



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ ΦΛΩΡΙΝΑΣ
**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ
ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ**

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών του Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας στις «Επιστήμες της Αγωγής» με κατεύθυνση : Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής Γλώσσας.

«Παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική επίδοση μαθητών διαφορετικής εθνικής καταγωγής στο Δημοτικό σχολείο, ο ρόλος του δασκάλου .»

Καταγραφή απόψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Δήμου Θέρμης, Θεσσαλονίκης.

Λέξεις κλειδιά: σχολική επίδοση, αλλοδαποί μαθητές, δημοτικό σχολείο, δάσκαλος.



<https://www.the74million.org/wp-content/uploads/2017/12/Diverse-classroom.jpg>

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Της μεταπτυχιακής φοιτήτριας Χριστίνας Κεφαλά

ΑΜ: 686

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Χατζηπαναγιωτίδου Άννα.

Εξεταστική Επιτροπή : Ντίνας Κωνσταντίνος, Παλαιολόγου Νεκταρία.

Φλώρινα, 2018.

Περιεχόμενα

Εισαγωγή.....5

1^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ

ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΙ ΑΛΛΟΔΑΠΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ.

1.1 Πολυπολιτισμικό σχολείο : Από την «ομοιογένεια» στην πολυχρωμία.....	6
1.2 Διγλωσσία – Πολυγλωσσία στο δημοτικό σχολείο.....	8
1.3 Η έννοια της « ένταξης».....	10
1.4 Το προφίλ του αλλοδαπού μαθητή στο σχολείο.....	13

2^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ

ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΕΠΗΡΕΑΖΟΥΝ ΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ ΤΩΝ ΑΛΛΟΔΑΠΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ

2.1 Σχολική επίδοση : Ορισμός.....	16
2.2 Η γλώσσα.....	17
2.2 Οικογενειακό περιβάλλον.....	19
2.2.1. Η στάση και οι προσδοκίες των γονέων.....	20
2.2.2. Η κοινωνικοοικονομική κατάσταση της οικογένειας.....	22
2.2.3. Η εθνικότητα της οικογένειας.....	23
2.3 Σχολικό περιβάλλον	
2.3.1. Ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας.....	24
2.4 Στερεότυπα, προκαταλήψεις και ρατσιστικές συμπεριφορές.....	25
2.5 Σχέσεις αλλοδαπού μαθητή με τους γηγενείς μαθητές.....	26
2.6 Κίνητρα μάθησης και σχολική επίδοση.....	27

2.7 Σχέσεις σχολείου και οικογένειας.....	30
---	----

3^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ

Η ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑ ΚΑΙ Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ.

3.1. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού και οι προσδοκίες του.....	34
3.1.2. Δημιουργία κατάλληλου κλίματος στην τάξη.....	36
3.1.3. Ευαισθητοποίηση κατά του ρατσισμού.....	38
3.1.4. Η κατάρτιση του εκπαιδευτικού.....	41
3.1.5. Απόψεις των εκπαιδευτικών για τη σχολική επίδοση των αλλοδαπών μαθητών.....	43

4^ο Κεφάλαιο

Η ΕΡΕΥΝΑ

4.1. Σκοπός και στόχοι της έρευνας.....	45
4.2. Ερευνητικό εργαλείο – Το ερωτηματολόγιο.....	46
4.3. Αποτελέσματα της έρευνας.....	47

Παράρτημα.....	75
----------------	----

Βιβλιογραφία.....	78
-------------------	----

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η Ελληνική κοινωνία μετατρέπεται σταδιακά τα τελευταία χρόνια σε πολυπολιτισμική και πολυφυλετική, με την είσοδο των χιλιάδων οικονομικών μεταναστών και προσφύγων από διάφορες χώρες. Κάτω από αυτές τις συνθήκες το σχολείο οφείλει να μετασχηματίζεται διαρκώς, για να είναι σε θέση να οδηγεί τους μαθητές στο να γίνουν δημοκρατικοί, κριτικά σκεπτόμενοι, δημιουργικοί και ενεργοί αυριανοί πολίτες. Η παρουσία μαθητών με διαφορετικό πολιτιστικό υπόβαθρο αλλά και διαφορετικό γλωσσικό κώδικα σηματοδότησε καινούργιες προκλήσεις στο εκπαιδευτικό σύστημα. Ο εκπαιδευτικός αποτελεί βασικό ρόλο τόσο στη διαχείριση απέναντι στο διαφορετικό όσο και στην ειρηνική συνύπαρξη των μαθητών. Σημαντική είναι η συμβολή του δασκάλου στην επίδοση των μαθητών και ο τρόπος διδασκαλίας αποτελεί την άμεση απόδειξη από μέρους του ότι προσπαθεί να συνεισφέρει προς μια θετική κατεύθυνση. Αυτή η αντίληψη του σχολείου ως κοινωνικού συστήματος σημαίνει ότι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να διατυπώσουν και να εισαγάγουν μια στρατηγική αλλαγής η οποία θα μεταρρυθμίζει το σχολικό περιβάλλον συνολικά, προκειμένου να εφαρμοστεί με επιτυχία η πολυπολιτισμική εκπαίδευση. (Banks, 2010a: 27).

Greek society has gradually become more multicultural and multi-racial in recent years, with the entry of thousands of economists immigrants and refugees from different countries. Under these circumstances, the school has to transform itself constantly to be able to lead students to become democratic, critical thinking, creative and active tomorrow's citizens. The presence of pupils with a different cultural background and a different language code marked new challenges in the education system. The teacher plays a key role in managing both the different and the peaceful coexistence of students. The teacher's contribution to student performance is important, and the way of teaching is his direct proof that he is trying to contribute in a positive direction. Also, the social, professional and educational position of the

teacher as well as the attitudes and perceptions of teachers influence the school performance. This perception of school as a social system means that teachers themselves should formulate and introduce a change strategy that will reform the school environment as a whole in order to successfully apply multicultural education. (Banks, 2010a: 27).

Ευχαριστίες

Με την επίδοση αυτής της ερευνητικής εργασίας ολοκληρώνονται οι μεταπτυχιακές σπουδές μου και κλείνει ένας κύκλος στη ζωή μου. Θα ήθελα να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου Άννα Χατζηπαναγιωτίδη για την καθοδήγηση αλλά και την άμεση ανταπόκρισή της σε κάθε απορία μου. Επιπροσθέτως θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους του εκπαιδευτικούς του Δήμου Θέρμης που συμμετείχαν στην έρευνα μου με προθυμία και συνέβαλαν στην ολοκλήρωση της διπλωματικής μου εργασίας. Τέλος θα ήθελα να ευχαριστήσω τους γονείς μου για την αμέριστη συμπαράσταση αλλά και τη στήριξη σε κάθε μου βήμα.

Χριστίνα Κεφαλά

ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΙ ΑΛΛΟΔΑΠΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ.

1.1 Πολυπολιτισμικό σχολείο : Από την «ομοιογένεια» στην πολυχρωμία.

Οι μετακινήσεις των πληθυσμών και οι επαφές μεταξύ των λαών δεν αποτελούν χαρακτηριστικό της εποχής ούτε είναι καινούργιο φαινόμενο. Από τα πολύ παλιά χρόνια ,στην αρχαιότητα και στο μεσαίωνα , άνθρωποι διαφορετικών πολιτισμών συμβίωναν σε «πολυπολιτισμικές κοινωνίες». Επιπλέον, η «πολυπολιτισμικότητα» δεν αντιμετωπιζόταν θετικά, αφού η συνύπαρξη πολλών εθνοτήτων και λαών θεωρούνταν εμπόδιο για τη δημιουργία εθνικού κράτους.(Γκόβαρης, 2004, σσ.19-20). Σύμφωνα με το Γκότοβο στην ελληνική παιδαγωγική βιβλιογραφία χρησιμοποιούνται οι έννοιες : διαπολιτισμική αγωγή, διαπολιτισμική εκπαίδευση και διαπολιτισμική παιδαγωγική σχεδόν ως ταυτόσημες, παρόλο που στην ουσία αναφέρονται σε διαφορετικά πράγματα. (Γκότοβος, 1997, σ. 23). Σύμφωνα με τον Γεωργογιάννη, το διαπολιτισμικό μοντέλο παιδαγωγικής συνυπολογίζει την αναγκαιότητα της αλληλεπίδρασης και αμοιβαίας συνεργασίας μεταξύ ατόμων από άλλες φυλές και έχει ως στόχο τη δημιουργία ανοιχτών κοινωνιών, που θα διέπονται από τις αρχές της ισοτιμίας, της αλληλοκατανόησης και της αλληλοαποδοχής. (Γεωργογιάννης, 1997).

Η πολιτισμική εκπαίδευση έκανε την εμφάνισή της τις δεκαετίες '60 και '70 όταν οι Αμερικάνοι συνειδητοποίησαν ότι η κοινωνία τους είναι ένα κράμα από κουλτούρες. Στόχος της είναι να τροποποιήσει τα παραδοσιακά αναλυτικά προγράμματα ώστε πλέον να υπάρχει σύνδεση των μαθημάτων με την κουλτούρα των μαθητών, οποιαδήποτε και αν είναι αυτή. Οι Banks & Banks θεωρούν την πολιτισμική εκπαίδευση «ως το πεδίο μελέτης που είναι σχεδιασμένο να αυξήσει την εκπαιδευτική ισότητα για όλους τους μαθητές». Γ' αυτό το λόγο ενσωματώνει περιεχόμενο, αρχές ,θεωρίες και παραδείγματα από την ιστορία, τις κοινωνικές επιστήμες και τις επιστήμες της συμπεριφοράς. (Banks & Banks, 1995). Ο James Banks είναι ένας από τους εμπνευστές και πρωτοπόρους στο χώρο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ο οποίος διέδωσε το όραμά της στις Η. Π.Α και στηρίζει θερμά τις αρχές της. Για τον Banks (2004) στόχος της εκπαίδευσης κάθε δημοκρατικού έθνους-κράτους στη γλωσσικά, πολιτισμικά, φυλετικά και εθνικά ανομοιογενή σύγχρονη κοινωνία είναι η επίτευξη της υγιούς ισορροπίας ανάμεσα στην ποικιλότητα - ετερότητα και την ενότητα.

Ο Helmut Essinger υποστηρίζει ότι το διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης διέπεται από τέσσερις βασικές αρχές, οι οποίες «συμπυκνώνουν τη μέχρι σήμερα κατασταλαγμένη γνώση και τα πορίσματα του επιστημονικού διαλόγου σχετικά με το ζήτημα της διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας στο σχολικό περιβάλλον» Νικολάου (2005, σ. 231). Σύμφωνα με αυτόν, η εκπαίδευση αποσκοπεί:

α) στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης. Το άτομο εξασκείται στο να ακούει, να κατανοεί τα προβλήματα των γύρω του και να συμπάσχει μαζί τους.

β) στην καλλιέργεια της αλληλεγγύης. Το άτομο καλείται να παραμερίσει τις αδικίες και τις κοινωνικές ανισότητες, αποκτώντας συλλογική συνείδηση. γ) στην καλλιέργεια του διαπολιτισμικού σεβασμού. Ο σεβασμός του πολιτισμού του ατόμου ενός κράτους μπορεί να πραγματοποιηθεί με το άνοιγμά του στους άλλους πολιτισμούς και ταυτόχρονα αποτελεί μία πρόσκληση στους άλλους να συμμετέχουν και στον δικό του. δ) στην εξάλειψη του εθνικιστικού τρόπου σκέψης. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση πάνω από όλα κάνει μία έκκληση για συνάντηση και διάλογο μεταξύ των λαών, που θα παραγκωνίσει τα στερεότυπα και τις εθνικές προκαταλήψεις.

Στην Ελλάδα, η διαπολιτισμική εκπαίδευση τα τελευταία χρόνια άρχισε να συγκεντρώνει το ενδιαφέρον της εκπαιδευτικής κοινότητας και της εκπαιδευτικής πολιτικής, καθώς από τη δεκαετία του '80 και έπειτα η χώρα δέχεται σημαντικό αριθμό μεταναστών από ποικίλα εθνικά και πολιτισμικά πλαίσια, με αποτέλεσμα να μετατραπεί το τοπίο της ελληνικής κοινωνίας από σχετικά ομοιογενές σε πολιτισμικά και γλωσσικά ποικίλο και ετερογενές. Το πολυπολιτισμικό σταυρόλεξο που χαρακτηρίζει πλέον τη δομή της αποτυπώνεται και στα δεδομένα που συγκεντρώνονται για τον αριθμό των παλλινοστούντων και αλλοδαπών μαθητών/ριών στο ελληνικό σχολείο, ο οποίος προσεγγίζει το ποσοστό του 10%, (Paleologou, 2004), σύμφωνα με άρθρο της 27ης Ιουλίου 2003 στην Κυριακάτικη Καθημερινή, που βασίζεται σε επίσημα κρατικά δεδομένα. Έτσι, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα βρέθηκε αντιμέτωπο με μία κατάσταση για την οποία δεν ήταν προετοιμασμένο. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση καθιερώθηκε επίσημα από την πολιτεία το 1996, σε αυτό το πλαίσιο ιδρύθηκαν τα σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και από το 1999 άρχισαν να λειτουργούν «οι Φροντιστηριακές Τάξεις» και τα «Τμήματα Υποδοχής» στα ελληνικά δημόσια σχολεία. Οι δυσκολίες ωστόσο εφαρμογής και λειτουργίας της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι έντονες, καθώς το

ποσοστό σχολικής αποτυχίας και εγκατάλειψης του σχολείου από τα παιδιά αυτά (μεταναστών και παλιννοστούντων) είναι υψηλό (Paleologou, 2004). Στη σχολική πράξη η διαπολιτισμική εκπαίδευση βρίσκεται ακόμη σε αρκετά εμβρυακό στάδιο καθώς ανάμεσα στα εκπαιδευτικά μέτρα που δεν είχαν τα αναμενόμενα αποτελέσματα όπως παρατηρεί η Νικολάου (2000) είναι η ίδρυση των διαπολιτισμικών σχολείων, τα οποία κατέληξαν να λειτουργούν αποκλειστικά για αλλοδαπούς/ες μαθητές/ριες και δεν πέτυχαν να αποτελέσουν κέντρο διαπολιτισμικής επαφής και ανταλλαγής.

1.2 Διγλωσσία – Πολυγλωσσία στο δημοτικό σχολείο.

Σύμφωνα με την Κοιλιάρη (2005), η πολυγλωσσία ως φαινόμενο διαχρονικό και δυναμικό διαχέεται από ατομικό σε συλλογικό επίπεδο. Εξωτερικές συγκείμενες παράμετροι, όπως η διεθνής μετανάστευση ή διάχυση διεθνών γλωσσών με υψηλό κοινωνικό κύρος, ενισχύουν τη δημιουργία πολυγλωσσικών επικοινωνιακών πλαισίων. Αν και πρόκειται για παγκόσμιο φαινόμενο, η επίσημη θέση της ή το κύρος των γλωσσών που συνυπάρχουν είναι συνήθως άνισα. Η γλωσσική και πολιτισμική πολυμορφία είναι κοινωνικά φαινόμενα, γι' αυτό και οι στάσεις απέναντι στη μονογλωσσία ή την πολυγλωσσία, την πολυμορφία ή την ομοιογένεια είναι ιδιαίτερα σημαντικές και είναι κοινωνικές στάσεις. Η κινητικότητα των πληθυσμών σήμερα περισσότερο παρά ποτέ εμπλέκεται αδιάρρηκτα με την πολυγλωσσία και φαίνεται να αναδεικνύει την πολυγλωσσική ικανότητα σε προφανές πλεονέκτημα του ατόμου. Το Συμβούλιο της Ευρώπης σε πολυάριθμες Οδηγίες του έχει αναγνωρίσει την πολυγλωσσία των ευρωπαίων πολιτών ως βασική αρχή και στόχο της γλωσσικής εκπαιδευτικής πολιτικής στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Ως τέτοια, υποστηρίζει η Τοκατλίδου (2003) θα πρέπει να χαιρεί εκτίμησης σε ατομικό και να γίνεται αποδεκτή σε συλλογικό επίπεδο από τα θεσμικά όργανα της εκπαίδευσης.

Σύμφωνα με τους Τσοκαλίδου και Χατζησαββίδη (2008:79), οι κοινωνικές μεταβολές που έχουν συντελεστεί τις τελευταίες δεκαετίες διεθνώς δημιούργησαν στην Ελλάδα νέα δημογραφικά δεδομένα που οδήγησαν και σε αλλαγή της σύνθεσης του μαθητικού πληθυσμού η οποία παράλληλα με τις προσπάθειες να καταστεί η παιδεία κοινωνικό αγαθό για όλους τους πολίτες διαφοροποιούν πλέον το ελληνικό σχολείο.

Η πολυπολιτισμικότητα συνεπάγεται την υποδοχή στο ελληνικό σχολείο των παιδιών των μεταναστών, τη συνύπαρξη στις τάξεις παιδιών με ελληνικής και μη ελληνικής καταγωγής, αλλά και τη διερεύνηση της διγλωσσίας που δημιουργείται κάτω από συνθήκες επαφής. Οι μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο χαρακτηρίζονται ως αλλόγλωσσοι, παρά το γεγονός ότι στην πλειοψηφία τους μιλούν ήδη την ελληνική γλώσσα ή την μαθαίνουν παράλληλα με την μητρική τους. Όπως υποστηρίζουν οι Τσοκαλίδου και Χατζησαββίδης (2008:84) η χρήση του επιθετικού προσδιορισμού «αλλόγλωσσα» όχι μόνο δεν αντιστοιχεί στην πραγματικότητα των παιδιών με δυο ή και περισσότερες γλωσσικές δεξαμενές στη διάθεσή τους αλλά θεωρείται ότι έμμεσα μπορεί να συμβάλλει στην περιθωριοποίησή τους μέσα και έξω από το σχολείο. Ο χώρος του σχολείου εκτός των άλλων αποτελεί ένα πολύ σημαντικό πεδίο, όπου ασκείται πολιτική για τις γλώσσες και η πρακτική αυτής της πολιτικής φαίνεται στα αναλυτικά προγράμματα και μπορεί να ελεγχθεί σε εκπαιδευτικό επίπεδο. Σύμφωνα με την Κοιλιάρη (2005:34) στην Ελλάδα παραδοσιακά έχει ασκηθεί μονογλωσσική εκπαιδευτική πολιτική και τα όρια της πολιτικής απέναντι στη- μοναδική επίσημα αναγνωρισμένη- μειονότητα στη Δυτική Θράκη και την εκπαίδευσή της περιορίζονται από τις ιστορικές διαδικασίες και συγκυρίες. Μετά το 1989 όταν τα ελληνικά σχολεία άρχισαν να κατακλύζονται από αλλόγλωσσους μαθητές, παιδιά νόμιμων ή παράνομων μεταναστών, διαπιστώθηκε μια καταρχήν αμηχανία του εκπαιδευτικού συστήματος, ενώ η εκπαιδευτική πρακτική φαινόταν να καθορίζεται από δυο εμπλεκόμενες στάσεις. Η πρώτη έγκειται στην ευρύτερη υποτίμηση της μητρικής γλώσσας, που απορρέει γενικά από την ιστορία της ελληνικής εκπαίδευσης και της μακρόχρονης κυριαρχίας μιας μη μητρικής γλώσσας, της καθαρεύουσας. Η δεύτερη, σε απόλυτη συνάρτηση με την πρώτη, έγκειται στον στιγματισμό ενός συγκεκριμένου φάσματος αλλογλωσσίας άλλων μητρικών γλωσσών που εμπλέκονται στη δίνη της διαμόρφωσης της νεοελληνικής εθνικής ταυτότητας.

Σε διεθνές και κρατικό επίπεδο το προφίλ των μαθητών που φοιτούν στα σημερινά σχολεία έχει αλλάξει. Πλέον οι τάξεις είναι πολυπολιτισμικές και σύμφωνα με αυτό θα πρέπει να διαμορφωθούν τα νέα αναλυτικά προγράμματα. Η προσαρμογή της εκπαίδευσης στη νέα πραγματικότητα είναι θεμελιώδης για την αποτελεσματικότητα της στο μέλλον και επιτακτική, καθώς το σχολείο ουσιαστικά προετοιμάζει τους αυριανούς πολίτες. Το ελληνικό σχολείο δεν αποτελεί εξαίρεση. Προκειμένου να καταφέρει να καταστεί πιο αποδοτικό και να ανταπεξέλθει στις μαθησιακές ανάγκες

του αλλοδαπού πληθυσμού μαθητών καλείται να εκμεταλλευτεί και να εντάξει στη μαθησιακή διαδικασία τη μητρική γλώσσα των δίγλωσσων παιδιών που προέρχονται από άλλες χώρες. Η ανάγκη αυτή φαντάζει ακόμα πιο επιτακτική αν λάβουμε υπόψη τη θέση του Cummins (2000) ότι η ανάπτυξη της μητρικής γλώσσας του δίγλωσσου παιδιού είναι απαραίτητη προϋπόθεση για τη σχολική του επιτυχία, καθώς και αυτή του Δαμανάκη (1987) ότι η επάρκεια που αποκτά ένα δίγλωσσο παιδί στη δεύτερη γλώσσα εξαρτάται από τον βαθμό επάρκειας στη μητρική του γλώσσα. Μέσα από τέτοιες πρακτικές το δίγλωσσο παιδί θα καταφέρει να προσαρμοστεί και να αποδώσει στα νέα δεδομένα, διατηρώντας όμως ταυτόχρονα την πολιτισμική του ταυτότητα και φυσικά το προνόμιο της διγλωσσίας του. Πέρα από τη βελτίωση των σχολικών επιδόσεων των αλλοδαπών μαθητών, μια διαπολιτισμική διδακτική προσέγγιση θα είχε ως αποτέλεσμα και την ευκολότερη αποδοχή των αλλοδαπών μαθητών από τους γηγενείς συμμαθητές τους. Η σχολική επιτυχία τους θα οδηγούσε και σε αποτελεσματικότερη κοινωνική ένταξή τους στην κοινωνία του αύριο και σε μείωση της περιθωριοποίησής τους.

Το ελληνικό σχολείο του 21ου αιώνα έχει διαμορφωθεί σε ένα πολυπολιτισμικό και πολυγλωσσικό περιβάλλον (Μπαλτατζής & Νταβέλος, 2014), ως απότοκο των μεταναστευτικών ροών που τις τελευταίες δεκαετίες δέχεται τόσο η Ελλάδα όσο και η Ευρώπη (Κουτίβα, 2009. Μπουγιουκλή, 2014. Πυργιωτάκης, 2000. Triandafyllidou, Maroufof, Dimitriadi, & Yousef, 2014. Χατζησωτηρίου & Ξενοφώντος, 2014). Υπό αυτήν την προοπτική το διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης αποτελεί μία νέα εκπαιδευτική προσέγγιση σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία, η οποία διαρκώς μεταβάλλεται και όπου οι ταυτότητες των ανθρώπων είναι υπό διαρκή διαπραγμάτευση. Η πολυγλωσσία αποτελεί σημαντική διάσταση της πολυπολιτισμικής κοινωνίας και θέτει ζήτημα παιδαγωγικής ισότητας (Χατζησωτηρίου & Ξενοφώντος, 2014: 176), δηλαδή δημιουργίας ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών για όλο το μαθητικό πληθυσμό. Όπως λοιπόν γίνεται αντιληπτό, το ζήτημα της πολυγλωσσίας ή διγλωσσίας αποτελεί σημαντική διάσταση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Ειδικότερα, «όταν αναφερόμαστε σε δίγλωσσους/δίγλωσσες μαθητές/μαθήτριες, συνήθως εννοούμε αυτούς που μπορεί να είναι παιδιά μεταναστών/μεταναστριών ή μέλη μειονοτικών ή εθνοτικών ομάδων και χρησιμοποιούν στην επικοινωνία τους με την οικογένειά τους ή με τα μέλη της κοινότητάς τους και άλλες γλώσσες, εκτός από τη γλώσσα του σχολείου και της

ευρύτερης κοινωνίας όπου ζουν» (Τσοκαλίδου, 2004:1). Η επίγνωση της διγλωσσίας και της διαπολιτισμικής ταυτότητας των μαθητών κατά τη διδακτική πράξη παίζει πολύ σημαντικό ρόλο στην ίδια την εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Δούβλη, 2004. Σκούρτου, 2002. Χατζησωτηρίου & Ξενοφώντος, 2014).

1.3 Η έννοια της ένταξης.

Οι μεταναστευτικές ομάδες ή τα άτομα μετανάστες δεν είναι πάντοτε ευπρόσδεκτοι στη χώρα υποδοχής, γεγονός που οφείλεται σε πολλούς λόγους. Ο κυριότερος φαίνεται να είναι ο φόβος για το «διαφορετικό» και τις πιθανές αλλαγές που αυτό μπορεί να επιφέρει. Η κοινωνική ένταξη λοιπόν αυτών των ομάδων και ατόμων αποτελεί μια πρόκληση για τη σημερινή κοινωνία αλλά ταυτόχρονα και απαραίτητη προϋπόθεση για την εύρυθμη λειτουργία της.

Οι ακαδημαϊκοί και οι ερευνητές που πραγματεύονται το θέμα της ένταξης δίνουν έμφαση σε διαφορετικές πλευρές είτε λόγω των διαφορετικών επιστημονικών προσεγγίσεων τους είτε λόγω των διαφορετικών αντιλήψεών τους για το περιεχόμενο της διαδικασίας που θα έπρεπε να ισχύει. (Παλαιολόγου, 2012). Πρόσφατα, ο όρος «κοινωνική συνοχή» χρησιμοποιείται σχεδόν ως ταυτόσημος με τον όρο «ένταξη» (Entizenger & Biezeveld, 2003: 6, στο Baldwin – Edwards 2007), έχοντας την έννοια ότι οι κοινωνίες με υψηλά επίπεδα κοινωνικής συνοχής είναι αυτές στις οποίες οι μετανάστες ενσωματώνονται με επιτυχία. Ένας άλλος ορισμός που πρότείνει ο Penninx (2003) περιγράφει την ένταξη ως « διαδικασία κατά την οποία οι μετανάστες γίνονται αποδεκτοί από την κοινωνία τόσο ως άτομα όσο και ως ομάδες». Για τους αλλοδαπούς μαθητές το σχολείο δεν είναι απλώς ο χώρος μέσα στον οποίο έρχονται για πρώτη φορά σε επαφή με τη γλώσσα και παιδεία της χώρας που τους υποδέχεται. Είναι τις περισσότερες φορές και ο χώρος που βιώνουν και την πρώτη επαφή με την κοινωνία. Γ' αυτό το λόγο η ένταξη των παιδιών αυτών τόσο μέσα στην τάξη όσο και στην κοινωνία είναι ζωτικής σημασίας για κάθε κράτος(Νικολάου, 2000). Γενικά επικρατεί η άποψη ότι «η σχολική ένταξη αποτελεί τη βασική προϋπόθεση και συνθήκη ώστε να επιτευχθεί και η κοινωνική ένταξη»(Σούλης,2004 σελ 114). Το περιεχόμενο της έννοιας «ένταξης», σύμφωνα με τον Παπακωνσταντίνου (2010), μας παραπέμπει σε μια ενεργητική πορεία προς μια επιθυμητή κατάσταση, και ως κατάσταση χαρακτηρίζει την απουσία διακρίσεων μεταξύ συγκρίσιμων ομάδων (ως

προς την ηλικία, το φύλο, την εκπαίδευση κ.ά.) ημεδαπών και αλλοδαπών στη χώρα υποδοχής.

Έχοντας υπόψη τον ολοένα αυξανόμενο αριθμό των παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο στις ευρωπαϊκές κοινωνίες, τα εκπαιδευτικά συστήματα καλούνται να απαντήσουν στις νέες συνθήκες και ανάγκες που δημιουργούνται όπως το διαφορετικό επίπεδο γνώσεων, το διαφορετικό εκπαιδευτικό επίπεδο καθώς και το διαφορετικό επίπεδο γνώσης της γλώσσας εκπαίδευσης. (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2011). Η σχολική προσαρμογή είναι προϋπόθεση για να θεωρηθεί ένα παιδί καλά προσαρμοσμένο στο καινούργιο περιβάλλον. Η έννοια της σχολικής προσαρμογής έχει συνδεθεί με την ακαδημαϊκή επάρκεια των αλλοδαπών μαθητών (σχολική επίδοση- βαθμοί, απουσίες, εμπλοκή στη σχολική τάξη, ενδιαφέρον για τα μαθήματα) και την κοινωνική επάρκεια η οποία αναφέρεται στη θετική συναναστροφή με τους συνομηλίκους και την ικανότητα τήρησης των κανόνων συμπεριφοράς στο σχολικό πλαίσιο. (Motti - Stefanidi, Pavlopoulos, Obradovic & Masten, 2008). Η επίτευξη αυτού του αναπτυξιακού στόχου είναι συνυφασμένη με την ψυχολογική και κοινωνικοπολιτισμική προσαρμογή των παιδιών μεταναστών (Παυλόπουλος, Ντάλλα, Καλογήρου και συν., 2009). Όσον αφορά στην κοινωνικοπολιτισμική προσαρμογή, η συγκεκριμένη διάσταση επικεντρώνεται στη διαπολιτισμική ικανότητα των μεταναστών μαθητών, η οποία αξιολογείται με τη γλωσσική επάρκεια και τις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών, προκειμένου να ανταποκριθούν στις καθημερινές υποχρεώσεις (Vedder & Horenczyk, 2006).

Ένας σημαντικός παράγοντας για την ομαλή ένταξη των μεταναστών μαθητών είναι η αποτελεσματική αντιμετώπιση των προβλημάτων που συνδέονται με την έλλειψη ίσων ευκαιριών και τις διακρίσεις που βιώνουν οι πολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές, οι οποίες αρκετά συχνά οδηγούν στην περιθωριοποίησή τους στο πλαίσιο της σχολικής τάξης και τελικά εμποδίζουν την ένταξή τους στην επόμενη εκπαιδευτική βαθμίδα. Το ποσοστό διαρροής μαθητών μεταναστευτικής προέλευσης είναι ιδιαίτερα υψηλό κατά τη μετάβασή τους από την πρωτοβάθμια στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ή από το Γυμνάσιο στο Λύκειο (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου 2011). Ένα άλλο σημαντικό ζήτημα που συνδέεται με την ένταξη είναι ο περιορισμός των ρατσιστικών περιστατικών στα σχολεία έτσι ώστε να προωθούνται ο σεβασμός στη διαφορετικότητα, η συλλογικότητα και η ισότητα των ευκαιριών για όλους. Επιπλέον,

οι καλές σχολικές επιδόσεις των αλλοδαπών συχνά αποτελούν κριτήριο για να γίνει αποδεκτός ένας αλλοδαπός από τους Έλληνες συμμαθητές του, γεγονός που ευνοεί την ενταξιακή τους πορεία στο χώρο του σχολείου(Τζωρτζοπούλου & Κοτζαμάνη, 2008). Σύμφωνα με τους Γεωργογιάννη και Μπομπαρίδου (2002: 93), οι χαμηλές σχολικές επιδόσεις των αλλοδαπών μαθητών οφείλονται κυρίως « στην άγνοια ή την πλημμελή γνώση της ελληνικής γλώσσας, στην έλλειψη του κατάλληλου διδακτικού υλικού και στην έλλειψη κατάρτισης των εκπαιδευτικών». Ο βαθμός των διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών φαίνεται να επηρεάζει τη γενικότερη προσαρμογή των αλλοδαπών μαθητών στο πλαίσιο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

1.4 Το προφίλ του αλλοδαπού μαθητή στο σχολείο.

Ως αλλοδαπό χαρακτηρίζουμε όποιον κατάγεται από ξένο έθνος ή τόπο και όποιον κατοικεί σε ξένη χώρα χωρίς να έχει αποκτήσει την ιθαγένειά της (Κριαριάς,1995). Με άλλα λόγια, είναι ο εθνικά άλλος και συγκεκριμένα για την Ελλάδα, ο εθνικά διαφορετικός που ζει στον ελλαδικό χώρο (Γεωργογιάννης, 2008). Τα παιδιά που προέρχονται από ποικίλα πολιτισμικά περιβάλλοντα αντιμετωπίζουν προβλήματα κοινωνικής και εκπαιδευτικής ένταξης. Αν και δεν αποτελούν μια ομοιογενή ομάδα, όλα διαφοροποιούνται από τους ντόπιους μαθητές ως προς τη γλώσσα και τον πολιτισμό τους (Μάρκου, 1996 α , σ.28).

Από τις ελληνικές έρευνες, αν και λίγες, συνεχίζει ο Μάρκου, διαπιστώνεται ότι έχουν προβλήματα στις διαπροσωπικές τους σχέσεις και άλλοτε εμφανίζονται υπερβολικά υπάκουα, άλλοτε δειλά, άλλοτε επιθετικά ή με φοβίες. Το «πολιτιστικό σοκ» αποτελεί ένα από τέσσερα στάδια της πολιτιστικής προσαρμογής (Μήτσης, 2004, 76-77). Αναλυτικότερα, λοιπόν, στο πρώτο στάδιο ο μετανάστης νιώθει ευχάριστα και ελπίζει πως θα κάνει μια νέα αρχή, καθώς βλέπει τη χώρα υποδοχής σαν κάτι καινούριο που περιμένει να εξερευνήσει. Στο επόμενο στάδιο, που είναι το πολιτιστικό σοκ, το άτομο νιώθει την ανασφάλεια, το φόβο. Προσπαθεί να βρει ανθρώπους που μιλάνε τη δική του γλώσσα, να τους εκφράσει τα συναισθήματά του, να επικοινωνήσει για τους φόβους του. Στο τρίτο στάδιο, το άτομο αρχίζει να προσαρμόζεται στη νέα κατάσταση, αλλά κρατά ακόμα επιφυλάξεις. Δεν «ανοίγεται»

πλήρως στους άλλους και προσπαθεί να κατανοήσει τις πολιτιστικές διαφορές. Στο τέταρτο και τελευταίο στάδιο, το άτομο έχει πλήρως προσαρμοστεί στο νέο του πολιτιστικό περιβάλλον. Έχει κατακτήσει σε ικανοποιητικό βαθμό τη δεύτερη γλώσσα και έχει καταστεί ένας ικανός ομιλητής.

Οι αλλοδαποί μαθητές συγκεντρώνονται στα μεγάλα αστικά κέντρα, όπου φοιτούν στην πλειοψηφία τους στα σχολεία του κέντρου των πόλεων και σε περιοχές με οικονομική ανάπτυξη και προσφορά εργασίας (Μάρκου, 1996 α, σ.78). Η σχολική αποτυχία του αλλοδαπού μαθητή αποδίδεται από πολλούς στο κοινωνικό, οικογενειακό, οικονομικό και πολιτισμικό περιβάλλον μέσα στο οποίο μεγαλώνει και διαπαιδαγωγείται ο μαθητής. Άλλοι θεωρούν ότι το σχολείο αναπαράγει την ανισότητα είτε γιατί δε λαμβάνει υπόψη την αξία των μαθητών είτε γιατί ευνοεί συγκεκριμένες τάξεις και σ' αυτό οφείλεται η σχολική αποτυχία των αλλοδαπών μαθητών.(Μάρκου, 1996 α, σ.90- 100). Σύμφωνα με τον Ξωχέλλη, παράγοντες που ενισχύουν την εκπαιδευτική ανισότητα για τους μαθητές που προέρχονται από κατώτερα στρώματα, ορισμένες γεωγραφικές περιοχές ή πολιτισμικές ομάδες πρέπει να εκλείψουν. (Ξωχέλλης, 2005, σ. 22). Ο Μιτίλης θεωρεί αιτία της σχολικής αποτυχίας των αλλοδαπών μαθητών την κοινωνική τους προέλευση. Ειδικότερα για τους μαθητές των μειονοτήτων κύριο αίτιο της σχολικής τους αποτυχίας θεωρεί την αδυναμία χειρισμού του επεξεργασμένου γλωσσικού κώδικα του σχολείου και γενικότερα την αδυναμία εκμάθησης της γλώσσας της κυρίαρχης ομάδας (Μιτίλης, 1998, σσ. 235- 236). Στον «επεξεργασμένο» και «περιορισμένο» γλωσσικό κώδικα αναφέρεται και η Φραγκουδάκη. Συγκεκριμένα υποστηρίζει ότι τα παιδιά που στο οικογενειακό και ευρύτερο περιβάλλον εξοικειώνονται με την κουλτούρα του σχολείου παρουσιάζουν κατά κανόνα υψηλές επιδόσεις σε σχέση με τα παιδιά που δεν έχουν τα ίδια ερεθίσματα.(Φραγκουδάκη, 2001, σ. 81-167) . Σύμφωνα με τον Bernstein, η γλώσσα που χρησιμοποιούν τα πρώτα είναι ο «επεξεργασμένος» κώδικας του εκπαιδευτικού συστήματος ενώ τα δεύτερα βρίσκονται σε μειονεκτική θέση αφού χρησιμοποιούν «περιορισμένο» γλωσσικό κώδικα. (Φραγκουδάκη, 2001). Επομένως, τα βιώματα και το πολιτισμικό κεφάλαιο των παιδιών πρέπει να λαμβάνονται υπόψη σε κάθε εκπαιδευτική πρακτική (Ανδρούσου, 2005, σ.125- 127). Το σχολείο λοιπόν, κατά τους ερευνητές, καλό είναι να λαμβάνει υπόψη όλες τις αξίες και τις πολιτισμικές διαφορές αν θέλει να είναι αποτελεσματικό(Μιχαλοπούλου- Βέικου, 1997, σ.172-175). Άλλωστε, το άρθρο 30 της σύμβασης των δικαιωμάτων του παιδιού ορίζει ότι στα κράτη που ζούνε μειονοτικές ομάδες δεν

επιτρέπεται αυτές και τα παιδιά να στερούνται το δικαίωμα να διατηρούν τη γλώσσα, τη θρησκεία και τον πολιτισμό τους.

2^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ

ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΕΠΗΡΕΑΖΟΥΝ ΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ ΤΩΝ ΑΛΛΟΔΑΠΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ

Είναι γεγονός, ότι υπάρχει μια ποικιλία παραγόντων, που σχετίζονται με την επίδοση των μαθητών στο σχολείο, κάτι που καθιστά δύσκολο τον ακριβή προσδιορισμό τους, καθώς και την μελέτη τους. (Φλουρής, 1989) Πέρα από τις μεθόδους διαπαιδαγώγησης του παιδιού από τους γονείς του, οι παράγοντες που επηρεάζουν την επίδοσή του στο σχολείο, μπορούν να χωριστούν σε κοινωνικοοικονομικούς, όπως είναι το κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο της οικογένειας του μαθητή και σε κοινωνικό-πολιτισμικούς, όπως είναι η χώρα προέλευσης του μαθητή (Γεωργογιάννης, 2008). Αξίζει να σημειωθεί ότι, υπάρχει εμφανής συσχέτιση μεταξύ της επίδοσης των παιδιών και του συναισθήματος, που γεννιέται μέσα τους, καθώς και από την γνώμη που έχουν για την αξία τους. Στις μέρες μας, εκείνο που χαρακτηρίζει τις κοινωνίες, είναι η πολυπολιτισμικότητα, κάτι που οφείλεται, σε μεγάλο βαθμό, στα γενικευμένα φαινόμενα μετανάστευσης και μετακινήσεων πληθυσμών στην Ευρώπη. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, 2010). Η πολυπολιτισμική σύνθεση της κοινωνίας, και συνακόλουθα του μαθητικού πληθυσμού, δεν είναι ένα φαινόμενο που εμφανίζεται αποκλειστικά στην Ελλάδα, αν και στη χώρα μας, παρατηρείται μεγάλη κινητικότητα ανθρώπων, οι οποίοι αναζητούν μια καλύτερη τύχη, καθώς και ευκαιρίες εργασίας. (Βρατσάλης κ.α., 2004). Είναι γεγονός, ότι οι περισσότερες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις, δίνουν έμφαση

στη σημασία και στη θετική επίδραση που έχει, η ομαλή σχέση μεταξύ του δασκάλου και του μαθητή, αναφορικά με την επίδοση του τελευταίου στο σχολείο. (Γκότοβος, 2003). Η αρνητική στάση απέναντι στο σχολείο, που εμφανίζουν συχνά οι μαθητές, οι οποίοι προέρχονται από χαμηλότερα κοινωνικό-οικονομικά στρώματα, ή έχουν γλωσσικές και πολιτισμικές διαφορές, οφείλονται στις χαμηλές προσδοκίες που έχουν οι δάσκαλοι από τα συγκεκριμένα παιδιά, όσον αφορά στις ικανότητες και στις δυνατότητές τους. (Τουρτούρας, 2010)

2.1 Σχολική επίδοση : Ορισμός

«Στο σχολικό περιβάλλον, η επίδοση αναφέρεται συνήθως σε ένα αποτέλεσμα, αφού ο μαθητής πετυχαίνει κάτι το οποίο ανταποκρίνεται σε εκ των προτέρων καθορισμένα κριτήρια επιτυχίας όπως είναι οι στόχοι διδασκαλίας» (Καψάλης, 1998: 46). Η επίδοση στο σχολείο σχετίζεται με την πρόοδο που σημειώνει ο μαθητής προκειμένου να επιτύχει συγκεκριμένους μαθησιακούς στόχους και επιτεύγματα και δεν αποσκοπεί απλώς στην καταγραφή της ατομικής πορείας του αλλά στην καταγραφή του επιπέδου μάθησης που έχει φτάσει, σύμφωνα με κάποια κριτήρια που είναι κοινά για όλους τους μαθητές (Ρεκαλίδου, 2011: 32). Πιο συγκεκριμένα, με τη σχολική επίδοση εννοούμε κάποιες ενέργειες και δραστηριότητες που συντελούνται από τον μαθητή με τη βοήθεια πληροφοριών που έχει προσλάβει κατά της διάρκεια της μάθησης στο σχολείο (Βασιλούδης, 2014: 16).

Μέσω της επίδοσης, δηλαδή της προόδου και της απόδοσης (τα οποία προέρχονται με σωματική και πνευματική προσπάθεια) που σημειώνει ο μαθητής σε κάποιον τομέα, προσδιορίζεται η αξιολόγηση του (Ρεκαλίδου, 2011: 32). Η επίδοση διαφοροποιείται ανάμεσα στα άτομα, καθώς για κάποια μπορεί να αποτελεί ένα εύκολο έργο και για κάποια άλλα ένας ανέφικτος στόχος, ο οποίος παρά τις μεγάλες προσπάθειες δεν μπορεί να επιτευχθεί και πιθανόν να επιφέρει απογοήτευση. Το ίδιο φαινόμενο

παρατηρείται και στο σχολείο, όπου οι επιδόσεις ανάμεσα στους μαθητές είναι διαφορετικές (Καψάλης, 1998: 46).

Οι περισσότερες έρευνες που έχουν γίνει σχετικά με τη σχολική επίδοση των αλλοδαπών μαθητών έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα ότι, η επίδοση των γηγενών (ή αλλιώς ντόπιων) μαθητών και εκείνη των πολιτισμικά διαφορετικών (ή αλλιώς αλλοδαπών) μαθητών, παρουσιάζουν αρκετά σημαντικές διαφορές.

Όσον αφορά στους λόγους, που οδηγούν σε αυτές τις διαφορές, το κοινό συμπέρασμα των επιστημόνων είναι ότι αυτοί ποικίλουν. Η συνήθης διαπίστωση είναι ότι οι πολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές εμφανίζουν χαμηλότερες επιδόσεις, συγκριτικά με τους γηγενείς συμμαθητές τους. Ο πρωταρχικός λόγος, για τον οποίο δύναται να συμβαίνει αυτό, είναι η ίδια η πολιτισμική διαφορετικότητα και η κουλτούρα των μαθητών αυτών. Επίσης, το οικονομικό-κοινωνικό υπόβαθρο, καθώς και το μορφωτικό επίπεδο των γονέων των αλλοδαπών μαθητών, διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην πορεία τους, αφού δεν είναι λίγες οι φορές που οι γονείς των μαθητών αυτών δεν συμμετέχουν στις συναντήσεις γονέων και δασκάλων και γενικά δεν συμμετέχουν ενεργά στα σχολικά δρώμενα. (Γεωργογιάννης, 2009). Αξίζει να τονίσουμε ότι, διαφορές δύνανται να παρατηρηθούν και ανάμεσα στους γηγενείς μαθητές και τους μαθητές των μειονοτικών ομάδων. Σε αυτήν την περίπτωση, ο κυρίαρχος παράγοντας που φαίνεται να καθορίζει τις διαφορές μεταξύ των επιδόσεων των δύο ομάδων μαθητών είναι το κοινωνικό-οικονομικό τους επίπεδο.

Ειδικότερα, έχει παρατηρηθεί ότι, το κοινωνικό, πολιτιστικό και οικονομικό υπόβαθρο της ομάδας από την οποία προέρχεται ο μαθητής, καθορίζει την σχολική του πορεία και, συνακόλουθα, τις επιδόσεις του στα διάφορα μαθήματα. Δεν είναι λίγες οι φορές εξάλλου, κατά τις οποίες, οι μαθητές που προέρχονται από κάποια μειονότητα, αλλά χαρακτηρίζονται από ένα υψηλό κοινωνικό-οικονομικό και πολιτιστικό υπόβαθρο, έχουν εμφανίσει καλύτερες επιδόσεις ακόμα και από τους γηγενείς συμμαθητές τους. (Τουρτούρας, 2010)

2.2 Η Γλώσσα

Στο σχολείο συναντάμε δύο κατηγορίες αλλοδαπών μαθητών. Αυτούς που δεν μιλάνε καθόλου ή μιλάνε ελάχιστα τη γλώσσα του σχολείου (αλλόγλωσσοι) και

αυτούς που είναι δίγλωσσοι, χειρίζονται δηλαδή αρκετά καλά και την επίσημη γλώσσα, κυρίως στον προφορικό λόγο. Το πιο σημαντικό πρόβλημα των παιδιών αυτών είναι η εκμάθηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής και κυρίως της ακαδημαϊκής σχολικής γλώσσας από την οποία εξαρτάται η σχολική τους επίδοση.

Ο παράγοντας γλώσσα είναι καθοριστικός για την επιτυχία ή μη των μαθητών που ανήκουν σε μειονότητες και μιλούν διαφορετικές γλώσσες. Ωστόσο, παλιότερες θεωρίες της έδιναν σημαντικό ρόλο για την εξέλιξη των παιδιών που μιλούν την ίδια γλώσσα. Δηλαδή, παρά την ίδια γλωσσική και εθνική προέλευση η γλώσσα ήταν ανασταλτικός παράγοντας εξέλιξης για τα παιδιά κατώτερων κοινωνικοοικονομικών στρωμάτων. Στην περίπτωση διαφορετικής εθνικής προέλευσης, η μητρική γλώσσα δεν συμβαδίζει με την γλώσσα διδασκαλίας ενώ, έχει παρατηρηθεί υποτίμηση της μητρικής και τιμωρίας των παιδιών που χρησιμοποιούν τη μητρική τους. Κάτι τέτοιο μπορεί να οδηγήσει στη σχολική αποτυχία και τον αποκλεισμό (Τουρτούρας, 2010).

Οι Μπερερής, Σιασιάκος και Λαζακίδου (2007:31-36) αναφέρουν για αυτό το θέμα πως μέσα στην προσπάθεια τους να μάθουν μία γλώσσα που ουσιαστικά τους επιβάλλεται και μπροστά στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν, η μητρική τους γλώσσα τείνει να θεωρηθεί από αυτούς τους ίδιους μαθητές ως ένα εμπόδιο για την ενσωμάτωσή τους, ως κατώτερη της ελληνικής γλώσσας, ως ένα βάρος το οποίο πρέπει να αποβάλλουν. Παρατηρείται λοιπόν συχνά το φαινόμενο, συνειδητά ή ασυνειδητά, οι μαθητές αυτοί να έχουν την τάση να αποκοπούν από τις ρίζες τους, να σταματάνε να μιλάνε τη γλώσσα τους, να μην αναφέρουν την καταγωγή τους, γιατί ντρέπονται για αυτή. *«Η παραίτηση από τη μητρική τους γλώσσα βιώνεται συχνά ως το αντίτιμο που πρέπει να πληρώσουν για να πετύχουν στο σχολείο...»* Puren, 2004:438). Το γεγονός αυτό αναπόφευκτα οδηγεί σε κρίση ταυτότητας και σε αρνητικά συναισθήματα και αντιδράσεις, όπως σύνδρομο κατωτερότητας, άρνηση, εσωστρέφεια, επιθετικότητα, τα οποία συχνά εκδηλώνονται στο χώρο του σχολείου.

Ο Cummins (2001) βασισμένος σε έρευνες του καθώς και σε αυτές των Baker (2000), και Skutnab & Kangas (2000) καταλήγει στο συμπέρασμα πως το επίπεδο γνώσης της μητρικής γλώσσας είναι δείκτης για το επίπεδο ανάπτυξης της δεύτερης γλώσσας. Οι μαθητές που ξεκινάνε το σχολείο με καλή γνώση της μητρικής τους γλώσσας αναπτύσσουν περισσότερες ικανότητες, κυρίως στο γραπτό λόγο, στη δεύτερη γλώσσα. Σύμφωνα με τον Cummins (2001: 135-138) και την αρχή της αλληλεξάρτησης των γλωσσών, που έχει διατυπώσει, υπάρχει μεταφορά δεξιοτήτων, εννοιών και γνώσεων από τη μία γλώσσα στην άλλη. Όταν τα παιδιά μαθαίνουν μία

γλώσσα δεν μαθαίνουν μόνο ένα λειτουργικό σύστημα. Αναπτύσσουν επίσης δεξιότητες και γνωστικές λειτουργίες στο χειρισμό της γλώσσας, οι οποίες είναι χρήσιμες και όταν καλούνται να μάθουν και να χρησιμοποιήσουν τη δεύτερη τους γλώσσα. Για παράδειγμα εάν ένας αλλοδαπός μαθητής γνωρίζει πώς να γράφει μία έκθεση δεν χρειάζεται να το ξαναμάθει στα ελληνικά. Αυτό που χρειάζεται να μάθει είναι το νέο γλωσσικό κώδικα, την ελληνική γλώσσα, όπου θα εφαρμόσει τη δεξιότητα που ήδη έχει από τη μητρική του γλώσσα.

2.3 Οικογενειακό περιβάλλον.

Το κοινωνικοοικονομικό και μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας.

Στο πλαίσιο της οικογένειας ως παράγοντα που επηρεάζει τη σχολική επίδοση των μαθητών, σημαντικό ρόλο διαδραματίζει και το κοινωνικοοικονομικό της στάτους (Desforges, 2003: 15). Σύμφωνα με έρευνες του Bordieu (1977) στη Γαλλία, η επιτυχία ή αποτυχία των παιδιών στο σχολείο σχετίζεται με το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας και του πατέρα και κατά δεύτερο λόγο με τα οικονομικά εισοδήματα της οικογένειας. Σαν παράδειγμα, ο Bordieu αναφέρει ότι αν δύο οικογένειες έχουν τα ίδια εισοδήματα, τότε οι μαθητές με τη μεγαλύτερη *επίδοση* θα ανήκουν στην οικογένεια που ένας τουλάχιστον από τους δύο γονείς είναι κάτοχος ακαδημαϊκού απολυτηρίου. Αυτό οφείλεται στην ισχυρή επίδραση που ασκεί το « πολιτισμικό κεφάλαιο» και το « ταξικό έθος». Ένα παιδί που μεγαλώνει με γονείς με υψηλό κοινωνικό-οικονομικό και μορφωτικό επίπεδο λογικό είναι να έχει περισσότερες ευκαιρίες και κίνητρα για εκπαίδευση, και συζητήσεις καλύτερου και ανώτερου επιπέδου με αυτούς, σε αντίθεση με τα παιδιά του χαμηλού επιπέδου (Βασιλούδης, 2014: 17, Bartosh, 2003: 54). Ο Παπακωνσταντίνου (1981) με έρευνά του μελετώντας τη σχέση της κοινωνικής προέλευσης με την *σχολική επιτυχία* στην Ελλάδα, απέδειξε ότι η καλή *επίδοση* σχετίζεται με το επαγγελματικό επίπεδο των γονιών και το κοινωνικό στρώμα προέλευσης. Συγκεκριμένα, από μαθητές που προέρχονταν από προνομιούχες οικογένειες, το 93,75% είχε καλή έως *άριστη επίδοση* και μόλις το 6,25% χαρακτηριζόταν από μέτρια έως κακή. Αντίθετα, σε παιδιά των

οποίων ο πατέρας ήταν εργάτης, μόνο το 47,01% είχε καλή έως *άριστη επίδοση*, με την πλειονότητα τους (52,98%) να έχει *μέτρια* έως *κακή επίδοση*. Όσο λοιπόν μεγαλώνει η βαθμίδα, τόσο αυξάνεται και η διαφορά μεταξύ των μαθητών. Επίσης, μαθητές που έχουν χάσει χρονιά, στη συντριπτική τους πλειοψηφία προέρχονται από μη προνομιούχες οικογένειες (Κολίτσης, 2012: 40-41). Στο ίδιο συμπέρασμα οδήγησε και έρευνα του Δανασσή-Αφεντάκη (1998) ότι δηλαδή η μόρφωση και το επάγγελμα των γονιών αποτελούν σημαντικό παράγοντα για τη *σχολική επίδοση*. «*Η κοινωνικοοικονομική ανομοιογένεια των οικογενειών καθρεπτίζεται ανάγλυφα στην ανομοιογένεια της σχολικής επίδοσης των μαθητών, η οποία είναι εξαρτημένη από κοινωνικές παραμέτρους*». Η Φραγκουδάκη (1985) μάλιστα αναφέρει ότι η κοινωνικά καθορισμένη άνιση επίδοση στο σχολείο επιβιώνει και μετά την άρση των οικονομικών και κοινωνικών εμποδίων (Κολίτσης, 2012: 43, 46, 55).

Τα πρότυπα, οι στάσεις και οι συμπεριφορές των γονέων προς τα παιδιά είναι καθοριστικός παράγοντας ανάπτυξης και κοινωνικοποίησης του παιδιού που φαίνεται να επηρεάζει τη *σχολική επίδοση*. Ο γονέας που χαρακτηρίζεται από ενδιαφέρον για το παιδί του και καλή επικοινωνία με αυτό, θέτοντας κανόνες συμπεριφοράς, φαίνεται το παιδί του να εμφανίζει καλύτερη *σχολική επίδοση* σε αντίθεση με έναν γονέα που είναι αυστηρός απέναντι στα παιδιά του (Βασιλούδης, 2014: 19). Ερευνητικές εργασίες που έχουν γίνει (Aremu, 2000), έχουν δείξει, ότι η γονική πειθαρχία επηρεάζει την *ακαδημαϊκή επίδοση* των παιδιών. Όταν δηλαδή, μια οικογένεια παρουσιάζει αυταρχικά χαρακτηριστικά είναι πολύ πιθανό τα παιδιά να έχουν ανασφάλεια, έλλειψη αυτοεκτίμησης και άλλα παρόμοια συμπτώματα. Αντίθετα, τα παιδιά οικογενειών που λειτουργούν με δημοκρατικό τρόπο, παρουσιάζουν θέληση για μάθηση, έχουν κίνητρα και είναι έτοιμοι να επιτύχουν (Asikhia, 2010: 233).

Η κοινωνική τάξη, σύμφωνα με τον Coley (2002), επηρεάζει την επίδοση του μαθητή ήδη από την προσχολική ηλικία. Οι δείκτες της ανισότητας για τη σχολική ετοιμότητα δείχνουν ότι τα παιδιά αρχίζουν τον παιδικό σταθμό με διαφορετικά επίπεδα ανάγνωσης και μαθηματικών δεξιοτήτων, τα οποία συνδέονται με το φύλο, το έθνος, την κοινωνικοοικονομική κατάσταση και την ηλικία. (Παλαιολόγου- Ευαγγέλου, 2013;).

2.3.1 Η Στάση και οι προσδοκίες των γονέων.

Πολλοί ερευνητές θεωρούν ότι η χαμηλή κοινωνική προέλευση και η φτώχεια δεν οδηγούν οπωσδήποτε όλα τα παιδιά σε σχολική αποτυχία. Σημαντικό ρόλο για τη

σχολική επίδοση του παιδιού παίζει η έμφαση που δίνετε από τους γονείς στην αξία της μάθησης και η ηθική και υλική ενίσχυση της μαθησιακής δραστηριότητας του παιδιού. Γενικά οι πολιτισμικές αξίες των γονέων, ο βαθμός στον οποίο πιστεύουν οι γονείς στην αξία της εκπαίδευσης και ο τρόπος ζωής μέσα στην οικογένεια φαίνεται να επηρεάζουν τη σχολική του επίδοση και τον τρόπο που αντιλαμβάνονται τις ικανότητές τους (Γιαβρίμης & Παπάνης, 2009). Η ποιότητα των οικογενειακών σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ των μελών της οικογένειας και η διαπροσωπική επικοινωνία μεταξύ των μελών επηρεάζουν τη σχολική επίδοση των παιδιών και το ενδιαφέρον για τη μάθηση. Τα πρότυπα, οι στάσεις και οι συμπεριφορές των γονέων προς τα παιδιά είναι καθοριστικός παράγοντας ανάπτυξης και κοινωνικοποίησης του παιδιού που φαίνεται να επηρεάζει τη σχολική επίδοση. Ο γονέας που χαρακτηρίζεται από ενδιαφέρον για το παιδί του και καλή επικοινωνία με αυτό, θέτοντας κανόνες συμπεριφοράς, φαίνεται το παιδί του να εμφανίζει καλύτερη σχολική επίδοση σε αντίθεση με έναν γονέα που είναι αυστηρός απέναντι στα παιδιά του (Βασιλούδης, 2014: 19). Ερευνητικές εργασίες που έχουν γίνει (Aremu, 2000), έχουν δείξει, ότι η γονική πειθαρχία επηρεάζει την ακαδημαϊκή επίδοση των παιδιών. Όταν δηλαδή, μια οικογένεια παρουσιάζει αυταρχικά χαρακτηριστικά είναι πολύ πιθανό τα παιδιά να έχουν ανασφάλεια, έλλειψη αυτοεκτίμησης και άλλα παρόμοια συμπτώματα. Αντίθετα, τα παιδιά οικογενειών που λειτουργούν με δημοκρατικό τρόπο, παρουσιάζουν θέληση για μάθηση, έχουν κίνητρα και είναι έτοιμοι να επιτύχουν (Asikhia, 2010: 233). Οι γονείς παίζουν σπουδαίο ρόλο στη συγκρότηση των παιδιών. Τα παιδιά δέχονται τη φροντίδα και την ικανοποίηση από τους γονείς και είναι σε θέση να καλλιεργήσουν τις σχέσεις μεταξύ τους (Zang and Carrasquillo, 1995). Όταν οι γονείς ενδιαφέρονται για τα παιδιά, για τις εργασίες τους, ενθαρρύνουν τη συμμετοχή τους σε εξωσχολικές δραστηριότητες, είναι ενεργοί και τα βοηθούν να αναπτύξουν σχέδια για το μέλλον, πιθανότατα τα παιδιά τους να ανταποκριθούν καλύτερα στο σχολείο (Aremu, Tella, Tella, 2007). Οι προσδοκίες των γονέων από τα παιδιά τους, η εμπιστοσύνη που δείχνουν και ο τρόπος με τον οποίο τα ενθαρρύνουν, όπως και ο χρόνος που αφιερώνουν στις σχολικές τους εργασίες, αποτελούν μερικές μόνο από τις μεταβλητές που διαμορφώνουν τις στάσεις των γονέων, που διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στις σχολικές επιδόσεις των παιδιών. Στην περίπτωση των αλλοδαπών, οι στάσεις των γονέων διαφέρουν, καθώς υπάρχουν άλλα αξιακά πρότυπα από εκείνα που διαμορφώνουν τις στάσεις των γονέων

της κυρίαρχης πολιτισμικής ομάδας, γεγονός που διαφοροποιεί συνήθως αρνητικά και τις σχολικές επιδόσεις των μεταναστών μαθητών (Παλαιολόγου& Ευαγγέλου, 2012;).

2.3.2 Η Εθνικότητα της οικογένειας.

Σύμφωνα με έρευνα της Korilaki (2005), συσχετίζονται η «φυλή»/ έθνος, η κοινωνικοοικονομική κατάσταση ενός μαθητή και οι σχολικές του επιδόσεις. Οι Gillborn και Mirza (2000: 20-21) τονίζουν ότι « ακόμη και εάν ελέγξουμε την κοινωνική τάξη, στα επιτεύγματα μεταξύ των διαφορετικών εθνικών ομάδων παραμένουν σημαντικές ανισότητες. Σύμφωνα με τους συγκεκριμένους Βρετανούς ερευνητές, η κοινωνική τάξη ευθύνεται μόνο για ένα μέρος των εκπαιδευτικών ανισοτήτων. Η εθνικότητα φαίνεται να εξηγεί τις διαφορές στις σχολικές επιδόσεις, όταν η κοινωνική τάξη ελέγχεται ως μεταβλητή. (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2012;). Στη Γαλλία, ωστόσο έρευνα του Τμήματος Στατιστικής του Υπουργείου Παιδείας κατέληξε στο αντίθετο συμπέρασμα(Vallet & Caille, 1995). Οι ερευνητές κατέγραψαν τις επιδόσεις ενός μεγάλου δείγματος μαθητών, με κριτήρια την υπηκοότητα και παράγοντες όπως την ομιλούμενη γλώσσα στο σπίτι, τη χώρα γέννησης και τον αριθμό ετών στο σχολείο της χώρας προέλευσης(εκτός από τη Γαλλία) (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου 2012;). Κάποιες έρευνες τονίζουν ότι οι επιδόσεις των μαθητών επηρεάζονται περισσότερο από την κοινωνική τους τάξη και λιγότερο από την εθνική τους καταγωγή (Jencks, 1972. Puma, Karweit, Price, Ricciuti, Thompsen & Vaden –Kiernan, 1997. Sui-chu & Williams, 1996). Το εθνικό υπόβαθρο ή το καθεστώς μετανάστευσης των γονέων είναι ένας σημαντικός παράγοντας όπως και η κοινωνικοοικονομική κατάσταση που επιδρά στη σχολική επίδοση των παιδιών. Μελέτες για την ακαδημαϊκή επίδοση μεταναστών μαθητών δεύτερης γενιάς στην Αμερική έχουν δείξει ότι ενώ η σχολική τους επίδοση επηρεάζεται από το κοινωνικοοικονομικό προφίλ των οικογενειών τους και τον τύπο του σχολείου, «το εθνικό τους υπόβαθρο διαδραματίζει σημαντικό ανεξάρτητο ρόλο» (Portes and MacLeod, 1996). Όπως συμβαίνει με την έρευνα των ΗΠΑ, ωστόσο, υπάρχει μεγάλη ποικιλία μεταξύ διαφορετικών εθνοτικών ομάδων. Μελέτες έχουν διαπιστώσει ότι είναι πιο πιθανό ότι οι άνθρωποι με βιετναμέζικο, το κινεζικό, το ανατολικό και το κορεατικό υπόβαθρο έχουν υψηλότερη εκπαίδευση από ό, τι οι Αγγλόφωνοι. (Dobson et al., 1996, Cahill, 1996 · see Marks et al., 2000).

2.3 Σχολικό περιβάλλον

2.3.1. Ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας

Η διεύθυνση αποτελεί την λειτουργία στην οποία οφείλεται ο προσανατολισμός στους επιδιωκόμενους στόχους, η διατήρηση της διαρκούς εγρήγορσης και η κινητοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού, των υλικών και των άλλων μέσων, τα οποία συνθέτουν έναν οργανισμό. (Καμπουρίδης, 2002: 103) Η λειτουργία της διεύθυνσης είναι στενά συνδεδεμένη με την έννοια της ηγεσίας και ασχολείται με *«την ενσυνείδητη προσπάθεια των στελεχών για την ενεργοποίηση και την καθοδήγηση της δράσης του ανθρώπινου δυναμικού προς την αποτελεσματική υλοποίηση των σκοπών του οργανισμού»* (Κατσαρός, 2008: 76). Όσον αφορά την σχολική διεύθυνση, αυτή κατευθύνει την συμπεριφορά των υφισταμένων και συνδέεται κυρίως με το διαπροσωπικό μέρος της διοίκησης. (Κατσαρός, 2008: 76) Πιο συγκεκριμένα, ο/η διευθυντής/τρια, ο/η οποίος/α συνιστά τον/την ηγέτη/ίδα της σχολικής μονάδας (Κωτσίκης, 1993), μέσα από την επιδίωξη της στενής συνεργασίας και την αποφυγή εφαρμογής αυταρχικών αντιλήψεων, πετυχαίνει την παροχή διδακτικών και παιδαγωγικών οδηγιών στους/τις εκπαιδευτικούς του σχολείου, την υποκίνηση και την ενθάρρυνση αυτών για ανάληψη πρωτοβουλιών, ενώ παράλληλα αξιοποιεί τις ικανότητες τους για αποτελεσματική διδασκαλία και μάθηση. Υποστηρίζεται, ακόμη, ότι ο/η διευθυντής/τρια εμπνυχώνει τις πρωτοβουλίες και τα εγχειρήματα, που πραγματοποιούν οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς και τα παιδιά, εντός και εκτός σχολικής μονάδας, βοηθώντας έτσι να βελτιωθεί και να αναβαθμιστεί ο ρόλος της. (Στραβάκου, 2003: 27-28). Επομένως, όπως υποστηρίζει και η Κουνναπή (2011), ο ρόλος του/της διευθυντή/τριας, είναι ιδιαίτερα σημαντικός στη δημιουργία των διαπροσωπικών σχέσεων, του σχολικού κλίματος και της σχολικής κουλτούρας. Ακόμη, τονίζεται ότι οι διευθυντές/τριες δρουν ενθαρρυντικά, προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να αποκτήσουν γνώσεις και ικανότητες, ενώ κάνουν προσπάθειες για να τους μεταδώσουν το όραμα, με το οποίο θα επιτευχθούν οι στόχοι. (Barnett και McCormick, 2002) Έτσι, μέσα από τη διεθνή έρευνα διαφαίνεται η σπουδαιότητα και η αξία του ρόλου του/της διευθυντή/τριας του σχολείου *«τόσο για την ικανοποίηση και την παρακίνηση των εκπαιδευτικών στο έργο τους όσο και για την αποτελεσματικότερη λειτουργία των σχολείων και την επίτευξη των στόχων της εκπαίδευσης»*. (Θεοδωράκογλου Ε. & Χ., 2014). Έχει παρατηρηθεί ότι οι εκπαιδευτικοί, που πιστεύουν στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, υποστηρίζουν πως

αυτή αποδέχεται και επιβεβαιώνει τον πολιτισμικό πλουραλισμό (εθνικό, φυλετικό, γλωσσικό, θρησκευτικό, φύλο, εθνοτικό), τον οποίο εκπροσωπούν τα παιδιά, οι εκπαιδευτικοί και οι κοινότητες. (Troutman & Zehm, 1998). Σημειώνεται ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποσκοπεί να διδάξει στους μαθητές και στις μαθήτριες την αναγνώριση, την αποδοχή και τον σεβασμό των πολιτισμικών, εθνικών, κοινωνικών, θρησκευτικών και φυλετικών διαφορών. Ακόμη, στοχεύει, ώστε αυτοί/ες να δεσμευτούν και να εργαστούν υπεύθυνα στην κατεύθυνση των δημοκρατικών ιδεωδών της δικαιοσύνης, της ισότητας και της δημοκρατίας. (Mannings & Baruth, 1996). Συμπερασματικά, οι διευθυντές/τριες οφείλουν να προωθούν και να παρουσιάζουν ένα ξεκάθαρο και σαφή ορισμό για τη διαπολιτισμική, προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να κατανοήσουν και να εκτιμήσουν την έννοια και τη χρησιμότητα της. (Troutman & Zehm, 1998).

2.4 Στερεότυπα, προκαταλήψεις και ρατσιστικές συμπεριφορές.

Με δεδομένο ότι στον ελλαδικό χώρο «το δίκαιο διακρίνει ανάμεσα στον εθνικό πληθυσμό και τους ξένους και συμβάλλει στη διαμόρφωση κοινωνικών αναπαραστάσεων προσδίδοντας στους τελευταίους μια περιθωριακή θέση» (Βεντούρα, 2004: 176), η κατάσταση των μεταναστών στην ελληνική κοινωνία είναι ιδιαίτερα δύσκολη. Οι αμφίσημες κατηγορίες «μετανάστης», «ξένος», «αλλοδαπός», «άλλος», περικλείουν την ιδέα της διαφορετικής καταγωγής από την πλειονοτική ομάδα, η οποία κωδικοποιείται στην ιδέα της πολιτισμικής διαφοράς, που με τη σειρά της εμπεριέχει την ιδέα της ανισότητας (Ρήγα & Δαιμονάκου, 2002).

Σύμφωνα με τη θεωρία της κοινωνικής ταυτότητας, τα άτομα τείνουν να αποδίδουν στον εαυτό και τους άλλους χαρακτηρισμούς με στόχο την οργάνωση του κοινωνικού τους σύμπαντος. Παράλληλα, τείνουν να εντάσσονται σε ομάδες προκειμένου να τοποθετηθούν μέσα σε αυτό το σύμπαν και να αποκτήσουν το αίσθημα του "ανήκειν" σε κοινωνικές κατηγορίες και ομάδες για να νιώθουν αποδεκτοί από τους άλλους-πράγμα, που καθορίζει σημαντικά την εικόνα του εαυτού. Όμως, στην προσπάθεια ανέλιξης και ένταξης σε ομάδες και κοινωνικά περιβάλλοντα που θεωρούν ανώτερα και άρα επιθυμητά, είναι πιθανό να συναντήσουν την άρνηση των μελών των ομάδων αυτών επειδή ίσως κριθούν ελλιπείς για να απολαμβάνουν το προνόμιο του

"συνανήκειν" (Λαμπρίδης, 2004). Οι μαθητές με διαφορετικά εθνικά, γλωσσικά ή πολιτισμικά χαρακτηριστικά βιώνουν συχνά τις στερεότυπες, ρατσιστικές και ξενοφοβικές συμπεριφορές των συμμαθητών τους, των εκπαιδευτικών και ευρύτερου σχολικού και εξωσχολικού περιβάλλοντος.

Ενδείξεις ρατσιστικών συμπεριφορών υπάρχουν ακόμη όταν οι γηγενείς μαθητές παρενοχλούν, τρομοκρατούν, εκφοβίζουν, απειλούν ή ασκούν φυσική βία, κοροϊδεύουν τα ρούχα, την τροφή ή τη φυσική εμφάνιση, χρησιμοποιούν στερεοτυπικές εκφράσεις, προσβλητικούς χαρακτηρισμούς ή ανέκδοτα, χλευάζουν ή μιμούνται την προφορά και τις χειρονομίες, αρνούνται να συνεργαστούν, να κάνουν παρέα, να παίξουν ή να καθίσουν μαζί. (DET, 2000). Πολλές φορές συναντάμε δείγματα ρατσιστικής συμπεριφοράς και από εκπαιδευτικούς οι οποίοι αγνοούν συστηματικά την παρουσία τους στην τάξη και τις προσπάθειες που καταβάλλουν, δεν τους αναθέτουν ρόλους, περνούν στην τάξη αρνητικά μηνύματα και προκαταλήψεις, εκφράζουν δημόσια αξιολογικά σχόλια για τις ικανότητες ή τις αδυναμίες τους, τους θεωρούν υπεύθυνους για οποιοδήποτε πρόβλημα δημιουργηθεί στην τάξη, κάνουν αρνητικά σχόλια για ορισμένες συνήθειές τους. (DET, 2000).

Σύμφωνα με τους Ευαγγέλου και Κάντζου (2005), οι εκπαιδευτικοί πρέπει να: γνωρίσουν και να εκτιμήσουν τα πολιτιστικά στοιχεία των αλλοδαπών μαθητών τους, να προσδιορίσουν τις ομοιότητες μεταξύ πολιτισμών, να ενισχύουν την αυτοεκτίμηση των μειονοτικών μαθητών τους, να παρέχουν ίσες ευκαιρίες μάθησης στους μαθητές τους, να έχουν υψηλές προσδοκίες από όλους τους μαθητές τους και αξιολογούν βάσει των δυνατοτήτων των παιδιών. Οι ρατσιστικές συμπεριφορές των γηγενών μαθητών και των εκπαιδευτικών, η έλλειψη διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας αλλά και οι κοινωνικοοικονομικές συνθήκες της οικογένειας συμβάλλουν στην ανισότητα των ευκαιριών αλλά και των χαμηλών σχολικών επιδόσεων των μαθητών με διαφορετικό εθνοπολιτισμικό υπόβαθρο.

2.5 Σχέσεις αλλοδαπού μαθητή με τους γηγενής μαθητές.

Η κοινωνική αλληλεπίδραση των παιδιών με την ομάδα των συνομηλίκων τους αποτελεί ένα σημαντικό παράγοντα κοινωνικοποίησης. Σύμφωνα με τους Krapprmann (1991) και Rubin (1980) (στο: Χατζηχρήστου,1992:141) οι σχέσεις του παιδιού με τους συνομηλίκους του και η κοινωνική σύγκριση μαζί τους παίζει σημαντικό ρόλο στην ομαλή συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού

και παίζει σημαντικό ρόλο για την ανάπτυξη της ταυτότητάς του. Οι αλληλεπιδράσεις με τους φίλους μπορούν να παίξουν μείζονα ρόλο στη διαμόρφωση της ταυτότητας, στην ανάπτυξη της αυτοαντίληψης και της κοινωνικότητας. Από τη μία πλευρά, η υποστήριξη από τους φίλους μπορεί να βοηθήσει ώστε να διαμορφώσουν θετική ταυτότητα. Από την άλλη πλευρά, οι φίλοι μπορούν να προκαλέσουν την υπό διαμόρφωση ταυτότητα του παιδιού. Καθώς τα παιδιά περνάνε τη σχολική τους ηλικία δέχονται επιρροές από το περιβάλλον τους. Οι σχέσεις μεταξύ των συμμαθητών παίζουν σημαντικό ρόλο στην αυτοαντίληψη των παιδιών και έχουν επίδραση στη διαμόρφωση των ιδεών και των πιστεύω τους (Witt, 2000). Έρευνες που έχουν γίνει έχουν δείξει ότι τα παιδιά αναπτύσσονται με τους συμμαθητές τους σημαντικές κοινωνικές σχέσεις για την ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους. Η συσχέτιση επομένως της παιδαγωγικής σχέσης που αναπτύσσεται με την ακαδημαϊκή και κοινωνική εξέλιξη του μαθητή, δικαιολογείται από το γεγονός ότι στο πλαίσιο της παιδαγωγικής διαπροσωπικής σχέσης ικανοποιούνται ή όχι οι βασικές μαθησιακές, συναισθηματικές ανάγκες των παιδιών, διαμορφώνεται σε μεγάλο βαθμό η αυτοαντίληψη και η κοινωνική συμπεριφορά τους (Κοσμόπουλος 1990, Κωνσταντίνου 1998, Ματσαγγούρας 2001, Γκότοβος, 2002). Μέσα στη σχολική τάξη, λοιπόν, η γλώσσα είναι ο κύριος άξονας των δραστηριοτήτων, ο βασικός διάυλος της επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης μεταξύ των μαθητών. Οι διαπιστώσεις αυτές αποκτούν ιδιαίτερο ενδιαφέρον στην περίπτωση της σχολικής φοίτησης πολιτισμικά διαφορετικών ομάδων μαθητών, στους οποίους ο βαθμός γνώσης της δεύτερης γλώσσας, της χώρας υποδοχής, επηρεάζει κατά πολύ την ακαδημαϊκή τους εξέλιξη. Συμβάλλει στη διαμόρφωση της εικόνας τους στην τάξη, της αντίληψης και των προσδοκιών των εκπαιδευτικών γι' αυτούς, λειτουργεί ως κριτήριο κατηγοριοποίησης τους (ως προς τη σχολική τους επίδοση) και εμπλοκής τους σε συγκεκριμένα δίκτυα επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης (Βερυκάκη, 2003).

Γενικά θεωρείται ότι οι Έλληνες μαθητές αποτελούν την "κυρίαρχη" ομάδα του μαθητικού πληθυσμού, που κυριαρχεί στο γλωσσικό κώδικα της διδασκαλίας και της επικοινωνίας στη σχολική τάξη σε αντίθεση με τους αλλοδαπούς μαθητές που θεωρούνται το "αδύναμο" τμήμα της σχολικής κοινότητας. Στην περίπτωση της πολυπολιτισμικής τάξης που συνιστά ένα πολυεπίπεδο σύστημα ως προς τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά, τα βιώματα των μαθητών, την ανομοιογενή σύσταση των ομάδων των συνομηθικών θα μπορούσε να συμβάλει στην αλληλεπίδραση μεταξύ των αλλοδαπών και γηγενών μαθητών (Βερυκάκη, 2003).

Επίσης, στο χώρο ενός πολυπολιτισμικού σχολείου παρατηρείται η αντίθεση ανάμεσα στις κουλτούρες των συμμαθητών, "peer culture" (Μπίκος 2004:108), δημιουργώντας κλίκες μεταξύ τους, στεγανά, και προβλήματα στην επικοινωνία και στην αντιμετώπιση του διαφορετικού. Έτσι μια πολύ συνεκτική ομάδα μπορεί να συντελέσει και στην απόρριψη συμμαθητών που διαφέρουν (Adams et al., 1997 στο: Μπίκος, 2004). Ο Μίτιλης (1998), υποστηρίζει ότι η απλή συνύπαρξη παιδιών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης είναι αρκετή για να οδηγήσει σε αλληλεπίδραση, αρκεί να γίνει ουσιαστική κατανόηση των γνώσεων και των ενδιαφερόντων των παιδιών. Βλέπουμε λοιπόν ότι αν η ανάγκη για μια θετική σχέση και αλληλεπίδραση ανάμεσα στους μαθητές είναι μια απαραίτητη προϋπόθεση στη διαδικασία της μάθησης, στην περίπτωση των αλλοδαπών μαθητών αποτελεί το θεμέλιο στα οποία θα στηριχτεί η όλη προσπάθεια για την ένταξη και ενσωμάτωση των μαθητών αυτών στο νέο γλωσσικό και κοινωνικό περιβάλλον. Απαραίτητη προϋπόθεση για την ειρηνική και δημιουργική αλληλεπίδραση αλλοδαπών και γηγενών μαθητών είναι η γνωριμία με το διαφορετικό «άλλο» και η ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων με τις μειονότητες (Χαλκιάς, 2007). Διάφορες ερευνητικές μελέτες που πραγματοποιούνται σε εθνικές μειονότητες προτείνουν ότι παράγοντες, όπως η οικογενειακή υποστήριξη και η σχολική εμπειρία, μπορούν να επηρεάσουν σημαντικά την αυτοεκτίμηση των μελών μιας μειονοτικής ομάδας (Verkuyten, 2005, Way and Robinson, 2003).

2.6 Κίνητρα μάθησης και σχολική επίδοση.

Ως κίνητρο, μπορούμε να ορίσουμε οτιδήποτε κινεί, ωθεί ή παρασύρει ένα άτομο να δράσει, ενεργώντας είτε από μέσα (ένστικτο, ορμές, επιθυμίες, συναισθήματα) είτε από έξω (ενθάρρυνση, αμοιβή, επιβράβευση, φόβητρα, τιμωρία). Τα κίνητρα εξηγούν, ως ένα βαθμό την ανθρώπινη συμπεριφορά, και πιο συγκεκριμένα τα αίτια που την προκαλούν, τους λόγους που την εξηγούν, αλλά και τις ίδιες τις πράξεις. (Κωσταρίδου – Ευκλείδη, 1999). Όσον αφορά στην μαθησιακή διαδικασία, μπορούμε να ορίσουμε την ώθηση, ή αλλιώς την παρώθηση, ως την τάση που έχουν τα άτομα να δραστηριοποιηθούν και να μάθουν, και ειδικότερα πρόκειται για μια διαδικασία που χαρακτηρίζεται από δυναμικότητα, μέσα από την οποία η ανθρώπινη συμπεριφορά ευαισθητοποιείται και κατευθύνεται κατάλληλα, προκειμένου να

υλοποιηθούν κάποιοι στόχοι. (Φράγκου, 2000). το ζήτημα της εφαρμογής των κινήτρων κατά την διδασκαλία, αποτέλεσε αντικείμενο προβληματισμού για τους δασκάλους και τους καθηγητές, οι οποίοι είχαν να επιλέξουν αν θα χρησιμοποιήσουν κίνητρα στους μαθητές τους, προκειμένου να επιτύχουν υψηλότερες επιδόσεις. Το θέμα των κινήτρων αποτέλεσε παράλληλα πηγή προβληματισμού, ως προς το αν πρέπει να υποκινούμε τον μαθητή, ή αν πρέπει να τον αφήνουμε να πάρει πρωτοβουλίες και να εκδηλωθεί μόνος του. ο Rousseau και ο Neil, οι οποίοι υποστήριζαν ότι δεν είναι απαραίτητο να υποκινείται ο μαθητής, επειδή μόνος του θα επιλέξει και θα πράξει εκείνο το οποίο του ταιριάζει καλύτερα. Βέβαια, δεν μπορεί να αμφισβητηθεί το γεγονός ότι, ο μαθητής, μερικές φορές, επηρεάζεται αναπόφευκτα από κάποια κίνητρα, με άμεσο ή με έμμεσο τρόπο, που πηγάζουν είτε από εξωτερικούς, κοινωνικούς παράγοντες, είτε από εσωτερικούς παράγοντες του παιδιού. (Φράγκου, 2000). Όλοι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν την σημασία και την σπουδαιότητα των κινήτρων για την επιτυχία του έργου που επιτελούν και πολύ συχνά τα χρησιμοποιούν με θετικά αποτελέσματα στις επιδόσεις των μαθητών τους. (Κολιάδης, 1991). Κατά την διδακτική πράξη στα σχολεία, η χρήση κινήτρων από τους εκπαιδευτικούς κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική, σε βαθμό που υποστηρίζεται ότι δεν μπορεί να υπάρξει μάθηση χωρίς την παροχή κινήτρων στους μαθητές. Τα κίνητρα μάθησης σχετίζονται με κάποιους σχολικούς παράγοντες όπως είναι οι ενισχύσεις, ο προσανατολισμός προς τον στόχο και ο διαθέσιμος χρόνος από το μαθητή για το αντικείμενο που μαθαίνει(Φράγκου, 2000). Τα κίνητρα του μαθητή διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο και καθορίζουν το βαθμό κατά τον οποίο η ενίσχυση του εκπαιδευτικού θα δράσει θετικά, αρνητικά ή και ουδέτερα γ' αυτόν, καθιστώντας την αξία των κινήτρων υποκειμενική για κάθε μαθητή (Φράγκου, 2000). Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι, τα κίνητρα μπορούν να χωριστούν σε δύο ευρύτερες κατηγορίες, τα ενδογενή (ή αλλιώς εσωτερικά) κίνητρα και τα εξωγενή (ή αλλιώς εξωτερικά) κίνητρα. Ως ενδογενή κίνητρα, μπορούμε να ορίσουμε όλες εκείνες τις δυνάμεις, τις τάσεις, τις ορμές και τις παρορμήσεις, που υπάρχουν μέσα σε ένα άτομο και το ωθούν να ενεργοποιηθεί, να δράσει και να εκτελέσει ένα έργο. Παραδείγματος χάριν, ένας μαθητής που ασχολείται με ένα αντικείμενο, ενδέχεται να το κάνει ωθούμενος αποκλειστικά από την ικανοποίηση και την ευχαρίστηση που του προσφέρει το συγκεκριμένο αντικείμενο, χωρίς να επηρεάζεται από εξωτερικούς παράγοντες. (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1999). Με τον όρο εξωγενή κίνητρα, μπορούμε να ορίσουμε τα μέσα που χρησιμοποιούν τα άτομα προκειμένου να αυξήσουν την δραστηριοποίηση

και την αποδοτικότητα άλλων ατόμων ή οργανισμών. Ωστόσο, η διάκριση μεταξύ των ενδογενών και των εξωγενών κινήτρων δεν είναι πάντα σαφής, όπως αναφέραμε και προηγουμένως, και ο λόγος έγκειται στο ότι τα άτομα που θέλουν να παρακινήσουν άλλα άτομα ή οργανισμούς, χρησιμοποιούν δυνάμεις και χαρακτηριστικά που υπάρχουν μέσα σε έναν άνθρωπο ή μέσα σε έναν οργανισμό. (Φράγκου, 2000)

Ο μαθητής διαθέτει χρόνο, ανάλογο με την ένταση των κινήτρων του, και δείχνει ζήλο που συναρτάται με την επιθυμία του να επιτύχει τον στόχο του. (Φράγκου, 2000). Επιπρόσθετα, πέρα από το μεγάλο σύνολο των μαθητών και μαθητριών που έχουν μια εικόνα κινήτρων τυπική, υπάρχουν κι εκείνοι, που θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν ως μαθητές με «ευπάθεια» κινήτρων. Μαθητές και μαθήτριες που αντιμετωπίζουν δυσκολίες κάθε είδους στο σχολείο, είτε αυτές είναι γνωστικού τύπου (Ειδικές ή Γενικότερες Μαθησιακές Δυσκολίες) είτε κοινωνικού – πολιτισμικού τύπου, πολλές φορές έχουν χαμηλά ή ευπαθή κίνητρα μάθησης. Αποτελέσματα αυτής της κατάστασης, μπορεί να είναι άλλες φορές προβλήματα συμπεριφοράς, παραίτηση, απόρριψη του μαθήματος, του σχολείου ή και του ίδιου του εαυτού τους, με άμεσες συνέπειες πολύ σημαντικές. Η παιδαγωγική στήριξη όλων των μαθητών και μαθητριών, σε ένα πλαίσιο ενθάρρυνσης και διαφοροποίησης της διδασκαλίας, με αντικειμενικό στόχο την απόδοση ισχυρότερων κινήτρων μάθησης, είναι το ζητούμενο. Προαπαιτούμενο όμως, είναι η γνώση των κινήτρων που εμπλέκονται στη διαδικασία της μάθησης και η ορθή ερμηνεία των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι μαθητές και οι μαθήτριες, καθώς και των συμπεριφορών τους.

2.7 Σχέσεις σχολείου και οικογένειας.

Η οικογένεια διαδραματίζει αποφασιστικό ρόλο στην πνευματική, συναισθηματική και κοινωνική εξέλιξη του παιδιού. Η διαδικασία ανάπτυξης και ψυχοκοινωνικής προσαρμογής του παιδιού αρχίζει στο πλαίσιο της οικογένειας και επηρεάζεται από τη συνοχή της και τη γονεϊκή συμπεριφορά. Αργότερα προστίθενται και άλλοι παράγοντες υποστήριξης, με κυριότερο το σχολείο. η οικογένεια, μέσα από τα χαρακτηριστικά της- κοινωνικοοικονομικό, πολιτισμικό επίπεδο, δυναμική- επιδρά όχι μόνο στην ψυχολογία του παιδιού και στη διαμόρφωση της αυτοεικόνας του αλλά και στη διαμόρφωση της παιδαγωγικής σχέσης, καθώς οι αντιλήψεις του παιδιού για

το οικογενειακό του περιβάλλον επηρεάζουν και συχνά καθορίζουν τη συμπεριφορά του στο σχολικό περιβάλλον.

Η ανάγκη για επικοινωνία μεταξύ σχολείου και οικογένειας αναγνωρίζεται κατ' αρχήν με τη συνταγματική θεμελίωση του γονικού δικαιώματος, όπως διατυπώνεται στις διατάξεις των άρθρων 9 (παράγραφος 1, εδάφιο 2) και 21 (παράγραφος 1) του Συντάγματος του 1975/1986/2001. Στο άρθρο 9 προβλέπεται ότι «η ιδιωτική και οικογενειακή ζωή του ατόμου είναι απαραβίαστη» και στο άρθρο 21 ότι «η οικογένεια..., καθώς και ο γάμος, η μητρότητα και η παιδική ηλικία τελούν υπό την προστασία του κράτους». Ο συνδυασμός των δύο αυτών διατάξεων παρέχει το αναγκαίο κανονιστικό θεμέλιο της ελευθερίας των γονέων ως προς την ανατροφή και μόρφωση των παιδιών τους στο πλαίσιο της οικογενειακής ζωής. Στους γονείς αναγνωρίζεται μορφωτικό δικαίωμα κατά προτεραιότητα έναντι κάθε άλλου φορέα εκπαίδευσης. Από την άλλη πλευρά, από τον συνδυασμό αυτόν προκύπτει και η υποχρέωση του κράτους για τη λήψη μέτρων που συμπληρώνουν και βελτιώνουν την πολλαπλή λειτουργία της οικογενειακής ζωής. Η συνταγματική βάση των δύο βασικών φορέων εκπαίδευσης, δηλαδή των γονέων και του σχολείου, νομιμοποιεί την, ούτως ή άλλως αναγκαία, συνάντησή τους στον σχολικό χώρο.

Σε αρκετές χώρες έχει γίνει αποδεκτή αυτή η αναγκαιότητα και η σπουδαιότητα της συνεργασίας, καθώς αποτελεί και δημοφιλές θέμα στις διεθνείς παιδαγωγικές έρευνες (Patrikakou et al, 2005· Γεωργίου, 2000). Τα οφέλη που προκύπτουν από την επιτυχή συνεργασία του σχολείου με την οικογένεια είναι πολλά για όλους τους εμπλεκόμενους (Γκλιάου- Χριστοδούλου, 2005· Ματσαγγούρας & Πούλου, 2009· Μυλωνάκου-Κεκέ, 2006· Keyes, 2002). Προκειμένου όμως να υπάρξουν θετικά αποτελέσματα για όλους, απαιτείται κοινή προσπάθεια, τόσο από τους γονείς, όσο και από τους εκπαιδευτικούς (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2006 : 41).

Από τη συνεργασία αυτή πολλά μπορούν να εξαρτηθούν και να επηρεάσουν τη μαθησιακή πορεία του παιδιού (Μπρούζος, 2002:104). Οι γονείς σε μια διαδικασία συνεχούς αλληλεπίδρασης με το παιδί, ασκούν επιρροή στα κίνητρά του, στις στάσεις, στις αξίες, στις αντιλήψεις, στις φιλοδοξίες του και επιδρούν στη μόρφωσή του (Γκλιάου - Χριστοδούλου, 2005:75). Η ουσιαστική συνεργασία γονέων και εκπαιδευτικών επηρεάζει θετικά τις σχολικές επιδόσεις των παιδιών, αφού γονείς και δάσκαλοι κατανοούν ο ένας τις προσδοκίες του άλλου και επιτρέπει και στις δυο πλευρές να ενημερώνονται για την πρόοδό του, τη συμπεριφορά του, τις κλίσεις, τις συνήθειές του, τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις με το περιβάλλον του, ενώ

αισθανόμενο την φροντίδα και την ενθάρρυνση από δασκάλους και γονείς, εργάζεται πιο επίμονα, σκληρά και αποδοτικά (Μυλωνάκου - Κεκέ, 2006), ενώ έχει ιδιαίτερα θετικές συνέπειες στη στάσεις και στη συμπεριφορά του σε ό, τι αφορά τη σχολική του ζωή (Καστανίδου, 2004· Νόβα – Καλτσούνη, 2004· Hoover- Dempsey et al, 2005· Mapp, 2003).

Μια καλή επικοινωνία του σχολείου και της οικογένειας βελτιώνει τη στάση των γονέων προς το σχολείο και τους βοηθά να εκτιμήσουν περισσότερο το έργο των εκπαιδευτικών (Symeou, 2002· Powell et al, 2010). Αντιλαμβάνονται καλύτερα τα προβλήματα και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί (Μπόνια, Μπρουζος & Κοσσυβάκη, 2008) και δείχνουν μεγαλύτερη προθυμία να τους στηρίξουν και συμπαρασταθούν στο έργο τους. Επίσης μέσω της ουσιαστικής επικοινωνίας, ο γονέας μαθαίνει τις αδυναμίες του παιδιού του και τους τρόπους να τις αντιμετωπίσει αποτελεσματικότερα, ενώ δημιουργείται ένα θετικό κλίμα ανάμεσα στο γονέα και τον εκπαιδευτικό, όπου αν προκύψουν προβλήματα συμπεριφοράς του παιδιού ή μαθησιακά, να μπορεί να εξασφαλίσει τη βοήθεια του δασκάλου σε μια τέτοια περίπτωση (Γκλιάου-Χριστοδούλου, 2005· Νόβα - Καλτσούνη, 2004).

Η σχέση εκπαιδευτικών - γονέων επηρεάζεται από την κουλτούρα και τις αξίες τους, το περιβάλλον προέλευσής τους, την εθνικότητά τους, το κοινωνικοοικονομικό και το μορφωτικό τους επίπεδο, τις επιδράσεις της τεχνολογίας, τις πιέσεις από το εργασιακό περιβάλλον, την αλλαγή στις κοινωνικές δομές της οικογένειας, τον τρόπο που παραδοσιακά γονείς και εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται το ρόλο τους, τις προσδοκίες τους, τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους και τον τρόπο επικοινωνίας τους (Keyes, 2002).

Σχολικές επιδόσεις και έρευνα

Η σχολική επιτυχία είναι άμεσα συνδεδεμένη με την ενθάρρυνση ή την αποθάρρυνση που θα έχει ο μαθητής από το κοινωνικό του περιβάλλον. Η οικογένεια και το σχολείο ως κοινωνικός θεσμός, ευνοούν ή όχι την επιτυχία του παιδιού στο σχολείο και τη σωστή προσαρμογή στη σχολική κοινότητα. Στην περίπτωση των αλλοδαπών μαθητών, το διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, τα διαφορετικά κίνητρα και ενδιαφέροντά τους ο διαφορετικός ρυθμός και τρόπος ανάπτυξης γλωσσικών και άλλων δεξιοτήτων επηρεάζουν τη σχολική τους επίδοση. Σύμφωνα με τον Cummins (2000), η σχολική αποτυχία είναι αποτέλεσμα αλληλεπιδράσεων ανάμεσα στους

δασκάλους, τους μαθητές και τις οικογένειές τους. Το θέμα της σχολικής επίδοσης των αλλοδαπών μαθητών έχει απασχολήσει αρκετές ερευνητικές μελέτες. Η επίδοση δεν αποτελεί μονοδιάστατο φαινόμενο, αλλά είναι προϊόν της αλληλεπίδρασης των προσπαθειών και ικανοτήτων των μαθητών με το σχολικό ίδρυμα στο οποίο αυτοί ανήκουν(Verma & Bagley, 1986).

Τα ευρήματα πολλών μελετών της διεθνούς βιβλιογραφίας έχουν δείξει ότι οι αλλοδαποί μαθητές αντιμετωπίζουν μεγαλύτερες δυσκολίες προσαρμογής στο σχολείο και έχουν συχνά χαμηλότερη σχολική επίδοση από τους γηγενείς(Orfield & Yun, 1999 : Sameroff & Fiese, 1990). Σύμφωνα με τον Coleman (1987) οι κακές επιδόσεις των αλλοδαπών μαθητών συνδέονται με το χαμηλό μορφωτικό, πολιτιστικό και κοινωνικό επίπεδο των οικογενειών τους. Σε άλλες έρευνες, το υψηλό κοινωνικό και πολιτισμικό status μιας μειονοτικής ομάδας σχετίζεται με την εμφάνιση καλύτερων επιδόσεων(Yeung et al.,2000). Στο θέμα των σχολικών επιδόσεων παίρνει θέση και ο Κολαΐτης, ο οποίος επισημαίνει ότι τα παιδιά των παλιννοστούντων έχουν χαμηλότερες σχολικές επιδόσεις από αυτές των γηγενών(Κολαΐτης, 2005). Τα γλωσσικά προβλήματα υποστηρίζεται ότι επιδρούν αρνητικά στην κοινωνική προσαρμογή του ατόμου και δυσχεραίνουν την ψυχοδιανοητική και μαθησιακή διαδικασία (Δράκος, 1999). Αντίθετα, η εκμάθηση της μητρικής γλώσσας, η αξιοποίησή της από τους εκπαιδευτικούς και η παράλληλη χρήση της στο σπίτι συμβάλλει στην περισσότερο άμεση προσαρμογή στις μαθησιακές διαδικασίες απ' ό τι μια μη οικεία γλώσσα(Cummins, 2002: Thomas & Collier, 1997). Αξίζει να σημειωθεί ότι η απουσία της μητρικής γλώσσας από το επίσημο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, έχει ως συνέπεια να δημιουργεί συμπλέγματα κατωτερότητας στο μαθητή σχετικά με τη γλώσσα του, η ανοιχτή χρήση της οποίας του προκαλεί αναστολές(Βακαλιός, 1997). Η γλωσσική προσαρμογή των αλλοδαπών μαθητών συνδέεται άμεσα και με το χρόνο παραμονής στη χώρα υποδοχής (Τσιούμης, Μπίκος, Γρηγοριάδης, 2000). Σύμφωνα με τους Stoll και Mortimore (1997:9) « ως αποτελεσματικό μπορεί να θεωρηθεί εκείνο το σχολείο του οποίου οι μαθητές σημειώνουν μεγαλύτερη πρόοδο από την αναμενόμενη, βάσει των ατομικών χαρακτηριστικών του μαθητικού πληθυσμού που φοιτά στο συγκεκριμένο σχολείο».

Η ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑ ΚΑΙ Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ.

3.1. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού και οι προσδοκίες του.

Η σημερινή πολυπολιτισμική τάξη και οι ποικίλες απαιτήσεις που προκύπτουν από την σύνθετη εκπαιδευτική διαδικασία, υπαγορεύουν τον πολυδιάστατο ρόλο του σύγχρονου εκπαιδευτικού, ο οποίος τίθεται στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Παπαναούμ, 2003), και αναλαμβάνει το μεγαλύτερο μέρος της ευθύνης για την πλήρη και ισότιμη ένταξη της νέας γενιάς στο κοινωνικό γίγνεσθαι. Ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει να εισάγει τους μαθητές του στο να μάθουν τόσο τη δική τους κουλτούρα όσο και τις κουλτούρες των συμμαθητών που προέρχονται από διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο. Η έννοια της «διαπολιτισμικής ετοιμότητας» (intercultural preparedness) σχετίζεται με την ευρύτητα των γνώσεων και τη διδακτική μεθοδολογία που διαθέτει ένας εκπαιδευτικός (Τριανταφύλλου, 2005), καθώς και τον βαθμό που ο εκπαιδευτικός έχει αναπτύξει συγκεκριμένες δεξιότητες, συμπεριφορές και απόψεις απέναντι στο διαφορετικό κατά την διάρκεια της εκπαίδευσής του (Παλαιολόγου, 2005).

Οι εκπαιδευτικοί αναδεικνύονται στους πιο συχνά εμπλεκόμενους προστατευτικούς παράγοντες για τα παιδιά, τα οποία-σύμφωνα με τη διαχρονική έρευνα του Kauai-κατόρθωσαν να αντιμετωπίσουν πολλαπλές δυσκολίες (Henderson & Milstein, 2003:13). Ο τρόπος με τον οποίο ένας δάσκαλος ενεργεί, περιλαμβάνει διάφορες χρηστικές τεχνικές και παιδαγωγικές μεθόδους, που τον βοηθούν να διαμορφώσει το δικό του διδακτικό στυλ (Jean-Manuel de Queiroz, 2000:100), αναδεικνύοντας ταυτόχρονα τις προσδοκίες για τους μαθητές του. Τυχόν αρνητικές προσδοκίες του που αναπτύσσονται μέσα από αδιόρατες στάσεις, συμβάλλουν στην τόνωση του αισθήματος απελπισίας του μαθητή ωθώντας τον στην απομόνωση. Σύμφωνα με τους Shepard, Hammerness et al, 2005, όπως αναφέρεται στο Αγαλιώτης (2011:78,287), η πεποίθηση του εκπαιδευτικού ότι ένας μαθητής παρουσιάζει δυσκολίες μάθησης και προσαρμογής μπορεί να οδηγήσει στην μείωση των προσδοκιών του ως προς το αναμενόμενο επίπεδο επίδοσης του μαθητή, επιτείνοντας έτσι τις όποιες δυσκολίες ήδη υπάρχουν. Οι μαθητές αυτοί, λειτουργώντας στο περιθώριο της σχολικής ζωής

της τάξης, δυσκολεύονται να ενταχθούν στο πλαίσιο των μαθησιακών και κοινωνικών δραστηριοτήτων που υλοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς και τους υπόλοιπους μαθητές της τάξης. Επιπλέον, απορρίπτονται από τους συνομηλίκους τους, χάνουν το ενδιαφέρον τους για το σχολείο και πολλές φορές οδηγούνται σε πρόωρη διακοπή φοίτησης. Η εικόνα που έχουν οι μαθητές για τον εαυτό τους συνδέεται στενά με τις αξιολογήσεις των άλλων και περισσότερο εκείνων που βρίσκονται σε άμεση και συχνή επικοινωνία και αλληλεπίδραση μαζί τους (π.χ. γονέων, εκπαιδευτικών, συμμαθητών).

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην καταπολέμηση της σχολικής αποτυχίας είναι ιδιαίτερα σημαντικός. Πιο συγκεκριμένα, έχουν γίνει έρευνες από τους Asbell (1963), Becker (1952), Clark (1963), Gibson (1965), Harlem Youth Opportunities Unlimited (1964), Katz (1964), Kvaraceus (1965), MacKinnon (1962), Riessman (1962,1965), Rose (1956), Rosenthal and Jacobson (1968) και Wilson(1963). Αυτοί οι ερευνητές επιθυμούσαν να επικυρώσουν ένα τύπο της εκπαιδευτικής αυτοεκπληρούμενης προφητείας. Δηλαδή, αν ένας δάσκαλος προσδοκά μεγάλη απόδοση από το μαθητή, τότε θα την έχει και αντίστροφα.(Rist, 2000). Οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών για τις σχολικές επιδόσεις των μαθητών τους έχουν καταγραφεί στη σχετική βιβλιογραφία ως «αυτοεκπληρούμενη προφητεία» ((Rosenthal & Jacobson, 1968 Merton, 1948). Τη δεκαετία του '70 δόθηκε μεγαλύτερη έμφαση γύρω από έρευνες που αφορούσαν τις προσδοκίες ενώ μετά από αυτή οι έρευνες συνεχίζονται με αργούς ρυθμούς. Στη χώρα μας υπάρχουν ελάχιστες σχετικές έρευνες και περιοριζόμαστε σε άρθρα πληροφοριακού χαρακτήρα και σε ορισμένα κεφάλαια που αποτελούν μέρος επιστημονικών βιβλίων (Μπασέτας, 2010). Ο D' Amico (2001), στην επισκόπησή του για τις θεωρίες και τους παράγοντες που σχετίζονται με τη σχολική αποτυχία, υποστήριξε ότι ο παράγοντας εκπαιδευτικός με χαρακτηριστικά γνωρίσματα την «καλή κατάρτιση», την «αφοσίωση στο επάγγελμα», «τις υψηλές προσδοκίες» από τους μαθητές του, καθώς και ο παράγοντας «σχολικό πρόγραμμα με πολιτισμική ευαισθησία» συμβάλουν στη δημιουργία ενός σχολικού περιβάλλοντος με χαμηλό δείκτη σχολικής αποτυχίας. Στην εκπαιδευτική διαδικασία, ιδιαίτερα οι προσδοκίες του εκπαιδευτικού είναι αυτές που διαμορφώνουν τη σχέση του με το μαθητή και επηρεάζουν το πεδίο δράσης του. Οι εκπαιδευτικοί επομένως πρέπει να έχουν υψηλές προσδοκίες για όλους τους μαθητές τους. Οι χαμηλές προσδοκίες, όταν επιβεβαιώνονται συστηματικά, τείνουν να εσωτερικεύσουν στην εικόνα που διαμορφώνουν ορισμένοι

μαθητές για τον εαυτό τους και στη συνέχεια να επαληθευτούν ως « αυτοεκπληρούμενη προφητεία».

3.1.2. Δημιουργία κατάλληλου κλίματος στην τάξη

Το σχολικό κλίμα είναι ένας από τους παράγοντες που συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητα των βασικών λειτουργιών του σχολείου και στην επιτυχία του έργου των εκπαιδευτικών. Η έννοια του σχολικού κλίματος είναι μια σειρά εσωτερικών χαρακτηριστικών που βοηθούν να ξεχωρίσει το ένα σχολείο από το άλλο. Είναι ένα σύνολο δυναμικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών, των περιβαλλοντικών και ψυχολογικών χαρακτηριστικών του σχολικού περιβάλλοντος, τα οποία επηρεάζουν τις στάσεις, τη συμπεριφορά, το εκπαιδευτικό έργο των δασκάλων, το αίσθημα αυτοεκτίμησης δασκάλων και μαθητών καθώς και τη σχολική επίδοση των μαθητών (Πασιαρδή, 2001). Το κλίμα σε μια σχολική μονάδα μπορεί να είναι ευχάριστο, δημιουργικό ή και μελαγχολικό και απωθητικό. Μπορεί να αποπνέει την αίσθηση έμπνευσης και αισιοδοξίας ή απογοήτευσης (Δημητρόπουλος, 1999). Επιπλέον, το σχολικό κλίμα έχει αναγνωριστεί ως μια σημαντική συνιστώσα των επιτυχημένων και αποτελεσματικών σχολείων (Brand & Felner & Shim & Seitsinger, 2003). Απαραίτητη προϋπόθεση για τη μαθησιακή εξέλιξη του μαθητή είναι η ύπαρξη ενός θετικού κλίματος μέσα στην τάξη (Χατζηχρήστου, 2005). Το σχολικό κλίμα θεωρείται για τη σχολική μονάδα ότι η προσωπικότητα για τον άνθρωπο (Roueche & Baker, 1986).

Το σχολικό κλίμα και ιδιαίτερα το ψυχολογικό κλίμα της τάξης αποτελεί ένα δυναμικό περιβάλλον το οποίο αντανακλά αλληλεπιδράσεις μεταξύ διδασκόντων και μαθητών. Για όλους τους μαθητές και κυρίως για αυτούς με μαθησιακές δυσκολίες, τα χαρακτηριστικά του ψυχολογικού κλίματος της τάξης συνδέονται με τη συμπεριφορά και την απόδοσή τους (Antonίου , Sideridis, 2008). Ιδιαίτερα καθοριστικός είναι ο ρόλος του Διευθυντή της σχολικής μονάδας, όπως μαρτυρεί τόσο η πλούσια σχετική βιβλιογραφία, όσο και η κοινή εμπειρία (Παναγιωτίδου, 2012). Οι Deci & Ryan (2002) υποστηρίζουν πως όταν οι εκπαιδευτικοί έχουν αναπτύξει υγιείς διαπροσωπικές σχέσεις με τους μαθητές τους καθοδηγούν σωστά στο πώς να μαθαίνουν και τους υποστηρίζουν στην προσπάθειά τους αυτή, τότε τους οδηγούν στην παρώθηση και στην αυτορρύθμιση που έχουν ως αποτέλεσμα την

επιτυχή ακαδημαϊκή τους επίδοση. Ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες διαμόρφωσης θετικού κλίματος είναι ο τρόπος με τον οποίο ο εκπαιδευτικός χειρίζεται και επικοινωνεί με το μαθητικό δυναμικό της τάξης. Η πραγματική και δυναμική ισχύ του κλίματος δημιουργεί μέσα στα σχολεία ευχάριστα και δυσάρεστα συναισθήματα, τα οποία επηρεάζουν θετικά ή αρνητικά την ψυχική διάθεση των εκπαιδευτικών για την εκτέλεση των καθηκόντων τους και κατ' επέκταση την επίδοση των μαθητών. Έτσι τα σχολεία στα οποία επικρατεί ευνοϊκό εργασιακό περιβάλλον, λειτουργούν αποτελεσματικά (Σαϊτής, 2002). Είναι σκόπιμο να ειπωθεί ότι η ανάπτυξη των μαθητών ενισχύεται σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον όπου οι μαθητές μπορούν να παρατηρούν, να συμμετέχουν και να καθοδηγούνται από πρόσωπα (εκπαιδευτικούς ,συμμαθητές) με τα οποία έχουν αναπτύξει συναισθηματική σχέση. Είναι επίσης γεγονός, σύμφωνα με τον Titus (1998) ότι οι αντιλήψεις και τα στερεότυπα των παιδιών αντανακλούν τις αντιλήψεις και τα στερεότυπα των ενηλίκων. Επειδή λοιπόν οι απόψεις, οι στάσεις και η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού επηρεάζουν αναμφίβολα το κλίμα της τάξης και τη συμπεριφορά των μαθητών, μπορεί ο εκπαιδευτικός, λόγω της επιρροής του, να βοηθάει τους μαθητές να έχουν θετική στάση απέναντι στο διαφορετικό. Όσον αφορά τη διδασκαλία ο Gates(1998) υποστηρίζει ότι είναι αναγκαίο ο εκπαιδευτικός να προσαρμόζει τη διδασκαλία λαμβάνοντας υπόψη το πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα ώστε να μη χάνουν πληροφορίες ή γνώσεις όταν δεν μπορούν να ερμηνεύσουν ή να κατανοήσουν την προσφερόμενη γνώση. Στο ρόλο του εκπαιδευτικού ως συμβούλου αναφέρεται και η Φραντζή (2001) η οποία δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στην ψυχολογική υποστήριξη των ξένων παιδιών κατά την προσαρμογή τους και στην διαπραγμάτευση του άγχους που προκαλείται την περίοδο αυτή στα παιδιά σε ατομικό και οικογενειακό επίπεδο τόσο μέσα στο σχολείο όσο και έξω από αυτό. Το σχολείο και ειδικότερα ο δάσκαλος οφείλει όχι μόνο να παρέχει γνώσεις αλλά και να ασκεί παιδαγωγικό έργο και να δημιουργεί αληθινές παιδαγωγικές σχέσεις που να βασίζονται στην αλληλοκατανόηση, στο σεβασμό και στην αλληλοεκτίμηση των εμπλεκόμενων μελών(Μπαμπάλης, 2012). Το παιδαγωγικό κλίμα που επικρατεί στη σχολική τάξη κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους ή κατά χρονικά διαστήματα επηρεάζει σημαντικά τη σχολική ζωή, τη διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης, τις σχολικές επιδόσεις των μαθητών, τη διαμόρφωση κοινωνικών και συναισθηματικών σχέσεων μεταξύ τους, τη διάθεσή τους για συμμετοχή στο σχολείο και τη συνολική ανάπτυξη τους (Τριλιανός, 2013· Μπαμπάλης,

2012). Η διαμόρφωση του παιδαγωγικού κλίματος της σχολικής τάξης επηρεάζεται από διάφορους παράγοντες κυριότεροι των οποίων είναι ο εκπαιδευτικός της τάξης, οι σχέσεις μεταξύ των συμμαθητών, τα μαθήματα, ο σχολικός χώρος, το στυλ διδασκαλίας και διεύθυνσης της σχολικής τάξης που επιλέγεται από τον εκπαιδευτικό αλλά επιδρά ισχυρά επί των μαθητών, αφού τους τοποθετεί σε πλαίσια συμμετοχής, αποχής ή αδιαφορίας (Μπαμπάλης, 2012· Τριλιανός, 2013· Κόφφας, 2002· Ματσαγγούρας 2003 α).

3.1.3. Ευαισθητοποίηση κατά του ρατσισμού.

Ο ρατσισμός είναι ένα πλέγμα από αντιλήψεις, στάσεις, συμπεριφορές ή και θεσμοθετημένα μέτρα, που εξαναγκάζουν ορισμένους ανθρώπους σε υποτελή διαβίωση, επειδή ανήκουν σε μια διακριτή κατηγορία ανθρώπων. Ως δικαιολογία για τις διακρίσεις χρησιμοποιείται η διαφορετικότητα της ομάδας, στην οποία προσάπτεται συχνά, αλλά όχι πάντα, μια υποτιθέμενη κατωτερότητα ή και επικινδυνότητα (Τσιάκαλος, 2006). Η ύπαρξη της πολυπολιτισμικότητας στην κοινωνία και η συνύπαρξη διαφορετικότητας καθιστά απαραίτητο το σεβασμό μεταξύ των ατόμων για να μην υπάρξει κοινωνικός αποκλεισμός και εχθρική στάση ανάμεσα σε κάποιες ομάδες μειονοτήτων. Ένας βασικός κανόνας για τη διαχείριση μιας πολυπολιτισμικής τάξης, είναι η αντίληψη από πλευράς εκπαιδευτικού, της αξίας των πολιτισμών των χωρών καταγωγής των μαθητών του. Ο πολιτισμός διαμορφώνει την οπτική θεώρηση των μαθητών για την κοινωνία, καθώς αποτελεί ένα σημείο αναφοράς της ταυτότητάς τους. Επομένως, αν ο εκπαιδευτικός απορρίπτει τον πολιτισμό τους, αμέσως απορρίπτει και την ταυτότητα του μαθητή του. Έτσι δε μπορούν να ενταχθούν ομαλά στο σχολικό περιβάλλον. Συνεπώς είναι αναγκαίο να δοθεί η πρέπουσα αξία σε άλλες γλώσσες (Γρίβα-Στάμου, 2014). Το σχολείο οφείλει να συμβάλλει στην ενσωμάτωση των αλλοδαπών στην κοινωνία και να σέβεται την επιλογή εκείνων που εκφράζονται διαφορετικά στο θρησκευτικό ή πολιτισμικό πεδίο. Η διαφορετικότητα είναι αναγνωρισμένο δικαίωμα και πρέπει να γίνεται σεβαστό. Έξαλλου, ακόμα και οι ομοεθνείς είναι διαφορετικοί μεταξύ τους αλλά βρίσκουν ισορροπίες (Τσιάκαλος, 2000). Οι μαθητές, σε καθημερινή βάση, είναι δέκτες των αξιών, των στάσεων και κατ' επέκταση των στερεοτύπων που υιοθετεί και μεταφέρει ο δάσκαλος, συνειδητά ή ασυνείδητα, στο σχολικό περιβάλλον (Γκούσια-Ρίζου &

Βασιλούδης, 2010). Λαμβάνοντας υπόψη τους έντονους συναισθηματικούς δεσμούς που αναπτύσσει με τους μαθητές του, γίνεται φανερή η επίδραση που μπορεί να ασκήσει στη διαμόρφωση αντιλήψεων γύρω από τα σύγχρονα προβλήματα που απασχολούν την παγκόσμια κοινότητα.

Σε μια τάξη με πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές ο εκπαιδευτικός δείχνει τις προθέσεις του απέναντι σε ζητήματα πολιτιστικής διαφοράς με ποικίλους τρόπους. Για παράδειγμα με το να τιμωρεί ή όχι πιο συχνά τους «ξένους» μαθητές, με το να δείχνει τη στάση του απέναντι σε ρατσιστικές παρατηρήσεις, με το να παρεμβαίνει ή όχι σε περιπτώσεις ανάρμοστης συμπεριφοράς μεταξύ μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα (Γκότοβος, 1997). Τα διοικητικά μέτρα που έχουν ληφθεί για την εκπαίδευση των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών, συναγόμενα από τη σχετική νομοθεσία, διακρίνονται σε τρεις περιόδους (Νικολάου, 2000). Η πρώτη σχετίζεται με τη δεκαετία του 1970, όταν έγιναν τα πρώτα κρατικά βήματα για την εκπαίδευση αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών στην χώρα. Η δεύτερη περίοδος αφορά τη δεκαετία του 1980 μέχρι και το 1996, διάστημα ραγδαίας δημογραφικής μεταβολής στην Ελλάδα με την άφιξη των μεταναστών και των ομογενών Ποντίων και Βορειοηπειρωτών. Η τρίτη περίοδος είναι αυτή από το 1996 μέχρι σήμερα, όπου με ένα νέο νομοθετικό πλαίσιο προσφέρονται νέες δυνατότητες για την αντιμετώπιση των προβλημάτων της εκπαίδευσης αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών, μέσω της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Σύμφωνα με την ειδική έκθεση για τη ρατσιστική βία στην Ελλάδα (Συνήγορος του Πολίτη, 2013), ο ρατσισμός και η ξενοφοβία στα σχολεία είναι καθημερινά υπαρκτά φαινόμενα. Υπάρχουν ρατσιστικές συμπεριφορές μεταξύ μαθητών καθώς και περιστατικά άσκησης βίας που ενέχουν στοιχεία ρατσισμού εντός ή εκτός σχολείου. Τα περιστατικά αυτά είτε τίθενται υπόψη των εκπαιδευτικών και αντιμετωπίζονται αναλόγως είτε ορισμένες φορές δεν γνωστοποιούνται στους εκπαιδευτικούς ή παρά τη γνωστοποίησή τους δεν αντιμετωπίζονται. Παράλληλα, καταγράφονται ρατσιστικές συμπεριφορές εκπαιδευτικών ή ανοχή εκ μέρους τους ρατσιστικών συμπεριφορών μαθητών. Τέλος, υπάρχουν περιστατικά ρατσιστικής βίας μεταξύ μαθητών που λαμβάνουν χώρα εκτός σχολείου και εμπλέκονται και τρίτα πρόσωπα. Οι ρατσιστικές και ξενοφοβικές συμπεριφορές που εκδηλώνονται απέχουν πολύ από την έννοια της ισότητας και του σεβασμού προς τον διαφορετικό «Άλλο». Το σχολείο ως ζωντανός οργανισμός καθορίζεται όχι μόνο από το Αναλυτικό Πρόγραμμα αλλά

και από τη σύνθεση του μαθητικού του πληθυσμού, τις αξίες και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, τις ιδιαιτερότητες της περιοχής που ανήκει. Η αντιρατσιστική εκπαίδευση στοχεύει στις γνώσεις για κατανόηση στα θέματα της διαφορετικότητας και των ανθρώπινων δικαιωμάτων, στην καλλιέργεια δεξιοτήτων επικοινωνίας, συνεργασίας, ενσυναίσθησης και κοινωνικής ευαισθησίας αλλά και στην αλλαγή στάσεων και ανάληψη ενεργού δράσης. Η ανάπτυξη κατά τη σχολική φοίτηση γνώσεων, ικανοτήτων και αξιών που επιτρέπουν την κατανόηση, τη συνεργασία και το διάλογο με το διαφορετικό σε ένα σύγχρονο και πλουραλιστικό κόσμο απαιτεί χρόνο και προγραμματισμένες εκπαιδευτικές ενέργειες. Αυτό που τελικά μπορεί να συμπληρώσει καθοριστικά την ολοκλήρωση της προσωπικότητας των μαθητών είναι η συνειδητοποίηση ότι η φοίτηση στο σχολείο είναι θεμελιώδες δικαίωμα όλων των παιδιών και εφήβων και όχι μια πρακτική ελεήμονος ανοχής εκ μέρους της σχολικής κοινότητας. Ο εκπαιδευτικός, καλείται να διερευνήσει τη διαδικασία ανάπτυξης της δικής του ταυτότητας, τον τρόπο αντίδρασης στους διαφορετικούς ανθρώπους, να προκαλέσει και να δεχτεί κριτική από τους άλλους, να προβεί σε μια διαδικασία στοχασμού, η οποία ενδεχομένως να αμφισβητήσει τον τρόπο δράσης και λειτουργίας του μέσα στην τάξη. Ο εκπαιδευτικός που έχει αποδεχτεί την ετερότητα συνειδητοποιεί πως οι μαθητές φέρνουν μαζί τους δεξιότητες, παραδόσεις, πολιτικές, κοσμοθεωρίες (Fitzgerald, 1996), προσπαθεί να διαφοροποιήσει το αναλυτικό πρόγραμμα, ώστε να αντιπροσωπεύονται περισσότερες φωνές και πολιτισμικές αντιλήψεις (Hammer, Bennett, 1998) κι εμπλέκεται με ομάδες που αποτελούν πολιτισμική μειονότητα κι εκτός σχολείου (Follo, Wiggins, Eberly, 2007). Κατά τον Bensman, η πολιτισμική αυτή ανταλλαγή, μέσω της οποίας οι δάσκαλοι μαθαίνουν την κουλτούρα που φέρνουν οι μαθητές στην τάξη και οι μαθητές – γονείς μαθαίνουν τη σχολική κουλτούρα, συμβάλλει σημαντικά στην επιτυχία των μαθητών (ό.α. Joshi, Eberly & Konzal, 2005).

3.1.4. Η κατάρτιση του εκπαιδευτικού.

Ένας πολύ σημαντικός παράγοντας για την ένταξη και σχολική επίδοση των μεταναστών είναι η κατάρτιση του εκπαιδευτικού και οι προσδοκίες που έχουν απ' αυτούς. «Η επαγγελματική, κοινωνική και μορφωτική θέση καθώς και η στάση και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών» επιδρούν στην σχολική επίδοση (Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Σολομών, Σταμέλος, 2000: 13). Πολλές μελέτες στις ΗΠΑ δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί τείνουν να αντιμετωπίζουν διαφορετικά τους μαθητές των μειονοτικών ομάδων και να έχουν χαμηλότερες προσδοκίες από αυτούς. Αιτία αυτής της αντιμετώπισης αποτελεί συχνά το πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών. (Rios 1996). Στη χώρα μας, οι αντιλήψεις των δασκάλων σχετικά με την σχολική πορεία των μεταναστών, αν και ενίοτε αντιφατικές, φαίνεται να «δομούνται γύρω από την ιδέα ότι η «αποτυχία» ή η «επιτυχία» είναι προσωπική και οικογενειακή υπόθεση των αλλοδαπών μαθητών. Πολύ μικρότερη σημασία δίνεται στο ρόλο των θεσμικών παραγόντων και των πρακτικών που εφαρμόζονται μέσα στις «κανονικές» ή «ειδικές» τάξεις. Με άλλα λόγια στο δικό τους ερμηνευτικό σχήμα εμπλέκεται πολύ λίγο ο σχολικός θεσμός και οι ίδιοι χωρίς αυτό να σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί δεν καταβάλλουν προσπάθειες με αυτά τα παιδιά». (Κασίμη, 2006 : 5). Σύμφωνα με τον Cushner (1998), η πλειονότητα των εκπαιδευτικών στις περισσότερες χώρες δεν έχει την κατάλληλη κατάρτιση να διαχειριστεί αποτελεσματικά τη διαφορετικότητα. Κατά τον Cummins: «Αν οι δάσκαλοι δεν μαθαίνουν και πολλά πράγματα από τους μαθητές, τότε είναι πολύ πιθανόν πως ούτε οι μαθητές μαθαίνουν και πολλά από αυτούς» (Cummins, 2005, σ. 29). Αποφασιστικό ρόλο στην ακαδημαϊκή επιτυχία δίγλωσσων μαθητών δεν παίζουν τόσο οι επί μέρους διδακτικές μέθοδοι και τεχνικές, όσο η θεμελιώδης αρχή της επιβεβαίωσης της ταυτότητας των μαθητών αυτών (Cummins, 2005, σ. 35). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση του εκπαιδευτικού απαιτεί από αυτόν να επιτρέπει στους άλλους να είναι διαφορετικοί, να τους ανέχεται και να συμπάσχει – με την έννοια ότι τοποθετεί τον εαυτό του στη θέση του άλλου. Με την υποστήριξη του δασκάλου, διατηρείται η αυτοεκτίμηση των παιδιών στην τάξη και ενισχύεται η εκτίμηση προς τους συμμαθητές τους (Κανακίδου και Παπαγιάννη, 1999, σ. 73). Ο Banks θα μας δείξει ότι όταν οι δάσκαλοι έχουν αποκτήσει οι ίδιοι γνώσεις για την πολιτισμική και εθνική ποικιλότητα, βλέποντας τη γνώση αυτή κάτω από διαφορετικά εθνικά και πολιτισμικά πρίσματα, και αναλαμβάνουν δράση για να καταστήσουν τις κοινωνίες πολιτισμικά πιο ευαίσθητες και ποικιλόμορφες, τότε θα έχουν τη γνώση και την ικανότητα να βοηθήσουν να αλλάξει ο κανόνας του προγράμματος σπουδών, όπως

και ο νους και η καρδιά των μαθητών τους (Banks, 2004, σ. 67). Ο δάσκαλος, θα πρέπει να είναι ο συντονιστής που οργανώνει την τάξη ώστε να μπορεί ο καθένας να μάθει από τον άλλο. Καλή διαπολιτισμική εκπαίδευση, σημαίνει καλή διαπολιτισμική εκπαίδευση εκπαιδευτικών. Όσο δεν υπάρχουν διαπολιτισμικά εκπαιδευμένοι εκπαιδευτικοί, η διαδικασία μιας στενά εννοούμενης εκπαίδευσης θα συνεχίσει να αποξενώνει τους μαθητές και να δημιουργεί μεγαλύτερες ανισότητες. Μόνο καλά εκπαιδευμένοι επαγγελματίες εκπαιδευτικοί μπορούν να μεταδώσουν στους μαθητές Παιδεία με την ελληνική έννοια του όρου, και να τους βοηθήσουν να αναπτύξουν καλές διαπολιτισμικές αξίες και ηθικές (Μάρκου, 1996-α, σ. 69). Σύμφωνα με τον Καλομοίρη (1994), το έργο του εκπαιδευτικού είναι ο αγώνας εναντίον της σχολικής αποτυχίας για κάθε μαθητή, η συστηματική κατάρτιση όλων σε αντιστοιχία με τις εξελίξεις στον τομέα της απασχόλησης και η διασφάλιση του δικαιώματος σε κάθε μαθητή «να γίνεται κοινωνικός και δημιουργικός αποδέκτης ουσιαστικού περιεχομένου και νοήματος στο σχολείο». Σήμερα η εκπαιδευτική πράξη απαιτεί εκπαιδευτικούς – «μετασχηματιστές», ικανούς στην πρόσληψη ιδεών, μηνυμάτων και νέων αντιλήψεων, ικανούς να διαχειρίζονται εναλλακτικούς προσανατολισμούς και διαφοροποιημένες πρακτικές. Είναι όμως, βέβαιο ότι η διαπολιτισμική πραγματικότητα του ελληνικού σχολείου απαιτεί μια πνευματική στάση, που θα επιτρέψει στους εκπαιδευτικούς να επιλέγουν κοινωνικό-παιδαγωγικά τις πρακτικές τους, να τις ελέγχουν κριτικά, να τις φορτώνουν με τις ποιοτικές αποχρώσεις που χρειάζονται, ώστε να αναδεικνύονται ταυτόχρονα όχι μόνο σε ειδικούς συγκεκριμένης γνώσης και πρακτικής, αλλά και σε αισθαντικούς επαγγελματίες, που μετουσιώνουν ευαισθησίες και αντιλήψεις σε πρακτικές, οι οποίες καθορίζουν τελικά την κοινωνική τους ταυτότητα (Παπακωνσταντίνου, 1997). Δεν μπορούμε να αγνοήσουμε τον Durkheim ο οποίος λέει : « Ο έμπειρος δάσκαλος ξέρει να κάνει αυτό που πρέπει, χωρίς να μπορεί πάντα να εξηγήσει τους λόγους που θα τεκμηρίωναν τη δράση του. Αντίθετα, ο θεωρητικός της παιδαγωγικής μπορεί κάλλιστα να υπολείπεται κάθε πρακτικής διδακτικής ικανότητας.

3.1.5. Απόψεις των εκπαιδευτικών για τη σχολική επίδοση των αλλοδαπών μαθητών.

Οι μελέτες που εξετάζουν στάσεις για τη σχολική επίδοση των αλλοδαπών μαθητών παρουσιάζουν αντιφατικά δεδομένα. Από τη μια δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί είναι θετικοί απέναντι στην πολιτισμική ποικιλομορφία της τάξης, αποδέχονται τη διαφορετικότητα και αντιμετωπίζουν τα παιδιά από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα όπως τα ντόπια. Από την άλλη, εμφανίζονται απρόθυμοι να δεχτούν το διαφορετικό και να εμμένουν στις ελλείψεις των ξένων μαθητών Έρευνα των Pickert & Chock (Pickert & Chock, 1997) δείχνει ότι οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στο πολιτισμικά διαφορετικό είναι πάντα και θετικές και αρνητικές. Οι ερευνητές μελέτησαν έγγραφα που συνέταξαν παιδαγωγοί, με σκοπό να δούνε πώς οι άνθρωποι που σχεδιάζουν την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αντιλαμβάνονται την έννοια του πολιτισμού και της πολιτισμικής διαφοράς στα πλαίσια της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης. Τα συμπεράσματά τους έδειξαν ότι το πολιτισμικά διαφορετικό αντιμετωπίζεται από άλλους επιμορφωτές θετικά και από άλλους αρνητικά. Άλλοι, θεωρούν ότι είναι ωφέλιμο και εμπλουτίζει το αναλυτικό πρόγραμμα ενώ άλλοι βλέπουν πίσω από αυτό το πρόβλημα. Σύμφωνα με τους Luft (1997) και Winitzky & Barlow (1998), για την αποδοχή του διαφορετικού από τους εκπαιδευτικούς απαιτείται τόσο η θεωρητική κατάρτιση όσο και επαφή με πολιτισμικά διαφορετικούς ανθρώπους μέσα στην τάξη. Επιπλέον, απαιτείται ανοιχτό μυαλό και αυτογνωσία (Garmon, 1998).

Στον Ελλαδικό χώρο, οι έρευνες δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν θετική στάση απέναντι στα παιδιά των μεταναστών (Νικολάου, 2000). Δε φαίνεται να τους χαρακτηρίζει ξενοφοβία και ενδιαφέρονται για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση (Κοσσυβάκη, 2004- 5). Αποδέχονται την αξία κάθε πολιτισμού, αναγνωρίζουν το δικαίωμα του καθενός να διατηρεί την εθνική του ταυτότητα και δηλώνουν ότι θα δίδασκαν σε παιδιά μεταναστών (Μαλέτσκος, 2002). Σέβονται τον πολιτισμό, τη μόρφωση και την μητρική γλώσσα των παιδιών (Βακαλιός, 1999· Νικολάου, 2000. Κασίμης, 2005). Θεωρούν ότι οι μαθητές από διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον δε δημιουργούν προβλήματα στο σχολείο (Unicef, 2001). Ωστόσο, θεωρούν τη δουλειά μέσα σε μια πολυπολιτισμική τάξη δύσκολη(Ιγγλέση, 1997· Νικολάου, 2003). Κατά

την άποψή τους, τα παιδιά από διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον συναντούν δυσκολίες στην προσαρμογή τους και γι' αυτό πολλές φορές απέχουν από τις δραστηριότητες (Βαμβακίδου κ.α., 2003). Μερικές φορές εμφανίζουν προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς (Κάκαβου- Γεωργαράκη, 2002. Ψάλτη, 2000). Σε άλλες έρευνες οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τη μετανάστευση απειλή της ελληνικής ομοιογένειας και της ταυτότητάς του(Φραγκουδάκη & Δραγώνα 1997 · Ασκούνη, 1997· Dragonas et al, 1996 · Δημητρίου κ.α., 2004). Άλλοτε, εμφανίζονται απρόθυμοι να δεχτούν το διαφορετικό και τη νέα γνώση για τον «άλλο» (Δραγώνα, 2004). Σε άλλη περίπτωση βλέπουν στους μαθητές κάτι το «ξένο», μια «διαφορετική ταυτότητα» (Αθανασίου & Γκότοβος, 2002).

Σε όλες σχεδόν τις έρευνες διαπιστώνεται ελλιπής κατάρτιση των εκπαιδευτικών όσον αφορά στην πολιτισμική ποικιλομορφία μέσα στη σχολική τάξη και τονίζεται η ανάγκη και η επιθυμία τους για επιμόρφωση σε θέματα πολυπολιτισμικότητας (Φραγκουδάκη κ.α., 1997· Βακαλιός, 1999· Unicef, 2001· ΚΕΘΙ, 2001 στο Κελεσιδής 2004· Βαμβακίδου κ.α., 2003· Νικολάου, 2000· Νικολάου, 2003· Δαμανάκης, 2004· Παπαναούμ, 2004).

Έρευνα

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Δήμου Θέρμης για τους παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική επίδοση των αλλοδαπών μαθητών. Στην έρευνα συμμετείχαν 143 εκπαιδευτικοί από τα δημοτικά σχολεία του Δήμου Θέρμης στη Θεσσαλονίκη και πιο συγκεκριμένα από τα σχολεία του Αγίου Αντωνίου, των Βασιλικών, της Αγίας Παρασκευής, των Ταγαράδων, του Νέου Ρυσίου, του Τριλόφου, του Σχολαρίου, της Θέρμης και της Νέας Ραιδεστού. Συγκεκριμένα τα ερευνητικά ερωτήματα που εξετάζονται είναι το αν η συμμετοχή των αλλοδαπών μαθητών σε κοινωνικές δράσεις όπως η σχολική γιορτή και οι σχέσεις τους με τους γηγενείς μαθητές επηρεάζουν τη σχολική επίδοση. Επιπλέον, εξετάζονται οι απόψεις των δασκάλων για την παρουσία

αλλοδαπών μαθητών μέσα στην τάξη και την ποιότητα της γνώσης. Εξετάζεται επίσης κατά πόσο η κατάρτιση του εκπαιδευτικού επηρεάζει το άγχος του και τη σχολική επίδοση των αλλοδαπών μαθητών. Ένα ακόμη ερευνητικό ερώτημα είναι το αν υπάρχει συνεργασία του σχολείου με τους γονείς και τέλος σε τι οφείλεται η χαμηλή σχολική επίδοση αν αυτή υπάρχει.

Ερευνητικό εργαλείο

Για την διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς τους παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική επίδοση των αλλοδαπών μαθητών χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο. Το ερωτηματολόγιο διατέθηκε στα σχολεία κατά το διάστημα Φεβρουάριος έως Απρίλιος του 2018. Τη συγκέντρωση αναλάμβανε ο εκάστοτε διευθυντής στο γραφείο του από όπου με προγραμματισμένο ραντεβού γινόταν η συλλογή τους. Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 16 ερωτήσεις ανοικτού τύπου και από 1 κλειστού τύπου. Προτιμήθηκαν ερωτήσεις ανοικτού τύπου για συντομία και ευκολία ώστε να είναι πιο δελεαστικό στη συμπλήρωσή του. Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από έξι ενότητες. Στην πρώτη ενότητα αναφέρονται τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος και πιο συγκεκριμένα το φύλο, η ειδικότητα, τα χρόνια προϋπηρεσίας, οι μεταπτυχιακές σπουδές, η παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, η εμπειρία διδασκαλίας σε μαθητές από μεταναστευτικά περιβάλλοντα και το κατά πόσο οι ερωτηθέντες έχουν στην τάξη τους μαθητές από τέτοια περιβάλλοντα. Η δεύτερη ενότητα αναφέρεται στην ποιότητα του μαθήματος υπό την παρουσία αλλοδαπών με τις ερωτήσεις 1,2,3. Η τρίτη ενότητα αφορά τους παράγοντες που αποτελούν αιτίες χαμηλής σχολικής επίδοσης των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών. (Ερώτηση 5.) Η τέταρτη ενότητα αναφέρεται στους παράγοντες εξάρτησης της επίδοσης των αλλοδαπών μαθητών. (Ερωτήσεις 4,6,7,9,16). Στην παρούσα ενότητα, θα μελετηθεί το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί θεωρούν, ότι 5 συγκεκριμένοι παράγοντες επηρεάζουν την επίδοση των αλλοδαπών μαθητών. Στην πέμπτη ενότητα εξετάζονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τις στάσεις των αλλοδαπών μαθητών και των οικογενειών τους.(Ερώτηση 8,10,11,12). Η έκτη ενότητα αφορά στην ανταπόκριση του Ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος

και των εκπαιδευτικών στην παρουσία αλλοδαπών μαθητών. (Ερωτήσεις 13,14,15). Σε όλες τις ενότητες του ερωτηματολογίου οι απαντήσεις των ερωτήσεων είναι της κλίμακας Likert 1-5, όπου το 1 σημαίνει «Διαφωνώ απολύτως», το 2 σημαίνει «Μάλλον διαφωνώ», το 3 σημαίνει «Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ», το 4 σημαίνει «Μάλλον συμφωνώ» και το 5 σημαίνει «Συμφωνώ απολύτως». Όσο η μέση τιμή των απαντήσεων αυξάνει, τόσο αυξάνει και η συμφωνία των εκπαιδευτικών με την εκάστοτε δήλωση. Η ερώτηση ανοικτού τύπου (Ερώτηση 17) ζητά από τους εκπαιδευτικούς να συμβουλέψουν τους μαθητές που προέρχονται από άλλες χώρες με προτάσεις βελτίωσης της σχολικής τους επίδοσης.

Αποτελέσματα Έρευνας

Στο παρόν κεφάλαιο παρατίθενται τα αποτελέσματα της έρευνας. Πιο συγκεκριμένα, στο υποκεφάλαιο της Περιγραφικής Στατιστικής, θα παρουσιαστούν αρχικά οι απαντήσεις των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου, ενώ στο αμέσως επόμενο υποκεφάλαιο της Επαγωγικής Στατιστικής, θα γίνει μελέτη των ερευνητικών ερωτημάτων της έρευνας.

Περιγραφική Στατιστική

Σε αυτό το υποκεφάλαιο, θα παρατεθούν οι απαντήσεις των ατόμων που συμμετείχαν στην έρευνα περιγραφικά, μέσω πινάκων συχνοτήτων και κατάλληλων γραφημάτων.

Δημογραφικά στοιχεία

Στην παρούσα ενότητα, θα παρουσιαστούν κάποια δημογραφικά στοιχεία του δείγματος και πιο συγκεκριμένα το φύλο, η ειδικότητα, τα χρόνια προϋπηρεσίας, οι μεταπτυχιακές σπουδές, η παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων σχετικά με τη

διαπολιτισμική εκπαίδευση, η εμπειρία διδασκαλίας σε μαθητές από μεταναστευτικά περιβάλλοντα και το κατά πόσο οι ερωτηθέντες έχουν στην τάξη τους μαθητές από τέτοια περιβάλλοντα.

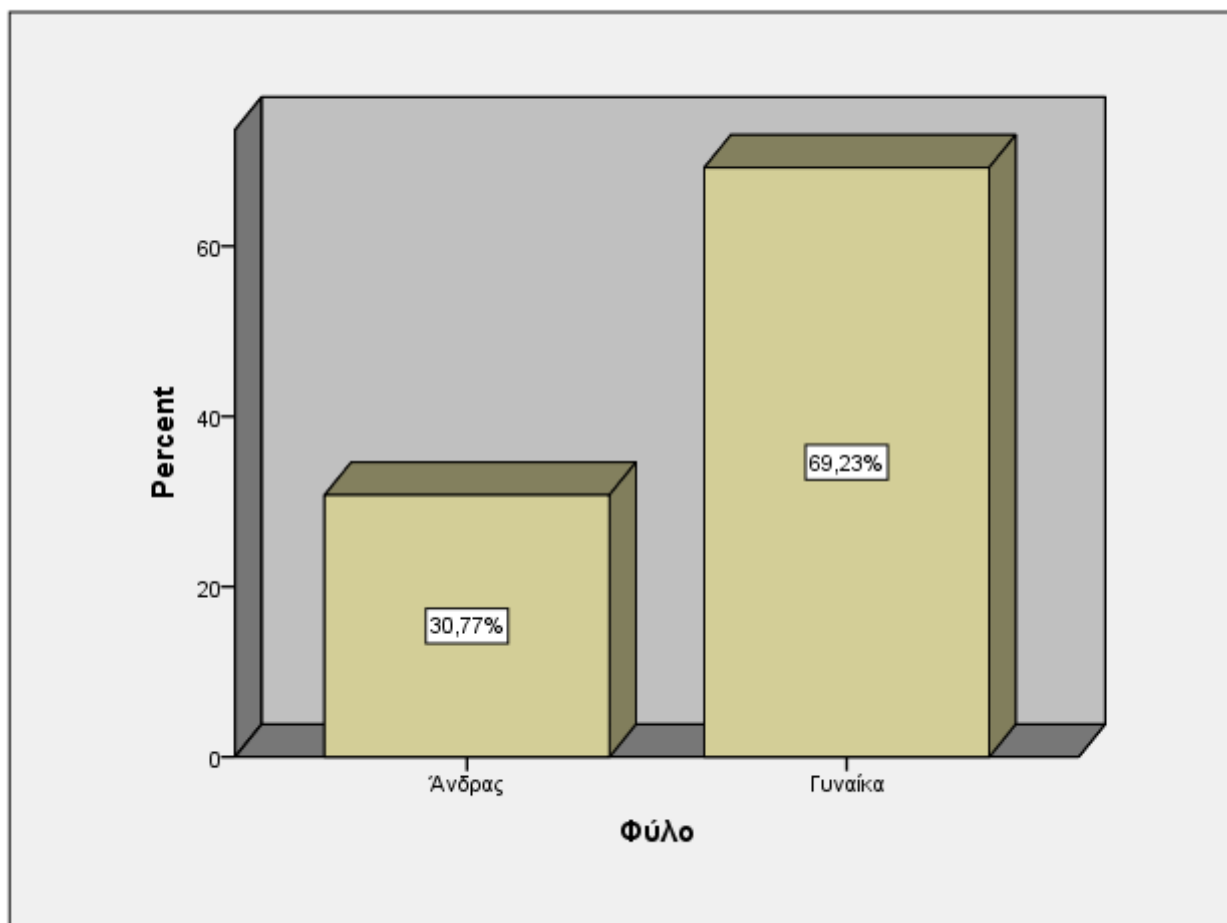
Στον Πίνακα 1 και το αντίστοιχο Γράφημα 1, παρουσιάζεται το φύλο των εκπαιδευτικών του δείγματος. Όπως βλέπουμε, η πλειοψηφία αποτελείται από γυναίκες, οι οποίες καταλαμβάνουν το 69.2% του συνόλου, ενώ το υπόλοιπο 30.8% αποτελούν οι άνδρες.

Πίνακας 1: Φύλο

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Άνδρας	44	30,8	30,8	30,8
Valid Γυναίκα	99	69,2	69,2	100,0
Total	143	100,0	100,0	

Γράφημα 1: Φύλο

Φύλο

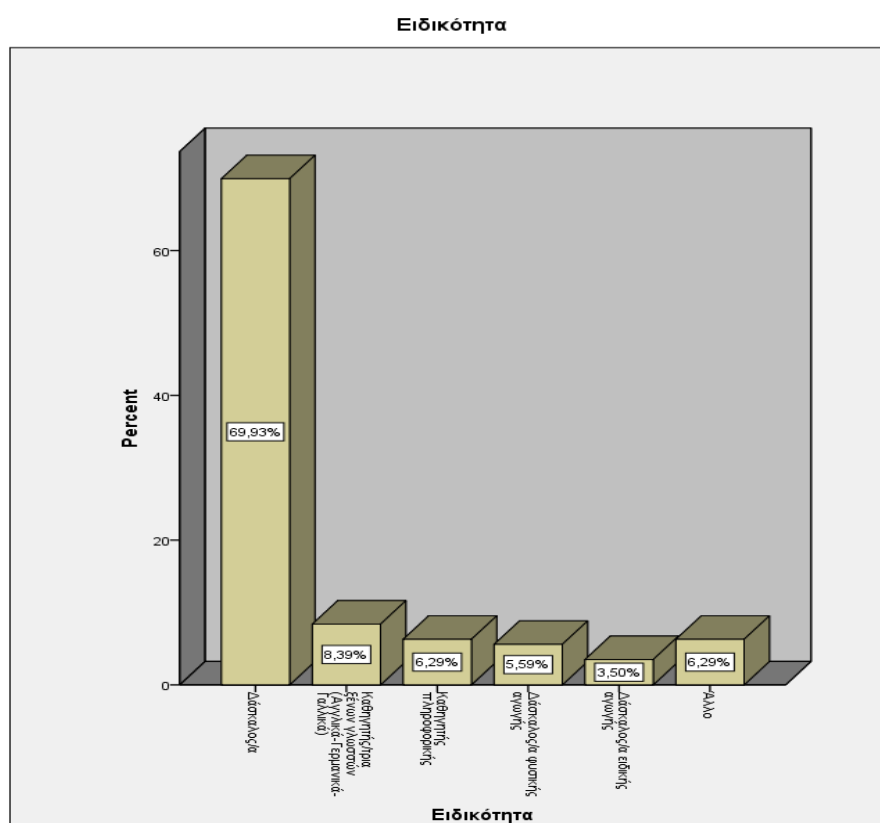


Στον Πίνακα 2 και το αντίστοιχο Γράφημα 2, παρατίθεται η ειδικότητα των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα. Η πλειοψηφία έχει δηλώσει «Δάσκαλος/Δασκάλα», με ποσοστό εμφάνισης 69.9%, ενώ κάποιιοι απάντησαν λίγο πιο αναλυτικά. Έτσι έχουμε Δασκάλους- Δασκάλες ξένων γλωσσών (8.4%), Δασκάλους Πληροφορικής (6.3%), Δασκάλους φυσικής ή ειδικής αγωγής (5.6% και 3.5% αντίστοιχα), ενώ το 6.3% του δείγματος έδωσε κάποια άλλη απάντηση.

Πίνακας 2: Ειδικότητα

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Δάσκαλος/α	100	69,9	69,9	69,9
Δάσκαλος/α ξένων γλωσσών (Αγγλικά-Γερμανικά-Γαλλικά)	12	8,4	8,4	78,3
Δάσκαλος/α πληροφορικής	9	6,3	6,3	84,6
Valid Δάσκαλος/α φυσικής αγωγής	8	5,6	5,6	90,2
Δάσκαλος/α ειδικής αγωγής	5	3,5	3,5	93,7
Άλλο	9	6,3	6,3	100,0
Total	143	100,0	100,0	

Γράφημα 2: Ειδικότητα



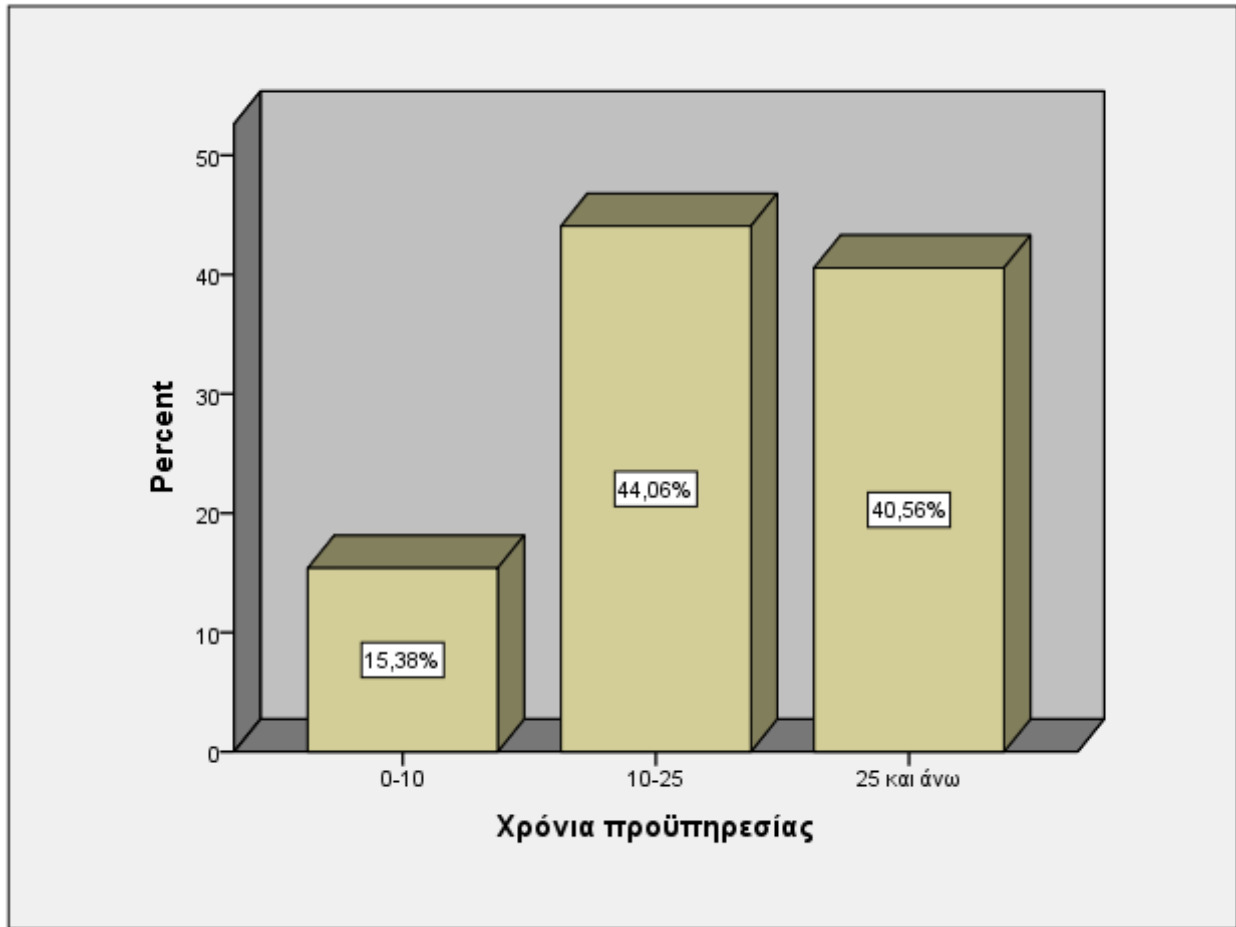
Στον Πίνακα 3 και Γράφημα 3, παρατίθενται τα χρόνια προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών. Το 44.1% του δείγματος έχει 10-25 χρόνια προϋπηρεσίας, το 40.6% έχει 25 ή περισσότερα χρόνια προϋπηρεσίας, ενώ το υπόλοιπο 15.4% δήλωσε προϋπηρεσία έως και 10 χρόνια.

Πίνακας 3: Χρόνια προϋπηρεσίας

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0-10	22	15,4	15,4
	10-25	63	44,1	59,4
	25 και άνω	58	40,6	100,0
	Total	143	100,0	100,0

Γράφημα 3: Χρόνια προϋπηρεσίας

Χρόνια προϋπηρεσίας



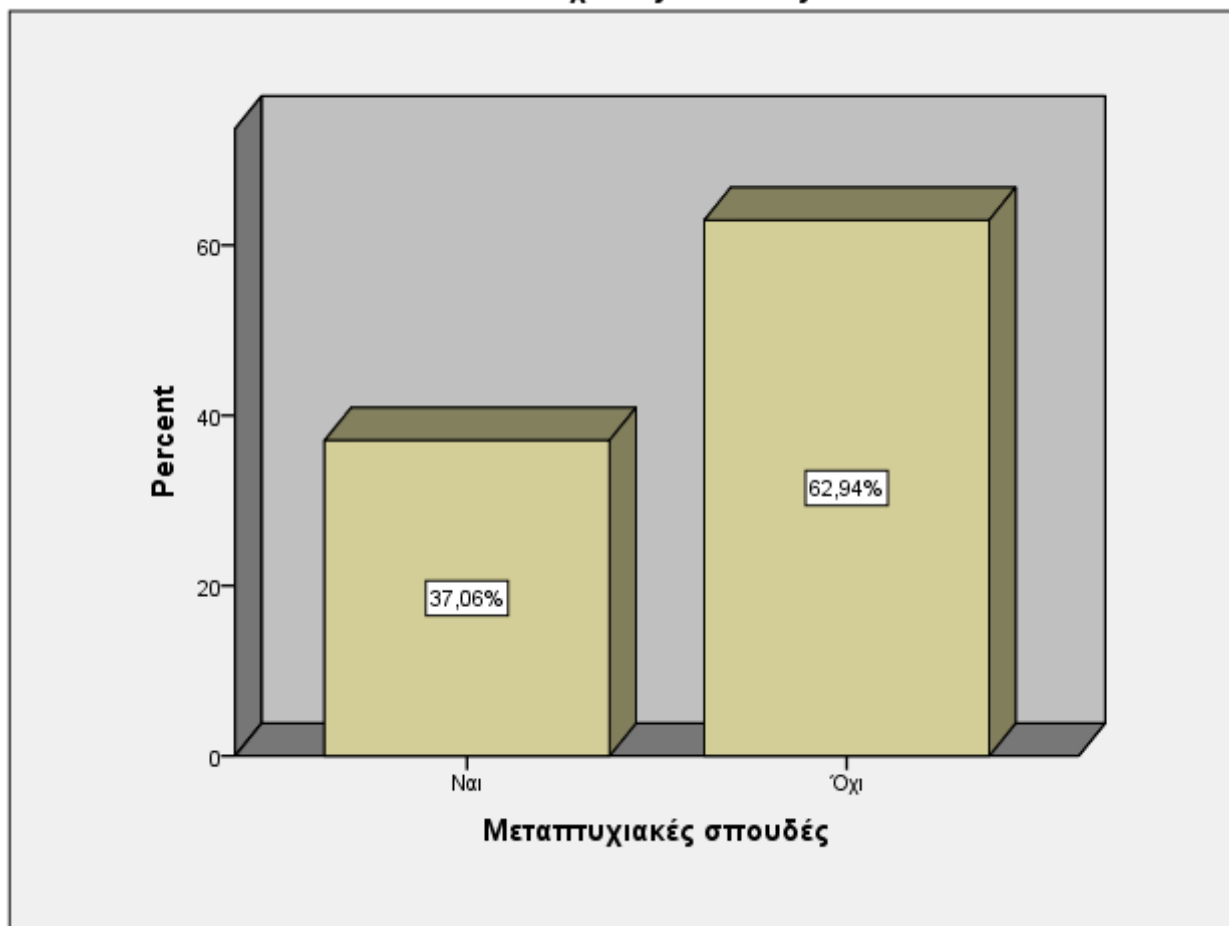
Στη συνέχεια, στον Πίνακα 4 και το αντίστοιχο Γράφημα 4, βλέπουμε το κατά πόσο οι ερωτηθέντες δήλωσαν ότι έχουν κάνει μεταπτυχιακές σπουδές επί των αντικειμένων τους. Το 62.9% απάντησε αρνητικά, ενώ το 37.1% δήλωσε ότι κατέχει κάποιον μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών.

Πίνακας 4: Μεταπτυχιακές σπουδές

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Ναι	53	37,1	37,1	37,1
Valid Όχι	90	62,9	62,9	100,0
Total	143	100,0	100,0	

Γράφημα 4: Μεταπτυχιακές σπουδές

Μεταπτυχιακές σπουδές



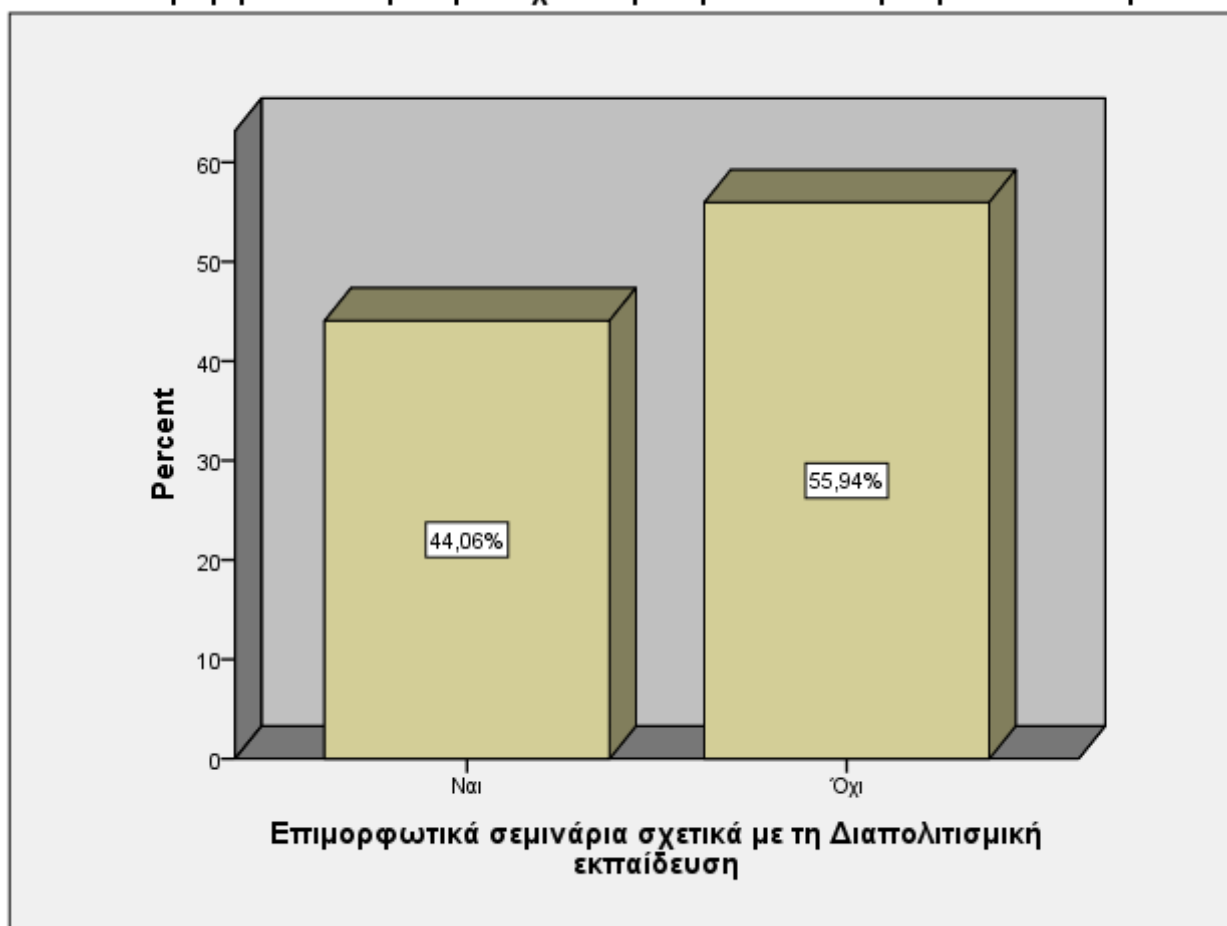
Στον Πίνακα 5 και Γράφημα 5, φαίνεται το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί του δείγματος έχουν παρακολουθήσει επιμορφωτικά σεμινάρια σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Η πλειοψηφία της τάξης του 55.9% απάντησε αρνητικά, σε αντίθεση με το 44.1%, που έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια τέτοιου περιεχομένου.

Πίνακας 5: Επιμορφωτικά σεμινάρια σχετικά με τη Διαπολιτισμική εκπαίδευση

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
Ναι	63	44,1	44,1	44,1
Όχι	80	55,9	55,9	100,0
Total	143	100,0	100,0	

Γράφημα 5: Επιμορφωτικά σεμινάρια σχετικά με τη Διαπολιτισμική εκπαίδευση

Επιμορφωτικά σεμινάρια σχετικά με τη Διαπολιτισμική εκπαίδευση



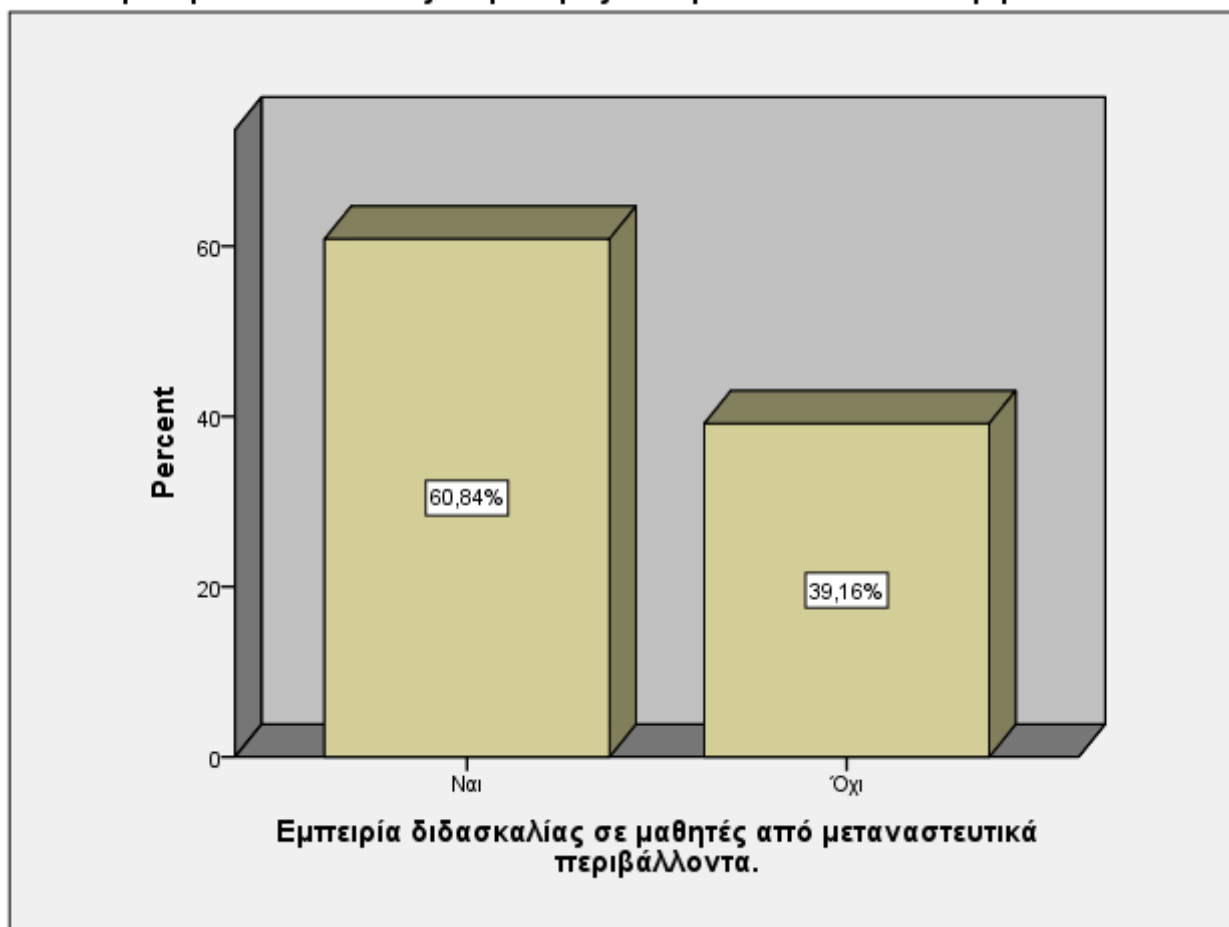
Στον Πίνακα 6 και το αντίστοιχο Γράφημα 6, παρουσιάζεται το κατά πόσο οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί, έχουν εμπειρία διδασκαλίας σε μαθητές από μεταναστευτικά περιβάλλοντα. Η πλειοψηφία απάντησε θετικά, αγγίζοντας το 60.8% του συνόλου, ενώ το υπόλοιπο 39.2% δεν έχει σχετική εμπειρία.

Πίνακας 6: Εμπειρία διδασκαλίας σε μαθητές από μεταναστευτικά περιβάλλοντα.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ναι	87	60,8	60,8
	Όχι	56	39,2	100,0
Total	143	100,0	100,0	

Γράφημα 6: Εμπειρία διδασκαλίας σε μαθητές από μεταναστευτικά περιβάλλοντα.

Εμπειρία διδασκαλίας σε μαθητές από μεταναστευτικά περιβάλλοντα.



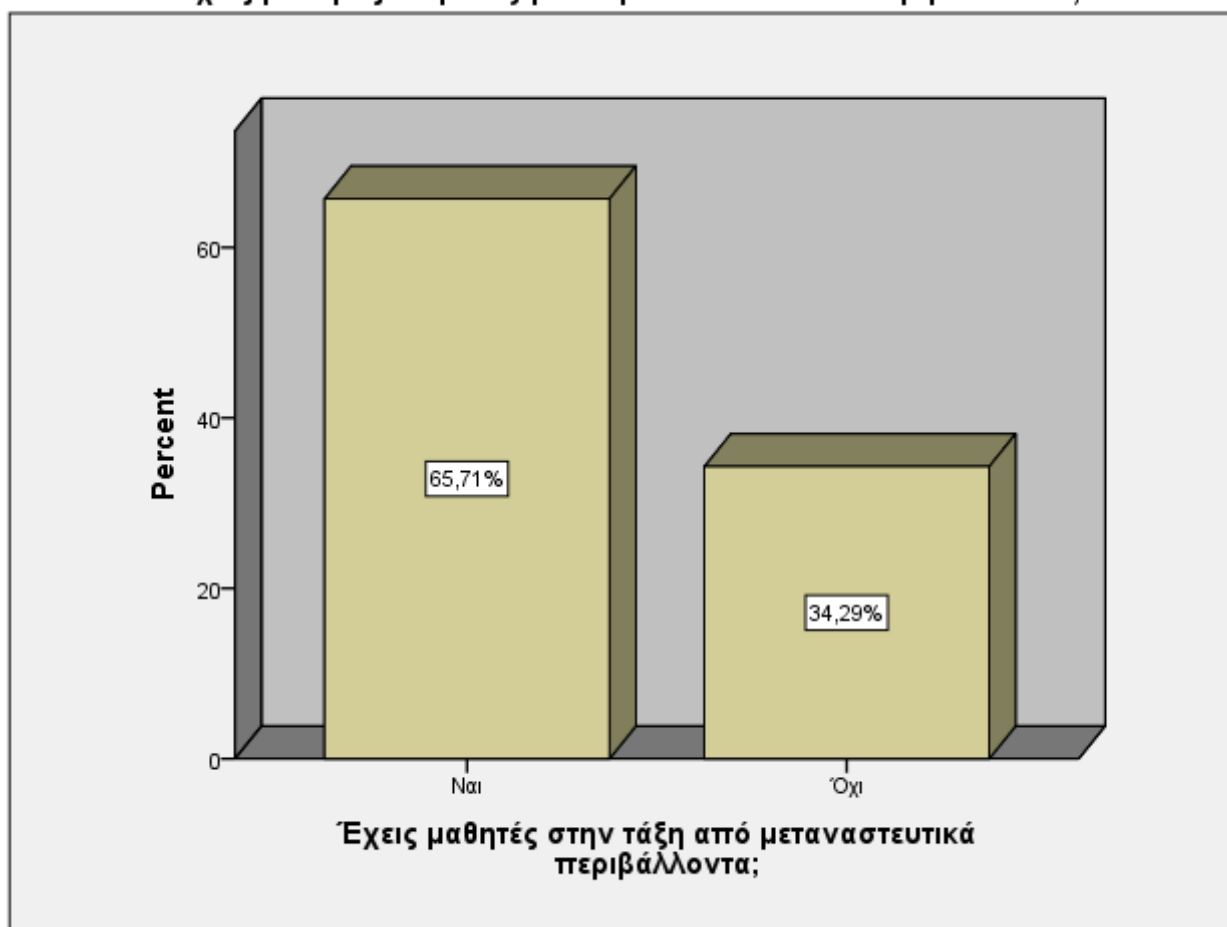
Στον τελευταίο πίνακα (Πίνακας 7) και γράφημα (Γράφημα 7) του υποκεφαλαίου, βλέπουμε το κατά πόσο οι ερωτηθέντες έχουν αυτήν την περίοδο τάξη με αλλοδαπούς μαθητές. Το 65.7% απάντησε πως έχει τέτοιους μαθητές, σε αντίθεση με το 34.3% του δείγματος που δεν έχει.

Πίνακας 7: Έχεις μαθητές στην τάξη από μεταναστευτικά περιβάλλοντα;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ναι	92	64,3	65,7	65,7
	Όχι	48	33,6	34,3	100,0
	Total	140	97,9	100,0	
Missing	System	3	2,1		
Total		143	100,0		

Γράφημα 7: Έχεις μαθητές στην τάξη από μεταναστευτικά περιβάλλοντα;

Έχεις μαθητές στην τάξη από μεταναστευτικά περιβάλλοντα;



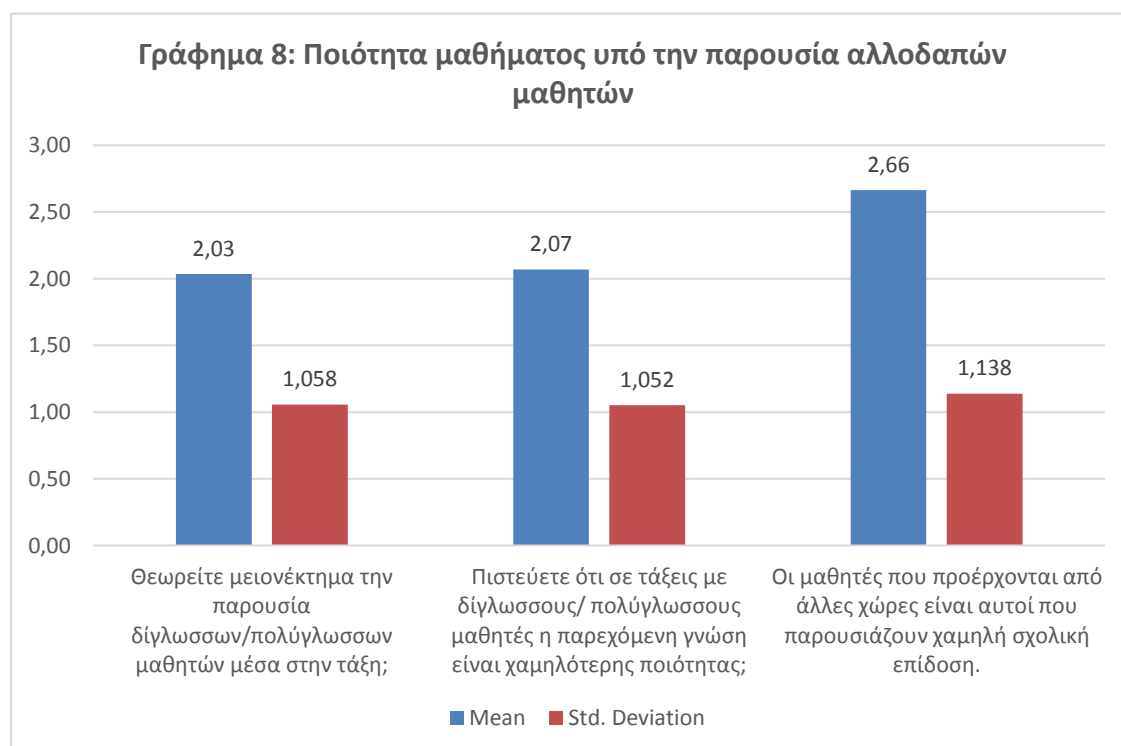
Ποιότητα μαθήματος υπό την παρουσία αλλοδαπών μαθητών (Ερ 1,2,3)

Στην παρούσα ενότητα, θα μελετηθούν οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών για 3 ερωτήσεις που αφορούν το κατά πόσο η παρουσία αλλοδαπών μαθητών, επηρεάζει θετικά ή αρνητικά την ποιότητα του μαθήματος.

Να σημειωθεί πως σε αυτήν, αλλά και σε όλες τις παρακάτω ενότητες του υποκεφαλαίου της Περιγραφικής Στατιστικής, οι απαντήσεις των ερωτήσεων είναι της κλίμακας Likert 1-5, όπου το 1 σημαίνει «Διαφωνώ απολύτως», το 2 σημαίνει «Μάλλον διαφωνώ», το 3 σημαίνει «Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ», το 4 σημαίνει «Μάλλον συμφωνώ» και το 5 σημαίνει «Συμφωνώ απολύτως». Όσο η μέση τιμή των απαντήσεων αυξάνει, τόσο αυξάνει και η συμφωνία των εκπαιδευτικών με την εκάστοτε δήλωση.

Στον Πίνακα 8 και το αντίστοιχο Γράφημα 8, παρουσιάζονται οι 3 πρώτες ερωτήσεις του ερωτηματολογίου, που αφορούν τις απόψεις των εκπαιδευτικών, ως προς την ποιότητα μαθήματος σε τμήματα με αλλοδαπούς μαθητές. Όπως φαίνεται, οι εκπαιδευτικοί βρίσκονται μεταξύ διαφωνίας και ουδετερότητας, ως προς το ότι οι μαθητές που προέρχονται από άλλες χώρες παρουσιάζουν χαμηλή σχολική επίδοση (2.66), ενώ διαφωνούν στο ότι η παρουσία τέτοιων μαθητών στην τάξη είναι μειονέκτημα (2.03) και στο ότι η παρεχόμενη γνώση σε τάξεις με αλλοδαπούς μαθητές, είναι χαμηλότερης ποιότητας (2.07).

Πίνακας 8: Ποιότητα μαθήματος υπό την παρουσία αλλοδαπών μαθητών



	Θεωρείτε μειονέκτημα την παρουσία δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών μέσα στην τάξη;	Πιστεύετε ότι σε τάξεις με δίγλωσσους/πολύγλωσσους μαθητές η παρεχόμενη γνώση είναι χαμηλότερης ποιότητας;	Οι μαθητές που προέρχονται από άλλες χώρες είναι αυτοί που παρουσιάζουν χαμηλή σχολική επίδοση.
Mean	2,03	2,07	2,66
Std. Deviation	1,058	1,052	1,138

Παράγοντες που αποτελούν αιτίες χαμηλής γλωσσικής επίδοσης των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών. (Er 5)

Στην παρούσα ενότητα, θα μελετηθούν οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών ως προς 9 δηλώσεις, οι οποίες αποτελούν πιθανά αίτια χαμηλής γλωσσικής επίδοσης των αλλοδαπών μαθητών.

Στον Πίνακα 9 και Γράφημα 9, παρατίθενται παράγοντες που πιθανόν να αποτελούν κατά την κρίση των εκπαιδευτικών αιτίες χαμηλής γλωσσικής επίδοσης των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών.

Όπως φαίνεται, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως η ανεπαρκής γνώση της Ελληνικής γλώσσας, είναι ο πιο σημαντικός παράγοντας χαμηλής σχολικής επίδοσης αυτών των μαθητών, καθώς η μέση γνώμη τους στην εν λόγω δήλωση βρίσκεται μεταξύ συμφωνίας και απόλυτης συμφωνίας (4.34).

Η μη παρότρυνση της οικογένειας (3.80), η χρήση της μητρικής γλώσσας στο σπίτι (3.78), το ανεπαρκές γλωσσικό υλικό (3.71), η έλλειψη ενδιαφερόντων-κινήτρων (3.70), η έλλειψη ενδιαφέροντος και διάθεσης (3.66), όπως και οι μαθησιακές δυσκολίες (3.59), αποτελούν επίσης σχετικά σημαντικούς παράγοντες κατά τη γνώμη των εκπαιδευτικών, καθώς σε όλες αυτές τις δηλώσεις οι ίδιοι βρίσκονται μεταξύ ουδετερότητας και συμφωνίας, με κλίση προς τη συμφωνία.

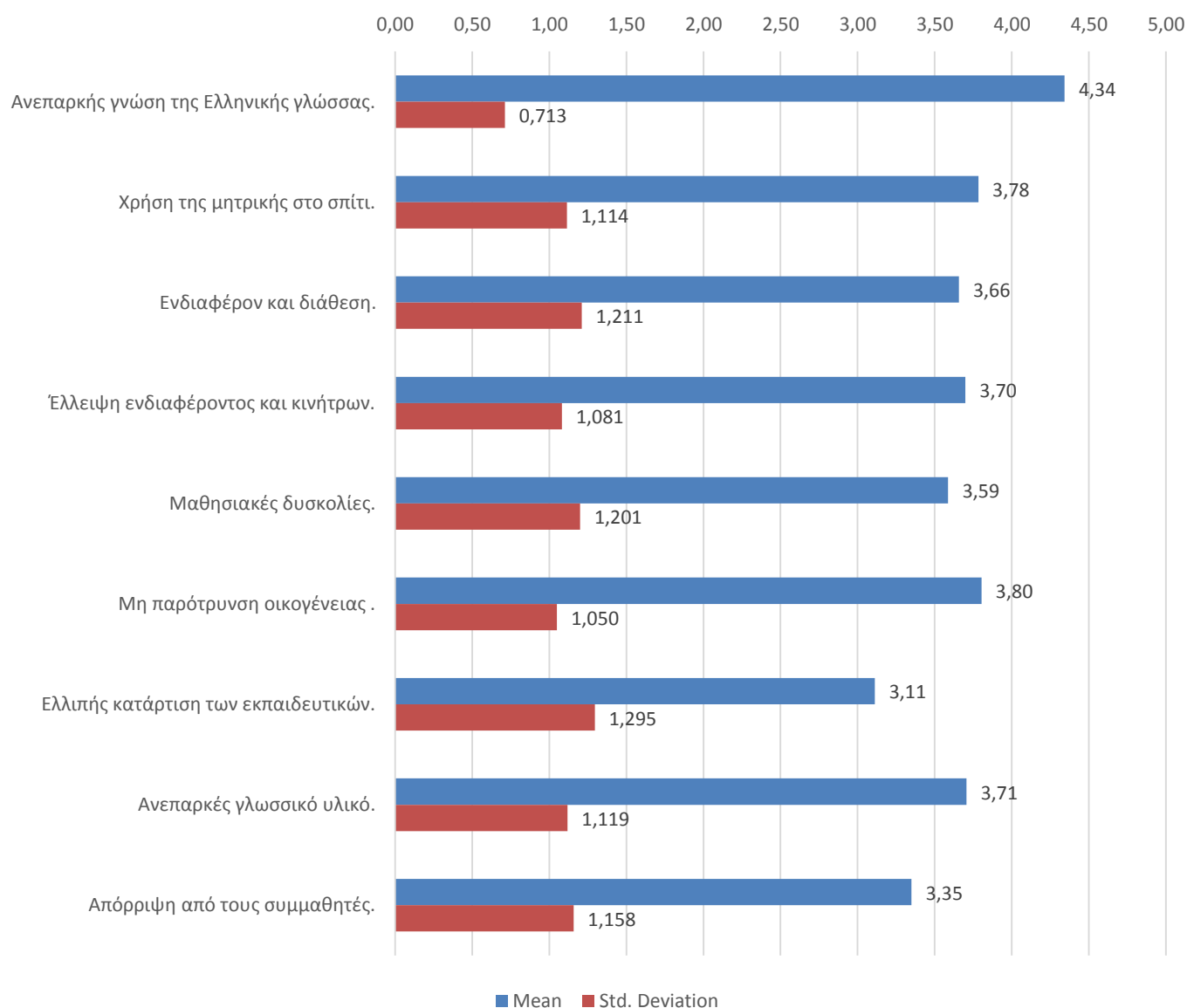
Τέλος, παράγοντες στους οποίους υπάρχει μέσος βαθμός συμφωνίας μεταξύ ουδετερότητας και συμφωνίας, με κλίση προς την ουδετερότητα, είναι η απόρριψη από τους συμμαθητές (3.35) και η ελλιπής κατάρτιση των εκπαιδευτικών (3.11).

Πίνακας 9: Αιτίες χαμηλής γλωσσικής επίδοσης δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών

	Mean	Std. Deviation
Ανεπαρκής γνώση της Ελληνικής γλώσσας.	4,34	0,713
Χρήση της μητρικής στο σπίτι.	3,78	1,114

Ενδιαφέρον και διάθεση.	3,66	1,211
Έλλειψη ενδιαφέροντος και κινήτρων.	3,70	1,081
Μαθησιακές δυσκολίες.	3,59	1,201
Μη παρότρυνση οικογένειας .	3,80	1,050
Ελλιπής κατάρτιση των εκπαιδευτικών.	3,11	1,295
Ανεπαρκές γλωσσικό υλικό.	3,71	1,119
Απόρριψη από τους συμμαθητές.	3,35	1,158

Γράφημα 9: Αιτίες χαμηλής γλωσσικής επίδοσης δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών



Παράγοντες εξάρτησης της επίδοσης των αλλοδαπών μαθητών. (Ερ 4,6,7,9,16)

Στην παρούσα ενότητα, θα μελετηθεί το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί θεωρούν, ότι 5 συγκεκριμένοι παράγοντες επηρεάζουν την επίδοση των αλλοδαπών μαθητών.

Στον Πίνακα 10 και το αντίστοιχο Γράφημα 10, παρατίθεται η μέση συμφωνία των εκπαιδευτικών του δείγματος, επί 5 δηλώσεων, εκ των οποίων η καθεμία περιέχει και έναν παράγοντα από τον οποίο εξαρτάται (πιθανόν) η σχολική επίδοση των αλλοδαπών μαθητών.

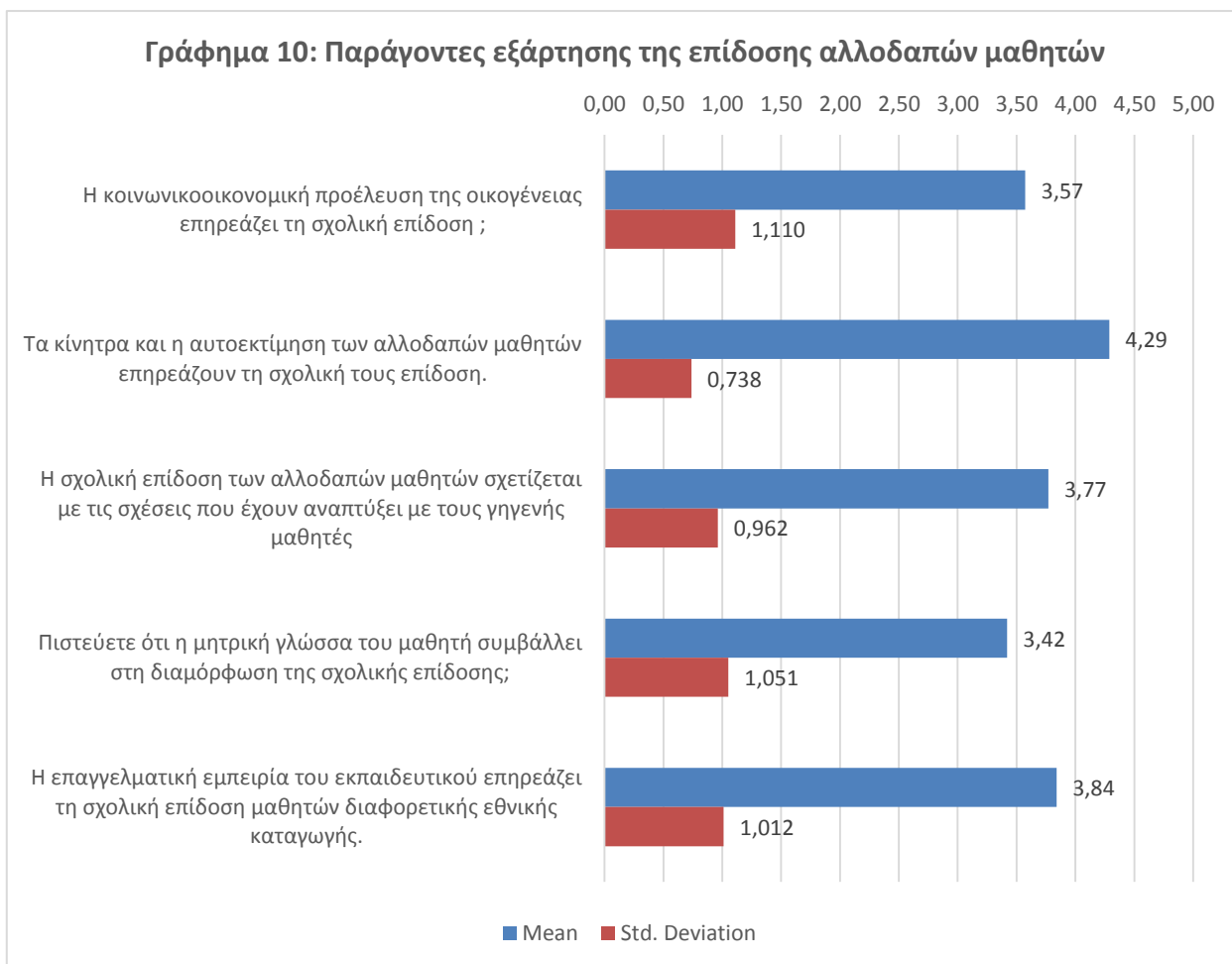
Τα κίνητρα και η αυτοεκτίμηση των μαθητών αυτών (4.29), φαίνεται να είναι κάτι που επηρεάζει (κατά τη γνώμη των εκπαιδευτικών περισσότερο) περισσότερο αυτά τα παιδιά, καθώς η μέση συμφωνία στην εν λόγω δήλωση τοποθετείται μεταξύ συμφωνίας και απόλυτης συμφωνίας.

Η επαγγελματική εμπειρία του εκπαιδευτικού (3.84), είναι ο αμέσως σημαντικότερος παράγοντας επιρροής της σχολικής επίδοσης των αλλοδαπών μαθητών, καθώς τοποθετείται κοντά στην κλίμακα του «συμφωνώ», ενώ στην ίδια κλίμακα, αλλά σε λίγο χαμηλότερα επίπεδα, εμφανίζονται οι σχέσεις των μαθητών αυτών με τους γηγενείς μαθητές (3.77).

Τέλος, μεταξύ ουδετερότητας και συμφωνίας τοποθετούνται οι απόψεις των εκπαιδευτικών, ως προς το ότι η κοινωνικοοικονομική προέλευση της οικογένειας (3.57) επηρεάζει επίσης τη σχολική απόδοση, ενώ στην ίδια κλίμακα τοποθετείται και η δήλωση «Πιστεύετε ότι η μητρική γλώσσα του μαθητή συμβάλλει στη διαμόρφωση της σχολικής επίδοσης;» (3.42), γεγονός που καθιστά τη μητρική γλώσσα ως παράγοντα εξάρτησης της επίδοσης των μαθητών αυτών και μάλιστα με ευεργετικό τρόπο.

Πίνακας 10: Παράγοντες εξάρτησης της επίδοσης αλλοδαπών μαθητών

	Η κοινωνικοοικονομική προέλευση της οικογένειας επηρεάζει τη σχολική επίδοση ;	Τα κίνητρα και η αυτοεκτίμηση των αλλοδαπών μαθητών επηρεάζουν τη σχολική τους επίδοση.	Η σχολική επίδοση των αλλοδαπών μαθητών σχετίζεται με τις σχέσεις που έχουν αναπτύξει με τους γηγενείς μαθητές	Πιστεύετε ότι η μητρική γλώσσα του μαθητή συμβάλλει στη διαμόρφωση της σχολικής επίδοσης;	Η επαγγελματική εμπειρία του εκπαιδευτικού επηρεάζει τη σχολική επίδοση μαθητών διαφορετικής εθνικής καταγωγής.
Mean	3,57	4,29	3,77	3,42	3,84
Std. Deviation	1,110	0,738	0,962	1,051	1,012



Στάσεις των αλλοδαπών μαθητών και των οικογενειών τους (Ερ 8,10,11,12)

Στην παρούσα ενότητα, παρατίθενται οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών επί τεσσάρων ερωτήσεων, που αναδεικνύουν κάποιες στάσεις των αλλοδαπών μαθητών και των οικογενειών τους, σχετικές πάντα με την εκπαίδευση.

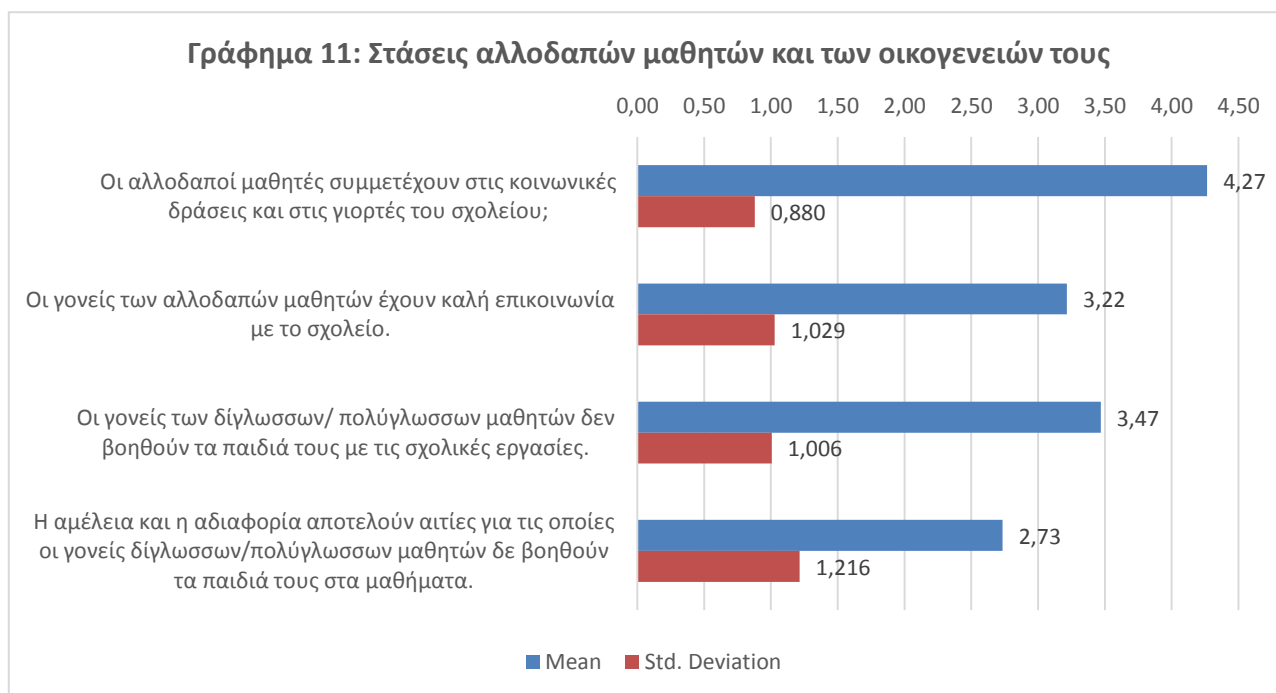
Από τον Πίνακα 11 και το αντίστοιχο Γράφημα 11, φαίνεται πως οι αλλοδαποί μαθητές συμμετέχουν στις κοινωνικές δράσεις του σχολείου (4.27), καθώς η συμφωνία των εκπαιδευτικών στη δήλωση αυτή, τοποθετείται μεταξύ συμφωνίας και απόλυτης συμφωνίας.

Μεταξύ ουδετερότητας και συμφωνίας, με κλίση προς την ουδετερότητα, τοποθετούνται οι εκπαιδευτικοί, ως προς το ότι οι γονείς των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών δε βοηθούν τα παιδιά τους με τις σχολικές τους εργασίες (3.47) και ως προς το ότι οι γονείς των αλλοδαπών μαθητών έχουν καλή επικοινωνία με το σχολείο (3.22).

Τέλος το ότι η αμέλεια και η αδιαφορία αποτελούν αιτίες για τις οποίες οι γονείς δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών δε βοηθούν τα παιδιά τους στα μαθήματα δε φαίνεται σωστό, καθώς η μέση συμφωνία των ερωτηθέντων στη σχετική δήλωση είναι 2.73, γεγονός που τοποθετεί τη συγκεκριμένη δήλωση μεταξύ διαφωνίας και ουδετερότητας.

Πίνακας 11: Στάσεις αλλοδαπών μαθητών και των οικογενειών τους

	Οι αλλοδαποί μαθητές συμμετέχουν στις κοινωνικές δράσεις και στις γιορτές του σχολείου;	Οι γονείς των αλλοδαπών μαθητών έχουν καλή επικοινωνία με το σχολείο.	Οι γονείς των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών δεν βοηθούν τα παιδιά τους με τις σχολικές εργασίες.	Η αμέλεια και η αδιαφορία αποτελούν αιτίες για τις οποίες οι γονείς δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών δε βοηθούν τα παιδιά τους στα μαθήματα.
Mean	4,27	3,22	3,47	2,73
Std. Deviation	0,880	1,029	1,006	1,216



Ανταπόκριση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος-των εκπαιδευτικών στην παρουσία αλλοδαπών μαθητών (Ερ 13,14,15)

Τέλος, στην τελευταία ενότητα του κεφαλαίου, παρατίθενται τα αποτελέσματα τριών ερωτήσεων που αφορούν την ανταπόκριση, τόσο του

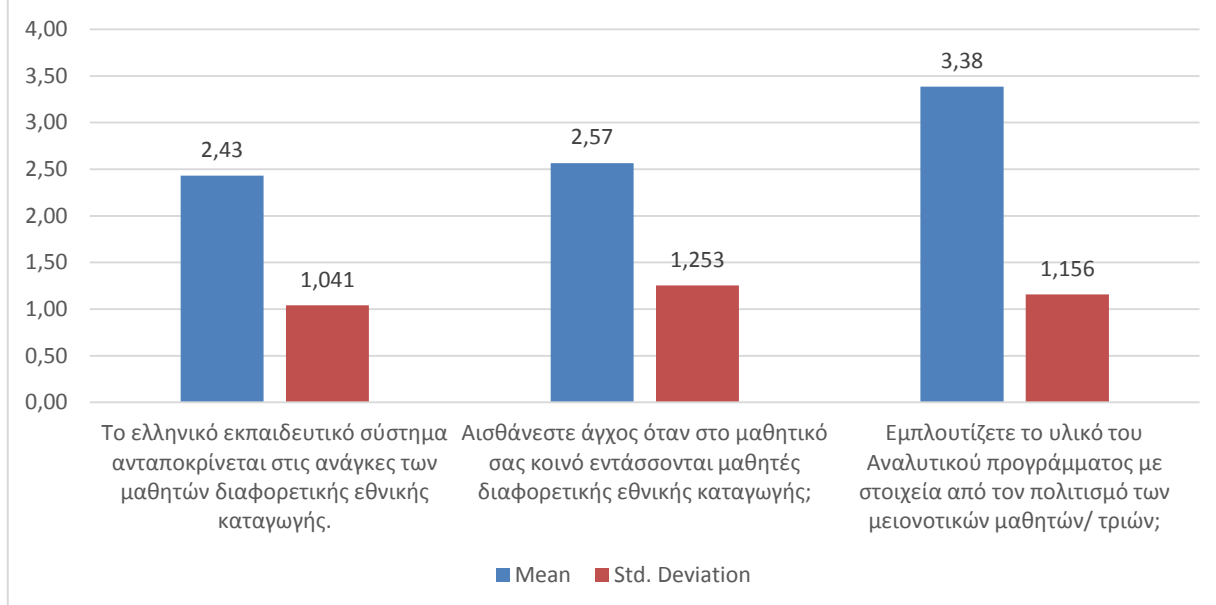
εκπαιδευτικού μας συστήματος, όσο και των εκπαιδευτικών ξεχωριστά, αλλοδαπών μαθητών.

Στον Πίνακα 12 και το αντίστοιχο Γράφημα 12, φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί έχουν μια ελαφριά τάση να εμπλουτίζουν το υλικό του Αναλυτικού προγράμματος με στοιχεία από τον πολιτισμό των μειονοτικών τους μαθητών/μαθητριών (3.38), καθώς η σχετική δήλωση τοποθετείται μεταξύ ουδετερότητας και συμφωνίας. Επίσης οι ίδιοι, δε φαίνεται να αισθάνονται ιδιαίτερο άγχος όταν στο μαθητικό τους κοινό εντάσσονται αλλοδαποί μαθητές (2.57), καθώς τοποθετούνται μεταξύ διαφωνίας και ουδετερότητας στη συγκεκριμένη δήλωση. Στα ίδια επίπεδα συμφωνίας, κυμαίνεται και η δήλωση «Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών διαφορετικής εθνικής καταγωγής.» (2.43), γεγονός που υποδηλώνει σχετική διαφωνία με αυτήν.

Πίνακας 12: Ανταπόκριση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος- των εκπαιδευτικών, στην παρουσία αλλοδαπών μαθητών

	Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών διαφορετικής εθνικής καταγωγής.	Αισθάνεστε άγχος όταν στο μαθητικό σας κοινό εντάσσονται μαθητές διαφορετικής εθνικής καταγωγής;	Εμπλουτίζετε το υλικό του Αναλυτικού προγράμματος με στοιχεία από τον πολιτισμό των μειονοτικών μαθητών/τριών;
Mean	2,43	2,57	3,38
Std. Deviation	1,041	1,253	1,156

Γράφημα 12: Ανταπόκριση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος των εκπαιδευτικών, στην παρουσία αλλοδαπών μαθητών



Στην ερώτηση ανοικτού τύπου (Ερώτηση 17) που αναφέρεται στις προτάσεις βελτίωσης της σχολικής επίδοσης των αλλοδαπών μαθητών ως συμβουλή από τους δασκάλους τους από τους 143 απάντησαν οι 95 με κοινές απαντήσεις την επιμονή, το διάβασμα εξωσχολικών βιβλίων, τη συμμετοχή σε κοινωνικές εκδηλώσεις. Οι εκπαιδευτικοί προτείνουν καθημερινή εξάσκηση στη δεύτερη γλώσσα, αυτοπεποίθηση, ομαλή ένταξη και κοινωνικοποίηση με τους γηγενείς. Ανάμεσα στις συμβουλές τους για βελτίωση της σχολικής επίδοσης είναι η συνέπεια στα καθήκοντα και το θάρρος να εκφράσουν απορίες. Οι περισσότεροι επιμένουν στο να κατακτήσουν τη μητρική τους γλώσσα και να ζητούν επεξηγήσεις για τις απορίες τους.

Ερευνητική Στατιστική

Στο παρόν υποκεφάλαιο, θα μελετηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας. Τα ερωτήματα αυτά είναι 5 στο σύνολο και διατυπώνονται ως εξής:

- Η συμμετοχή των αλλοδαπών μαθητών σε κοινωνικές δράσεις (σχολικές γιορτές) και οι σχέσεις με τους γηγενείς μαθητές ως παράγοντας σχολικής επίδοσης. (Ερωτήσεις 7,8)
- Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την παρουσία αλλοδαπών μαθητών στη τάξη και την ποιότητα της γνώσης. (Ερωτήσεις 1,2,3)
- Κατά πόσο η κατάρτιση του εκπαιδευτικού επηρεάζει το άγχος του και τη σχολική επίδοση των μαθητών. (Ερωτήσεις 14,16)
- Σε τι οφείλεται η χαμηλή σχολική επίδοση αν υπάρχει. (Ερώτηση 5)
- Υπάρχει συνεργασία με τους γονείς; (Ερώτηση 10)

Για τα ερωτήματα 1,2,4 και 5 δε χρειάζονται έλεγχοι συσχετίσεων, καθώς κάθε ερώτημα αντιστοιχεί σε αυτούσιες ερωτήσεις του ερωτηματολογίου. Έτσι για τα συγκεκριμένα ερωτήματα, θα παρουσιαστούν συγκεντρωτικοί πίνακες συχνοτήτων και πίνακες με διαστήματα εμπιστοσύνης μέσω των τιμών.

Για το ερώτημα 3, καταλληλότερα κρίθηκαν τα τεστ Kruskal-Wallis και t-Test. Το Kruskal-Wallis, είναι ένα μη παραμετρικό ανάλογο της ANOVA, το οποίο χρησιμοποιήθηκε καθώς οι κατηγοριοποιούσες μεταβλητές «Ειδικότητα» και «Χρόνια προϋπηρεσίας», χωρίζουν το δείγμα σε υποομάδες εκ των οποίων κάποιες έχουν μέγεθος κάτω του 30. Αυτό υποδεικνύει πως δεν είναι δυνατή η χρήση του ασυμπτωτικού θεωρήματος (κεντρικό οριακό θεώρημα), με αποτέλεσμα οι υποπληθυσμοί να μην ακολουθούν κανονική κατανομή, επομένως να μη μπορεί να εφαρμοστεί παραμετρικό τεστ. Το t test εφαρμόστηκε στις περιπτώσεις που οι κατηγοριοποιούσες μεταβλητές ήταν δίτιμες και μάλιστα χώριζαν τον πληθυσμό σε υποομάδες μεγέθους άνω του 30, γεγονός που για το λόγο που αναφέρθηκε και προηγουμένως, επιτρέπει τη χρήση του παραμετρικού αυτού τεστ.

Και τα δύο τεστ, ελέγχουν το κατά πόσο υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ των μέσων τιμών της κάθε υποομάδας που ορίζει η κατηγοριοποιούσα μεταβλητή. Η μηδενική υπόθεση αφορά την ισότητα αυτών των μέσων τιμών, ενώ σε περίπτωση που το p-value προκύψει μικρότερο της τιμής 0.05, τότε η μηδενική υπόθεση απορρίπτεται, αναδεικνύοντας 95% στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση.

Τέλος, χρησιμοποιήθηκε και ο γραμμικός συντελεστής συσχέτισης Pearson. Όσο ο συντελεστής Pearson πλησιάζει κατά απόλυτη τιμή στη μονάδα, τόσο πιο

έντονη είναι η επιρροή μεταξύ δύο μεταβλητών. Για να είναι 95% στατιστικά σημαντική η επιρροή αυτή, πρέπει το p-value να είναι και πάλι μικρότερη του 0.05.

1^ο ερευνητικό ερώτημα

Η συμμετοχή των αλλοδαπών μαθητών σε κοινωνικές δράσεις (σχολικές γιορτές) και οι σχέσεις με τους γηγενείς μαθητές ως παράγοντας σχολικής επίδοσης.

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, αφορά τις ερωτήσεις 7 και 8 του ερωτηματολογίου. Παρακάτω, στον Πίνακα 13 παρουσιάζονται αναλυτικά οι σχετικές συχνότητες των απαντήσεων για κάθε μία από τις 2 αυτές ερωτήσεις, όπως επίσης και οι μέσες τιμές, μαζί με τα διαστήματα εμπιστοσύνης τους.

Παρατηρούμε αρχικά, πως το 67.9% (45.5%+22.4%) των εκπαιδευτικών, θεωρεί πως η σχολική επίδοση των αλλοδαπών μαθητών, σχετίζεται με τις σχέσεις που έχουν αναπτύξει με τους γηγενείς μαθητές, σε αντίθεση με το 11.9% (1.4%+10.5%) που θεωρούν πως αυτό δε συμβαίνει. Το υπόλοιπο 20.3%, δηλώνουν ουδέτεροι ως προς τη συγκεκριμένη δήλωση. Η μέση τιμή (3.7692), υποδεικνύει μια τάση γενικής συμφωνίας, καθώς και με βάση το διάστημα εμπιστοσύνης, οι εκπαιδευτικοί κατά 95%, βρίσκονται μεταξύ ουδετερότητας και συμφωνίας στη δήλωση αυτή.

Στη δεύτερη γραμμή του Πίνακα 13, βλέπουμε το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως οι αλλοδαποί μαθητές συμμετέχουν σε κοινωνικές δράσεις και γιορτές του σχολείου. Το 84% των εκπαιδευτικών συμφωνεί με το γεγονός αυτό (35.7%+48.3%), ενώ το 4.2% διαφωνεί (1.4%+2.8%). Τέλος, το 11.9% δηλώνει ουδέτερο ως προς τη συγκεκριμένη δήλωση. Η μέση τιμή (4.2657), υποδεικνύει μία γενική τάση έντονης συμφωνίας, καθώς όπως φαίνεται και από το διάστημα εμπιστοσύνης, θα μπορούσε να θεωρηθεί πως κατά 95%, οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι αυτό συμβαίνει.

Πίνακας 13: Η συμμετοχή των αλλοδαπών μαθητών σε κοινωνικές δράσεις (σχολικές γιορτές) και οι σχέσεις με τους γηγενείς μαθητές ως παράγοντας σχολικής επίδοσης.

	Σχετικές συχνότητες %					Μέση τιμή	95% Διάστημα εμπιστοσύνης μέσης τιμής	
	Διαφωνώ απολύτως	Μάλλον διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Μάλλον συμφωνώ	Συμφωνώ απολύτως		Κάτω άκρο	Άνω άκρο
Η σχολική επίδοση των αλλοδαπών μαθητών σχετίζεται με τις σχέσεις που έχουν αναπτύξει με τους γηγενής μαθητές	1,4	10,5	20,3	45,5	22,4	3,7692	3,6102	3,9282
Οι αλλοδαποί μαθητές συμμετέχουν στις κοινωνικές δράσεις και στις γιορτές του σχολείου;	1,4	2,8	11,9	35,7	48,3	4,2657	4,1203	4,4112

Τέλος να αναφέρουμε, πως οι απαντήσεις στις δύο αυτές ερωτήσεις δε σχετίζονται με στατιστικά σημαντικό τρόπο, όπως υπέδειξε ο έλεγχος γραμμικής συσχέτισης Pearson (sig=0.192).

2^ο ερευνητικό ερώτημα

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την παρουσία αλλοδαπών μαθητών στη τάξη και την ποιότητα της γνώσης.

Στον Πίνακα 14, παρουσιάζονται οι απαντήσεις στις 3 σχετικές με το συγκεκριμένο ερώτημα μεταβλητές του ερωτηματολογίου (ερωτήσεις 1, 2 και 3).

Όπως βλέπουμε, μόλις το 11.9% (10.5%+1.4%) του δείγματος θεωρεί την παρουσία αλλοδαπών μαθητών στην τάξη ως «μειονέκτημα», ενώ η πλειοψηφία της τάξης του 70.7% δεν τη θεωρεί (39.2%+31.5%). Το υπόλοιπο 17.5% του δείγματος δηλώνει ουδέτερο. Η μέση τιμή (2.0350), υποδεικνύει μια γενική τάση διαφωνίας, γεγονός που επαληθεύεται, καθώς από το διάστημα εμπιστοσύνης, μπορούμε να θεωρήσουμε κατά 95%, πως οι ερωτηθέντες διαφωνούν με τη συγκεκριμένη δήλωση.

Ως προς το γεγονός του ότι σε τάξεις με αλλοδαπούς μαθητές, υπάρχει χαμηλότερο επίπεδο παρεχόμενης γνώσης, υπάρχει η ίδια συμπεριφορά απαντήσεων, καθώς μόλις το 11.2% των ερωτηθέντων συμφωνούν με κάτι τέτοιο, το 70% διαφωνεί, ενώ το υπόλοιπο 18.9% δηλώνει ουδέτερο. Η μέση τιμή (2.0699) και πάλι υποδηλώνει μια γενική διαφωνία, καθώς το 2 ανήκει στο διάστημα εμπιστοσύνης, με

αποτέλεσμα να μπορούμε κατά 95% να θεωρήσουμε πως οι ερωτηθέντες διαφωνούν με τη συγκεκριμένη δήλωση.

Τέλος, ως προς το ότι οι μαθητές που προέρχονται από άλλες χώρες παρουσιάζουν χαμηλή σχολική επίδοση, παρατηρούμε πως το 26.6% (23.8%+2.8%) των ερωτηθέντων συμφωνεί με τη συγκεκριμένη πρόταση, το 42% διαφωνεί (21%+21%), ενώ το 31% δηλώνει ουδετερότητα. Η μέση τιμή και το αντίστοιχο διάστημα εμπιστοσύνης της, υποδηλώνουν πως κατά 95%, οι εκπαιδευτικοί τοποθετούνται μεταξύ διαφωνίας και ουδετερότητας ως προς τη συγκεκριμένη δήλωση.

Πίνακας 14: Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την παρουσία αλλοδαπών μαθητών στη τάξη και την ποιότητα της γνώσης.

	Σχετικές συχνότητες %					Μέση τιμή	95% Διάστημα εμπιστοσύνης μέσης τιμής	
	Διαφωνώ απολύτως	Μάλλον διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Μάλλον συμφωνώ	Συμφωνώ απολύτως		Κάτω άκρο	Άνω άκρο
Θεωρείτε μειονέκτημα την παρουσία δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών μέσα στην τάξη;	39,2	31,5	17,5	10,5	1,4	2,0350	1,8601	2,2098
Πιστεύετε ότι σε τάξεις με δίγλωσσους/πολύγλωσσους μαθητές η παρεχόμενη γνώση είναι χαμηλότερης ποιότητας;	36,4	33,6	18,9	9,1	2,1	2,0699	1,8959	2,2439
Οι μαθητές που προέρχονται από άλλες χώρες είναι αυτοί που παρουσιάζουν χαμηλή σχολική επίδοση.	21,0	21,0	31,5	23,8	2,8	2,6643	2,4762	2,8525

3^ο ερευνητικό ερώτημα

Κατά πόσο η κατάρτιση του εκπαιδευτικού επηρεάζει το άγχος του και τη σχολική επίδοση των μαθητών;

Για την απάντηση του ερωτήματος αυτού, αρχικά ορίζουμε την έννοια της «κατάρτισης του εκπαιδευτικού». Έτσι λοιπόν, θεωρούμε πως η κατάρτιση αυτή είναι συνάρτηση της ειδικότητας, των χρόνων προϋπηρεσίας, των μεταπτυχιακών σπουδών, των επιμορφωτικών σεμιναρίων, της εμπειρίας των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διδασκαλία σε αλλοδαπούς μαθητές, καθώς και το κατά πόσο τη συγκεκριμένη περίοδο της έρευνας, οι εκπαιδευτικοί έχουν τέτοιους μαθητές στα τμήματά τους.

Τα δεδομένα που αφορούν το άγχος και τη σχολική επίδοση των μαθητών, τα αντλούμε από τις ερωτήσεις 14 και 16 του ερωτηματολογίου, αντίστοιχα.

Από τους Πίνακες 15 και 16, βλέπουμε μέσω του Kruskal-Wallis τεστ, ότι η ειδικότητα και τα χρόνια προϋπηρεσίας δεν επηρεάζει στατιστικώς σημαντικά τις απαντήσεις των ερωτηθέντων στις 2 υπό μελέτη ερωτήσεις.

Οι Πίνακες 17 και 19, μέσω του t τεστ, δίνουν παρόμοιο συμπέρασμα, ως τις μεταπτυχιακές σπουδές και την εμπειρία διδασκαλίας των εκπαιδευτικών, σε αλλοδαπούς μαθητές.

Στον Πίνακα 18, παρουσιάζεται η πρώτη στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση, σε επίπεδο σημαντικότητας 90%, η οποία ερμηνεύεται μέσω του Γραφήματος 13. Όπως βλέπουμε, οι εκπαιδευτικοί που έχουν παρακολουθήσει επιμορφωτικά σεμινάρια σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, νιώθουν κατά μέσο όρο λιγότερο άγχος επί του θέματος, απ ότι οι υπόλοιποι.

Τέλος, στον Πίνακα 20, βλέπουμε τη δεύτερη στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση, σε επίπεδο σημαντικότητας 95%, η οποία ερμηνεύεται μέσω του Γραφήματος 14. Παρατηρούμε, πως οι εκπαιδευτικοί που έχουν τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο αλλοδαπούς μαθητές στην τάξη τους, εμφανίζουν μικρότερα επίπεδα άγχους σχετικά με το ζήτημα.

Πίνακας 15: Kruskal-Wallis test, για τις 2 σχετικές ερωτήσεις, ως προς την Ειδικότητα

Αισθάνεστε άγχος όταν στο μαθητικό σας κοινό εντάσσονται μαθητές διαφορετικής εθνικής καταγωγής;

Η επαγγελματική εμπειρία του εκπαιδευτικού επηρεάζει τη σχολική επίδοση μαθητών διαφορετικής εθνικής καταγωγής.

Chi-Square	3,396	3,650
df	5	5
Asymp. Sig.	,639	,601

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Ειδικότητα

Πίνακας 16: Kruskal-Wallis test, για τις 2 σχετικές ερωτήσεις, ως προς τα Χρόνια προϋπηρεσίας

Αισθάνεστε άγχος όταν στο μαθητικό σας κοινό εντάσσονται μαθητές διαφορετικής εθνικής καταγωγής;

Η επαγγελματική εμπειρία του εκπαιδευτικού επηρεάζει τη σχολική επίδοση μαθητών διαφορετικής εθνικής καταγωγής.

Chi-Square	,822	3,573
df	2	2
Asymp. Sig.	,663	,168

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Χρόνια προϋπηρεσίας

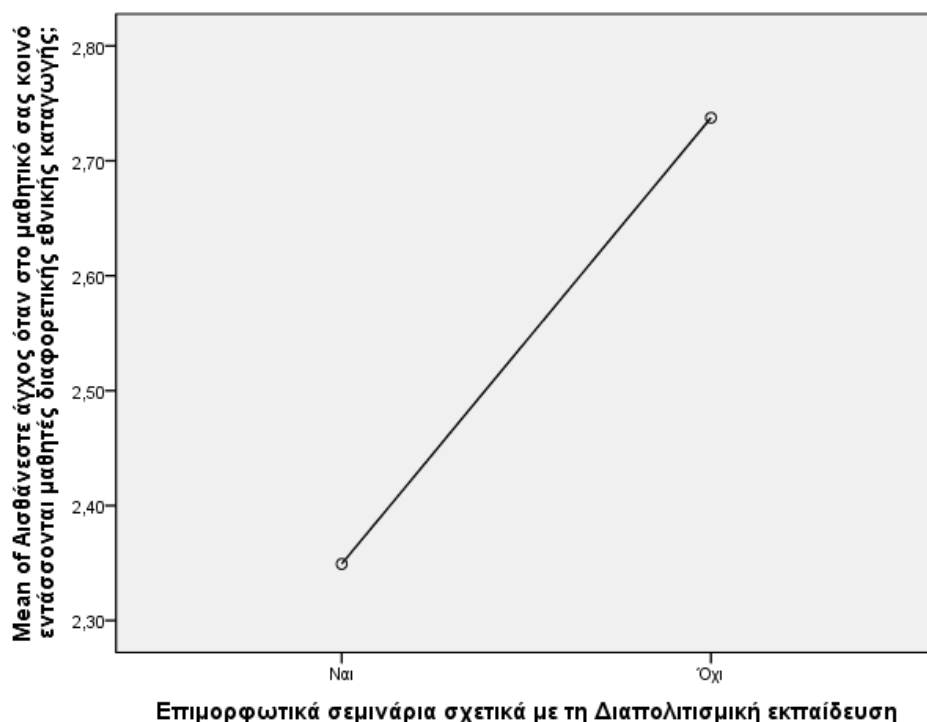
Πίνακας 17: T test, για τις 2 σχετικές ερωτήσεις, ως προς τις μεταπτυχιακές σπουδές

		Levene's Test for Equality of Variances	t-test for Equality of Means
		Sig.	Sig. (2-tailed)
Αισθάνεστε άγχος όταν στο μαθητικό σας κοινό εντάσσονται μαθητές διαφορετικής εθνικής καταγωγής;	Equal variances assumed	,993	,998
	Equal variances not assumed		,998
Η επαγγελματική εμπειρία του εκπαιδευτικού επηρεάζει τη σχολική επίδοση μαθητών διαφορετικής εθνικής καταγωγής.	Equal variances assumed	,351	,446
	Equal variances not assumed		,432

Πίνακας 18: T test, για τις 2 σχετικές ερωτήσεις, ως προς επιμορφωτικά σεμινάρια

		Levene's Test for Equality of Variances	t-test for Equality of Means
		Sig.	Sig. (2-tailed)
Αισθάνεστε άγχος όταν στο μαθητικό σας κοινό εντάσσονται μαθητές διαφορετικής εθνικής καταγωγής;	Equal variances assumed	,366	,066
	Equal variances not assumed		,068
Η επαγγελματική εμπειρία του εκπαιδευτικού επηρεάζει τη σχολική επίδοση μαθητών διαφορετικής εθνικής καταγωγής.	Equal variances assumed	,019	,522
	Equal variances not assumed		,536

Γράφημα 13: Διάγραμμα μέσης συμφωνίας του άγχους των εκπαιδευτικών όταν στην τάξη τους υπάρχουν αλλοδαποί μαθητές, ως προς την παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων



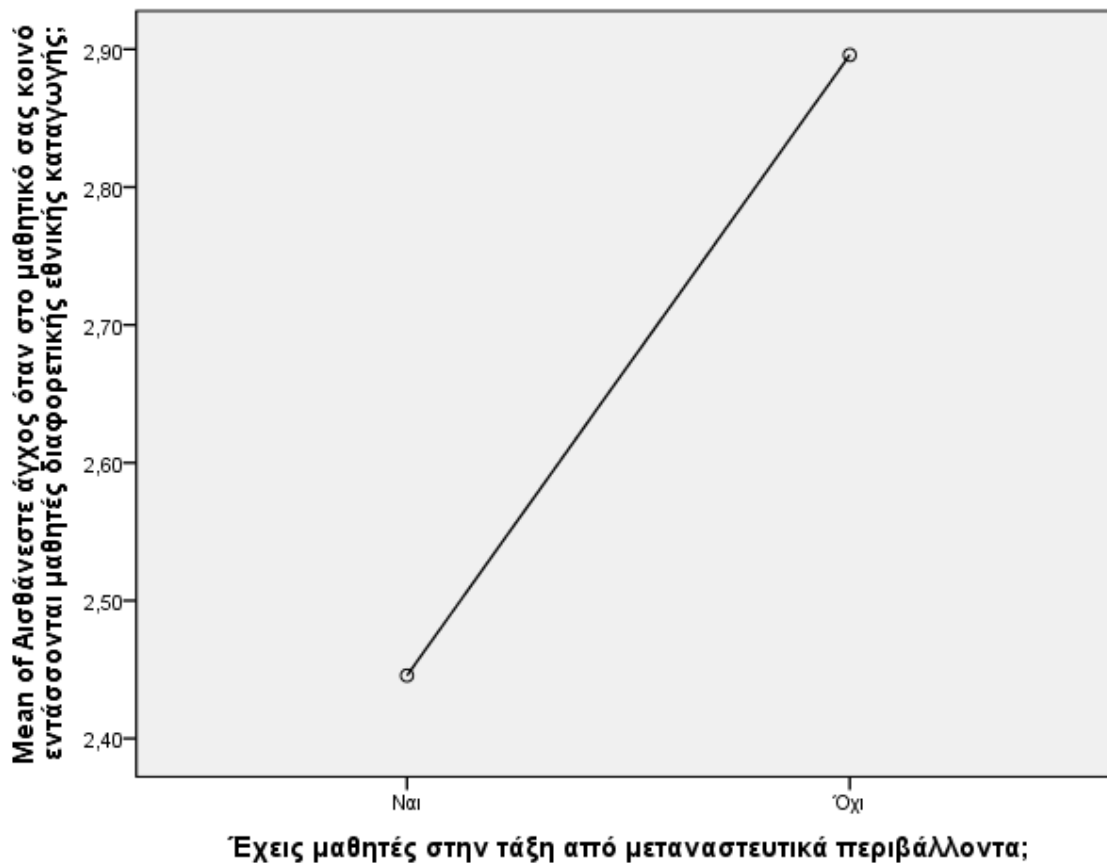
Πίνακας 19: T test, για τις 2 σχετικές ερωτήσεις, ως προς την εμπειρία διδασκαλίας σε αλλοδαπούς μαθητές

		Levene's Test for Equality of Variances	t-test for Equality of Means
		Sig.	Sig. (2-tailed)
Αισθάνεστε άγχος όταν στο μαθητικό σας κοινό εντάσσονται μαθητές διαφορετικής εθνικής καταγωγής;	Equal variances assumed	,619	,206
	Equal variances not assumed		,203
Η επαγγελματική εμπειρία του εκπαιδευτικού επηρεάζει τη σχολική επίδοση μαθητών διαφορετικής εθνικής καταγωγής.	Equal variances assumed	,091	,867
	Equal variances not assumed		,860

Πίνακας 20: T test, για τις 2 σχετικές ερωτήσεις, ως προς το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί έχουν τη συγκεκριμένη περίοδο αλλοδαπούς μαθητές σε κάποια τάξη τους

		Levene's Test for Equality of Variances	t-test for Equality of Means
		Sig.	Sig. (2-tailed)
Αισθάνεστε άγχος όταν στο μαθητικό σας κοινό εντάσσονται μαθητές διαφορετικής εθνικής καταγωγής;	Equal variances assumed	,869	,042
	Equal variances not assumed		,047
Η επαγγελματική εμπειρία του εκπαιδευτικού επηρεάζει τη σχολική επίδοση μαθητών διαφορετικής εθνικής καταγωγής.	Equal variances assumed	,580	,438
	Equal variances not assumed		,456

Γράφημα 14: Διάγραμμα μέσης συμφωνίας του άγχους των εκπαιδευτικών όταν στην τάξη τους υπάρχουν αλλοδαποί μαθητές, ως προς το εάν έχουν τέτοιους μαθητές αυτήν την περίοδο



4^ο ερευνητικό ερώτημα

Σε τι οφείλεται η χαμηλή σχολική επίδοση αν υπάρχει;

Για την απάντηση στο παρόν ερευνητικό ερώτημα, αναλύθηκε η 5^η ερώτηση του ερωτηματολογίου, που περιέχει πιθανές αιτίες της χαμηλότερης σχολικής επίδοσης αλλοδαπών μαθητών.

Από τον Πίνακα 21, βλέπουμε τους λόγους για τους οποίους οι αλλοδαποί μαθητές, πιθανόν να εμφανίζουν χαμηλότερες σχολικές επιδόσεις απ ότι οι γηγενείς. Η μεγαλύτερη συμφωνία των εκπαιδευτικών, εντοπίζεται στην ανεπάρκεια της ελληνικής γλώσσας, με ποσοστό εμφάνισης 90.3%(44.1%+46.2%), ενώ η αντίστοιχη δήλωση, με μέση τιμή 4.3427, τοποθετείται κατά 95% μεταξύ συμφωνίας και απόλυτης συμφωνίας. Η μικρότερη συμφωνία, εντοπίζεται στο ότι η κατάρτιση των εκπαιδευτικών είναι ελλιπής, με ποσοστό συμφωνίας 45.5% (30.8%+14.7%), με την

αντίστοιχη δήλωση να τοποθετείται κατά 95% στην κλίμακα της ουδετερότητας. Όλες οι υπόλοιπες δηλώσεις, έχουν ποσοστά γενικής συμφωνίας (συμφωνίας ή απόλυτης συμφωνίας) από 50.4% (απόρριψη από τους συμμαθητές), έως 69.3% (χρήση της μητρικής στο σπίτι και μη παρότρυνση της οικογένειας), με μέσες τιμές από 3.3497, έως 3.8042 αντίστοιχα, γεγονός που συμπεριλαμβανομένων των διαστημάτων εμπιστοσύνης τους, τις τοποθετεί μεταξύ ουδετερότητας και συμφωνίας.

Πίνακας 21: Σε τι οφείλεται η χαμηλή σχολική επίδοση αν υπάρχει;

	Σχετικές συχνότητες %					Μέση τιμή	95% Διάστημα εμπιστοσύνης μέσης τιμής	
	Διαφωνώ απολύτως	Μάλλον διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Μάλλον συμφωνώ	Συμφωνώ απολύτως		Κάτω άκρο	Άνω άκρο
Ανεπαρκής γνώση της Ελληνικής γλώσσας.	-	2,1	7,7	44,1	46,2	4,3427	4,2248	4,4605
Χρήση της μητρικής στο σπίτι.	4,9	9,8	16,1	40,6	28,7	3,7832	3,599	3,9674
Ενδιαφέρον και διάθεση.	7,0	11,2	20,3	32,2	29,4	3,6573	3,4572	3,8575
Έλλειψη ενδιαφέροντος και κινήτρων.	2,8	13,3	21,0	37,1	25,9	3,6993	3,5205	3,8781
Μαθησιακές δυσκολίες.	7,0	12,6	21,0	33,6	25,9	3,5874	3,389	3,7859
Μη παρότρυνση οικογένειας .	3,5	9,1	18,2	42,0	27,3	3,8042	3,6306	3,9777
Ελλιπής κατάρτιση των εκπαιδευτικών.	14,7	19,6	20,3	30,8	14,7	3,1119	2,8978	3,326
Ανεπαρκές γλωσσικό υλικό.	4,2	13,3	16,1	40,6	25,9	3,7063	3,5214	3,8912
Απόρριψη από τους συμμαθητές.	6,3	19,6	23,8	33,6	16,8	3,3497	3,1582	3,5411

5^ο ερευνητικό ερώτημα

Υπάρχει συνεργασία με τους γονείς;

Για την απάντηση στο τελευταίο ερευνητικό ερώτημα της έρευνας, διερευνήθηκε η ερώτηση 10 του ερωτηματολογίου.

Από τον Πίνακα 22, βλέπουμε πως το 38.5% των εκπαιδευτικών, θεωρούν πως οι γονείς των αλλοδαπών μαθητών έχουν καλή επικοινωνία, καθώς συμφωνούν (απλά ή απόλυτα) με τη σχετική δήλωση. Το 25.2% ωστόσο δε συμφωνεί με αυτό,

ενώ το 36.4% του δείγματος δήλωσε ουδέτερο ως προς τη δήλωση αυτή. Η μέση τιμή (3.2), όπως και το αντίστοιχο διάστημα εμπιστοσύνης, υποδεικνύει πως οι εκπαιδευτικοί, κατά 95%, είναι ουδέτεροι ως προς τη συγκεκριμένη πρόταση, τείνοντας ελαφρώς προς τη συμφωνία.

Πίνακας 22: Υπάρχει συνεργασία με τους γονείς;

	Σχετικές συχνότητες %					Μέση τιμή	95% Διάστημα εμπιστοσύνης μέσης τιμής	
	Διαφωνώ απολύτως	Μάλλον διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Μάλλον συμφωνώ	Συμφωνώ απολύτως		Κάτω άκρο	Άνω άκρο
Οι γονείς των αλλοδαπών μαθητών έχουν καλή επικοινωνία με το σχολείο.	3,5	21,7	36,4	26,6	11,9	3,2	3,0467	3,3868

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Οι πλειοψηφία των συμμετεχόντων της έρευνας είναι γυναίκες με ποσοστό 69,2% του συνόλου ενώ οι άνδρες αποτελούν το 30,8%. Το μεγαλύτερο ποσοστό δήλωσε δάσκαλος- δασκάλα και απ' ότι δείχνουν τα χρόνια προϋπηρεσίας τους υπάρχει εμπειρία αφού το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος έχει από 10 χρόνια και πάνω εργασιακή εμπειρία. Σύμφωνα με τη στατιστική ανάλυση οι εκπαιδευτικοί βρίσκονται μεταξύ διαφωνίας και ουδετερότητας ως προς το ότι οι μαθητές που προέρχονται από άλλες χώρες παρουσιάζουν χαμηλή σχολική επίδοση. Επιπλέον, δε θεωρούν την παρουσία τέτοιων μαθητών στην τάξη ως μειονέκτημα. Ως πιο σημαντικό παράγοντα χαμηλής σχολικής επίδοσης θεωρούν την ανεπαρκή γνώση της ελληνικής γλώσσας. Στους παράγοντες που συμβάλλουν στη σχολική επίδοση των αλλοδαπών μαθητών τα κίνητρα και η αυτοπεποίθηση των μαθητών φαίνεται να είναι κάτι που επηρεάζει περισσότερο τους μαθητές ενώ η επαγγελματική εμπειρία του εκπαιδευτικού είναι ο αμέσως σημαντικότερος παράγοντας επιρροής της σχολικής επίδοσης καθώς τοποθετείται κοντά στην κλίμακα του συμφωνώ ενώ στη ίδια αντίληψη σε λίγο χαμηλότερα επίπεδα ανήκουν οι σχέσεις των αλλοδαπών με τους γηγενείς μαθητές. Οι εκπαιδευτικοί έχουν μια ελαφριά τάση να εμπλουτίζουν το υλικό του Αναλυτικού

προγράμματος με στοιχεία από τον πολιτισμό των μειονοτικών τους μαθητών/μαθητριών καθώς η σχετική δήλωση τοποθετείται μεταξύ ουδετερότητας και συμφωνίας. Επιπλέον, πιστεύουν ότι το Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών διαφορετικής εθνικής καταγωγής. Οι δάσκαλοι που έχουν παρακολουθήσει επιμορφωτικό σεμινάριο στη Διαπολιτισμική εκπαίδευση και όσοι είχαν αυτή την περίοδο αλλοδαπούς μαθητές στην τάξη τους παρουσιάζουν μικρότερα επίπεδα άγχους. Εδώ παρατηρούμε ότι η επιμόρφωση, η ενημέρωση αλλά και η συναναστροφή μας βοηθάει να διαχειριστούμε πιο παραγωγικά και λειτουργικά οτιδήποτε θεωρούμε ως « διαφορετικό». Ο ρόλος του δασκάλου είναι καταλυτικός και όσον αφορά την επίδοση των αλλοδαπών μαθητών αλλά και τις σχέσεις με τους γηγενείς.

Αναφορικά με τα ερευνητικά ερωτήματα που εξετάζουμε παρατηρούμε ότι οι αλλοδαποί μαθητές του Δήμου Θέρμης συμμετέχουν στις κοινωνικές δράσεις του σχολείου όπως είναι οι σχολικές γιορτές. Επιπλέον, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δε θεωρεί «μειονέκτημα» την παρουσία αλλοδαπών μαθητών στην τάξη. Η κατάρτιση και η εμπειρία του εκπαιδευτικού τον κάνει σαφώς πιο αποδοτικό στην εκπαιδευτική διαδικασία. Υπάρχει επίσης συμφωνία απόψεων των εκπαιδευτικών ότι η τυχόν χαμηλή σχολική επίδοση των αλλοδαπών οφείλεται σε ανεπαρκή γνώση της ελληνικής γλώσσας αλλά και σε μη παρότρυνση της οικογένειας. Όσον αφορά την κατάρτιση των εκπαιδευτικών η στάση των ερωτηθέντων παρουσιάζει ουδετερότητα. Οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν σε παράγοντες σχολικής αποτυχίας όπως είναι η απόρριψη από τους συμμαθητές και η μη παρότρυνση από την οικογένεια με μια μικρή συμφωνία και στη χρήση της μητρικής γλώσσας στο σπίτι. Τέλος, στην ερώτηση αν υπάρχει συνεργασία με τους γονείς οι εκπαιδευτικοί είναι ουδέτεροι τείνοντας ελαφρώς προς τη συμφωνία. Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν μια θετική στάση απέναντι στους αλλοδαπούς μαθητές και ένα μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών δεν αισθάνονται αδυναμία διαχείρισης των αλλοδαπών μαθητών. Ίσως θα μπορούσαμε να ενισχύσουμε την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας αφού θεωρείτε από τους περισσότερους ο κυριότερος παράγοντας σχολικής επίδοσης.

Η αντιμετώπιση των χαμηλών σχολικών επιδόσεων των αλλοδαπών μαθητών προϋποθέτει έναν συνδυασμό παραγόντων που εντάσσονται στο πλαίσιο των ατομικών διαφορών, καθώς και του ευρύτερου οικογενειακού και σχολικού περιβάλλοντος. Η σχολική αποτυχία είναι μια σειρά αλληλεπιδράσεων μεταξύ των δασκάλων, των μαθητών και των οικογενειών τους. Ένας καλά καταρτισμένος

εκπαιδευτικός σε συνδυασμό με τη διαμόρφωση δίγλωσσων προγραμμάτων, ενίσχυση των κοινωνικών δράσεων του αλλοδαπού μαθητή, καλή επικοινωνία με την οικογένεια αλλά και περισσότερο εμπλουτισμό του Αναλυτικού προγράμματος με στοιχεία από τον πολιτισμό των αλλοδαπών μαθητών στηρίζουν στην πράξη την πολιτισμική διαφορετικότητα.

Παράρτημα:

Ερωτηματολόγιο

Ερωτηματολόγιο για τις απόψεις των εκπαιδευτικών του Δήμου Θέρμης ως προς τους παράγοντες που επηρεάζουν την επίδοση των μαθητών διαφορετικής εθνικής καταγωγής στο Δημοτικό σχολείο.

Σημείωση: Το παρόν ερωτηματολόγιο έχει συνταχθεί στα πλαίσια εκπόνησης της μεταπτυχιακής μου διπλωματικής εργασίας και σκοπό έχει να καταγράψει τις απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως προς τους παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική επίδοση των μαθητών διαφορετικής εθνικής προέλευσης. Όλες οι πληροφορίες που θα συμπληρώσετε είναι ανώνυμες και εμπιστευτικές και οι απαντήσεις θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς. Θα σας παρακαλούσα να απαντήσετε με ειλικρίνεια. Ευχαριστώ εκ των προτέρων για το χρόνο που θα αφιερώσετε στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου.

Σημείωσε τον βαθμό συμφωνίας σου με τις παρακάτω φράσεις.

1 = Διαφωνώ απολύτως

2 = Μάλλον διαφωνώ

3 = Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ

4 = Μάλλον συμφωνώ

5 = Συμφωνώ απολύτως

1. Θεωρείτε μειονέκτημα την παρουσία δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών μέσα στην τάξη;
1 2 3 4 5
2. Πιστεύετε ότι σε τάξεις με δίγλωσσους/ πολύγλωσσους μαθητές η παρεχόμενη γνώση είναι χαμηλότερης ποιότητας;
1 2 3 4 5
3. Οι μαθητές που προέρχονται από άλλες χώρες είναι αυτοί που παρουσιάζουν χαμηλή σχολική επίδοση.
1 2 3 4 5
4. Η κοινωνικοοικονομική προέλευση της οικογένειας επηρεάζει τη σχολική επίδοση;
1 2 3 4 5

5. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι τα παρακάτω αποτελούν αιτίες χαμηλής γλωσσικής επίδοσης των δίγλωσσων/ πολύγλωσσων μαθητών;

Ανεπαρκής γνώση της Ελληνικής γλώσσας. 1 2 3 4 5

Χρήση της μητρικής στο σπίτι. 1 2 3 4 5

Ενδιαφέρον και διάθεση. 1 2 3 4 5

Έλλειψη ενδιαφέροντος και κινήτρων. 1 2 3 4 5

Μαθησιακές δυσκολίες. 1 2 3 4 5

Μη παρότρυνση οικογένειας . 1 2 3 4 5

Ελλιπής κατάρτιση των εκπαιδευτικών. 1 2 3 4 5

Ανεπαρκές γλωσσικό υλικό. 1 2 3 4 5

Απόρριψη από τους συμμαθητές. 1 2 3 4 5

6. Τα κίνητρα και η αυτοεκτίμηση των αλλοδαπών μαθητών επηρεάζουν τη σχολική τους επίδοση.

1 2 3 4 5

7. Η σχολική επίδοση των αλλοδαπών μαθητών σχετίζεται με τις σχέσεις που έχουν αναπτύξει με τους γηγενείς μαθητές.

1 2 3 4 5

8. Οι αλλοδαποί μαθητές συμμετέχουν στις κοινωνικές δράσεις και στις γιορτές του σχολείου;

1 2 3 4 5

9. Πιστεύετε ότι η μητρική γλώσσα του μαθητή συμβάλλει στη διαμόρφωση της σχολικής επίδοσης;

1 2 3 4 5

10. Οι γονείς των αλλοδαπών μαθητών έχουν καλή επικοινωνία με το σχολείο.

1 2 3 4 5

11. Οι γονείς των δίγλωσσων/ πολύγλωσσων μαθητών δεν βοηθούν τα παιδιά τους με τις σχολικές εργασίες.

1 2 3 4 5

12. Η αμέλεια και η αδιαφορία αποτελούν αιτίες για τις οποίες οι γονείς δίγλωσσων/ πολύγλωσσων μαθητών δε βοηθούν τα παιδιά τους στα μαθήματα.

1 2 3 4 5

13. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών διαφορετικής εθνικής καταγωγής.

1 2 3 4 5

14. Αισθάνεστε άγχος όταν στο μαθητικό σας κοινό εντάσσονται μαθητές διαφορετικής εθνικής καταγωγής;

1 2 3 4 5

15. Εμπλουτίζετε το υλικό του Αναλυτικού προγράμματος με στοιχεία από τον πολιτισμό των μειονοτικών μαθητών/ τριών;

1 2 3 4 5

16. Η επαγγελματική εμπειρία του εκπαιδευτικού επηρεάζει τη σχολική επίδοση μαθητών διαφορετικής εθνικής καταγωγής.

1 2 3 4 5

17. Αν σας ζητούνταν να συμβουλευόσατε τους μαθητές σας που προέρχονται από άλλες χώρες ώστε να βελτιώσουν τη σχολική τους επίδοση τι θα τους προτείνατε;

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

Βακαλιός, Θ., Παναγιωτίδης, Ν., Κανακίδου, Ε., & Παπαγιάννη, Β. (1997). Το πρόβλημα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στη Δυτική Θράκη. Η περίπτωση της μουσουλμανικής μειονότητας με έμφαση στους Πομάκους. Έρευνα , Αθήνα : Gutenberg.

Βασιλούδης, Ι. (2014), *Στάσεις που προάγουν την υγεία, διατροφική συμπεριφορά και σχολική επίδοση των μαθητών: συγχρονική μελέτη σε μαθητές της 5ης και 6ης Δημοτικού και σε μαθητές λυκείου στην Ελλάδα*, Διδακτορική Διατριβή, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/34695#page/1/mode/2up>, Ανακτήθηκε στις 15/01/2015.

Βεντούρα, Λ. (2004), Εθνικισμός, ρατσισμός και μετανάστευση στη σύγχρονη Ελλάδα, Στο: Μ. Παύλου & Δ. Χριστόπουλος (Επιμ), *Η Ελλάδα της μετανάστευσης: κοινωνική συμμετοχή, δικαιώματα και ιδιότητα του πολίτη* (σελ.174-204), Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική & ΚΕΜΟ.

Βερυκάκη, Ε. (2003). Αλληλεπίδραση δασκάλου μαθητών σε πολυπολιτισμικές τάξεις. Μεταπτυχιακή διατριβή. Ρέθυμνο. Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση, τόμος 7ος , Πάτρα.

Βρατσάλης, Κ., Γκόβαρης, Χ. & Σκούρτου, Ε. (2004), «Μετανάστευση στην Μετανάστευση στην Ελλάδα και Εκπαίδευση: Αποτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης – Προκλήσεις και Προοπτικές βελτίωσης», Πρόγραμμα 5, Εμπειρογνωμοσύνη, Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Γεωργογιάννης, Π. (2009), «Διαπολιτισμική κοινωνική ψυχολογία και έρευνα»,

Επιστημονική σειρά: Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση –Τόμος 5ος
Πάτρα, σ.52.

Γεωργογιάννης, Π. (2008), Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Επιστημονική σειρά:
Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση -Τόμος 7ος, Πάτρα, σ. 331.

Γιαβρίμης, Π., Παπάνης, Ε., (2009). Κοινωνιολογικές διαστάσεις της σχολικής
αποτυχίας : Η άποψη των εκπαιδευτικών και των φοιτητών καθηγητικών σχολών. Στο
Γιαβρίμης, Π., Παπάνης Ε., Ρουμελιώτου Μ. Θέματα Κοινωνιολογίας της
Εκπαίδευσης. Εκδόσεις Αθήνα: Σιδέρης.

Γκλιάου- Χριστοδούλου, Ν.,(2005). Η ανάγκη επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στην
κατεύθυνση ανάπτυξης αποτελεσματικής συνεργασίας σχολείου- οικογένειας.
Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, (10), 74-83.

Γκότοβος, Α. (2002). Παιδαγωγική αλληλεπίδραση. Επικοινωνία και κοινωνική
μάθηση στο σχολείο. Αθήνα: εκδ. Gutenberg.

Γρίβα, Ε. & Στάμου, Α. (2014). Ερευνώντας τη διγλωσσία στο σχολικό περιβάλλον.
Θεσσαλονίκη: Δέσποινα Κυριακίδη.

Δαμανάκης, Μ. (1987). *Μετανάστευση και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.

Δημητρόπουλος, Ε. (1999). Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση (μτφρ. Δ.
Κίκιζας). Πάτρα : Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Δούβλη, Γ. (2004). Διδακτικές προσεγγίσεις σε πολυπολιτισμικές τάξεις. Επιθεώρηση
Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 9, 5-18. Ανασύρθηκε 28/05/2017 από
<http://www.pischools>.

Δράκος, Γ.(1999). Ειδική Παιδαγωγική των προβλημάτων λόγου και ομιλίας. Αθήνα:
Ατραπός.

Θεοδωράκογλου, Ε. & Χ. (2014). Διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού στην
εκπαίδευση (ικανοποίηση, παρακίνηση και ο ρόλος της ηγεσίας). Πτυχιακή εργασία.

- Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων, Σχολή Διοίκησης και Οικονομίας, Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα (Τ.Ε.Ι.) Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης.
- Καλομοίρης, Γ. (1994). Μπορούν να συμβάλουν οι εκπαιδευτικοί στην προώθηση των ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση; Η λέσχη των εκπαιδευτικών. Τεύχος 6, σσ. 14-15.
- Καμπουρίδης, Γ. (2002). *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*. Αθήνα: Εκδόσεις Κλειδάριθμος.
- Κανακίδου, Ε., & Παπαγιάννη, Β. (1999). *Διαπολιτισμική Αγωγή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κασίμη, Χ. (2006). Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και παιδιά των μεταναστών: νέες πραγματικότητες και νέες προκλήσεις, Ανακοίνωση στην ημερίδα « Δεύτερη Γενιά. Προβληματισμοί για την ένταξη των μεταναστών στη χώρα μας», Εργαστήριο Μελέτης της Μετανάστευσης και της Διασποράς, Τμήμα Πολιτικής Επιστήμης και Δημόσιας Διοίκησης, Αθήνα, 24 Φεβρουαρίου 2006.
- Καστανίδου, (2004). Η αναγκαιότητα συνεργασίας σχολείου – οικογένειας. Σύγχρονη Εκπαίδευση, (136),77-95.
- Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Υ.Π.Ε.Π.Θ., Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Καψάλης, Α. (1998), *Αξιολόγηση και βαθμολογία στο δημοτικό σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Gutenberg.
- Κοιλιάρη, Α. (2005). *Πολυγλωσσία και γλωσσική εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Κολαΐτης, Γ. (2005): Ψυχοκοινωνική υγεία παιδιών παλιννοστούντων από την πρώην Σοβιετική Ένωση. Στο : Α. Παπαστυλιανού (Επίμ), Παλιννόστηση και ψυχοκοινωνική προσαρμογή. (σελ 195- 214). Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.
- Κολιάδης Ε. (1991), *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη*. Συμπεριφοριστικές θεωρίες, Αθήνα.

Κοσμόπουλος, Α. (1990). Σχεσιοδυναμική παιδαγωγική του προσώπου. Αθήνα: εκδ. Γρηγόρη.

Κουνναπή, Γ.Κ. (2011). Διερεύνηση της σχέσης της προσωπικότητας βοηθών διευθυντών δημοτικής εκπαίδευσης και της συμβολής τους στην ανάπτυξη του προσωπικού της σχολικής μονάδας. Κύπρος: Ανοιχτό Πανεπιστήμιο Κύπρου. Στο:

Κουτίβα, Α. (2009). Η συμβολή των Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης στη διαπολιτισμική ετοιμότητα και επάρκεια των μελλοντικών δασκάλων-Μελέτη περίπτωσης του ΠΤΔΕ Πάτρας (Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα.

Κόφφας, Α. (2002). Γενική και Ειδική Διδακτική Μεθοδολογία Δραστηριοτήτων Προσχολικής Αγωγής. Αθήνα: Έκδ. του συγγ.

Κριαράς, Εμμ. (1995), Νέο Ελληνικό Λεξικό, Λεξικό της Σύγχρονης Ελληνικής Δημοτικής Γλώσσας, Αθήνα: Εκδοτική Αθηνών, σ.58.

Κωνσταντίνου, Χ. (1998). Σχολική πραγματικότητα και κοινωνικοποίηση του μαθητή. Αθήνα: εκδ. Gutenberg

Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (1999), Ψυχολογία Κινήτρων, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κωτσίκης, Β. (1993). Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης, Αθήνα: Εκδόσεις ΕΛΛΗΝ.

Μάρκου, Γ. (1996-α). Προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας και η διαπολιτισμική εκπαίδευση – Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Αθήνα: Γ.Γ.Λ.Ε.

Μάρκου, Γ.Π. (1996 α). Η πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας η διαδικασία διεθνοποίησης και η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Αθήνα: Γ.Γ.Λ.Ε.

Ματσαγγούρας, Η. (2001). Η σχολική τάξη, Χώρος, Ομάδα, Πειθαρχία, Μέθοδος. Αθήνα: εκδ. Γρηγόρη.

Ματσαγγούρας, Η. Γ., & Πούλου, Μ. Σ., (2009). Σχέσεις σχολείου και οικογένειας. μεταναστευτικές βιογραφίες στα σχολεία και την κοινωνία της Κύπρου».

Μήτσης, Ν. Στοιχειώδεις αρχές και μέθοδοι της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας- Εισαγωγή στη Διδασκαλία, της Ελληνικής ως Δεύτερης (ή Ξένης) Γλώσσας, Gutenberg, Αθήνα 2004.

Μιτίλης, Α. (1998). Οι μειονότητες στη σχολική τάξη. Μια σχέση αλληλεπίδρασης. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μιχαλοπούλου – Βέικου, Χ.(1997). Διαφορετικές ταυτότητες και κοινό πρόγραμμα. Η εκπαιδευτική διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας. Στο Γ.Π. Μάρκου. Διαπολιτισμική εκπαίδευση. Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών Πανεπιστημίου Αθηνών.

Μπαλτατζής, Δ., & Νταβέλος, Π. (2014). Η σημασία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο σύγχρονο σχολείο και τα προβλήματά της. Στο Γεωργιογιάννης, Π. (επιμ.). 12ο Διεθνές Συνέδριο Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Μετανάστευση, Διαχείριση Συγκρούσεων και Παιδαγωγική της Δημοκρατίας, Τόμος 1, (σφ. 252-262). Πάτρα: Συγγραφέας

Μπαμπάλης, Θ. (2012). Η Ζωή στη σχολική τάξη. Αθήνα. Διάδραση.

Μπασέτας, Κ. (2010), Οι προσδοκίες των δασκάλων και οι επιδράσεις τους στους μαθητές, Αθήνα: Γρηγόρη, σ. 11

Μπασέτας, Κ. (2010), Οι προσδοκίες των δασκάλων και οι επιδράσεις τους στους μαθητές, Αθήνα: Γρηγόρη, σ.10

Μπερελής, Π., Σιασιάκος, Κ., Λαζακίδου, Γ.(2007) *Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση και Αξιοποίηση της μέσω των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας*, Αθήνα, Ελληνοεκδοτική.

Μπίκος, Κ. (2004). Αλληλεπίδραση και κοινωνικές σχέσεις στη σχολική τάξη.

Αθήνα: εκδ. Ελληνικά Γράμματα.

Μπόνια, Α., Μπρούζος, Α. & Κοσσυβάκη, Φ., (2008). Αντιλήψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τους παράγοντες που δυσχεραίνουν τη γονεϊκή εμπλοκή στο σχολείο. Στο Α. Μπρούζος, Α. Εμβαλωτής & Α. Ευκλείδη (επιμ.), Σχολείο και οικογένεια. Επιστημονική Επετηρίδα Της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος, (6), 69-96. Ελληνικά Γράμματα. Αθήνα.

Μπουγιουκλή, Β.Π. (2014). Ο ρόλος της διαπολιτισμικής ετοιμότητας των εκπαιδευτικών στην ανάπτυξη θετικού ψυχολογικού κλίματος σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα (Μεταπτυχιακή Εργασία). Ανασύρθηκε 18/04/2017 από <https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/16260/3/BougioukliPolyxeniMsc2014.pdf>

Μπρούζος, Α., (2002). Συνεργασία σχολείου- οικογένειας : προβλήματα και δυνατότητες ανάπτυξής της. Επιστημονική Επετηρίδα του ΠΤΔΕ Ιωαννίνων, (15), 97-135

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

Νικολάου, Γ. (2000), Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Νικολάου, Γ., Παιδαγωγικές προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας στην κατάρτιση των εκπαιδευτικών, στο Περιοδικό «Μακεδόν», Α.Π.Θ. - Παιδαγωγική σχολή Φλώρινας, Φλώρινα, Σεπτέμβριος, 2000.

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

Ξωχέλλης, Π.(2005). Ο εκπαιδευτικός στο σύγχρονο κόσμο. Αθήνα :Τυπωθήτω, Γιώργος Δάρδανος.

Παλαιολόγου, Ν. (2005). Διαπολιτισμική Ετοιμότητα και Ικανότητα, στο: Κυρίδης, Α., & Ανδρέου, Α. (Επιμ.). Όψεις της ετερότητας. Αθήνα: Gutenberg.

Παλαιολόγου, Ν.(2000). Σχολική προσαρμογή μαθητών με «διπολιτισμικά» χαρακτηριστικά. Διδακτορική διατριβή, ΠΤΔΕ. Αθήνα: εκδ. ΕΚΠΑ.

Παλαιολόγου, Ν., Ευαγγέλου, Ο. (2012) Μετανάστες μαθητές δεύτερης γενιάς στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: Ένταξη και Σχολικές επιδόσεις, εκδ. ΠΕΔΙΟ

Παναγιωτίδου, Α. (2012). Ο ρόλος των διαπροσωπικών σχέσεων εκπαιδευτικού-διευθυντή στη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος. Διπλωματική εργασία για το Π.Μ.Σ. «Εκπαίδευση και Πολιτισμός». Αθήνα: Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Τμήμα Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας. Ανάκτηση στο www.estia.hua.gr

Παπακωνσταντίνου, Π. (2010). Εισήγηση με τίτλο « Τσιγγάνοι και εκπαίδευση: από το δικαίωμα στη διαφορά, στην αρχή της ισότητας», στο Συνέδριο «Πολιτισμική Ετερότητα, Ιδιότητα του Πολίτη και Δημοκρατία : Εμπειρίες, πρακτικές και προοπτικές», Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής, ΦΠΨ, ΕΚΠΑ, Αθήνα 7-8 Μαΐου.

Παπακωνσταντίνου, Π. (2007). Εκπαιδευτικές ανισότητες και κοινωνικό περιθώριο. Ανακτήθηκε Δεκέμβριος 23, 2008 από http://phedps.uoi.gr/eekaae/yliko/ekp_anis.doc).

Παπαναούμ, Ζ. (2003). Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού: θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Παυλόπουλος, Β., Ντάλλα, Μ., Καλογήρου, Σ., Θεωδόρου, Ρ., Μαρκούση, Δ., & Μόττη-Στεφανίδη, Φ.(2009). Επιπολιτισμός και προσαρμογή μεταναστών εφήβων στο σχολικό πλαίσιο. Ψυχολογία, 16(3), 400-421.

Πιασαρδή, Γ.(2001). Το σχολικό κλίμα [Θεωρητική Ανάλυση και Εμπειρική Διερεύνηση των Παραμέτρων του]. Αθήνα : Τυπωθήτω- Γ. Δαρδανός.

- Πυργιωτάκης, Ε. (2000). Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη (2η έκδοση). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ρεκαλίδου, Γ. (2011), *Αξιολόγηση της μάθησης ή αξιολόγηση για τη μάθηση*; Αθήνα: Πεδίο.
- Σαϊτης, Χ.(2002) . Ο διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο, Από τη θεωρία στη πράξη. Αθήνα : Αυτοέκδοση.
- Σκούρτου, Ε. (2002). Δίγλωσσοι Μαθητές στο ελληνικό Σχολείο. *Επιστήμες Αγωγής, Θεματικό Τεύχος 2002*, 11-22.
- Σούλης Σ.-Γ.(2002). Παιδαγωγική της ένταξης. Από το σχολείο του διαχωρισμού σε ένα σχολείο για όλους, Αθήνα : Τυπωθήτω.
- Στραβάκου, Π. (2003). Ο Διευθυντής της Σχολικής μονάδας Πρωτοβάθμιας και Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. *Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Αδερφών Κυριακίδη.
- Τοκατλίδου, Β. (2003). *Γλώσσα, επικοινωνία και γλωσσική εκπαίδευση*. Αθήνα: Πατάκης.
- Τουρτούρας, Χ. (2010), «Σχολική αποτυχία και αποκλεισμός – Η περίπτωση των παιδιών από την πρώην Σοβιετική Ένωση», εκδόσεις Επίκεντρο, Αθήνα.
- Τριλιανός, Θ. (2013). *Μεθοδολογία της διδασκαλίας*. Αθήνα: Διάδραση
- Τσιάκαλος, Γ. (2000). *Οδηγός Αντιρατσιστικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.
- Τσιάκαλος, Γ. (2006).*Απέναντι στα εργαστήρια του Ρατσισμού*. Αθήνα : Τυπωθήτω.
- Τσιούμης, Κ., Μπίκος, Κ. & Γρηγοριάδης Α. (2000). *Κοινωνικές σχέσεις σε*

πολυπολιτισμικές τάξεις νηπιαγωγείου. Ελληνική Παιδαγωγική και εκπαιδευτική έρευνα. Πρακτικά του 2^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου, Τόμος Β', Αθήνα : Ατραπός, 864-865.

Τσοκαλίδου, Ρ. & Χατζησαββίδης, Σ. (2008). *Κοινωνιογλωσσολογικές αναζητήσεις: ερευνητικά δεδομένα*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Φλουρής, Γ. (1989), «Αυτοαντίληψη, σχολική επίδοση, και επίδραση γονέων», Φλώρινας, Φλώρινα, Σεπτέμβριος, 2000.

Φράγκου Χ. (2000), *Ψυχοπαιδαγωγική. Θέματα παιδαγωγικής ψυχολογίας, παιδείας, διδακτικής και μάθησης*, Αθήνα: Gutenberg-Παιδαγωγική σειρά
Χαραλαμπίκη, Β. (1984), *Γενική Παιδαγωγική*, Αθήνα.

Φραγκουδάκη, Α.(2001). Η κοινωνική ανισότητα στην εκπαίδευση. Στο Θ. Δραγώνα, Ε. Σκούρτου & Α. Φραγκουδάκη (επιμ.). *Εκπαίδευση : Πολιτισμικές ετερότητες – Κοινωνικές Ανισότητες, Διγλωσσία και Σχολείο* (σελ 81- 165). Πάτρα : Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Φραντζή , Κ.Π. (2001). Ο Πολυπολιτισμικός δάσκαλος στην Ελλάδα και η περίπτωση μαθητών από τη Σερβία. Στο Κ (Ουζούνης & Α. Καραφύλλης (επιμ.) (2001). Ο δάσκαλος του 21^{ου} αιώνα στην Ευρωπαϊκή Ένωση (σελ 463- 467). Πρακτικά Συνεδρίου. ΔΠΘ, Σχολή Επιστημών Αγωγής, ΠΤΔΕ, Σύλλογος Εκπαιδευτικών Α/ΒΑΘΜΙΑΣ Εκπ/σης Αλεξανδρούπολης , Ξάνθη : Εκδόσεις Σπανίδη.

Χαλκιάς, Γ. (2007). Η διδακτική αξιοποίηση των αλληλεπιδραστικών σχέσεων εκπαιδευτικού και μαθητών/-τριών στο πολυπολιτισμικό σχολείο. *Περιοδικό: Ρόπτρο*. τ.19.

Χατζησωτηρίου, Χ. & Ξενοφόντος, Κ. (2014). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις*. Καβάλα: Εκδόσεις Σάϊτα

Χατζηχρήστου, Χ. (1992). Εκτίμηση της συμπεριφοράς μαθητών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από τους συνομηλίκους τους. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τ. 16. Θεσσαλονίκη: εκδ. Αφοί Κυριακίδη.

Χατζηχρήστου, Χ. (2005). *Πρόγραμμα προαγωγής της ψυχικής υγείας και της μάθησης- κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο*. Αθήνα : Τυπωθήτω.

Ξενόγλωσση

Antoniou, F., and Sideridis, D. G. (2008). Prediction of reading comprehension, reading interest and reading efficacy from teaching styles and classroom climate: a multilevel random coefficient modeling analysis for students with learning disabilities. In : *Advances in Learning and Behavioral Disabilities*, Volume 21, pp. 223-251.

Aremu, A. O. (2000), Impact of home, school, and government on primary school pupils academic performance. *The Exceptional Child*, 5, (1), 106-110.

Aremu, O. A., Tella, A. & Tella, A. (2007), *Relationship among Emotional Intelligence, Parental Involvement and Academic Achievement of Secondary School Student in Ibadan, Nigeria*, University of Ibadan, Ibadan. Available at <http://www.usca.edu/essays/vol182006/tella1.pdf>, Accessed on 10/12/2014.

Asikhia, O. (2010), Students and Teachers' Perception of the Causes of Poor Academic Performance in Ogun State Secondary Schools [Nigeria]: Implications for Counselling for National Development, *European Journal of Social Sciences*, 13(2), 231-234. Available at <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042811004216>, Accessed on 22/03/2015.

Baker, C. (2001). *Εισαγωγή στη Διγλωσσία και τη Δίγλωσση Εκπαίδευση*. Μτφρ. Α. Αλεξανδροπούλου. Αθήνα: Gutenberg.

Banks, J. (2004). Εισαγωγή στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση. (Ν. Σταματάκης, Μετάφ.). Αθήνα: Παπαζήση.

Banks, J.A. (2004), «Εισαγωγή στην Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση», Αθήνα: Έκδοση Παπαζήση.

- Barnett Kerry and John McCormick. (2002). Vision, relationships and teacher motivation: a case study. *Journal of Educational Administration*, Vol. 41 Iss: 1, pp.55– 73.
- Brand, S., Felner, R., Shim, M., Seitsinger, A., Dumas, T. (2003). Middle school improvement and reform : Development and validation of a school level assessment of climate, cultural pluralism, and school safety. In : *Journal of Educational Psychology*, 95, p.p 570-588.
- Cahill, D. (1996), *Immigration and Schooling in the 90s*, Canberra: BIMPR.
- Coleman, J.S. (1987). Families and schools. *Educational Researcher*, 16.
- Comparing Explicit and Implicit Self-esteem. *Self and Identity*, Vol.4, pp. 177
- Cummins (2001) *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μία κοινωνία της ετερότητας.* (Σ. Αργύρη, Μτφρ.) Αθήνα: Gutenberg
- Cummins, J. (1999). Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία ετερότητας., Αθήνα, Gutenberg.
- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Education.*
- Cummins, J. (2005). Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μία κοινωνία της ετερότητας. (Σ. Αργύρη, Μετάφ.). Αθήνα: Gutenberg.
- David-Chnane, F. (2008) « *Scolarisation des nouveaux arrivants en France: Orientation officielle et dispositifs didactiques* », dans Chiss, J. –L. (dir.), *Immigration, Ecole et didactique du français*, Paris, Didier
- Deci, E.L., & Ryan, R.M, (2002). *Handbook of self- determination research.* Rochester, NY: The University of Rochester Press.

Desforbes, C. & Abuchaar, A. (2003), *The Impact of Parental Involvement, Parental Support and Family Education on Pupil Achievements and Adjustment: A Literature Review*, Research report 433. London: DfES. Available at http://www.bgfl.org/bgfl/custom/files_uploaded/uploaded_resources/18617/Desforbes.pdf, Accessed on 11/02/2015.

DET, (1997). Racism. No way! A guide for Australian Schools. Conference of Education Systems Chief Executive Officers. Australia: NSW, Department of Education and Training.

Dobson, I., B. Birrell, and V. Rapson (1996), The participation of non-Englishspeaking background persons in higher education, *People and Place*, 4 (1), 46-54.

Durkheim, E. L 'evolution pedagogique en France, PUF, Paris, 1990.

Eisenberg, T. (1997). Begle revisited: Teacher knowledge and students achievement in algebra. *Journal for Research in Mathematics Education*, 8, 216- 222.

Fitzgerald, K. (1996). *The Face of the Nation: Immigration, the State and the National Identity*. California: Stanford University Press.

Follo, E. J., Wiggins, R.A. & Eberly, M.B. (2007). The impact of a field immersion program on pre-service teachers' attitudes toward teaching in culturally diverse classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 23, 653-663.

Gates, D. (1998). Diversity issues in Teaching : Cultural sensivity in the classroom. 1998- 11- 00 (from eric data base, www.eric.ed.gov)

Gillborn, D. & Mirza H. (2000). *Educational Inequality: Mapping Race, Class and Gender*. London: Ofsted , [http:// www.ofsted.gov.uk](http://www.ofsted.gov.uk)

Hammer, M.R. & Bennett, M.J. (1998). *The intercultural development inventory Manual*. Portland, OR: The intercultural Communication Institute.

Hoover- Dempsey, K. V., Walker, J.M.T., Sandler, H.M., Whetsel, D., Green, C.L.,
<http://gozips.uakron.edu/~susan8/artpeers.htm>. Ανακτήθηκε στις: 15/1/2008.
<http://kypseli.ouc.ac.cy/handle/11128/163> (τελευταία πρόσβαση στις 30/08/2017)
<http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/34695#page/1/mode/2up>, Ανακτήθηκε στις
15/01/2015.
<https://gkaratsioubanis.wordpress.com/2009/03/28/metanastismathitis/>

Joshi, A., Eberly, J., Konzal, J. (2005). Dialogue across cultures: Teachers' Perceptions about Communication with Diverse Families. *Multicultural Education*, 13, (2).

Keyes, C. R. (2002). A way of Thinking about Parent / Teacher partnerships for **LSAY Research Report No. 17. Camberwell: Australian Council for Educational**
Manning, M.L. & Baruth, L. (1996) *Multicultural Education of Children and Adolescents*. Boston: Allyn & Bacon.

Mapp, K.L., (2003). Having their say: Parents describe Why and How they are
Marks, G. et al. (2000), *Patterns of Participation in Year 12 and Higher Education in Australia: Trends and Issues*, LSAY Research Report No.17, Australian Council for Educational Research Camberwell, Victoria.

Marks, Gary, N. Fleming, M. Long and J. McMillan (2000) *Patterns of Participation in Year 12 and Higher Education in Australia: Trends and Issues*, LSAY Research Report No. 17. Camberwell: Australian Council for Educational Research.

Motti – Stefanidi, F., Pavlopoulos, V., Obradovic, J., & Masten. A. S. (2008). Acculturation and adaptation of immigrants adolescents in Greek urban schools. *International journal of Psychology*, 43(1), 45-58.

Orfield, G., & Yun, J.T (1999). *Desegregation in American schools*. Cambridge, Mass: Civil Rights Project, Harvard University.

Portes, A and D. MacLeod (1996), Educational progress of children of immigrants: the role of class, ethnicity and school context, *Sociology of Education*, 69, 255- 75.

Powell, D. R., Son, S., File, N., & Juan, R. R. S. (2010). Parent-school relationships Prophecy in Ghetto Education, στο *Harvard Educational Review*, Vol. 70, No. 3, σ. 268.

Puma, M., Karweit, N., Price, C., Ricciuti, A., Thompson, W. & Vaden- Keirnan, M. (1997). *Prospects: Final Report on Student Outcomes*. Washington, DC: U.S. Department of Education, Planning and Evaluation Services.

Puren, L. (2004) *L'icole française face à l'enfant alloglotte. Contribution à une étude des politiques linguistiques éducatives mises en œuvre à l'égard des minorités linguistiques scolarisées dans le système éducatif français du XIX siècle à nos jours*, Thèse de doctorat en didactologie des langues et des cultures, université Paris3 Sorbonne Nouvelle.

Rist, R. (2000), Her Classic: Student Social Class and Teacher Expectations: The Self-Fulfilling Prophecy in Ghetto Education, στο *Harvard Educational Review*, Vol. 70, No. 3, σ.268

Roles. *Early Child Development and Care*, Vol.162, pp.1-7.

Roueche, J., & Baker, G.(1986). *Profiling excellence in America's schools*. Virginia: The American Association of school Administrators.

Sameroff, A., & Fiese, B.(1990). *Transactional regulation and early intervention* (pp. 119- 191). New York : Cambridge University Press.

Stoll, L. & Mortimore, P. (1997). *School effectiveness and school improvement*. In : J. White & M. Barber (Eds), *Perspectives on School Effectiveness and School improvement* (pp. 9-24), London : Bedford Way papers, Institute of Education, University of London.

Symeou, L. (2002). *Present and future home-school relations in Cyprus: An*

investigation of teachers' and parents' perspectives. *The School Community Journal*, 2 (12), 7-34.

Thomas, W., & Collier, V. (1997). *School effectiveness for language minority students*. Washington, DC : National Clearinghouse for Bilingual Education.

Triandafyllidou, A., Maroufouf, M., Dimitriadi, A., & Yousef, K. (2014). *Migration in Greece recent developments in 2014*. Report. *ELIAMEP, Hellenic Foundation for European & Foreign Policy*.

Troutman, Jr., Porter, L., Zehm, D. and Zehm, Stanley, J. (1998). *The Leadership Role of School Administrators in Intercultural Education*. Taylor & Francis Online, 9:2,165- 171. In: <http://dx.doi.org/10.1080/0952391980090206> (τελευταία πρόσβαση στις 31/08/2017)

Verkuyten, M. (2005). *The Puzzle of High Self-esteem Among Ethnic Minorities: Comparing Explicit and Implicit Self-esteem*. *Self and Identity*, Vol.4, pp. 177– 192.

Wilkins, A.S., & Closson, K. (2005). *Why Do Parents Become Involved? The Elementary School Journal*, 106(2), 105-130.

Witt, S. D. (2000). *The Influence of Peers on Children's Socialization to Gender Roles*. *Early Child Development and Care*, Vol.162, pp.1-7. <http://gozips.uakron.edu/~susan8/artpeers.htm>. Ανακτήθηκε στις: 15/1/2008.

Yeung, A.S., Marsh, W.H., & Suliman, R (2000). *Can two Tongues Live in Harmony : Analysis of the National Education Longitudinal Study of 1988 (NELS88)*

Longitudinal Data on the Maintenance of House Language. *American Educational Research Journal*, 37 (4), 1001-1026.

Zang, S. Y., & Carrasquillo, A. L. (1995), Chinese Parents' influence on Academic Performance. *New York State Association for Bilingual Education journal*, 10, 46-53.