Sandler, H. (1995).** *Parental involvement in children's education: Why does it make a difference?* Teachers College Record, 97 (2), 310 331
- Hope, J. (2011).** *New Insights into Family Learning for Refugees: Bonding, Bridging and Building Transcultural Capital.* Literacy (2), 91-97. doi:10.1111/j.1741 4369.2011.00581.
- Huang, G. (1993).** *Beyond culture: Communicating with Asian American children and families,* New York: Eric Clearinghouse on Urban Education (ERIC Document Reproduction Service No. ED 366 673)
- Huntsinger, C. S., Jose, P. E., Larson, S. L. (1998).** *Do parent practices to encourage academic competence influence the social adjustment of young European American and Chinese American children?* Developmental Psychology, 34, 747–756.
- Huntsinger, CS, Jose, PE, Larson, SL, Krieg, DB, & Shaligram, C. (2000).** *Mathematics, vocabulary, and reading development in Chinese American and European American children over primary school years.* Journal of Educational Psychology, 92 , 745-760
- Hyslop, N. (2000).** *Hispanic parental involvement in home literacy.* ERIC Clearinghouse on Reading, English and Communication. 4 pages. ED446340.
- Inger, M. (1992).** *Increasing the school involvement of Hispanic parents.* ERIC Clearinghouse on Urban Education. 4 pages. EDO-UD-92-3.
- Iverson, B. K., Brownlee, G. D., & Walberg, H. J. (1981).** *Parent – teacher contacts and student learning.* Journal of Educational Research, 74, 394-396

- Jeynes, W. (2007).** *American educational history: School, society, and the common good.* Thousand Oaks, CA: Sage.
- Jesse, D (1997).** *Increasing parental involvement: A key to student success.* *Schools in the Middle*, 7(1), pp 21-23 and 50-51
- Kaplan, D. S., Liu, X. R., & Kaplan, H. B. (2000).** *Family structure and parental involvement in the intergenerational parallelism of school adversity.* *Journal of Educational Research*, 93 (4), 235-244
- Kauffman, E., Perry, A., & Prentiss, D. (2001).** *Reasons for and solutions to lack of parent involvement of parents of second language learners.* *Eric Dokument*, 458- 956.
- Keck, R. W & Kirk, S. (HRSG.) (2001).** *Erziehungspartnerschaft zwischen Elternhaus und Schule: Analysen, Erfahrungen, Perspektiven.* Hohengehren: Schneider Verlag.
- Keith et al., (1993).** *Does parental involvement effect eighth grade level students? Structural analysis of national data,* *School Psychology Review*, 22, 474 496
- Keith, T. et al., (1986).** *Parental involvement, homework and TV time: Direct and indirect effects on high school achievement,* *Journal of Educational Psychology*, 78, 373-380
- Keyes, C. R. (2002).** *A way of thinking about parent/teacher partnerships for teachers.* *International Journal of Early Years Education*, 10 (3), 177-191.
- Kristen, C. & Granato, N. (2004).** *Bildungsinvestitionen in Migrantenfamilien,* in: *IMIS Beiträge 2004* , 23, 123-142
- Kurowski, K.O. & Apostoleris, N.H. (1997).** *Predictors of Parent Involvement in Children's Schooling.* *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 538-548
- Lareau, A. (1989).** *Home advantage: Social class and parent intervention in elementary education.* New York: Falmer Press.
- Lee, Jung-Sook & Bowen, N.K. (2006).** *Parent Involvement, Cultural Capital, and Achievement Gap Among Elementary School Children.* *American Educational Research Journal*, 43, 193-218. Retrieved August 10, 2007, from *Lehrerleistung*. Weinheim und München: Juventa
Available in: <http://www.jstor.org/journals/00028312.html>
- Levin, I., Levy-Shiff, R., Appelbaum-Peled, T., Katz, I., Komar, M., & Meiran, N. (1997).** *Antecedents and consequences of maternal involvement in children's homework: A longitudinal analysis.* *Journal of Applied Developmental Psychology*, 18, 207–227.

- Li, G. (2001).** *Literacy as situated practice: The world of a Chinese preschooler.* Canadian Journal of Education, 26 (1) , 57-75.
- Li, G. (2002).** *“East is east, west is west”?* Home literacy, culture, and schooling. New York: Peter
- Li, G. (2005).** *Other people’s success: Impact of the “model minority” myth on underachieving Asian students in North America.* KEDI Journal of Educational Policy, 2(1), 69-86.
- Li, G. (2005b).** *Family as educator: A Chinese-Canadian experience of acquiring second language literacy.* Canadian Children, 30 (2), 9-16 .
- Li, G. (2006).** *Culturally contested pedagogy: Battles of literacy and schooling between mainstream teachers and Asian immigrant parents .* Albany: State University of New York Press. 216 Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly 14/03/2023 14:07:59 EET - 176.58.195.98 on
- Li, G. (2006).** *What Do Parents Think? Middle-Class Chinese Immigrant Parents’ Perspectives Literacy Learning, Homework, and School-Home Communication,* The School Community Journal Parent – teacherlution: Relationships between families and schools. Theory into practice, 20, 97-103.
- Lightfoot, C., Cole, M. & Cole, S. R. (επιμ. Μπαμπλέκου Ζ.) (2014).** *Η Ανάπτυξη των παιδιών.* Αθήνα: Gutenberg
- Liontos, L. B. (2001).** *At risk families and schools: Becoming partners.* Eugene, OR: University of Oregon Press.
- López, G. (2001).** *The value of hard work: Lessons on parent involvement from an immigrant household.* Harvard Education Review, 71 (3), 416-437.
- Lopez, G.R., (2004).** *Bringing the Mountain to Mohammed: Parent Involvement in Migrant-Impacted Schools.* (Report No. RC 024 221). U.S. Department of Education: Washington D.C. (ERIC Document Reproduction No.ED481664) retrieved July 10, 2007, from website <http://www.eric.gov> .
- Louie, V. (2001).** *Parents’ aspirations and investment: The role of social class in the educational experiences of 1.5- and second-generation Chinese Americans.* Harvard Educational Review, 71 (3), 438-474.
- Louie, V. S. (2004).** *Compelled to excel immigration, education, and opportunity among Chinese Americans.* Stanford, Calif.: Stanford University Press.

- Mannam, G., & Blackwell, J. (1992).** *Parent Involvement: Barriers and opportunities.* The Urban Review, 24, 219-226
- Marcon, R. (1999).** *Positive relationships between parents' school involvement and public school inner – city preschoolers' development and academic performance.* The School Psychology Review, 28, 395-412
- Martin, J., Ranson, S., & Tall, G. (1997).** *Parents as partners in assuring the quality of schools.* Scottish Education Review, 29(1), 39-55
- McBrien, J. L. (2005).** *Educational Needs and Barriers for Refugee Students in the United States: A Review of the Literature.* Review of Educational Research, 75(3), 329-364. doi: <https://psycnet.apa.org/doi/10.3102/00346543075003329>
- McBrien, J. L. (2011).** *The Importance of Context: Vietnamese, Somali, and Iranian Refugee Mothers Discuss Their Resettled Lives and Involvement in Their Children's Schools.* Compare: A Journal of Comparative and International Education(1), 75-90. doi:10.1080/03057925.2010.523168
- McKissack, E.A. (1999).** *Chicano educational achievement: Comparing secular tlatelolco, a chicanocentric school, and a public high school.* New York: Garland Publishing.
- Melhuish, E., Sylva, C., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (2001).** *Social, Behavioral and cognitive development at 3-4 years in relation to family background. The effective provision of pre-school education, EPPE project.* DfEE: London: The Institute of Education.
- Menacker, J., Hurwitz, E., & Weldon, W. (1988).** *Parent – teacher cooperation in schools serving the urban poor.* The Clearing House, 62, 108-112
- Miedel, W. T., Reynolds, A. J. (1999).** *Parent Involvement in Early Intervention for Disadvantaged Children: Does it Matter?* Journal of School Psychology, 37(4), 379-402.
- Miller, A. (2003).** *Teachers, parents and classroom behavior. A psychosocial approach.* Maidenhead, UK: Open University Press
- Minaya – Rowe, L. (1996).** *Bilingual Teachers Involving Parents in the Teaching – Learning Process: A Practicum Experience,* The Journal of Educational Issues of Language Minority Students, 16 (Summer 1996)
- Available in: (<http://ncela.gwu.edu/mispubs/jeilms>)

- Mitchell, K. (2001).** *Education for democratic citizenship: Transnationalism, multiculturalism, and the limits of liberalism.* Harvard Educational Review, 71, 51–78.
- Moles, O. C. (1993).** *Collaboration between schools and disadvantaged parents: Obstacles and openings.* In N. F. Chavkin (Ed.), *Families and schools in a pluralistic society*, (21-47). Albany, NY: SUNY Press.
- Morris, V. G., & Taylor, S. I. (1998).** *Alleviating barriers to family involvement in education: the role of teacher education.* *Teaching and Teacher Education*, 14 (2), 219-231.
- Muller, C. (1995).** *Material employment, parent involvement, and mathematics achievement among adolescents.* *Journal of Marriage and Family*, 57, 85-100
- Muller, C. (1998).** *Gender differences in parental involvement and adolescents' mathematics achievement.* *Sociology of Education*, 71, 336-356
- Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Gonzalez, E.J., & Kennedy, A.M. (2003).** PIRLS 2001 International Report: IEA's study of reading literacy achievement in primary schools. Chestnut Hill, M.A: Boston College. May be downloaded from the web at ([synekpaidefsis](http://www.synekpaidefsis.org)): *Reinforcing communication and strengthening cooperation among students, parents and schools.* Harvard Family Research Project, March, 19. Harvard Graduate School of Education.
Available in: http://isc.bc.edu/pirls2001i/PIRLS2001_Pubs_IR.html
- Oches, E., & Schieffelin, B. B. (2001).** *Language acquisition and socialization: Three developmental stories and their implications.* In R. Shweder & R. Levine (Eds.), *Cultural theory: Essays on mind, self, and emotions*, 276-322. New York: Cambridge University Press.
- Patrikakou, E.N.& Weissberg, R.P. (2000).** *Parent's perception of teacher outreach and parent involvement in children's education.* *Journal of Prevention and Intervention in the Community*, 20, 103-199.
- Peng, S.S., & Wright, D. (1994).** *Explanation of academic achievement of Asian American students.* *The Journal of Educational Research*, 87 (6), 346-352.
- Peterson, D. (1989).** *Parent involvement in the educational process.* Eugene, OR: ERIC Clearinghouse on Educational Management. 5 pages. ED312776.
- Peterson, S. S., & Ladky, M. (2007).** *A survey of teachers' and principals' practices and challenges in fostering new immigrant parent involvement.* *Canadian Journal of Education*, 30(2), 881-910. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ780822.pdf>

- Pezdek, K., Berry, T., & Renno, P. (2002).** *Children's mathematics achievement: The role of parents' perceptions and their involvement in homework.* Journal of Educational Psychology, 94, 771-777, Pippin.
- Quiocho, A. M. L., & Daoud, A.M., (2006).** *Dispelling Myths about Latino Parent Participation in Schools.* The Educational Forum, 70, 255-267.
- Ramirez, A.Y. (2003).** *Dismay and disappointment: Parental involvement of Latino immigrant parents.* Urban Review, 35(2), 93-110.
- Reynolds, A. J. (1992).** *Comparing measures of parental involvement and their effects on academic achievement.* Early Childhood Research Quarterly, 7, 441-462
- Ritblatt, S. N., Beatty, J. R., Cronan, T. A., & Ochoa, A. M. (2002).** *Relationships among perceptions of parent involvement, time allocation, and demographic characteristics; Implication for policy formation.* Journal of Community Psychology, 30, 519-549.
- Roffey, S. (2002).** *School, behavior & family: Frameworks for working together.* London: David Fulton
- Scarcella, R. (1990).** *Teaching language minority students in the multicultural classroom.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Schneider, B., & Lee, Y. (1990).** *A model for academic success: The school and homeenvironment of East Asian students.* Anthropology and Education Quarterly, 21, 358- 377.
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1525/aeq.1990.21.4.04x0596x>
- Scribner, A. P. (1999).** *High performing Hispanic schools: An introduction.* In P. Reyes, JD Scribner, & AP Scribner (Eds.), *Lessons from high-performing Hispanic schools: Creating learning communities.* New York: Teachers College Press.
- Scribner, J.D., Young, M.D., & Pedroza, A. (1999).** *Building collaborative relationships with parents.* In P. Reyes, JD Scribner, & AP Scribner (Eds.), *Lessons from high-performing Hispanic schools: Creating learning communities.* New York: Teachers College Press.
- Shartrand, A.M., Weiss, H.B., Kreider, H.M., & Lopez, M. (1997).** *New skills for new schools: Preparing teachers in family involvement.* Cambridge: Harvard Graduate School of Education, Harvard Family Research Project.
- Sheldon, S. B. (2002).** *Parents' social networks and beliefs as predictors of parent involvement.* The Elementary School Journal, 102 (4), 301-316

- Sibley, E., & Dearing, E. (2014).** *Family educational involvement and child achievement in early elementary school for American-born and immigrant families.* Psychology in The Schools, <https://psycnet.apa.org/doi/10.1002/pits.21784>
- Singh, K., Bickley, P. G., Trivette, P., Keith, T. Z. (1995).** *The effects of four components of parental involvement on eighth grade student achievement: Structural analysis of NELS-88 data.* School Psychology Review, 24, 299-317
- Siu, S. F. (1994).** *Taking no chances: A profile of a Chinese-American family's support for school success.* Equity and Choice, 10 (2), 23-32.
- Smrekar, C. (1996).** *The impact of school choice and community in the interest of families and schools.* Albany, NY: SUNY Press
- Sobel, A. & Gale Kugler, E. (2007).** *Building Partnerships with Immigrant Parents,* Educational Leadership, 64, 62-66
- Sosa, A.S. (1997).** *Involving Hispanic parents in educational activities through collaborative relationships.* Bilingual Research Journal, 21, 2, 1-8.
- Stanat. P. et al., (2007):** *Statement, in: Bundesministerium für Arbeit und Soziales 2007a,* 42-48
- Steinberg, L. (1996).** *Beyond the class -room: Why school reform has failed and what parents need to do.* New York: Simon & Schuster. (ERIC Document No. ED398346)
- Stevenson, H. W., Chen, C., & Uttal, D. H. (1990).** *Beliefs and achievements: A study of black, white and Hispanic children.* Child Development, 61, 508-523.
- Swap, S. M. (1990).** *Parent involvement and success for all children: What we know now.* (ERIC Document Reproduction Service No. ED 321 907)
- Sy, S., & Schulenberg, J. (2005).** *Parent beliefs and children's achievement trajectories during the transition to school in Asian American and European American families.* International Journal of Behavioral Development, 29, 505 515.
- Symeou, L. (2002).** *Present and future home-school relations in Cyprus: An investigation of teachers' and parents' perspectives.* The School Community Journal, 2(12), pp. 7-34.
- Symeou, L. (2005).** *Teacher-family collaboration: Can it generate social capital?* In R. Martinez- Gonzalez, Model H. Perez-Herrero & B. Rodriguez-Ruiz (Eds.) Family-school-community partnerships: Merging into social development (pp. 279-305). Oviedo, Spain: Grupo SM.

- Tang, S. (2015).** *Social capital and determinants of immigrant family educational involvement.* Journal of Educational Research, 108(1), 22-34. doi: <https://doi.org/10.1080/00220671.2013.833076>
- Taylor, L. C., Clayton, J. D., & Rowley, S. J. (2004).** *Academic socialization: Understanding parental influences on children's school – related development in the early years.* Review of General Psychology, 8, 163-178
- Textor, M. R. (1994).** *Elternarbeit mit neuen Akzenten: Reflexion und Praxis.* Freiburg: Herder.
- Tomlinson, S., (1991).** *Home – school partnerships, in IPPR (Ed.), Teachers and parents* (Education and training paper, 7, London: IPPR
- Torres-Guzman, M. (1995).** *Recasting frames: Latino parent involvement in :* O. Garcia & C. Baker (Eds), Policy and practice in Bilingual Education. Clevedon, Multilingual Matters.
- Trautwein, U., Köller, O., (2003).** *The relationship between homework and achievement—Still much of a mystery.* Educational Psychology Review, 15, 115 145.
- Trumbull, E., Rothstein-Fisch, C., Greenfield, PM, & Quiroz, B. (2001).** *Bridging cultures between home and schools: A guide for teachers.* Mahway, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Tumcy, C., Eltis, K.J., Towlct, J., & Wright, R., (1990).** *The teachers world of work.* N.S.W. Southwood Press.
- Unicef, (2001).** *Διακρίσεις, Ρατσισμός, Ξενοφοβία στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.* Unicef & Κόσμος, 45, 32-39.
- Vadem-Kiernan, N. (2005).** *Parents' Reports of School Practices to Provide Information to Families: 1996 and 2003.* Retrieved July 6, 2007, from National Center for Education Statistics, U.S. Department of Education. <http://nces.ed.gov>
- Vinton, R.D. (2008).** *Migrant parent involvement: Community, Schools, & Home.*
- Violand-Sánchez, E., Sutton, C.P., & Ware, H. W. (1991).** *Fostering home - school cooperation: involving language minority families as partners in education,* Ncela Program Information Guide Series, 6, (acher communications, child achievement, and parent traits in parent involvement models. The Journal of Educational Research, 91, 3–14.
- Weiss B.D., & Coyne, C., (1997).** *Communicating with patients who cannot read,* The New England of Medicine, 337, pp. 272-274
- White, K., Taylor, M., & Moss, V. (1992).** *Does research support claims about the benefits of involving parents in early intervention programs?* Review of Educational Research, 62, 91 -125.

Whitmarsh, J. (2011). *Othered Voices: Asylum-Seeking Mothers and Early Years Education.* European Early Childhood Education Research Journal (4), 535-551. doi:10.1080/1350293X.2011.623540

Zhang, C., Ollila, LO, & Harvey, CB (1998). *Chinese parents' perceptions of their children's literacy and schooling in Canada.* Canadian Journal of Education, 23 (2), 182-190.

Zhang, S.Y, & Carrasquillo, A. (1995). *Chinese parents' influence on academic performance.* New York State Association for Bilingual Education Journal, 10, 46-53.

Zuniga, C., & Alatorre- Alva, S. (1996). *Parents aw Resources in Schools: A community – of Learners Perspective,* The Journal of Educational Issues of Language Minority Students, 16. Available in: <http://ncela.gwu/mispubs/jeilms>

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Αγαπητοί γονείς,

Καλείστε να συμμετέχετε σε μία έρευνα που διεξάγεται από την Καπελάνου Ελευθερία, φοιτήτρια στο Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, στο πρόγραμμα Μεταπτυχιακών σπουδών «Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου», με ειδίκευση στην «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση», για την εκπόνηση της Διπλωματικής εργασίας με θέμα: «Η συνεργασία σχολείου-γονέων μαθητών και μαθητριών με διαφορετικό εθνικό υπόβαθρο: Απόψεις γονέων μαθητών και μαθητριών με διαφορετικό εθνικό υπόβαθρο».

Επισημαίνεται ότι το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο, συνεπώς δε χρειάζεται να γράψετε πουθενά το όνομα σας ούτε να συμπληρώσετε κάποιο στοιχείο από το οποίο να προκύπτει η ταυτότητα σας. Το ερωτηματολόγιο σέβεται την ερευνητική δεοντολογία και ηθική, η συμμετοχή σας είναι εθελοντική, η γνώμη σας είναι πολύτιμη και τα αποτελέσματα θα χρησιμοποιηθούν, αποκλειστικά, για ακαδημαϊκό και ερευνητικό σκοπό.

Για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου απαιτούνται περίπου δεκαπέντε (15) λεπτά, δεν υπάρχουν σωστές και λανθασμένες απαντήσεις, απλώς προσπαθήστε να απαντήσετε με ειλικρίνεια σε όλες τις ερωτήσεις για την επιτυχή διεξαγωγή της έρευνας.

Σκοπός του ερωτηματολογίου είναι να εξετάσει κατά πόσο οι γονείς μαθητών και μαθητριών με διαφορετικό εθνικό υπόβαθρο που φοιτούν στο Δημοτικό σχολείο θεωρούν σημαντική τη συνεργασία τους με το σχολείο, τους τρόπους με τους οποίους οι ίδιοι συνεργάζονται με το σχολείο και τους παράγοντες που εμποδίζουν περισσότερο από τους υπολοίπους τη συνεργασία των γονέων με διαφορετικό εθνικό υπόβαθρο με το σχολείο.

Το ερωτηματολόγιο **απευθύνεται αποκλειστικά** σε **γονείς** με διαφορετικό εθνικό υπόβαθρο που τα **παιδιά** τους φοιτούν στο **Δημοτικό σχολείο**.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τον χρόνο και την πολύτιμη συνεργασία σας.

Με εκτίμηση,

Καπελάνου Ελευθερία

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Φύλο *

- Άνδρας
- Γυναίκα

Ηλικία *

- 24-29 ετών
- 30-35 ετών
- 36-40 ετών
- 41-45 ετών
- 46-50 ετών
- Άλλο: _____

Χώρα προέλευσης *

- Αλβανία
- Βουλγαρία
- Ρουμανία
- Άλλο: _____

Διάρκεια παραμονής στην Ελλάδα *

- λιγότερα από 5 έτη
- 5-9 έτη
- 10-14 έτη
- 15-19 έτη
- 20 και περισσότερα έτη

Επίπεδο σπουδών *

- Εώς Δημοτικό
- Γυμνάσιο
- Λύκειο
- Πανεπιστήμιο

Εργαζόμενοι στη χώρα καταγωγής *

- ΟΧΙ
- ΝΑΙ

Εργάζομαι στην Ελλάδα *

- ΟΧΙ
- ΝΑΙ

Οικογενειακή κατάσταση *

- Άγαμος/η
- Έγγαμος/η
- Διαζευγμένος/η
- Χήρος/α

Αριθμός μελών οικογένειας *

- 2-3
- 4-5
- 6-9
- Άλλα: _____

Αριθμός μελών οικογένειας που εργάζονται *

- 0
- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- Άλλα: _____

Φοίτηση του παιδιού μου σε: *

- Νηπιαγωγείο
 - Δημοτικό
 - Γυμνάσιο
 - Λύκειο
 - Πανεπιστήμιο/ΤΕΙ
-

Α. ΣΗΜΑΣΙΑ ΚΑΙ ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ ΤΗΣ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ

Η συνεργασία μου με τον δάσκαλο / τη δασκάλα του παιδιού μου είναι καλή. *

1 2 3 4 5
Διαφωνώ απόλυτα Συμφωνώ απόλυτα

Η συνεργασία μου με τον διευθυντή / τη διευθύντρια του σχολείου είναι καλή. *

1 2 3 4 5
Διαφωνώ απόλυτα Συμφωνώ απόλυτα

Πιστεύω ότι είναι καλό να συνεργάζομαι με το σχολείο του παιδιού μου. *

1 2 3 4 5
Διαφωνώ απόλυτα Συμφωνώ απόλυτα

Πιστεύω ότι η συνεργασία μου με το σχολείο βοηθάει το παιδί μου. *

1 2 3 4 5
Διαφωνώ απόλυτα Συμφωνώ απόλυτα

Με βοηθάει η συνεργασία μου με το σχολείο. *

1 2 3 4 5
Διαφωνώ απόλυτα Συμφωνώ απόλυτα

Πιστεύω ότι η συνεργασία μου με το σχολείο βοηθάει τον δάσκαλο/τη δασκάλα του παιδιού μου. *

1 2 3 4 5
Διαφωνώ απόλυτα Συμφωνώ απόλυτα

Θεωρώ σημαντική την επικοινωνία με το σχολείο, επειδή έτσι μαθαίνω για την επίδοση του παιδιού μου στα μαθήματα. *

1 2 3 4 5
Διαφωνώ απόλυτα Συμφωνώ απόλυτα

Θεωρώ σημαντική την επικοινωνία με το σχολείο, επειδή έτσι μαθαίνω για τη συμπεριφορά του παιδιού μου στο σχολείο. *

1 2 3 4 5
Διαφωνώ απόλυτα Συμφωνώ απόλυτα

Θεωρώ σημαντική την επικοινωνία με το σχολείο, επειδή έτσι μαθαίνω για τη σχέση του παιδιού μου με τους συμμαθητές του. *

1 2 3 4 5
Διαφωνώ απόλυτα Συμφωνώ απόλυτα

Θεωρώ σημαντική την επικοινωνία με το σχολείο, επειδή έτσι μαθαίνω πώς να βοηθάω το παιδί μου με τα μαθήματα στο σπίτι. *

1 2 3 4 5
Διαφωνώ απόλυτα Συμφωνώ απόλυτα

Θεωρώ σημαντική την επικοινωνία με το σχολείο, επειδή έτσι αντιμετωπίζω μαζί με τον δάσκαλο/τη δασκάλα τις δυσκολίες που υπάρχουν. *

1 2 3 4 5
Διαφωνώ απόλυτα Συμφωνώ απόλυτα

Επικοινωνώ με το σχολείο του παιδιού μου περισσότερο με: *

- Τηλέφωνο
- Γραπτό σημείωμα
- Μήνυμα στα Μέσα κοινωνικής δικτύωσης (Facebook, Instagram, Viber)
- Μήνυμα στο Ηλεκτρονικό ταχυδρομείο (E-mail)
- Ενημέρωση από την Ιστοσελίδα του σχολείου
- Επίσκεψη στο σχολείο

Συμμετέχω σε συναντήσεις γονέων και δασκάλων. *

1 2 3 4 5
Διαφωνώ απόλυτα Συμφωνώ απόλυτα

Συμμετέχω σε συναντήσεις του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων. *

1 2 3 4 5
Διαφωνώ απόλυτα Συμφωνώ απόλυτα

Συμμετέχω σε σχολικές γιορτές. *

1 2 3 4 5
Διαφωνώ απόλυτα Συμφωνώ απόλυτα

Ενημερώνω τον δάσκαλο/τη δασκάλα όταν το παιδί μου δε θα πάει στο σχολείο. *

1 2 3 4 5
Διαφωνώ απόλυτα Συμφωνώ απόλυτα

Αναφέρω τις δυσκολίες που αφορούν το παιδί μου στον δάσκαλο/στη δασκάλα της τάξης. *

1 2 3 4 5
Διαφωνώ απόλυτα Συμφωνώ απόλυτα

Ζητάω τη βοήθεια του δασκάλου/της δασκάλας όταν τη χρειάζομαι. *

1 2 3 4 5
Διαφωνώ απόλυτα Συμφωνώ απόλυτα

Θεωρώ σημαντική την άποψη του δασκάλου/της δασκάλας της τάξης. *

1 2 3 4 5
Διαφωνώ απόλυτα Συμφωνώ απόλυτα

Αισθάνομαι ότι ο δάσκαλος/η δασκάλα ενδιαφέρεται για το παιδί μου. *

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

Πιστεύω ότι το σχολείο με βοηθάει ώστε να υπάρχει συνεργασία μεταξύ μας. *

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

Με βοηθάει σχολικός ψυχολόγος στο σχολείο. *

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

Με βοηθάει διερμηνέας στο σχολείο. *

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

Τα γραπτά μηνύματα του δασκάλου/της δασκάλας είναι μεταφρασμένα στην αγγλική ή τη μητρική μου γλώσσα. *

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

Η ιστοσελίδα του σχολείου είναι μεταφρασμένη στην αγγλική ή τη μητρική μου γλώσσα. *

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

Το παιδί μου μου μεταφράζει στη μητρική μου γλώσσα τα λόγια ή τα γραπτά μηνύματα του δασκάλου/της δασκάλας. *

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

Στο σχολείο υπάρχουν προγράμματα που βοηθούν δασκάλους και γονείς. *

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

Όταν βρίσκομαι στο σχολείο του παιδιού μου νιώθω καλά. *

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

Θέλω να συνεργάζομαι περισσότερο με το σχολείο του παιδιού μου. *

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

**Β. ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΕΜΠΟΔΙΖΟΥΝ ΤΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΣΧΟΛΕΙΟΥ – ΓΟΝΕΩΝ
ΜΕ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟ ΕΘΝΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ**

Η συνεργασία με το σχολείο του παιδιού μου μου φαίνεται δύσκολη. *

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

Η συνεργασία με τον δάσκαλο/τη δασκάλα του παιδιού μου μου φαίνεται δύσκολη, επειδή μιλάμε διαφορετική γλώσσα. *

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

Η συνεργασία με τον δάσκαλο/τη δασκάλα του παιδιού μου μου φαίνεται δύσκολη, επειδή έχουμε διαφορετική κουλτούρα. *

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

Η συνεργασία με τον δάσκαλο/τη δασκάλα του παιδιού μου μου φαίνεται δύσκολη, επειδή δεν έχω χρόνο για επικοινωνία μαζί του/της, γιατί εργάζομαι πολλές ώρες. *

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	

Η συνεργασία με τον δάσκαλο/τη δασκάλα του παιδιού μου μου φαίνεται δύσκολη, επειδή ο δάσκαλος/η δασκάλα δεν έχει χρόνο να μιλήσει μαζί μου. *

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

Η συνεργασία με τον δάσκαλο/τη δασκάλα του παιδιού μου μου φαίνεται δύσκολη, επειδή ο δάσκαλος/η δασκάλα δε θέλει να μιλήσει μαζί μου. *

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

Η συνεργασία με τον δάσκαλο/τη δασκάλα του παιδιού μου μου φαίνεται δύσκολη, επειδή δε γνωρίζω το σύστημα εκπαίδευσης της Ελλάδας. *

1 2 3 4 5

Διαφωνώ απόλυτα

Συμφωνώ απόλυτα

Η συνεργασία με τον δάσκαλο/τη δασκάλα του παιδιού μου μου φαίνεται δύσκολη, επειδή δε γνωρίζω με ποιους τρόπους μπορώ να συνεργαστώ με το σχολείο. *

1 2 3 4 5

Διαφωνώ απόλυτα

Συμφωνώ απόλυτα