

Διερεύνηση των Αναγκών Συμβουλευτικής  
Αλλοδαπών Μαθητών Γυμνασίου Ελλάδας και  
Κύπρου

υπό

Ανδρέου Κάκια

Μεταπτυχιακή Εργασία

υποβληθείσα για την εκπλήρωση των  
προϋποθέσεων απονομής μεταπτυχιακού τίτλου  
στις Επιστήμες Αγωγής με κατεύθυνση  
Ψυχολογία- Συμβουλευτική του Πανεπιστημίου  
Ιωαννίνων

2017

© Ανδρέου Κάκια



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ**

**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

**ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ**

**ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ-ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ**

**ΚΑΚΙΑ  
ΑΝΔΡΕΟΥ**

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ: ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΩΝ  
ΑΝΑΓΚΩΝ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ ΑΛΛΟΔΑΠΩΝ  
ΜΑΘΗΤΩΝ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ ΕΛΛΑΔΑΣ ΚΑΙ ΚΥΠΡΟΥ**

**ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ: ΜΠΡΟΥΖΟΣ ΑΝΤΡΕΑΣ**

**ΙΩΑΝΝΙΝΑ**



## Πρόλογος

Η παρούσα εργασία εκπονήθηκε στο πλαίσιο των μεταπτυχιακών μου σπουδών. Αποτελεί μια προσπάθεια ώστε να αναδειχθούν οι τομείς στους οποίους οι αλλοδαποί μαθητές αντιμετωπίζουν προβλήματα και, επομένως, χρειάζονται συμβουλευτική στήριξη βασιζόμενοι στην υπόθεση ότι οι μαθητές με διαφορετικές πολιτισμικές καταβολές ενδεχομένως να έχουν αυξημένα προβλήματα και ανάγκες συμβουλευτικής στήριξης. Η προσπάθεια αυτή αποδείχθηκε δύσκολη λόγω του γεγονότος ότι πραγματεύεται ένα πολύπλευρο πεδίο που απαιτεί εκτενή ανάλυση και παρουσίαση. Επίσης η πληθώρα των θεμάτων τα οποία επιλέξαμε να αναλύσουμε, να ανιχνεύσουμε, να ερευνήσουμε και να αποκαλύψουμε αποτέλεσε τελικά για μας και πηγή δυσκολιών.

Αναγνωρίζοντας τους περιορισμούς και τις αδυναμίες μας προσπαθήσαμε να παρουσιάσουμε επαρκώς την έρευνα μας.



## Περιεχόμενα

<i>Πρόλογος</i>	5
<i>ΕΙΣΑΓΩΓΗ</i>	9
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΔΙΑΣΑΦΗΝΙΣΗ ΒΑΣΙΚΩΝ ΌΡΩΝ</b>	10
1.1 Πολιτισμός	10
1.2 Διαπολιτισμικός	10
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Η ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ</b>	12
2. 1 Η μετανάστευση στην Ελλάδα	13
2. 2 Η μετανάστευση στη Κύπρο	14
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Ο ΜΕΤΑΝΑΣΤΗΣ: ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ, ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ ΚΑΙ ΑΝΑΓΚΕΣ</b>	15
3.1 Η οικογένεια των μεταναστών	15
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΤΟ ΠΡΟΦΙΛ ΤΟΥ ΑΛΛΟΔΑΠΟΥ ΜΑΘΗΤΗ: ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ, ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ ΚΑΙ ΑΝΑΓΚΕΣ</b>	18
4.1 Η μετανάστευση ως αιτία αποχωρισμού και απομάκρυνσης για τον αλλοδαπό μαθητή	19
4.2 Τα συναισθήματα και η ψυχολογική επιβάρυνση του αλλοδαπού μαθητή	20
4.3 Αυτοεκτίμηση	23
4.4 Σχολείο	25
4.4.1 Σχολική επίδοση	28
4.4.2 Εκπαιδευτικοί	30
4.5 Γλώσσα και έκφραση	31
4.6 Σχέσεις με συνομηλίκους	33
4.7 Οικογένεια	34
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΣΚΟΠΟΙ, ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ ΚΑΙ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ ΕΡΕΥΝΑΣ</b>	36
5.1 Σκοπός της έρευνας	36
5.2 Υποθέσεις- ερωτήματα	36
<b>ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ</b>	38
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΈΡΕΥΝΑΣ</b>	38
6.1 Εισαγωγή	38
6.2 Δείγμα (συμμετέχοντες)	39
6.3 Το ερωτηματολόγιο	54
6.3.1. Παρουσίαση των κλιμάκων που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα	55
6.4 Ευρήματα	60
6.4.1 Κλίμακα ψυχικής ανθεκτικότητας	60
6.4.2 Κλίμακα αντιλαμβανόμενης κοινωνικής στήριξης «Multidimensional Scale of Perceived Social Support»	61
6.4.3 Κλίμακα αξιολόγησης του σχολικού άγχους των μαθητών	64
6.4.4 Κλίμακα μέτρησης των προσδοκιών των γονέων για τις σχολικές επιδόσεις των παιδιών τους	66
6.4.5 Κλίμακα αντίχρεωσης ανάγκης συμβουλευτικής επαγγελματικού προσανατολισμού	70

6.4.6	Κλίμακα αξιολόγησης της διαχείρισης των σχέσεων με τους συνομηλίκους	71
6.4.7	Κλίμακα αυτοαντίληψης/αυτοπροσδιορισμού	72
6.4.8	Κλίμακα εθνικής μειονεξίας	74
6.4.9	Κλίμακα μέτρησης αισθήματος ανήκει στη χώρα υποδοχής	76
6.4.10	Κλίμακα που μετράει την ύπαρξη δυσχερειών στη σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή	79
6.4.11	Κλίμακα μέτρησης του αισθήματος ρατσιστικής αντιμετώπισης	81
6.4.12	Κλίμακα εκτίμησης του οικογενειακού κλίματος	84
6.4.13	Δυσκολίες όσο αφορά το μάθημα	86
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7:ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ</b>		<b>88</b>
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8:ΕΠΙΛΟΓΟΣ</b>		<b>94</b>
<b>Βιβλιογραφία</b>		<b>95</b>



## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Είναι γεγονός ότι η κοινωνία μας είναι πολυπολιτισμική και αυτό έχει γίνει πλέον εμφανές τόσο σε διάφορους φορείς όσο και σε χώρους όπως αυτοί της εργασίας, της εκπαίδευσης και της ψυχαγωγίας. Η εισαγωγή μεταναστών συνεπάγεται τόσο θετικές όσο και αρνητικές επιπτώσεις τόσο για τους μετανάστες όσο και για τους πολίτες της χώρας υποδοχής. Η παρούσα έρευνα προσπαθεί, μέσα από τη διερεύνηση των προβλημάτων και των δυσχερειών που αντιμετωπίζουν οι αλλοδαποί μαθητές, να εντοπίσει τις ανάγκες τους για συμβουλευτική στήριξη.

Η έρευνα μας αφορά τους αλλοδαπούς μαθητές γυμνασίου στην Ελλάδα και την Κύπρο και τις ανάγκες τους για συμβουλευτική στήριξη. Η εργασία μας χωρίζεται σε 2 μέρη. Στο πρώτο μέρος ασχοληθήκαμε με το θεωρητικό υπόβαθρο της έρευνας. Αρχικά εξηγήσαμε δυο σημαντικούς όρους για την εργασία μας αυτούς του πολιτισμού και της διαπολιτισμικότητας. Κατόπιν, παρουσιάσαμε συνοπτικά το φαινόμενο της μετανάστευσης τόσο στην Ελλάδα όσο και στη Κύπρο και παρουσιάσαμε τα προβλήματα του μετανάστη. Έπειτα στο 4ο κεφάλαιο ασχοληθήκαμε με τα προβλήματα του αλλοδαπού μαθητή αναλύοντας τις σημαντικότερες παραμέτρους που επιδρούν στην ψυχοσύνθεση και προσαρμογή του παιδιού, ανατρέχοντας στη βιβλιογραφία και σε κάποιες σχετικές με το θέμα μας έρευνες.

Το δεύτερο μέρος αποτελεί το ερευνητικό μέρος της εργασίας. Σε αυτό περιγράψαμε το δείγμα μας και το μεθοδολογικό μας εργαλείο, παρουσιάζοντας τις κλίμακες που το αποτελούν και ακολούθως αναφερθήκαμε στα αποτελέσματα της έρευνάς μας. Τέλος στο κεφάλαιο με τα συμπεράσματα εξαγάγαμε, βασισμένοι στα δεδομένα, τα συμπεράσματά μας και θέσαμε τους προβληματισμούς μας.

# ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

## ΔΙΑΣΑΦΗΝΙΣΗ ΒΑΣΙΚΩΝ ΌΡΩΝ

### 1.1 Πολιτισμός

Ο όρος πολιτισμός είναι ένα περίπλοκο εξωτερικευμένο σύστημα αξιών, πεποιθήσεων και συμπεριφοράς κοινό σε μια ομάδα ανθρώπων και μπορεί να περιλαμβάνει τα δημογραφικά στοιχεία, όπως η ηλικία, φύλο, μέρος διαμονής, κοινωνικομορφωτική κατάσταση, κοινή ιστορία, οργανωμένες και μη οργανωμένες συνδέσεις καθώς και εθνογραφικά στοιχεία όπως εθνικότητα, πεποιθήσεις, αντιλήψεις, γλώσσα, και θρησκεία. Οι πεποιθήσεις και ο τρόπος σκέψης αλλάζουν μέσα από τις εμπειρίες και τον κοινωνικό περίγυρο. Με αυτή την ευρεία έννοια του όρου ο πολιτισμός αλλάζει συνεχώς αναλόγως με τις συνθήκες και ο καθένας μας ανήκει ταυτόχρονα σε πολλούς πολιτισμούς (Παπαστυλιανού, 2003, L. Tiedt, M. Tiedt, 2006).

Το πολιτισμικό πλαίσιο δεν κληρονομείται, αλλά μεταβιβάζεται από γενιά σε γενιά μέσα από τη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης και μέσα από δυναμικές αλληλεπιδράσεις, ανάμεσα στα ενεργά υποκείμενα τα οποία καταλαμβάνουν κάθε φορά διαφορετικές θέσεις. Επίσης, σύμφωνα με τον Banks ο πολιτισμός ορίζεται ως τρόπος και στάση ζωής, που διαμορφώνεται κάτω από συγκεκριμένες ιστορικές, κοινωνικές, οικονομικές και πολιτικές συνθήκες (Banks, 1991: 70-76).

### 1.2 Διαπολιτισμικός

Όταν αναφερόμαστε στον όρο διαπολιτισμικός αναφερόμαστε στη φορτισμένη με ετερότητα συνάντηση. Η ετερότητα αυτή αφορά τόσο στις διαφορετικές εντάξεις του εκπαιδευτικού και ενός μέρους των μαθητών όσο και στις διαφορετικές εθνικές, εθνοτικές, θρησκευτικές και γλωσσικές εντάξεις, σε διαφορετικό " ανήκειν" των ίδιων

των μαθητών ενός σχολείου (Γκότοβος, 2002). Με αυτή την έννοια διαπολιτισμικότητα υπάρχει και ανάμεσα σε άτομα της ίδιας εθνικότητας που όμως διαφέρουν για παράδειγμα ως προς τη θρησκεία.

Βασική αρχή της διαπολιτισμικότητας είναι η αποδοχή και η ανεκτικότητα της διαφορετικότητας του «άλλου». Ο διαπολιτισμικός λόγος θεωρεί τους πολιτισμούς διακριτά μεταξύ τους συστήματα με αποτέλεσμα να θέτει σαν στόχο τη μεταξύ τους αλληλεπίδραση. Για αυτό και χαρακτηριστικό της διαπολιτισμικότητας η οποία αποτελεί την πιο πρόσφατη εκδοχή του προβληματισμού σχετικά με τη διαχείριση των εθνοπολιτισμικών διαφορών, είναι ότι απευθύνεται εξίσου σε άτομα της κυρίαρχης αλλά και της μειονοτικής ομάδας με απώτερο σκοπό η μεταξύ τους διαπλοκή να συμβάλει στην εξεύρεση νέων τρόπων συμβίωσης που θα ανταποκρίνονται στην πολυπολιτισμικότητα (Κάτσικας & Πολίτου, 1999).

Στο πλαίσιο αυτό, έκανε την εμφάνισή της και η διαπολιτισμική αγωγή/εκπαίδευση που ορίζεται ως μία νέα εκπαιδευτική πρακτική η οποία αμφισβητώντας την καθολικότητα του εθνικού κράτους ως προς τα μονοπολιτισμικά περιεχόμενα και στόχους των μορφωτικών αγαθών και του σχολείου, επιδιώκει να δώσει λύσεις σε προβλήματα προσαρμογής των μεταναστευτικών ομάδων (Κεσίδου, 2008). Τέλος, ο όρος διαπολιτισμική αγωγή δεν εστιάζει μόνο στην έννοια αγωγή, αλλά αποσκοπεί και στη μεταβολή των αντιλήψεων, των στερεοτύπων και των στάσεων όλων των κοινωνικών ομάδων (πλειονότητας - μειονοτήτων).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

### Η ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ

Η πολυπολιτισμικότητα δεν είναι ένα νέο φαινόμενο που καλείται η κοινωνία να διαχειριστεί. Είναι όμως ιδιαίτερος πολύπλοκο καθώς η πολυπολιτισμικότητα συνδιαμορφώνεται από μια πληθώρα κοινωνικών, πολιτιστικών, οικονομικών και άλλων παραγόντων. Η ελληνική αλλά και η κυπριακή κοινωνία χαρακτηρίζονταν από την πολυπολιτισμικότητα. Μετακινήσεις μικρές ή μαζικές ανθρώπων για αναζήτηση καλύτερης ζωής, πρόσφορων εδαφών, αποφυγή πολέμων, ως κατακτητές κ.α. και η συνύπαρξή τους με άλλους λαούς υπήρχε από αρχαιοτάτων χρόνων. Μορφές τέτοιων μετακινήσεων συναντούμε ακόμη και από το ξεκίνημα της ανθρώπινης ιστορίας με την ύπαρξη κοινωνιών με ενιαία πολιτική οργάνωση, μέσα στις οποίες όμως υπήρχαν μικρότερες πολιτισμικές ομάδες, όπως συνέβη για παράδειγμα στην αυτοκρατορία του Μ. Αλεξάνδρου, στην Οθωμανική κτλ. (Τσιρώνης, 2003). Έτσι, τόσο στην Ελλάδα όσο και στην Κύπρο, υπήρχαν και συνεχίζουν να υπάρχουν μη ελληνικοί-ελληνοκυπριακοί πληθυσμοί όπως είναι αυτοί των Λατίνων, Άγγλων, Τούρκων, Τουρκοκύπριων, Αρμένιων, Τσιγγάνων κ.α. Στις μέρες μας η διεθνής μετακίνηση ανθρώπων για πολιτικούς, οικονομικούς και θρησκευτικούς λόγους, η μετανάστευση δηλαδή, συνεχίζεται επηρεάζοντας τόσο τις χώρες υποδοχής όσο και τους ίδιους τους μετανάστες. Η μαζική κάθοδος μεταναστών, ομογενών και παλιννοστούντων μετέτρεψε και τα δυο κράτη σε κράτη υποδοχής γεγονός που δημιούργησε μια καινούργια πραγματικότητα που απαιτεί την προσαρμογή της κοινωνίας σε αυτήν, αφού άνθρωποι με διαφορετική μόρφωση, οικονομική και κοινωνική θέση, διάλεκτο, θρησκεία, έθιμα, αξίες, διαφορετικές ανάγκες και ικανότητες, κατά συνέπεια και προσωπική κουλτούρα καλούνται να συνυπάρξουν. Η πολυπολιτισμικότητα και η ανομοιογένεια όμως δεν αφορούν μόνο συνάντηση άλλων εθνικών ομάδων αλλά και ατόμων των ίδιων εθνικών ομάδων που το κάθε ένα είναι εξ ορισμού μοναδικό και διαφορετικό.

## 2.1 Η μετανάστευση στην Ελλάδα

Η Ελλάδα έχει μακρά ιστορία όσο αφορά τη μετανάστευση. Όσον αφορά τη νεότερη της ιστορία, σύμφωνα με τον Lianos(2004), η Ελλάδα ήταν ως επί το πλείστο εξαγωγέας μεταναστών σε βαθμό που μέχρι τις αρχές του 20ου αιώνα, το 10% του πληθυσμού είχε μεταναστεύσει για εργασία προς τις ΗΠΑ, Αίγυπτο, και Καναδά. Στροφή του μεταναστευτικού ρεύματος από τις υπερπόντιες χώρες προς την Ευρώπη και κυρίως τη Γερμανία παρατηρείται κατά τη δεκαετία 1951- 1960 και ιδιαίτερα την περίοδο 1960- 1977, όπου η μετανάστευση αποκτά πλέον έναν οικονομικό χαρακτήρα (Μάρκου, 1998). Η Ελλάδα όμως πέρα από χώρα αποστολής, αποτελεί και χώρα υποδοχής παλιννοστούντων και αλλοδαπών. Έτσι, στις αρχές της δεκαετίας του 1920 έρχονται από τη Μ. Ασία περίπου 1,4 εκατομμύριο πρόσφυγες, από τη μικρασιατική καταστροφή. Από το 1990 και μετά η Ελλάδα αρχίζει να γίνεται εισαγωγέας μεγάλου αριθμού μεταναστών αλλά κάποιων επαναπατριζόμενων Ελλήνων μεταναστών. Η Ελλάδα ως η μόνη χώρα-μέλος της ΕΕ στα Βαλκάνια, με χερσαία και θαλάσσια σύνορα που την κάνουν προσβάσιμη από χώρες της Ευρώπης, Ασίας και Αφρικής, φτάνει το 2008 να έχει στο 8,3% του πληθυσμού της μετανάστες από Αλβανία, Βουλγαρία, Γεωργία, Ρουμανία αλλά και χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης, χώρες της Ασίας, της Μέσης Ανατολής και της Αφρικής. Εξάλλου πρόσφατα δεδομένα της απογραφής πληθυσμού του 2011, έδειξαν ότι το 18,8% των μόνιμων κατοίκων εγκαταστάθηκαν στην Ελλάδα προερχόμενοι από χώρα εξωτερικού όπου διέμεναν για τουλάχιστον ένα έτος.

Η μεγάλη αυτή εισροή μεταναστών είναι επόμενο να επηρεάσει όχι μόνο τη σύνθεση του πληθυσμού αλλά και της κοινωνίας ολόκληρης, μέρος της οποίας είναι και το σχολείο. Έτσι, σύμφωνα με την Εθνική Στατιστική Υπηρεσία Ελλάδος, σήμερα στα σχολεία της Ελλάδας φοιτά μεγάλος αριθμός αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών (περισσότερο από το 10%). Πιο συγκεκριμένα σήμερα φοιτούν σε σχολεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης 136.000 παιδιά μεταναστών τα οποία καλούνται να ενταχθούν και να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σχολείου, της αγοράς και της κοινωνίας γενικότερα.

Η σύγχρονη ελληνική κοινωνία, λοιπόν, χαρακτηρίζεται από μια πολιτισμική πολυχρωμία και μια εθνοπολιτισμική διαφορετικότητα η οποία δε φαίνεται να φθίνει καθόλου ούτε την τελευταία πενταετία, κατά την οποία η οικονομική κρίση και η υψηλή ανεργία φέρουν εκ νέου στο προσκήνιο την αύξηση της μετανάστευσης Ελλήνων επιστημόνων στο εξωτερικό.

## **2. 2 Η μετανάστευση στη Κύπρο**

Μέχρι και την δεκαετία του '70 και η Κύπρος ήταν κυρίως εξαγωγέας εργατικού δυναμικού. Μεγάλος αριθμός Κυπρίων μετανάστευαν στην Βρετανία και την Ελλάδα και αρκετοί στην Αυστραλία, την Αφρική και την Αμερική εξαιτίας του πολιτικού-εθνικού προβλήματος της αλλά και του οικονομικού παράγοντα. Η μετανάστευση των Κυπρίων συνεχίζεται σε μικρότερο βαθμό και στις μέρες μας τόσο για οικονομικούς όσο και για μορφωτικούς λόγους.

Για την Κύπρο η μαζική άφιξη μεταναστών εργατών αποτελεί σχετικά νέο δεδομένο. Παρόλο που το νησί δεχόταν μεγάλο αριθμό επισκεπτών και τουριστών, κάποιοι εκ των οποίων επέλεξαν και τη μόνιμη εγκατάστασή τους σε αυτό, την τελευταία δεκαετία, έχει μετατραπεί σ' ένα νησί υποδοχής μεταναστών από τις χώρες του πρώην σοσιαλιστικού μπλοκ, Ελλήνων παλιννοστούντων από την πρώην Σοβιετική Ένωση και οικονομικών μεταναστών (Σπυροπούλου. Α, 2006), και μετά την ένταξη της στην Ε.Ε., και ευρωπαίων πολιτών.

Σύμφωνα με την Υπηρεσία Αλλοδαπών και Μετανάστευσης στην Κύπρο υπάρχουν πέραν των 170000 μεταναστών (περίπου το 1/4 του πληθυσμού). Από αυτούς περίπου 6000 παιδιά φοιτούν σε σχολεία Δημοτικής εκπαίδευσης, ενώ περισσότεροι από 4500 φοιτούν σε σχολεία Μέσης εκπαίδευσης. Η συνύπαρξη των ξένων μεταναστών με τους αυτόχθονες στην κοινωνία γενικότερα και στο σχολικό περιβάλλον ειδικότερα, δημιούργησε μια καινούργια πραγματικότητα με πολυπολιτισμικά χαρακτηριστικά που απαιτεί εξ ανάγκης ένα ουσιαστικό επαναπροσδιορισμό ρόλων, αναλυτικών προγραμμάτων και στόχων. (Σπυροπούλου. Α, 2006)

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3**

### **Ο ΜΕΤΑΝΑΣΤΗΣ: ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ, ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ ΚΑΙ ΑΝΑΓΚΕΣ**

Παρόλο που τόσο η Ελλάδα όσο και η Κύπρος ήταν χώρες που για πολλά χρόνια εξήγαγαν ανθρώπινο δυναμικό, εντούτοις φαίνεται ότι φάνηκαν ανέτοιμες να διαχειριστούν την μεγάλη εισροή μεταναστών τόσο στα σχολεία όσο και στην κοινωνία γενικότερα. Έτσι βρέθηκαν αντιμέτωπες με την πλειοψηφία των πολιτών να είναι αρνητικά διακείμενοι απέναντι στους μετανάστες, και με μετανάστες με πολλές ψυχοκοινωνικές ανάγκες οι οποίοι χρειάζονται στήριξη από την πολιτεία ώστε να προσαρμοστούν στη νέα τους πραγματικότητα. Επιπροσθέτως, μέρος του πληθυσμού των μεταναστών αποτελούν παιδιά και έφηβοι σχολικής ηλικίας που καλούνται να προσαρμοστούν σε ένα άγνωστο σχολικό περιβάλλον και σε ένα πολιτισμό διαφορετικό από τον δικό τους.

#### **3.1 Η οικογένεια των μεταναστών**

Η μετανάστευση αυτή καθ' εαυτή προκαλεί σε ολόκληρη την οικογένεια ψυχολογική πίεση ή και δυσφορία. Από τη μια μεριά οι μετανάστες αισθάνονται την απώλεια του οικείου περιβάλλοντος, της οικογένειας, των φίλων, της πατρίδας τους, των ρόλων και του τρόπου ζωής τους. Από την άλλη, η είσοδος τους σε ένα νέο περιβάλλον διαφορετικό από το δικό τους, με διαφορετική γλώσσα, κουλτούρα, θρησκεία, αξίες και γενικότερα ένα διαφορετικό τρόπο ζωής, τους προκαλεί αισθήματα άγχους.

Ανεξάρτητα από τον τρόπο και τις συνθήκες που έγινε η μετανάστευση (νόμιμα, παράνομα, μετανάστευση μελών της οικογένειας σταδιακά ή στο σύνολό τους), είναι επόμενο να έχει επιπτώσεις στη λειτουργία της οικογένειας. Η οικογένεια βρίσκεται αντιμέτωπη με μια σειρά αλλαγών μέσα στην ίδια αλλά και στο κοινωνικό της

περιβάλλον και ταυτόχρονα καλείται να αναπτύξει μηχανισμούς προσαρμογής των μελών της στα νέα δεδομένα ώστε να καλύψει τις ψυχοκοινωνικές τους ανάγκες. Όπως αναφέρουν οι Γιωτσίδη και Σταλίκας (2004) οι παράγοντες που επηρεάζουν την ψυχοκοινωνική προσαρμογή και ψυχική υγεία είναι τα κίνητρα μετανάστευσης, οι προσδοκίες για τη χώρα υποδοχής και η αντιμετώπιση που δέχονται σε αυτή καθώς και το γεγονός ότι πρέπει να κάνουν μια καινούργια αρχή σε όλα τα επίπεδα, βιώνοντας παράλληλα την απώλεια του μέχρι πρόσφατα υποστηρικτικού τους περιβάλλοντος και της κοινωνικής τους ταυτότητας. Δεν είναι λίγες οι έρευνες που συσχετίζουν την μετανάστευση με ψυχολογικές ή ψυχιατρικές διαταραχές. Παράγοντες όπως η μεγάλη ηλικία του μετανάστη, ο μικρός αριθμός παιδιών, η έλλειψη κοινωνικής στήριξης από την οικογένεια και τους φίλους και το χαμηλό εκπαιδευτικό επίπεδο προβλέπουν κάποια επίπτωση στην ψυχολογία του μετανάστη. Οι παράγοντες αντίθετα, που λειτουργούν προστατευτικά ώστε να διευκολυνθεί η προσαρμογή στο νέο πολιτισμικό πλαίσιο είναι η ψυχική ανθεκτικότητα του και η κοινωνική στήριξη που λαμβάνει από τους φίλους, την οικογένεια ή τους σημαντικούς άλλους. Η ψυχική ανθεκτικότητα είναι το χαρακτηριστικό της προσωπικότητας που δείχνει την ευελιξία και την προσαρμοστικότητα του μετανάστη ενώ η κοινωνική στήριξη συμβάλλει στη μείωση του άγχους και στην προστασία από την κατάθλιψη (Σπανέα και Καλαντζή, 2008).

Στη προσπάθεια μας να σκιαγραφήσουμε το προφίλ του ενήλικα μετανάστη θα κάνουμε μια σύντομη αναφορά στις ανάγκες και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει. Η μετανάστευση συνήθως γίνεται είτε για οικονομικούς/βιοποριστικούς λόγους είτε πολιτικούς, κοινωνικούς ή θρησκευτικούς λόγους, επομένως για τη πλειονότητα αποτελεί αναγκαία λύση τόσο για την ελευθερία όσο και για την ασφάλεια των ιδίων και της οικογένειάς τους. Όμως προκαλεί και αισθήματα ενοχής για όσα έχουν εγκαταλείψει (οικογένεια, φίλους, πατρίδα) δυσχεραίνοντας την γρήγορη προσαρμογή τους. Από την άλλη μεριά οι μετανάστες έχουν υψηλές προσδοκίες για τη χώρα υποδοχής που θεωρείται η ευκαιρία για μια καλύτερη τύχη για τους ίδιους και ένα καλύτερο μέλλον για τα παιδιά τους. Αντ' αυτού όμως αρχικά καλούνται να επιλύσουν βασικά ζητήματα ώστε η νέα αρχή, η παραμονή και προσαρμογή τους να είναι ομαλή όπως το στεγαστικό, το επαγγελματικό, το οικονομικό, το εκπαιδευτικό, το κοινωνικό κ.α.. Ένα άλλο θέμα που καλούνται να διαχειριστούν είναι αυτό του ρατσισμού που εκδηλώνεται είτε με τη μορφή της στέρησης βασικών ανθρωπίνων δικαιωμάτων, είτε με την έλλειψη ίσων ευκαιριών μάθησης και εξέλιξης, είτε με την μορφή της



περιθωριοποίησης και απομόνωσης λόγω των στερεοτύπων και προκαταλήψεων κάποιας μερίδας της κοινωνίας.

Επιπροσθέτως, ένας σημαντικός παράγοντας που πολλές φορές δυσκολεύει τη διαδικασία της προσαρμογής τους είναι το γεγονός ότι οι πολιτισμικές αξίες και αρχές τους είναι διαφορετικές ή αντικρουόμενες με αυτές της χώρας υποδοχής. Η διαφορετική και πολλές φορές άγνωστη για αυτούς γλώσσα που δυσκολεύει την επικοινωνία και την κοινωνικοποίηση του, η διαφορετική θρησκεία που επιβάλλει ασυνήθιστες απόψεις, συνήθειες και θεώρηση της ζωής, η απειλή των ρόλων μέσα στην οικογένεια αφού σε κάποιες περιπτώσεις η σύζυγος αναγκάζεται να εργαστεί απειλώντας τον ηγετικό ρόλο του συζύγου και η αίσθηση ότι απειλείται η πολιτιστική τους ταυτότητα είναι κάποιες από αυτές.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

### ΤΟ ΠΡΟΦΙΛ ΤΟΥ ΑΛΛΟΔΑΠΟΥ ΜΑΘΗΤΗ: ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ, ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ ΚΑΙ ΑΝΑΓΚΕΣ

Για να προσδιοριστούν οι ανάγκες πρέπει να διερευνηθούν τα προβλήματα προσαρμογής που αντιμετωπίζουν οι αλλοδαποί μαθητές. Σύμφωνα με τους Κανακίδου και Παπαγιάννη (1994) τα διαπολιτισμικά προβλήματα διακρίνονται σε 2 επίπεδα: στην προσωπικότητα του μετανάστη και στις σχέσεις μεταξύ ευρύτερου κοινωνικού χώρου και του χρόνου των μεταναστών. Οι Motti-Stefanidi, Pavlopoulos κ.α. (2008) εξετάζουν τις ανάγκες των μαθητών αυτών αξιολογώντας την ποιότητα της προσαρμογής τους. Σύμφωνα με τους ίδιους υπάρχουν τρεις δείκτες θετικής προσαρμογής των αλλοδαπών μαθητών. Ο πρώτος αφορά τα αναπτυξιακά επιτεύγματα των μαθητών δηλαδή τη σχολική επίδοση, τις σχέσεις με τους συνομήλικους και τη θετική τους συμπεριφορά. Ο δεύτερος δείκτης αφορά τα επιπολιτισμικά επιτεύγματα και εξετάζονται με κριτήριο την εκμάθηση των πολιτισμικών χαρακτηριστικών της χώρας του αλλά και την υιοθέτηση χαρακτηριστικών της χώρας υποδοχής, και την απόκτηση τόσο της εθνικής τους όσο και της ταυτότητας της χώρας υποδοχής. Με λίγα λόγια την ανάπτυξη μιας υγιούς «διαπολιτισμικής ταυτότητας» ώστε οι μαθητές να μπορούν να κινούνται ελεύθερα σε όποιο από τα δύο πολιτισμικά πλαίσια επιθυμούν (Κεσίδου, 2010). Τέλος ο τρίτος δείκτης αφορά τη ψυχολογική προσαρμογή και ευεξία των μαθητών με κριτήρια την αυτοεκτίμηση, την ικανοποίηση για τη ζωή και την απουσία συμπτωμάτων συναισθήματος.

Βασιζόμενοι στη εκτενή βιβλιογραφία, θα επιδιώξουμε να αξιολογήσουμε τις ανάγκες των αλλοδαπών μαθητών εξετάζοντας τα προβλήματα που προκύπτουν από το γεγονός της μετανάστευσης (ως απομάκρυνσης τους από αγαπημένα πρόσωπα και περιβάλλον και μετάβασής τους σε ένα άγνωστο μέρος με άγνωστους ανθρώπους), από τη συνολική συμπεριφορά και σχέσεις του στο σχολείο (επιδόσεις, σχέσεις με εκπαιδευτικούς, συμμαθητές), την οικογένεια, τις σχέσεις με τους συνομηλικούς και τέλος θα εξεταστούν και τα συναισθήματά του. Έτσι θεωρούμε ότι κάνοντας μια σφαιρική

ανασκόπηση του προφίλ του αλλοδαπού μαθητή θα κατανοήσουμε καλύτερα τα προβλήματα και κατ' επέκταση τις ανάγκες του.

#### **4.1 Η μετανάστευση ως αιτία αποχωρισμού και απομάκρυνσης για τον αλλοδαπό μαθητή**

Με τον όρο εξωτερική μετανάστευση νοηματοδοτείται η προσωρινή ή οριστική εγκατάσταση των ανθρώπων από μία χώρα σε μία άλλη. Η μετακίνηση αυτή συνήθως οφείλεται σε παράγοντες όπως η έλλειψη πόρων, το ξέσπασμα πολιτικών, θρησκευτικών ή φυλετικών συγκρούσεων, οι φυσικές καταστροφές, η ανεργία κ.α..

Το γεγονός της μετανάστευσης δεν είναι ένα χαρακτηριστικό κοινό για όλους τους αλλοδαπούς μαθητές. Μιλώντας για αλλοδαπούς μαθητές δεν αναφερόμαστε μόνος στα παιδιά οικογενειών που βίωσαν τη μετανάστευση αλλά και σε παιδιά μεταναστών 2<sup>ης</sup> γενιάς. Ωστόσο τα παιδιά και οι έφηβοι που βίωσαν την αποκοπή τους από το οικείο και φιλικό περιβάλλον αντιμετωπίζουν μεγαλύτερα προβλήματα αφού βιώνουν πιο έντονα και τραυματικά τις συνέπειες της μετακίνησης.

Παρόλο που μεγαλύτερη βαρύτητα για τους γονείς έχει η βελτίωση των όρων ζωής και η παροχή ευκαιριών στα παιδιά τους εντούτοις η απόφαση λαμβάνεται χωρίς την, σύμφωνη ή μη, άποψη των παιδιών τους. Εξάλλου σύμφωνα με τους γονείς τους, το νεαρό της ηλικίας δεν τους επιτρέπει να έχουν σωστή αντίληψη του τί πραγματικά είναι καλό και ωφέλιμο για τα ίδια και την οικογένειά τους, και με κίνητρο την εύκολη προσαρμοστικότητα των παιδιών η απόφαση για μετανάστευση λαμβάνεται ευκολότερα. Έτσι το παιδί αποχωρίζεται συχνά για ανεξήγητους λόγους παππούδες, συγγενείς, συμμαθητές, φίλους, μεγαλύτερα αδέρφια και γενικά πρόσωπα (Νικολάου, Γ, 2000) και έρχεται πλέον σε επαφή με άγνωστα άτομα, καχύποπτα και κάποιες φορές αρνητικά προς το πρόσωπο του, "ξένο". Επιπλέον διακόπτει τις συνήθειες του, το σχολείο και την εκπαίδευση του. Μεταναστεύοντας με την οικογένειά του σε μια άλλη χώρα ο μαθητής δεν έρχεται αντιμέτωπος με την απώλεια αλλά και με μια νέα πραγματικότητα.

Σε αυτήν την πραγματικότητα ο μαθητής καλείται να προσαρμοστεί και στη βιβλιογραφία για την ψυχολογική προσαρμογή στον επιπολιτισμό, γίνεται διάκριση μεταξύ ψυχολογικής και κοινωνικοπολιτισμικής προσαρμογής (Searle & Ward,1990). Η πρώτη αναφέρεται σε ένα σύνολο εσωτερικών ψυχολογικών αποτελεσμάτων, συμπεριλαμβανομένης και της πολιτιστικής ταυτότητας, της καλής ψυχικής υγείας, καθώς και της επίτευξης προσωπικής ικανοποίησης στο νέο πολιτισμικό πλαίσιο. Η δεύτερη είναι ένα σύνολο εξωτερικών ψυχολογικών αποτελεσμάτων που συνδέουν τα άτομα με το νέο τους πλαίσιο, και περιλαμβάνει την ικανότητά τους να αντιμετωπίζουν τα καθημερινά προβλήματα. Όμως ανάμεσα σε αυτά τα καθημερινά προβλήματα έρχεται να προστεθεί και η μητρική γλώσσα του αλλοδαπού μαθητή, η οποία μέχρι πρόσφατα ήταν το εργαλείο της κοινωνικοποίησής του, της αποδοχής του από τους άλλους και της σχολικής του καταξίωσης και τώρα μετατρέπεται σε εργαλείο απομόνωσης και στιγματισμού. Η γλώσσα του είναι άγνωστή στη πλειοψηφία και όταν το παιδί τη χρησιμοποιεί, το κατηγορούν, το υποτιμούν ή το κοροϊδεύουν. Επομένως ο μαθητής για να είναι σε θέση να συνεχίσει την εκπαίδευσή του υποχρεώνεται να μάθει να επικοινωνεί με τη γλώσσα της χώρας υποδοχής που είναι και η κυρίαρχη γλώσσα στο αντίστοιχο σχολικό σύστημα (Νικολάου, Γ, 2000). Εν κατακλείδι, η μετακίνηση των παιδιών από τη πατρίδα τους σε ένα διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον μέσα στο οποίο βιώνουν έντονη σύγκρουση με την κυρίαρχη ομάδα, περιθωριοποίηση, χαμηλή κοινωνική στήριξη, ρατσισμό, διακρίσεις, μη αποδοχή της κουλτούρας τους, φτώχεια κ.α. αποτελεί μια στρεσογόνο διαδικασία με αρνητικές επιπτώσεις στην ψυχική υγεία τόσο για τον ίδιο το μαθητή όσο και για την οικογένεια του (Motti-Stefanidi, Pavlopoulos κ.α. 2008, Ζήση, 2006 ).

## **4.2 Τα συναισθήματα και η ψυχολογική επιβάρυνση του αλλοδαπού μαθητή**

Τα συναισθήματα του αλλοδαπού μαθητή και η ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του πρέπει να ειδικωθούν αρχικά από την οπτική του ηλικιακού σταδίου που διανύουν. Οι μαθητές γυμνασίου και λυκείου διανύουν τη περίοδο της εφηβείας. Η εφηβεία είναι μια περίοδος όπου επιτελούνται σημαντικές βιοσωματικές, νοητικές, κοινωνικές και συναισθηματικές αλλαγές. Ο έφηβος διαμορφώνει τη δική του προσωπικότητα, ατομική

ταυτότητα, τη σεξουαλικότητα και αναπτύσσει προσωπικά κριτήρια αξιολόγησης των διάφορων ζητημάτων. Βασικοί παράγοντες διαμόρφωσης της προσωπικότητάς του είναι ο πολιτισμός και ο τρόπος με τον οποίο τον βιώνουν, η κοινωνική και μορφωτική τάξη, η οικογένεια, και οι συνομήλικοι (Rervin, John, 1999).

Οι καθοριστικοί αυτοί παράγοντες που επιδρούσαν στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού έρχονται να διαφοροποιηθούν και να ανατραπούν αφού προστίθεται σε αυτή τη συναισθηματικά κρίσιμη περίοδο και το γεγονός της μετανάστευσης. Αρχικά το παιδί που βιώνει τη μετανάστευση αισθάνεται την απώλεια των οικείων και συγγενικών προσώπων αλλά και του τρόπου ζωής, των συνηθειών, του τρόπου επικοινωνίας, ακόμη και του τρόπου συνύπαρξης στο σχολικό περιβάλλον. Κατά την εγκατάσταση και διαμονή του στη χώρα υποδοχής έρχεται αντιμέτωπος με πρωτόγνωρες, για τον ίδιο και την οικογένεια του, καταστάσεις και συνήθειες. Υπάρχει αντίφαση διαφορετικών αξιών ανάμεσα στις αξίες της κουλτούρας προέλευσης και τις αξίες της χώρας υποδοχής (Camilleri, 1998). Διαφορετική γλώσσα, θρησκεία, διαφορετικός πολιτισμός και κουλτούρα, διαφορετικά ήθη και έθιμα σε συνδυασμό με την απώλεια προκαλούν στο παιδί άγχος, φόβο, θλίψη. Η περιθωριοποίησή του, η αντιμετώπιση του ως ξένο, κατώτερο και οι ρατσιστικές συμπεριφορές απέναντι στο παιδί, την κουλτούρα και τη πολιτισμική του ταυτότητα, ακόμη και οι συχνές μετακινήσεις, εγγραφές και μετέγγραφες στο σχολείο δυσχεραίνουν την ένταξη και προσαρμογή του. Σε αυτά έρχεται να προστεθεί και η έντονη συναισθηματική πίεση και άγχος των γονέων τόσο για την αναγκαιότητα της μετανάστευσης, την ανάγκη επιβίωσης, εργασίας, όσο και για τη δυσκολία χειρισμού των νέων καταστάσεων. Έτσι φαίνεται ο μαθητής να επιβαρύνεται ψυχολογικά γεγονός που έχει επιπτώσεις στην συναισθηματική του ανάπτυξη.

Οι αλλοδαποί μαθητές είτε ενδοβάλλουν την απόρριψη και αυτοθυματοποιούνται (Μάντης, 2003) είτε, για να αντιμετωπίσουν τη στάση αυτή των συμμαθητών τους και της κοινωνίας προσπαθούν να αποφύγουν την αρνητική αξιολόγηση με διάφορους τρόπους. Ένας τρόπος είναι η προσπάθεια αφομοίωσης δηλαδή οικειοποίηση της κουλτούρας της χώρας υποδοχής. Άλλος τρόπος είναι να επιλέγουν την περιθωριοποίησή τους. Κατόπιν προσπαθούν να αντικρούσουν την αρνητική κριτική και τέλος αποδέχονται μέρος της αρνητικής αξιολόγησης και απορρίπτουν τον άλλο εκφράζοντας πολλές φορές και επιθετική συμπεριφορά (Camilleri, 1998). Βέβαια, στο

σημείο αυτό αξίζει να τονιστεί, ότι στην πρώτη περίπτωση αντίδρασης των αλλοδαπών μαθητών, δηλαδή όταν προσπαθούν να οικειοποιηθούν τη κουλτούρα της χώρας υποδοχής, δεν είναι λίγες οι φορές που οι συγγενείς και φίλοι τους αντιμετωπίζουν μέσα από το μηχανισμό «υποταγή/προδοσία». Σύμφωνα με το δίδυμο αυτό, το άτομο που δεν εντάσσεται ολοκληρωτικά στον πολιτισμό καταγωγής του θεωρείται ως ‘προδότης’ του πολιτισμού αυτού (Νικολάου, 2007: 92-94).

Όσο αφορά τις αντιφάσεις ανάμεσα στις 2 κουλτούρες που συναντούν συχνά οι αλλοδαποί μαθητές αναπτύσσουν ένα είδος προσαρμογής. Έτσι είτε αγνοούν τις αντιφάσεις αξιών και πολιτισμικών στοιχείων, είτε υιοθετούν τα στοιχεία και των δυο κουλτούρων είτε συνθέτουν λογικά τα πολιτισμικά στοιχεία θεωρώντας τα και δικά τους ή κάνοντας συμβιβασμούς (Camilleri, 1998).

Οι Σπανέα και Καλαιντζή-Αζίζι ερεύνησαν την ψυχική ανθεκτικότητα με την κλίμακα ResilienceScale ώστε να εκτιμήσουν το στοιχείο αυτό της προσωπικότητας που διευκολύνει την προσαρμογή, και την αντιλαμβανόμενη κοινωνική στήριξη με την κλίμακα PerceivedSocialSupport για να εκτιμηθεί η συναισθηματική βοήθεια που λαμβάνουν οι μετανάστες από την οικογένεια, τους φίλους και τους σημαντικούς άλλους. Η έρευνα έδειξε ότι η ψυχική ανθεκτικότητα, η αντιλαμβανόμενη κοινωνική στήριξη, η ηλικία το φύλο, η εκπαίδευση, η γνώση της ελληνικής γλώσσας, και η διάρκεια παραμονής επηρεάζουν τη ψυχική υγεία των μεταναστών.

Οι Sheung -TakCheng και Alfred C.M. Chan πραγματοποίησαν μια έρευνα χρησιμοποιώντας τη «Multidimensional Scale of Perceived Social Support» ερεύνησαν την αντιλαμβανόμενη κοινωνική στήριξη (από οικογένεια, φίλους και σημαντικούς άλλους) 2105 μαθητών στο Hong Kong . Οι αναλύσεις έδειξαν ότι ο παράγον σημαντικοί άλλοι που είχε το μεγαλύτερο επίπεδο σημαντικότητας φάνηκε να μετράει την αντιλαμβανόμενη στήριξη από την οικογένεια και τους άλλους ταυτόχρονα. Περεταίρω ανάλυση των υποκλίμακων της οικογένειας και των φίλων έδειξε ότι τα κορίτσια ανέφεραν περισσότερη στήριξη από τους φίλους παρά από την οικογένεια αλλά και χαμηλότερη οικογενειακή στήριξη από ότι τα αγόρια. Επίσης οι μεγαλύτεροι σε ηλικία νέοι είχαν λιγότερη στήριξη από την οικογένεια από ότι οι μικρότεροι. Τα μεγαλύτερα σε ηλικία κορίτσια ανέφεραν υψηλότερη στήριξη από τους φίλους και τα νεότερα αγόρια μεγαλύτερη οικογενειακή στήριξη.

Την αντιλαμβανόμενη κοινωνική στήριξη 154 μαθητών αστικού σχολείου ερεύνησαν και οι Dahlem, Zimet και Waliker και την επίδραση της σε στρεσογόνες καταστάσεις και στη κατάθλιψη. Η έρευνα απέδειξε ότι σχετιζόταν με την κατάθλιψη μόνο στα υποκείμενα τα οποία βίωναν υψηλό άγχος.

Η Monika Stodolska (2008) ερεύνησε μέσω ημι-δομημένων συνεντεύξεων τα προβλήματα προσαρμογής των ενάμιση γενιάς Κορεατών, Μεξικανών και Πολωνών εφήβων μεταναστών που διαμένουν στις Η.Π.Α. Οι μαθητές αναφέρθηκαν στα προβλήματα που αντιμετώπιζαν στο σχολείο συμπεριλαμβανόμενων και της έλλειψης εξοικείωσης με την Αγγλική γλώσσα, αρνητικές αλληλεπιδράσεις με τους δασκάλους και άλλο προσωπικό του σχολείου και τα μειονεκτήματα της δίγλωσσης εκπαίδευσης. Αναφέρθηκαν σε θέματα που άπτονται των οικογενειακών σχέσεων μετά την μετανάστευση (χωρισμός οικογένειας, ανεπαρκείς αλληλεπιδράσεις με τους γονείς κ.α.). Τέλος αναφέρθηκαν στις σχέσεις που στάθηκαν εμπόδιο στην προσαρμογή τους, συμπεριλαμβανομένων και των διακρίσεων που προέκυψαν από την επικρατούσα ομάδα και τον διαχωρισμό τους σε εθνοτικές ομάδες ανάλογα με την προσαρμογή τους/εκπολιτισμό τους.

### **4.3 Αυτοεκτίμηση**

Ένα σημαντικό στοιχείο της ψυχοσύνθεσης του μαθητή είναι η αυτοαντίληψη. Μιλώντας για αυτοαντίληψη αναφερόμαστε στην αντίληψη που έχει διαμορφώσει κάποιος για τον εαυτό του, για τις δυνατότητες, τις αδυναμίες, την αξία, το ρόλο, τους στόχους και σκοπούς του, τη πολιτισμική του ταυτότητα. Η αυτοαντίληψη επηρεάζεται από τη κουλτούρα και τις πολιτισμικές παραδόσεις και σκέψεις, επομένως και η αυτοεκτίμηση διαμορφώνεται εξίσου από τους ίδιους παράγοντες. Η αυτοεκτίμηση, ως στοιχείο της προσωπικότητας, επηρεάζει τις διαπροσωπικές σχέσεις, την καθημερινή διάθεση και τη λειτουργικότητα του μαθητή (Κλεφταράς, 2003). Η κατάσταση δε της αυτοεκτίμησης δεν είναι ποτέ εδραιωμένη, δεδομένου ότι επηρεάζεται έντονα από τη διαθέσιμη υποστήριξη που παρέχεται εκ των έξω. Έτσι, η υψηλή αυτοεκτίμηση οδηγεί στην επιτυχία αφού άτομο με υψηλή αυτοεκτίμηση έχει υψηλότερες προσδοκίες για

επιτυχίας και αποδοχή και γι' αυτό διαμορφώνει τις κατάλληλες συνθήκες για επιτυχία (Γεωργογιάννης και Κουνέλη 2007).

Στη βιβλιογραφία επικρατεί η άποψη ότι οι μετανάστες επομένως και τα παιδιά των μεταναστών έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση. Τις περισσότερες φορές ο αλλοδαπός μαθητής έχει χαμηλή αυτοεκτίμηση αφού αμφιβάλλει για τις ικανότητές του, για την ποιότητα και την ποσότητα των γνώσεων που μεταφέρει μαζί του από τη χώρα του, για την εικόνα που δίνει στους υπόλοιπους συμμαθητές του, για το αν θα μπορέσει να ανταποκριθεί στις νέες προσδοκίες του και αν θα τον αποδεχτούν (Νικολάου, 2000). Κάποιες μειονότητες συνδέονται με κάποια είδη κοινωνικής καταπίεσης (π.χ. λίγες ευκαιρίες εκπαίδευσης) που οδηγούν σε χαμηλής ποιότητας ζωή και κατά συνέπεια σε χαμηλή αυτοεκτίμηση. Επιπλέον, λόγω του γεγονότος ότι συχνά οι ανάγκες των αλλοδαπών παιδιών παραμελούνται, είναι τρωτά σε συναισθήματα χαμηλής αυτοεκτίμησης και ματαίωσης (Κλεφταράς, 2003). Οι Γεωργογιάννης και Κουνέλη (2007), ερεύνησαν την αυτοεκτίμηση των γηγενών και αλλοδαπών μαθητών ως κίνητρο σχολικής επίδοσης και βρήκαν ότι οι αλλοδαποί μαθητές στερούνται θετικής αυτοεκτίμησης πράγμα που επηρεάζει τη σχολική τους επίδοση και τα κίνητρα μάθησης που θέτουν. Η χαμηλή αυτοεκτίμηση φαίνεται και κατά τους Tiedt L. και Tiedt M. (2006) να ευθύνεται, για τις δυσκολίες μάθησης. Κατά τους ίδιους, οι μαθητές των οποίων η προσπάθεια μάθησης γρήγορα θα χαρακτηριστεί αποτυχημένη, και θα βιώσουν την αποτυχία και τη ματαίωση ενδεχομένως να διαμορφώσουν χαμηλή αυτοεκτίμηση και να σταματήσουν τη προσπάθεια τους. Η υποτίμηση ή και ο στιγματισμός θεωρείται επίσης ότι επηρεάζει την αυτοεκτίμηση του μαθητή που τον αναγκάζουν να αφομοιωθεί για να γίνει αποδεκτός ή να περιθωριοποιηθεί (Camilleri, 1998) επομένως η θεμελίωση επιτυχούς ή συγκρουσιακής σχέσης με το σχολικό περιβάλλον βαραίνει αποφασιστικά στο μέλλον των παιδιών αυτών και, καθορίζει σε μεγάλο βαθμό τη διαμόρφωση της προσωπικής του αυτοεκτίμησης (Μπερελής, 2001).

Διάφορες έρευνες έγιναν για να ανιχνεύσουν τους παράγοντες που σχετίζονται με την χαμηλή/υψηλή αυτοεκτίμηση. Από τις έρευνες φαίνεται σημαντικός παράγοντας να είναι το φύλο, οι σχολικές επιδόσεις, οι οικογενειακές και υποστηρικτικές σχέσεις και ο βαθμός στον οποίο η κουλτούρα του μετανάστη θεωρείται απειλή από την κοινωνία και το σχολείο (Σπυροπούλου, 2006). Ο McLeod (2005) αναλύει διάφορες οπτικές της αυτοαίσθησης που υιοθετούν τα παιδιά μεταναστών και αναφέρει εκτενώς διάφορα



προβλήματα που προκύπτουν σε κάποια από αυτά τα παιδιά όπως δυσκολίες στην λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία, αίσθημα απώλειας, αγωνία, θλίψη, ρατσισμό, καταπίεση από τους γονείς, δυσκολία έκφρασης των συναισθημάτων, ενδοοικογενειακά προβλήματα, όπως και προβλήματα προσαρμογής στο νέο τόπο ο οποίος ενδέχεται να μην είναι και επιθυμητός από τα παιδιά.

Συμπερασματικά, σε συνθήκες μετανάστευσης, ενδέχεται να αλλάξει και ο τρόπος με τον οποίο τα άτομα αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους και επομένως θα υπάρξουν πιθανές αλλαγές στο βαθμό της αυτοαντίληψης και της αυτοεκτίμησής τους. Ως προς τις αλλαγές στην αυτοαντίληψη και την αυτοεκτίμηση των παιδιών που προέρχονται από μετανάστευση, οι έρευνες παρουσιάζουν ανόμοια αποτελέσματα καθώς υπάρχουν έρευνες που συγκρίνουν την αυτοεκτίμηση των παιδιών από μετανάστευση με αυτήν των παιδιών της χώρας υποδοχής και δείχνουν να μην υπάρχουν διαφορές ενώ από την άλλη, υπάρχουν έρευνες που υποστηρίζουν το αντίθετο, όπως αυτές που προαναφέρθηκαν αλλά και η πρόσφατη έρευνα της Κυπριανού, η οποία κατέληξε στο συμπέρασμα ότι τα γηγενή παιδιά συγκριτικά με τα παιδιά από πολιτισμικά διαφορετικές ομάδες, στην Ελλάδα και στην Κύπρο, παρουσιάζουν ψηλότερους μέσους όρους ως προς την «Αυτοεκτίμηση στην επιτέλεση έργων και τη σχολική επίδοση» (Κυπριανού, 2009).

Αντιλαμβανόμαστε λοιπόν ότι η αυτοεκτίμηση είναι σημαντικός παράγοντας στην αντιμετώπιση των προκλήσεων της ζωής του μαθητή. Η μέτρηση της είναι ένας σημαντικός δείκτης της προσαρμοστικότητας του μαθητή. Η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης προάγει την αρχή της αποδοχής της διαφορετικότητας. Η θέση αυτή απορρέει από την συνάφεια αυτοεκτίμησης- αυτοαποδοχής, αυτοαποδοχής-ετεροαποδοχής και ετεροαποδοχής-αποδοχής του διαφορετικού. (Μπρούζος, Α. & Ράπτη Κ. 2001α).

#### **4.4 Σχολείο**

Το σχολείο ως κοινωνικός μηχανισμός επηρεάζεται άμεσα από τις κοινωνικοπολιτισμικές αλλαγές, με αποτέλεσμα τη διαφοροποίηση του μαθητικού

πληθυσμού και την ανομοιογένεια των τάξεων. Στο σχολείο δεν συναντιούνται μόνο πολιτισμοί αλλά και η προσωπική κουλτούρα του καθενός με εκείνη του διπλανού του. Οι κουλτούρες αυτές είναι εξορισμού ανομοιογενείς, ακόμη κι στο πλαίσιο μιας ομοιογενούς εθνικής ομάδας. (Γεράρης, Η, 2011)

Η ανομοιογένεια αυτή υποδηλώνει και τις διαφορετικές ανάγκες, εκπαιδευτικές και κοινωνικές, που το σχολείο καλείται να διαχειριστεί και να καλύψει. Μαθητές που δε γνωρίζουν ή γνωρίζουν ελάχιστα την ελληνική γλώσσα πρέπει να μάθουν να επικοινωνούν ώστε να αναπτύξουν σχέσεις με τους συμμαθητές και τους εκπαιδευτικούς αλλά και να μπορέσουν να παρακολουθήσουν την εκπαιδευτική διαδικασία. Από την άλλη ένα σχολείο ανέτοιμο να δεχθεί τους αλλοδαπούς μαθητές καλείται να αποτρέψει την σχολική αποτυχία και τη σχολική διαρροή, τη στιγμή που λειτουργεί ως μέσο διάκρισης των μαθητών και ιεράρχησή τους ως προς την επίδοση (Γκότοβος, 2003).

Όλα τα παραπάνω γίνονται αντιληπτά αν αναλύσει κανείς κυρίως την ελληνική εκπαιδευτική πολιτική η οποία με το Νόμο 2413/ 96 που ισχύει έως και σήμερα, διακατέχεται από μια λογική λήψης αντισταθμιστικών μέτρων για τους μετανάστες μαθητές, τα οποία όμως μάλλον θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν αποσπασματικά και αναποτελεσματικά, καθώς το ελληνικό σχολείο συνεχίζει να παρουσιάζει έναν εθνοκεντρικό χαρακτήρα και μια αφομοιωτική λογική.

Αναλυτικότερα: ο εκσυγχρονισμός του θεσμού των Τάξεων Υποδοχής (Τ.Υ) και των Φροντιστηριακών Τμημάτων (Φ.Τ.) μπορεί να προσφέρει ένα προσωρινό αίσθημα ασφάλειας στους αλλοδαπούς μαθητές, μέσα από τη διδασκαλία των ελληνικών ως γλώσσα του σχολείου, σε παράλληλα τμήματα, ταυτόχρονα όμως τους οδηγεί στην απομόνωση αφού τους «χωρίζει» από τους γηγενείς συμμαθητές (Κεσίδου, 2008). Επίσης, η συμμετοχή των μαθητών στα τμήματα αυτά δεν γίνεται πάντα με βάση την ηλικία, κάτι που μπορεί να οδηγήσει τελικά τους αλλοδαπούς μαθητές να εγκαταλείψουν το σχολείο αφού εκτός των μαθητικών δυσκολιών που αντιμετωπίζουν, πολλές φορές αντιμετωπίζουν και προβλήματα κοινωνικής συναναστροφής με τους μεγαλύτερους ή μικρότερους συμμαθητές τους.

Ένα ακόμη όχι και τόσο επιτυχημένο μέτρο εκ μέρους της πολιτείας είναι η μετατροπή επιλεγμένων σχολείων σε «Διαπολιτισμικά», με βασικό στόχο την ενθάρρυνση των

αλλοδαπών μαθητών να εκφράσουν τη διαφορετικότητά τους. Για τον λόγο αυτό τα σχολεία αυτά, αρχικά θεωρήθηκε ότι μπορεί να έχουν τροποποιημένο Αναλυτικό Πρόγραμμα, με σκοπό αυτό να προσαρμόζεται στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών, κάτι το οποίο τελικά δεν εφαρμόστηκε (Νικολάου, 2008). Τέλος, όσον αφορά τη διδασκαλία των μητρικών γλωσσών των αλλοδαπών μαθητών, παρά το γεγονός ότι αυτή προβλέπεται σε θεσμικό πλαίσιο για την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, εντούτοις η εφαρμογή της μόνο ως ανύπαρκτη θα μπορούσε να χαρακτηριστεί.

Δεν μπορεί να παραλειφθεί και το γεγονός ότι οι οικογένειες των μεταναστών κατά κύριο λόγο μετανάστευσαν για ένα καλύτερο μέλλον, μια καλύτερη ζωή αλλά και γιατί αντιμετωπίζουν οικονομικά προβλήματα. Για το λόγο αυτό κάποια παιδιά αναγκάζονται να εργάζονται για να βοηθήσουν την οικογένειά τους αδυνατώντας να ανταποκριθούν και στις απαιτήσεις του σχολείου (Τζωρτζοπούλου και Κοτζαμάνη 2008, Σάμπαλη 2008). Επομένως η στάση τους απέναντι στο παιδί δρα καταλυτικά πάνω του. Οι προβληματικές προϋποθέσεις κοινωνικοποίησης των αλλοδαπών παιδιών δείχνουν, ότι οι αλλοδαποί γονείς, εξαιτίας των εξωτερικών περιβαλλοντικών προϋποθέσεων (άσχημες συνθήκες κατοικίας, ανασφάλεια, προκαταλήψεις, δυσκολίες στη γλώσσα κ.α.), αλλά και των δικών τους διαφορετικών αξιών (κανόνες και αξίες της πατρίδας τους), δεν είναι σε θέση να προετοιμάσουν τα παιδιά τους για την «αντιπαράθεση» με σχολικό περιβάλλον (Σακελαρίου, 2009) Η άρνηση προσαρμογής των ίδιων στην νέα κατάσταση δημιουργεί προβλήματα προσαρμογής και στο παιδί όπως επίσης και απόρριψη της χώρας από την οικογένεια του. Οι γονείς των αλλοδαπών μαθητών δεν συμμετέχουν στο σχολείο όπως οι Έλληνες γονείς, κυρίως για λόγους διαφορετικής νοοτροπίας, άγνοιας της ελληνικής γλώσσας και έλλειψης ελεύθερου χρόνου· πάντως, τα τελευταία χρόνια φαίνεται ότι η κατάσταση αλλάζει (Τζωρτζοπούλου και Κοτζαμάνη 2008, Σάμπαλη 2008).

Συμπερασματικά, στόχος του σχολείου του 21<sup>ου</sup> αιώνα οφείλει να είναι η απάντηση στα ζητούμενα που προκύπτουν από τις ευρωπαϊκές και τις παγκόσμιες εξελίξεις και να γίνει ο χώρος όπου όλοι οι νέοι ανεξαρτήτως προέλευσης θα μάθουν να ζουν και να μορφώνονται μαζί, συμβάλλοντας παράλληλα στη δημιουργία ενός κλίματος αλληλεγγύης, σεβασμού της ιδιαιτερότητας και συνεργασίας (Νικολάου, 2007: 80).

#### 4.4.1 Σχολική επίδοση

Ως επίδοση από την πλευρά της παιδαγωγικής ορίζονται οι απαιτήσεις που έχει η διδασκαλία και οι προσπάθειες που καταβάλλει ο μαθητής για να ανταποκριθεί σε αυτές. Ειδικότερα, «η σχολική επίδοση αφορά στη βαθμολογία ή τη γενικότερη αξιολόγηση των παιδιών σε επιμέρους γνωστικά αντικείμενα ή στη γενική επίδοση στο τέλος κάθε σχολικής τάξης. Η σχολική επίδοση των αλλοδαπών μαθητών φαίνεται να βρίσκεται σε συνάρτηση με πολλούς παράγοντες και έχουν αναπτυχθεί πολλές απόψεις. Οι Μανίκα και Κανελλοπούλου (2005) υποστηρίζουν ότι τα άτομα με υψηλό βαθμό κινήτρων έχουν ή επιτυγχάνουν να έχουν καλές επιδόσεις. Ωστόσο θεωρούν εξίσου σημαντικό παράγοντα και την θετική/ υψηλή αυτοπεποίθηση (βλέπε και Γεωργογιάννης, 2003).

Οι L. Tiedt και M. Tiedt (2006) αναφέρουν την σχολική εμπειρία, τη στάση και την παρέα των συνομηλίκων (γηγενών και αλλοδαπών) και τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών ως καθοριστικούς παράγοντες απόδοσης του παιδιού. Ανάμεσα στα παιδιά διαφοροποιείται ο χρόνος και η προσπάθεια που απαιτούνται για να αποκτήσουν τα βασικά θεμέλια μάθησης. Επομένως εάν σε λίγο χρονικό διάστημα ο εκπαιδευτικός ή οι γονείς χαρακτηρίσουν τις επιδόσεις του μαθητή ως αποτυχημένες θα επηρεάσουν την αυτοεκτίμηση του και ενδέχεται να θεωρήσουν ότι έχουν περιορισμένες δυνατότητες και να μην εντείνουν τις προσπάθειές τους για μάθηση. Η Φραγκουδάκη (2008) θεωρεί τη κοινωνικομορφωτική καταγωγή αιτία άνισης σχολικής επίδοσης αφού διαπρέπουν στο σχολείο παιδιά προνομιούχων κοινωνικών ομάδων (ανάμεσα σε αυτά και τέκνα υπαλλήλων του εξωτερικού) και αδύναμοι μαθητές είναι παιδιά των λαϊκών κοινωνικών ομάδων.

Η Λιοναράκη (2005) βασιζόμενη σε μέχρι τώρα έρευνες αναφέρει τους γονείς, τον εκπαιδευτικό αλλά και τη συνεργασία εκπαιδευτικών και γονέων ενισχυτικό παράγοντα για την μαθησιακή εξέλιξη των παιδιών. Πιο συγκεκριμένα η αναγνωστική ικανότητα των μαθητών βελτιώνεται εάν οι γονείς γνωρίζουν και συνεχίζουν να εφαρμόζουν και στο σπίτι τις μεθόδους μάθησης που ακολουθούνται στο σχολείο. Η ενεργός συμμετοχή των γονέων και η σταθερή συνεργασία με τους σχολικούς παράγοντες, η ανάπτυξη καλών σχέσεων γονέων-εκπαιδευτικών χωρίς προκαταλήψεις και εντάσεις, οι υψηλές εκπαιδευτικές προσδοκίες και ελπίδες για το μέλλον των παιδιών τους και η

ενθάρρυνση και μη ετικετοποίηση του μαθητή από τους εκπαιδευτικούς είναι παράγοντες προωθούν τη σχολική επιτυχία.

Όμως πέρα από τη σχολική επιτυχία, οι Rhamie & Hallam αναφέρθηκαν σε έρευνά τους και για την ακαδημαϊκή επιτυχία Αφρικανών στο αγγλικό εκπαιδευτικό σύστημα, αναδεικνύοντας το ρόλο της επικοινωνίας του σχολείου με το σπίτι, των προσδοκιών του δασκάλου για επιτυχία, καθώς και το ρόλο της σχολικής κουλτούρας ως σημαντικές παραμέτρους (Λυκίδη, 2012).

Άλλη διαπίστωση είναι ότι παρατηρούνται χαμηλότερες επιδόσεις των αλλοδαπών μαθητών σε σχέση με τους γηγενείς λόγω της ελληνικής γλώσσας, της έλλειψης κατάλληλου διδακτικού υλικού και καταρτισμένων εκπαιδευτικών που θα είναι γνώστες ειδικών διδακτικών μεθοδολογιών και στρατηγικών αλληλεπίδρασης. Επίσης οι αλλοδαποί γονείς αδυνατούν να συμμετέχουν στη σχολική ζωή των παιδιών τους λόγω αδυναμίας γλωσσικής επικοινωνίας, ποικίλα ωράρια εργασίας, πιθανά αισθήματα μειονεξίας και ανασφάλειας (Γεωργογιάννης, 2007, τόμος 5)

Οι Καρκούλη και Γεωργογιάννης διερευνώντας τους παράγοντες που επηρεάζουν την επίδοση αλλοδαπών μαθητών στη γλώσσα κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι το επίπεδο σπουδών, το επάγγελμα της μητέρας και του πατέρα, η χώρα προέλευσης αλλά όχι τα χρόνια παραμονής επηρεάζουν την επίδοση των αλλοδαπών μαθητών. Αντίθετα, από τα αποτελέσματα έρευνας της PISA, φάνηκε ότι υπάρχει δυνατήσχέση μεταξύ του χρόνου παραμονής των μεταναστών στη χώρα υποδοχής και της επίδοσής τους, η οποία αυξάνεται με την αύξηση του χρόνου παραμονής.

Ένας ακόμη παράγοντας που σχετίζεται με τις χαμηλές σχολικές επιδόσεις και κατ' επέκταση με την καταγραφή χαμηλών ποσοστών μαθητών μεταναστών που ολοκληρώνουν πανεπιστημιακές σπουδές, προέρχεται πάλι από την έρευνα PISA (2008) και είναι η υποεκπροσώπηση των μαθητών αυτών κυρίως στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και η πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου. Επίσης, από την ίδια έρευνα προκύπτει ότι στα σχολεία με υψηλές συγκεντρώσεις μαθητών μεταναστών οι σχολικές τους επιδόσεις είναι χαμηλότερες.

Τέλος, η μητρική γλώσσα του μετανάστη και η άγνοια ή πλημμελής γνώσης της από εκπαιδευτικούς είναι ένας σημαντικός παράγοντας που εμποδίζει ουσιαστικά τη μετάδοση των γνώσεων και οδηγεί το μαθητή στην σχολική αποτυχία και σχολική

διαρροή. Για αυτό ο Aggiazza αναφέρει ότι για επιτυχία στο σχολικό σύστημα τα παιδιά των μειονοτήτων έχουν ανάγκη να αναπτύξουν το κοινωνικό τους κεφάλαιο, κάτι στο οποίο θα συνδράμει ο ρόλος του δασκάλου καθώς και η ομάδα συνομηλίκων. Ο ρόλος που έχει το σχολείο για την ένταξη στην κοινωνία και για την επιδίωξη καλύτερης ζωής φαίνεται ότι αποτελεί για πολλά παιδιά μεταναστών κίνητρο για καλύτερες επιδόσεις.

#### **4.4.2 Εκπαιδευτικοί**

Για την εξέταση του προφίλ του αλλοδαπού μαθητή σημαντικό ρόλο παίζουν και οι εκπαιδευτικοί του. Ο τρόπος με τον οποίο οι μαθητές βιώνουν τους εκπαιδευτικούς δρα καταλυτικά στην αυτοεκτίμηση τους, τα κίνητρα αλλά και στην διαδικασία προσαρμογής τους. Η πλειονότητα των μαθητών αισθάνονται ξένοι, διαφορετικοί, αδύναμοι να επικοινωνήσουν γλωσσικά σύμφωνα με τις απαιτήσεις του σχολείου. Η αρνητική στάση των εκπαιδευτικών, βασισμένη στα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις τους που τους οδηγεί στην αντιμετώπιση της γλωσσικής και πολιτισμικής ανεπάρκειας των αλλόγλωσσων μαθητών με αρνητικά σχόλια και αδιαφορία για τη βελτίωση της σχολικής τους επίδοσης εντείνει την αρνητική στάση και των γηγενών μαθητών και των οικογενειών τους (Γεράρης, Η, 2011). Βέβαια στο σημείο αυτό αξίζει να τονίσουμε ότι η στάση αυτή των εκπαιδευτικών ίσως είναι και αποτέλεσμα της ανετοιμοποίητάς τους μπροστά στα προβλήματα που προκύπτουν στις τάξεις με πολυπολιτισμική σύνθεση του μαθητικού δυναμικού (Κεσίδου, 2008).

Όπως οι Μπρούζος και Ράπτη (2001) συμπεραίνουν οι μαθητές που βιώνουν εκπαιδευτικούς με υψηλότερο βαθμό σεβασμού, αποδοχής, ενσυναίσθησης, γνησιότητας και τις συνάδουσες ενεργητικές δραστηριότητες εμφανίζουν ευνοϊκότερη ψυχική κατάσταση και προσωπική ικανοποίηση, μεγαλύτερη εμπιστοσύνη, λιγότερους φόβους, καλύτερες γνωστικές επιδόσεις, καλύτερη ποιότητα προφορικής συμμετοχής στο μάθημα, υψηλότερο επίπεδο διανοητικών διεργασιών, μεγαλύτερη ετοιμότητα συνεργασίας, ευνοϊκότερη κοινωνική συμπεριφορά και λιγότερη επιθετικότητα. Με λίγα λόγια η συμπεριφορά του αλλοδαπού μαθητή, σχετίζεται με αυτό που ονομάζεται αυτοεκπληρούμενη προφητεία. Το φαινόμενο στη σχολική τάξη παρατηρείται, όταν οι προσδοκίες που έχει ο εκπαιδευτικός για την απόδοση των μαθητών του επηρεάζουν τη

συμπεριφορά του. Εκείνη γίνεται αντιληπτή από τους μαθητές του, μέσω των σχέσεων αλληλεπίδρασης και τους οδηγεί σε αντιδράσεις συμπεριφοράς που θα επιβεβαιώνουν τις προσδοκίες του εκπαιδευτικού είτε αυτές είναι θετικές απέναντι σε ένα μαθητή, είτε ακόμη και αρνητικές (Λυκίδη, 2012).

Επιπροσθέτως, εάν ο εκπαιδευτικός εφαρμόζει μια εκπαίδευση βασισμένη στη διαπολιτισμικότητα που να ανταποκρίνεται στις ανάγκες όλων των παιδιών (αλλοδαπών, γηγενών, ανεξαρτήτως επίδοσης) σε συνδυασμό με την ενεργοποίηση, ανάπτυξη, επιμόρφωση και χειραφέτηση των εκπαιδευτικών προσφέρει θετικά αποτελέσματα τόσο για το μαθητή όσο και για τον εκπαιδευτικό, (Κεσίδου, 2007), κάτι το οποίο περιέκλεισε σε μία γνωστή φράση και ο Cummins «Αν οι δάσκαλοι δεν μαθαίνουν πολλά από τους δίγλωσσους και πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές, τότε και οι μαθητές είναι πιθανόν να μη μαθαίνουν τίποτα από αυτούς».

Η αναγκαιότητα εισαγωγής της διαπολιτισμικής διάστασης στην εκπαίδευση εκπαιδευτικών, φαίνεται και από ερευνητικά αποτελέσματα. Ερευνητικές δράσεις που αναπτύσσονται από το 1992 στην Ελλάδα, διερεύνησαν μεταξύ άλλων το λόγο εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, διαπιστώνοντας την ύπαρξη εθνοκεντρικών και ξενοφοβικών αντιλήψεων, κάτι που αντικατοπτρίζεται και στην ύπαρξη ανάλογων στάσεων απέναντι στους διαφορετικά πολιτισμικούς μαθητές τους (Λιακοπούλου, 2006).

#### **4.5 Γλώσσα και έκφραση**

Τα προβλήματα προσαρμογής και συνεπώς σχολικής επίδοσης και απόδοσης των μαθητών από ξένες χώρες εστιάζονται κυρίως στα προβλήματα που δημιουργούνται από τη χρήση της γλώσσας, από τη διαφορετική κουλτούρα και ήθη και τα έθιμα τους, αρκετές φορές οι δυσκολίες στη λεκτική επικοινωνία καθιστά δύσκολη και αναποτελεσματική τη μαθησιακή διαδικασία (Γεράρης, Η, 2011). Και αυτό γιατί το μήνυμα που στέλνει ο πομπός μπορεί να μην γίνεται αντιληπτό με τον ίδιο ακριβώς τρόπο από το δέκτη λόγω των διαφορετικών πολιτισμικών εμπειριών του πρώτου. Κάθε παιδί έχει μάθει μέσω της μητρικής του γλώσσας να κοινωνικοποιείται να επικοινωνεί,

να εκφράζεται αλλά και να καταξιώνεται και να γίνεται αποδεκτός από τους άλλους (Νικολάου, Γ, 2000). Στη χώρα υποδοχής αυτή η γλώσσα και το πολιτισμικό κεφάλαιο λειτουργούν για το παιδί εντελώς διαφορετικά. Τον απομονώνει, αφού είναι άγνωστη για την πλειοψηφία, και πολλές φορές τους αποδίδεται το στίγμα του απαιδευτου και λιγότερο ικανού στα γράμματα και τον οδηγεί στην εσωστρέφεια. Μάλιστα, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που δεν είναι ενημερωμένοι, σε ότι αφορά τον πολιτισμό των μαθητών τους, ερμηνεύουν τις διαφορετικές γνώσεις και ικανότητές τους ως ελλειμματικές, ενισχύοντας με αυτόν τον τρόπο τη σχολική τους αποτυχία.

Τόσο η λεκτική όσο και η μη λεκτική επικοινωνία και συμπεριφορά παρουσιάζουν διαφορές ανάμεσα στους πολιτισμούς δημιουργώντας δυσκολίες. Για παράδειγμα η έκφραση κάποιων συναισθημάτων είναι μη αποδεκτά σε κάποιους πολιτισμούς και η εκδήλωση τους δημόσια θεωρείται ότι αντιτίθεται στις αξίες ενός πολιτισμού ενώ σε άλλου όχι. Πολύ χαρακτηριστικό και το παράδειγμα που McLeod (2005) όπου αναφέρεται στη σωματοποίηση ασθενειών ή στην απόδοσή τους σε μαγεία ή κατοχή από πνεύματα και από κάποιους πολιτισμούς και η μη χρήση ή αποδοχή των ιατρικών/ψυχολογικών όρων. Το ίδιο μπορεί να συμβεί και σε σχέση με τις χειρονομίες, για παράδειγμα στους περισσότερους Ασιατικούς πολιτισμούς, μία αξιοπρεπή επικοινωνία περιέχει το ελάχιστο από χειρονομίες, ή σχετικά με τη στάση του σώματος καθώς στην Ταϊλάνδη, το άγγιγμα στο κεφάλι ενός παιδιού είναι κάτι εντελώς ταπεινωτικό και προσβλητικό (LeRoux, 2002).

Τόσο η λεκτική όσο και η μη λεκτική επικοινωνία και έκφραση είναι καθοριστικά στην προσαρμογή του μαθητή στο περιβάλλον της χώρας υποδοχής και στο σχολείο. Η μη γνώση ή κατοχή της γλώσσας δυσχεραίνει την ένταξη στο σχολείο, τις διαπροσωπικές σχέσεις του μαθητή και την αποδοχή του μετανάστη από τους γηγενείς. Η γλώσσα είναι μια από τις κυριότερες και γρήγορα διακριτές διαφορές ανάμεσα στους πολιτισμούς που οδηγεί πολλές φορές στη ρατσιστική αντιμετώπιση και περιθωριοποίηση του μαθητή. Επίσης σύμφωνα με έρευνες είναι ο κυριότερος παράγοντας που συσχετίζεται θετικά με τη σχολική αποτυχία αλλά και τη σχολική διαρροή.

Δεδομένου ότι διαφορετικές εθνικότητες μιλούν διαφορετικές γλώσσες και συνεπώς χρησιμοποιούν διαφορετικούς γλωσσικούς κώδικες, τα παιδιά, αλλοδαπών ή παλινοστούτων, εμφανίζουν ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες αφού βρίσκονται ανάμεσα σε 2 κουλτούρες και 2 ή περισσότερες γλώσσες. Για την ακρίβεια, τα παιδιά



αυτά έχουν ανάγκη να αναπτύξουν τη διαπολιτισμική επάρκεια η οποία είναι μία κοινωνική ικανότητα που απαιτείται σχεδόν παντού και σε όλες τις περιστάσεις. Είναι περίπλοκο και δύσκολο να δοθεί ένας σαφής και ξεκάθαρος ορισμός της διαπολιτισμικής επάρκειας. Πάντως σύμφωνα με τους Barrera and Kramer (1997) ο όρος αναφέρεται σε όλους εκείνους οι οποίοι αντιλαμβάνονται τον πλούτο αλλά και τους περιορισμούς των κοινωνικο-πολιτισμικών πλαισίων μέσα στα οποία τα παιδιά με τις οικογένειές τους καθώς και οι ίδιοι, μπορεί να λειτουργούν.

Για αυτό η επικοινωνία ως μέσο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αποτελεί έναν σημαντικό παράγοντα για τη σχολική επιτυχία σε πολυπολιτισμικές τάξεις καθώς μπορεί να αποτελέσει μία χρήσιμη πηγή διαπολιτισμικής γνώσης και αμοιβαίου εμπλουτισμού ανάμεσα σε μαθητές διαφορετικού πολιτισμού (LeRoux, 2002).

#### **4.6 Σχέσεις με συνομηλίκους**

Οι σχέσεις με συνομηλίκους εξυπηρετεί την προσαρμογή του ατόμου στην αποδοχή νέων κανόνων συμπεριφοράς και παρέχει βιώματα με μόνιμη επίδραση στην ανάπτυξη της προσωπικότητας (Pervin και John, 2001). Η στάση των συμμαθητών απέναντι στους αλλοδαπούς αλλά και στους γηγενείς συμμαθητές τους επηρεάζει την αυτοαντίληψη τους, την κοινωνικοποίησή τους, τις επιδόσεις τους ακόμη και τη στάση τους απέναντι στο σχολείο. Συχνά στο σχολείο υπάρχουν συγκρούσεις ανάμεσα στους γηγενείς και αλλοδαπούς. Οι συγκρούσεις αυτές εντείνονται περισσότερο με την εμπλοκή των οικογενειών τους οι οποίες θεωρούν επιζήμια την ύπαρξη "ξένων" παιδιών στο σχολείο εξαιτίας του γλωσσικού και πολιτισμικού τους ελλείμματος και πολλές φορές καταφεύγουν και σε τακτικές όπως την απομάκρυνση των παιδιών τους από το συγκεκριμένο σχολείο (Γεράρης, Η, 2011). Η πλειοψηφία αυτών των γονέων προσδοκά χαμηλές επιδόσεις και σχολική αποτυχία των αλλοδαπών μαθητών και τους συνδέει με την περιθωριοποίηση, την αποκλίνουσα και παραβατική συμπεριφορά (Ευαγγέλου, Ο. & Παλαιολόγου, Ν. 2007). Οι αρνητικές εκδηλώσεις των συμμαθητών εκδηλώνονται με αρνητική διαφοροποίηση, με εναντίωση (αντιπάθεια, περιφρόνηση κτλ) ή άμεση επίθεση στον "άλλο" ο οποίος μπορεί να έχει εκληφθεί ως εξωγενής απειλή (Γεράρης, Η, 2011). Όπως υποστηρίζει και ο Martin Herbert τα παιδιά για να προστατέψουν την

ομάδα τους από την εξωτερική απειλή αναπτύσσουν στερεότυπα και προκαταλήψεις που δεν ανταποκρίνονται στη πραγματικότητα. Έτσι οι αλλοδαποί μαθητές είτε συναναστρέφονται μόνο με αλλοδαπούς συμμαθητές τους, κλείνοντας τον εαυτό τους μέσα στο «πολιτισμικό τους καβούκι» και εξασφαλίζοντας ασφάλεια και σιγουριά (Κανακίδου, Παπαγιάννη, 1994), ώστε να αποφύγουν πιθανά κρούσματα ρατσισμού, είτε προσπαθούν μάταια να συναναστραφούν με τους Έλληνες συμμαθητές τους γεγονός που τους οδηγεί στον αποκλεισμό. Οι σχέσεις των αλλοδαπών μαθητών με τους Έλληνες συμμαθητές τους επηρεάζονται πολύ από τις επιδόσεις τους μέσα στην τάξη και γενικότερα από τη συμμετοχή τους σ' ολόκληρη τη σχολική κοινότητα. (Γεωργογιάννης, 2009)

Ωστόσο υπάρχει και μια άλλη άποψη (Μιτιλής, 1998) που υποστηρίζει ότι μπορεί στην αρχή οι μαθητές να αντιμετωπίζονται με εχθρικότητα και προκατάληψη, εντούτοις στην πορεία βελτιώνουν σταδιακά τη στάση τους απέναντι στις μειονότητες χάρη στη συμβολή του σχολικού περιβάλλοντος στην ορθότερη κοινωνικοποίηση του παιδιού. Ακόμη κάποιες φορές ο αλλοδαπός μαθητής αναμένει την μη αποδοχή του από τους συνομήλικους οδηγώντας τον εαυτό του στην αυτοπεριθωριοποίηση και στην επιθετική συμπεριφορά (Νικολάου, 2000)

#### **4.7 Οικογένεια**

Η οικογένεια αποτελεί τον σημαντικότερο παράγοντα διαμόρφωσης της προσωπικότητας, της προσωπικής ταυτότητας, της πολιτισμική ταυτότητας, της σχολικής επιτυχίας και γενικότερα της προσαρμογής του παιδιού στο νέο περιβάλλον. Οι Χατζηχρίστου, Γκαρή, Μυλωνάς και Λυκίτσακου ερευνώντας τις παραδοσιακές οικογενειακές, εκπαιδευτικές αξίες και στερεοτυπικές αντιλήψεις βρήκαν ότι οι οικογενειακές και εκπαιδευτικές αξίες είναι βαθιά ριζωμένες στο Εγώ. Επομένως παρόλο που η στάση του παιδιού διαμορφώνεται από διάφορους παράγοντες εντούτοις ο σημαντικότερος είναι η οικογένεια που μετέδωσε από νωρίς τις επιθυμητές για τον πολιτισμό τους αξίες, ιδανικά και αντιλήψεις. Η αντίδραση της οικογένειας στην αλλαγή και κυρίως μπροστά σε σημαντικές διαφορές όπως αυτή της θρησκείας θα βοηθήσουν ή όχι τα παιδιά να προσαρμοστούν. Όπως τονίζει ο Μάντης (2003) ο

αλλοδαπός μαθητής μέλος οικογένειας που αμύνεται υπέρ των θεσμών και της ταυτότητας των μελών της χώρας υποδοχής εισάγεται σε μια διαδικασία σύγκρουσης ανάμεσα στις πολιτισμικές αφετηρίες των γονιών του και αυτές της χώρας υποδοχής.

Μια άλλη σημαντική παράμετρος που αφορά την επίδραση της οικογένειας στο παιδί αποτελεί και το γεγονός ότι η εμπλοκή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία συμβάλλει στην υψηλή αυτοεκτίμηση και σχολική επίδοση των παιδιών. Οι σχέσεις της οικογένειας με το σχολικό περιβάλλον μέσα στο οποίο δραστηριοποιείται ο μαθητής επιδρούν και στη διαδικασία εξέλιξής του. Όμως οι γονείς λόγω αδυναμίας γλωσσικής επικοινωνίας, ποικίλα ωράρια εργασίας, πιθανής απόρριψης εκ μέρους του εκπαιδευτικού προσωπικού και πιθανά αισθήματα μειονεξίας και ανασφάλειας απέχουν από το σχολικό περιβάλλον. (Κανακουσάκη, 2003)

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5**

### **ΣΚΟΠΟΙ, ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ ΚΑΙ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**

#### **5.1 Σκοπός της έρευνας**

Γενικά, σκοπός αυτής της έρευνας είναι η διερεύνηση των αναγκών και προβλημάτων των αλλοδαπών μαθητών γυμνασίου σε Ελλάδα και Κύπρο ώστε να ανιχνεύσουμε την ενδεχόμενη ανάγκη συμβουλευτικής στήριξης των αλλοδαπών μαθητών.

Πιο συγκεκριμένα, μέσα από την διερεύνηση των αναγκών των ημεδαπών μαθητών, σκοπός είναι να διασαφηνιστούν οι τομείς (εάν υπάρχουν) στους οποίους απαιτείται συμβουλευτική στήριξη και ύπαρξη διαπολιτισμικού συμβούλου ή συμβούλου καταρτισμένου για διαπολιτισμικά σε σχολεία με αλλοδαπούς μαθητές. Τέλος σκοπός μας είναι να συγκρίνουμε τις ανάγκες αλλοδαπών στην Ελλάδα με αυτών στην Κύπρο αφού στην Ελλάδα ο εκπαιδευτικός είναι συνάμα και σύμβουλος ενώ στην Κύπρο υπάρχει ειδικός σχολικός σύμβουλος στα πλαίσια του σχολείου.

#### **5.2 Υποθέσεις- ερωτήματα**

1. Εφόσον το ποσοστό των αλλοδαπών μαθητών στα γυμνάσια είναι μεγάλουπάρχει ανάγκη ύπαρξης διαπολιτισμικού συμβούλου στα σχολεία ή κατάρτιση των συμβούλων σε διαπολιτισμικά θέματα ή η παροχή συμβουλευτικής στα σχολεία καλύπτει και τις ανάγκες των αλλοδαπών μαθητών;
2. Ποιες είναι οι ανάγκες συμβουλευτικής των αλλοδαπών μαθητών;
3. Διαφοροποιούνται οι ανάγκες συμβουλευτικής των μαθητών γυμνασίου στην Ελλάδα από των μαθητών στην Κύπρο;

4. Η μη ύπαρξη διαπολιτισμικών σχολείων στην Κύπρο είναι ένας παράγοντας που δημιουργεί πρόσθετα προβλήματα και ανάγκες στους αλλοδαπούς μαθητές;

# ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

### ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΈΡΕΥΝΑΣ

#### 6.1 Εισαγωγή

Η παρούσα έρευνα αποτελεί μια προσπάθεια διερεύνησης των αναγκών συμβουλευτικής των αλλοδαπών μαθητών γυμνασίου στην Ελλάδα και τη Κύπρο. Για να επιτύχουμε το στόχο μας ανατρέξαμε στη σχετική βιβλιογραφία και εντοπίσαμε έρευνες και θεωρίες που αφορούσαν τα διάφορα προβλήματα που αντιμετωπίζει ο αλλοδαπός μαθητής πρώτης και δεύτερης γενιάς σε διάφορες χώρες όπως και στην Ελλάδα και την Κύπρο. Έτσι παρατηρήσαμε ότι διεθνώς, τα παιδιά μεταναστών, αντιμετωπίζουν προβλήματα που σχετίζονται με την οικογένειά τους, τους φίλους, το σχολείο, τους εκπαιδευτικούς τους και γενικότερα προβλήματα διαπροσωπικών σχέσεων, αντιμετώπιση ρατσισμού, δυσκολίες με τη γλώσσα αλλά και δυσκολίες προσαρμογής και αποδοχής του νέου περιβάλλοντος στο οποίο εισήλθαν μετά τη μετανάστευση. Αυτούς τους τομείς προσπαθήσαμε να μεταφέρουμε σε μορφή δηλώσεων στο ερωτηματολόγιό μας. Επιπροσθέτως χρησιμοποιήσαμε προτάσεις από το ερωτηματολόγιο του Μπρούζου "Ανάγκες συμβουλευτικής Ελλήνων μαθητών λυκείου" (1990) και προσπαθήσαμε να τις απλοποιήσουμε ώστε να είναι κατανοητές σε μαθητές γυμνασίου οι οποίοι αποτέλεσαν το δείγμα μας. Τέλος για τη δημιουργία του ερωτηματολογίου χρησιμοποιήσαμε και τις κλίμακες ψυχικής ανθεκτικότητας και αντιλαμβανόμενης κοινωνικής στήριξης.

Η χορήγηση των ερωτηματολογίων αποτέλεσε το δυσκολότερο μέρος της έρευνάς μας αρχικά λόγω της άρνησης συνεργασίας των σχολικών παραγόντων αλλά και λόγω της μεγάλης έκτασης, που απαιτούσε χρόνο πέραν της μιας σχολικής περιόδου, γεγονός που εμπόδιζε την ολοκληρωτική συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Παρότι χορηγήθηκαν πέραν των 480 ερωτηματολογίων σε διαπολιτισμικά σχολεία και κανονικά σχολεία εντούτοις καταφέραμε να περισυλλέξουμε μόλις 203 πλήρως συμπληρωμένα ερωτηματολόγια. Σημαντικό είναι να αναφέρουμε ότι η συμπλήρωση του

ερωτηματολογίου έγινε παρουσία μας, ώστε να μπορούμε να εξηγήσουμε το σκοπό της εργασίας μας αλλά και να είμαστε παρόντες σε περίπτωση που οι μαθητές δυσκολεύονταν να κατανοήσουν οτιδήποτε. Ωστόσο τα ερωτηματολόγια δόθηκαν και σε ξενόγλωσσους μαθητές από το Ιράκ και άλλες χώρες και οι μαθητές έθεταν ερωτήματα και διευκρινίσεις σε ομόγλωσσο με αυτά εκπαιδευτικό τους.

## 6.2 Δείγμα (συμμετέχοντες)

Το δείγμα μας αποτέλεσαν 203 μαθητές/ τριες από τους οποία οι 111 διαμένουν στην Ελλάδα και οι 92 στην Κύπρο. Από αυτά το 52,2% είναι κορίτσια και το 47,8% αγόρια. Όσο αφορά την τάξη φοίτησης : το 27,1% (55 μαθ. ) φοιτούσαν στην Α Γυμνασίου, το 49,3% (100 μαθ.) στη Β Γυμνασίου και το 23,6% (48 μαθ.) στη Γ΄ Γυμνασίου.

ΠΙΝΑΚΑΣ 1. Εθνικότητα/Καταγωγή

	Συχνότητα	Ποσοστό %
ΑΛΒΑΝΙΑ	66	32,5
ΑΝΑΤΟΛΙΚΗ ΕΥΡΩΠΗ (ΜΟΛΔΑΒΙΑ, ΡΩΣΙΑ, ΟΥΚΡΑΝΙΑ)	31	15,3
ΥΠΕΡΚΑΥΚΑΣΙΕΣ ΧΩΡΕΣ (ΑΡΜΕΝΙΑ, ΓΕΩΡΓΙΑ)	19	9,4
ΒΑΛΚΑΝΙΑ (ΒΟΥΛΓΑΡΙΑ, ΡΟΥΜΑΝΙΑ)	23	11,3
ΑΓΓΛΙΑ	3	1,5
ΕΛΛΑΔΑ	9	4,4

ΑΣΙΑ (ΦΙΛΙΠΠΙΝΕΣ, ΠΑΚΙΣΤΑΝ, ΚΟΥΡΔΙΣΤΑΝ, ΚΙΝΑ)	21	10,3
ΜΕΣΗ ΑΝΑΤΟΛΗ (ΠΑΛΑΙΣΤΙΝΗ, ΣΥΡΙΑ, ΙΡΑΚ, ΤΟΥΡΚΙΑ)	28	13,8
ΑΦΡΙΚΗ (ΝΙΓΗΡΙΑ)	3	1,5
Σύνολο	203	100,0

Όσο αφορά την εθνικότητα του δείγματος μας, το 32,5% κατάγονται από την Αλβανία, και ακολουθούν παιδιά από χώρες της Ανατολικής Ευρώπης (15,3%), της Μ. Ανατολής (13,8%), των Βαλκανίων και της Ασίας.

ΠΙΝΑΚΑΣ 2. Ημερομηνία Γέννησης

Χρονολογία	Συχνότητα	Ποσοστό %
1992-3	34	16,7
1994	59	29,1
1995	74	36,5
1996-7	36	17,7
Σύνολο	203	100,0

Από τον πίνακα 2. φαίνεται η ηλικία του δείγματος μας η οποία κυμαίνεται από 11-16 ετών.



Στην ερώτηση εάν έχουν ζήσει σε άλλες χώρες πριν μεταβούν στην χώρα υποδοχής το 47,8% ανέφερε ότι έχει ζήσει και σε άλλες χώρες και το 52,2% δεν έχει ζήσει σε άλλες χώρες.

ΠΙΝΑΚΑΣ 3. Πού έχει ζήσει πριν μεταβεί στη χώρα υποδοχής

	Συχνότητα	Ποσοστό %
ΔΕΝ ΕΧΕΙ ΖΗΣΕΙ ΑΛΛΟΥ	110	54,2
ΒΑΛΚΑΝΙΑ (ΒΟΥΛΓΑΡΙΑ ΑΛΒΑΝΙΑ)	20	9,9
ΣΕ 2 Ή ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΕΣ ΧΩΡΕΣ ΤΗΣ Μ.ΑΝΑΤΟΛΗΣ	13	6,4
ΕΛΛΑΔΑ	7	3,4
ΚΥΠΡΟ	2	1,0
ΣΕ ΜΙΑ ΧΩΡΑ ΤΗΣ Μ.ΑΝΑΤΟΛΗΣ	15	7,4
ΑΓΓΛΙΑ	3	1,5
ΑΝΑΤΟΛΙΚΗ ΕΥΡΩΠΗ (ΚΑΙ ΥΠΕΡΚΑΥΚΑΣΙΕΣ ΧΩΡΕΣ)	11	5,4
ΣΕ 2 ΧΩΡΕΣ ΤΗΣ ΕΥΡΩΠΗΣ	6	3,0
Σύνολο	187	92,1
Δεν απάντησαν	16	7,9

	Συχνότητα	Ποσοστό %
ΔΕΝ ΕΧΕΙ ΖΗΣΕΙ ΑΛΛΟΥ	110	54,2
ΒΑΛΚΑΝΙΑ (ΒΟΥΛΓΑΡΙΑ ΑΛΒΑΝΙΑ)	20	9,9
ΣΕ 2 Ή ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΕΣ ΧΩΡΕΣ ΤΗΣ Μ.ΑΝΑΤΟΛΗΣ	13	6,4
ΕΛΛΑΔΑ	7	3,4
ΚΥΠΡΟ	2	1,0
ΣΕ ΜΙΑ ΧΩΡΑ ΤΗΣ Μ.ΑΝΑΤΟΛΗΣ	15	7,4
ΑΓΓΛΙΑ	3	1,5
ΑΝΑΤΟΛΙΚΗ ΕΥΡΩΠΗ (ΚΑΙ ΥΠΕΡΚΑΥΚΑΣΙΕΣ ΧΩΡΕΣ)	11	5,4
ΣΕ 2 ΧΩΡΕΣ ΤΗΣ ΕΥΡΩΠΗΣ	6	3,0
Σύνολο	187	92,1
Δεν απάντησαν	16	7,9
Σύνολο	203	100,0

Ο πίνακας 3.περιγράφει τις απαντήσεις στο ερώτημα που έχει ζήσει πριν μεταβεί στην χώρα υποδοχής (εκτός του τόπου καταγωγής/ γέννησης). Φαίνεται ότι περισσότεροι από το 50% των μαθητών δεν έχουν ζήσει αλλού. Ωστόσο οι υπόλοιποι μαθητές κατά

το ταξίδι για την χώρα υποδοχής πέρασαν και διέμεναν σε τουλάχιστον μια άλλη χώρα ή δοκίμασαν και εκεί την τύχη τους.

Στην ερώτηση εάν και πόσες φορές έχουν αλλάξει τόπο διαμονής το 11,8% άλλαξε μια φορά, το 28,6% άλλαξε 2 φορές τόπο διαμονής, το 20,7% 3 φορές, 4 φορές άλλαξε μμ το 14,3%, 5 φορές το 5,4%, 6 φορές το 6,4%, περισσότερες από 6 φορές άλλαξε διαμονή το 3,4% και καμιά φορά άλλαξε τόπο κατοικίας το 9,4%.

**Οικογενειακή κατάσταση.** Όσο αφορά την οικογενειακή κατάσταση των παιδιών το 86,7% (176 άτομα) απάντησαν ότι οι γονείς τους συζούν κανονικά, οι 17 (8,4%) απάντησαν ότι οι γονείς τους έχουν χωρίσει και το 4,9% (10 παιδιά) ότι ένας γονέας έχει πεθάνει.

Όσο αφορά τον αριθμό των αδελφών 68 μαθητές (ποσοστό 33,5%) έχουν 1 αδελφό, 2 αδέρφια έχουν το 30,5%, 3 αδέρφια έχουν τα 34 από τα 203 παιδιά (16,7%), το 7,4% έχει 4 αδέρφια, το 3% έχει 5 αδέρφια και το 8,9% δεν έχει αδέρφια.

Από αυτούς το 39,9% γεννήθηκε πρώτο, το 38,9% δεύτερο, το 9,4% τρίτο, το 2,5% τέταρτο, το 1% πέμπτο ανάμεσα στα αδέρφια και το 8,4% δεν έχει αδέρφια.

Ο πίνακας 4. περιγράφει τον τόπο γέννησης του δείγματός μας.

ΠΙΝΑΚΑΣ 4. Τόπος γέννησης

	Συχνότητα	Ποσοστό %
ΕΛΛΑΔΑ	52	25,6
ΚΥΠΡΟΣ	13	6,4
ΑΛΒΑΝΙΑ	35	17,2

ΙΡΑΚ	24	11,8
ΒΟΥΛΓΑΡΙΑ	9	4,4
ΡΩΣΙΑ	11	5,4
ΓΕΩΡΓΙΑ	9	4,4
ΟΥΚΡΑΝΙΑ	6	3,0
ΚΙΝΑ	6	3,0
ΑΓΓΛΙΑ	3	1,5
ΣΥΡΙΑ	4	2,0
ΡΟΥΜΑΝΙΑ	8	3,9
ΠΑΚΙΣΤΑΝ	5	2,5
ΦΙΛΙΠΠΙΝΕΣ	4	2,0
ΝΙΓΕΡΙΑ	3	1,5
ΜΟΛΔΑΒΙΑ	5	2,5
ΑΡΜΕΝΙΑ	5	2,5
Σύνολο	202	99,5

Δεν απάντησαν	1	,5
Σύνολο	203	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ 5. Χρόνια παραμονής στην Ελλάδα ή Κύπρο

Χρόνια παραμονής	Συχνότητα	Ποσοστό %
ΕΩΣ 1 ΧΡΟΝΟ	17	8,4
2	30	14,8
3	21	10,3
4	14	6,9
5	15	7,4
6	10	4,9
7	7	3,4
8	8	3,9
9	8	3,9
10	10	4,9

11	4	2,0
12	7	3,4
13	16	7,9
14	34	16,7
Σύνολο	201	99,0
Δεν απάντησαν	2	1,0
Σύνολο	203	100,0

Στον πίνακα 5. φαίνονται για πόσα χρόνια βρίσκεται ο αλλοδαπός μαθητής στη χώρα υποδοχής. Από τον πίνακα φαίνεται ότι περίπου το 50% έχει γεννηθεί και μεγαλώσει στη χώρα υποδοχής. Ωστόσο υπάρχει και ένα σημαντικό ποσοστό νεοεισερχόμενων.

ΠΙΝΑΚΑΣ 6. Πόσες φορές έχει αλλάξει σχολείο ο μαθητής

Αλλαγή σχολείου	Συχνότητα	Ποσοστό %
1	30	14,8
2	60	29,6
3	44	21,7

4	22	10,8
5	14	6,9
6	6	3,0
KAMIA	27	13,3
Σύνολο	203	100,0

Στην ερώτηση πόσο καλά γνωρίζει ο μαθητής τη μητρική του γλώσσα το 70,9% απάντησε πολύ καλά, το 24,1% καλά και το 4,9% καθόλου ενώ στην ερώτηση πόσο καλά γνωρίζουν την ελληνική γλώσσα το 46,8% απάντησε πολύ καλά το 46,8% καλά ενώ καθόλου απάντησε το 6,4% των μαθητών.

**Βαθμοί.** Όσο αφορά τη συνολική βαθμολογία της προηγούμενης σχολικής χρονιάς το 17,2 % είχε βαθμολογία 10-12,4/20, το 25,6% 12,5-15,4/20, 15,5-18,4/20 είχε το 23,6% και 18,5-20/20 το 23,6%. Το 9,9% των μαθητών δεν είχε φοιτήσει το προηγούμενο έτος. Διαφορετικά αποτελέσματα είχε η βαθμολογία των αλλοδαπών μαθητών από τους οποίους το 9,9% είχε βαθμό 10-12,4/20, το 27,1% 12,5-15,4/20, 15,5-18,4/20 είχε το 14,8% και το 12,3 των μαθητών είτε δεν είχε φοιτήσει την προηγούμενη χρονιά είτε δεν βαθμολογήθηκε στο μάθημα της ελληνικής γλώσσας.

**Επίπεδο εκπαίδευσης γονέων.** Εξετάζοντας το επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα βρήκαμε ότι το 3% δεν είχαν καμιά εκπαίδευση, το 10,3% ολοκλήρωσαν την εκπαίδευση τους μέχρι το Δημοτικό σχολείο, το 26,6% μέχρι το γυμνάσιο, το 36% μέχρι το Λύκειο (ενιαίο ή τεχνικό), και έχει πανεπιστημιακή εκπαίδευση το 24,1%. Αντίστοιχα είναι και τα αποτελέσματα για το επίπεδο εκπαίδευσης της μητέρας. Το 1%

δεν έχει καμιά εκπαίδευση, το 7,9% ολοκλήρωσε την εκπαίδευση μέχρι το Δημοτικό σχολείο, το 23,2% μέχρι το γυμνάσιο, το 43,8% μέχρι το Λύκειο (ενιαίο ή τεχνικό), και έχει πανεπιστημιακή εκπαίδευση το 24,1%

**Επαγγελματική κατάσταση γονέων.** Όπως φαίνεται από την ανάλυση των ερωτηματολογίων το 75,9% των πατέρων και το 64,5% μητέρων των αλλοδαπών μαθητών εργάζεται ενώ άνεργοι είναι το 19,2% των πατέρων και 13,3% των μητέρων. Το 2% από του πατέρες είναι συνταξιούχοι και το 20% των μητέρων ασχολούνται με τα οικιακά. Τέλος το 3% των μαθητών δήλωσαν ότι ο πατέρας έχει πεθάνει και το 1,5% των παιδιών ότι έχει πεθάνει η μητέρα.

ΠΙΝΑΚΑΣ 7. Τελευταίο επάγγελμα του πατέρα

	Συχνότητα	Ποσοστό %
Ανειδίκευτος εργάτης	63	31,0
Γεωργός, κτηνοτρόφος, πτηνοτρόφος, χοιροτρόφος, ψαράς (δεν απασχολεί ή απασχολεί μέχρι 3 μισθωτούς)	5	2,5
Ειδικευμένος τεχνίτης ή χειριστής μεταφορικών μέσων (δεν απασχολεί ή απασχολεί μέχρι 3 μισθωτούς)	68	33,5
Διατηρεί μικρή επιχείρηση: φούρνο, παντοπωλείο, περίπτερο, ταβέρνα (δεν απασχολεί ή απασχολεί μέχρι 3 μισθωτούς)	16	7,9
Απασχολούμενος στην παροχή υπηρεσιών	8	3,9
Υπάλληλος γραφείου	6	3,0



Μεγαλέμπορος ή επιχειρηματίας (απασχολεί περισσότερους από 3 μισθωτούς)	7	3,4
Διευθυντής ή ανώτερο διοικητικό στέλεχος	6	3,0
Επιστημονικό ή ελεύθερο επάγγελμα	20	9,9
Σύνολο	199	98,0
Δεν απάντησαν	4	2,0
Σύνολο	203	100,0

Όπως φαίνεται από τον πίνακα 7. Το μεγαλύτερο ποσοστό στο επάγγελμα του πατέρα κατέχει το επάγγελμα του ανειδίκευτου εργάτη και ειδικευμένου τεχνίτη.

**Οικογενειακό εισόδημα.** Ερωτώμενοι οι μαθητές για το οικογενειακό τους εισόδημα, το 32,5% απάντησε ότι το οικογενειακό εισόδημα δεν ξεπερνά τα 600 €, το 26,6% κυμαίνεται από 600-1000€, το 20,2% απ'1000-1500€, το 10,3% από 1500-2000€, το 6,4% από 2000-3000€ και το 2% απάντησε ότι το οικογενειακό τους εισόδημα ξεπερνά τις 3000€.

ΠΙΝΑΚΑΣ 8. Πόσα χρόνια φοιτά σε σχολεία της χώρας υποδοχής

Έτη φοίτησης	Συχνότητα	Ποσοστό %
1	17	8,4

2	49	24,1
3	18	8,9
4	16	7,9
5	8	3,9
6	14	6,9
7	28	13,8
8	31	15,3
9	13	6,4
10	7	3,4
Σύνολο	201	99,0
Δεν απάντησαν	2	1,0
Σύνολο	203	100,0

Ο πίνακας 8. περιγράφει το ποσοστό των παιδιών που φοιτούν στα σχολεία της χώρας υποδοχής μεταξύ ενός και 10 έτη.

**Θρησκεία.** Ερωτώμενοι για το θρήσκευμα τους το 61,1% απάντησε ότι είναι Χριστιανοί, το 21,7% ότι είναι μουσουλμάνοι, το 1,5% Βουδιστές και το 10,3% ότι δεν έχουν θρησκεία. Τέλος το 5,4% δεν απάντησε σε αυτή την ερώτηση.

ΠΙΝΑΚΑΣ 9. Άτομα στο ίδιο σπίτι

Με πόσα άτομα συζεί	Συχνότητα	Ποσοστό %
2	12	5,9
3	21	10,3
4	64	31,5
5	52	25,6
6	32	15,8
7	12	5,9
8	6	3,0
9	3	1,5
Σύνολο	202	99,5
Δεν απάντησαν	1	,5
Σύνολο	203	100,0

*Διαπροσωπικές σχέσεις: στενοί φίλοι.* Στην ερώτηση εάν έχουν στενούς φίλους το 11,8% (24 παιδιά) απάντησαν αρνητικά και το 88,2% (179 παιδιά) απάντησαν θετικά.

ΠΙΝΑΚΑΣ 10. Πόσους στενούς φίλους έχει ο μαθητής.

Πόσους στενούς φίλους έχεις	Συχνότητα	Ποσοστό %
1	24	11,8
2	42	20,7
3	29	14,3
4	18	8,9
5	9	4,4
6	6	3,0
7	3	1,5
8+	6	3,0
ΚΑΝΕΝΑ	24	11,8
ΠΟΛΛΟΥΣ	37	18,2

ΛΙΓΟΥΣ	2	1,0
Σύνολο	200	98,5
Δεν απάντησαν	3	1,5
Σύνολο	203	100,0

**Ανάγκη συμβουλευτικής.** Στους πίνακες 11. και 12. διερευνούμε την ανάγκη συμβουλευτικής στήριξης των μαθητών και εάν είχαν συμβουλευτεί κάποιο σύμβουλο.

ΠΙΝΑΚΑΣ 11. Εάν έχει συμβουλευτεί ποτέ ο μαθητής κάποιο σύμβουλο.

	Συχνότητα	Ποσοστό %
ΝΑΙ	75	36,9
ΟΧΙ	126	62,1
Σύνολο	201	99,0
Δεν απάντησαν	2	1,0
Σύνολο	203	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ 12. Εάν θα ήθελε ο μαθητής να ζητήσει συμβουλές ή στήριξη από κάποιο σύμβουλο

	Συχνότητα	Ποσοστό %
ΝΑΙ	83	40,9
ΟΧΙ	45	22,2
ΔΕ ΞΕΡΩ	73	36,0
Σύνολο	201	99,0
Δεν απάντησαν	2	1
Σύνολο	203	100,0

### 6.3 Το ερωτηματολόγιο

Το τελικό ερωτηματολόγιο (το οποίο δημιουργήθηκε μετά την πιλοτική του εφαρμογή) αποτελείτο από 2 μέρη: το πρώτο μέρος περιλάμβανε 33 ερωτήσεις για τα ατομικά στοιχεία των αλλοδαπών μαθητών και το δεύτερο μέρος από 89 δηλώσεις-προτάσεις.

Μετά τη συλλογή των ερωτηματολογίων ακολούθησε στατιστική επεξεργασία από την οποία εξήχθησαν 13 παράγοντες-κλίμακες η αξιοπιστία των οποίων κυμαίνεται από χαμηλά έως και αρκετά ικανοποιητικά επίπεδα. Οι κλίμακες αυτές μετρούν τη ψυχική ανθεκτικότητα, την αντιλαμβανόμενη κοινωνική στήριξη, την αξιολόγηση του σχολικού άγχους των μαθητών, τη μέτρηση των προσδοκιών των γονέων για τις σχολικές επιδόσεις τους, την ανίχνευση ανάγκης συμβουλευτικής επαγγελματικού

προσανατολισμού, την αυτοαντίληψη/αυτοπροσδιορισμό, την εθνική μειονεξία, το αίσθημα ανήκει στη χώρα υποδοχής, το αίσθημα ρατσιστικής αντιμετώπισης, και το οικογενειακό κλίμα.

Η στατιστική ανάλυση έγινε με το στατιστικό πακέτο SPSS σε 2 επίπεδα: μονομεταλλικές αναλύσεις (υπολογισμός μέσων όρων, κατανομών, τυπικών αποκλίσεων και άλλων περιγραφικών στοιχείων) και διμεταβλητές, δηλαδή έλεγχος της στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών μεταξύ των μέσων όρων.

### **6.3.1. Παρουσίαση των κλιμάκων που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα**

Εκτός από τη κλίμακα ψυχικής ανθεκτικότητας και την κλίμακα αντιλαμβανόμενης κοινωνικής στήριξης, οι υπόλοιπες κλίμακες προέκυψαν από την ανάλυση παραγόντων και δώσαμε σε αυτές τίτλο-όνομα ανάλογα με το περιεχόμενο των προτάσεων που τις απαρτίζουν.

Οι ερωτηθέντες κλήθηκαν να απαντήσουν στις προτάσεις αυτές σημειώνοντας σε μια κλίμακα 5 σημείων τύπου Likert (συμφωνώ απόλυτα, συμφωνώ, ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, διαφωνώ απόλυτα) το βαθμό με τον οποίο συμφωνούν ή όχι με τις προτάσεις αυτές

#### **6.3.1.1 Κλίμακα ψυχικής ανθεκτικότητας**

Η κλίμακα ψυχικής ανθεκτικότητας (Resilience Scale των Wagnild & Young, 1993) ερευνά τη ψυχική ανθεκτικότητα ως στοιχείο της προσωπικότητας που βοηθάει στην προσαρμογή και περιλαμβάνει 25 προτάσεις. Οι προτάσεις αυτές υποβλήθηκαν σε ανάλυση κύριων συνιστωσών με ορθογώνια περιστροφή αξόνων τύπου Varimax με το κριτήριο Kaiser. Από τα αποτελέσματα της ανάλυσης διατηρήθηκαν 18 προτάσεις οι οποίες φόρτιζαν ξεκάθαρα σε ένα παράγοντα. Ο έλεγχος KMO επιβεβαιώνει το μέτρο επάρκειας της δειγματοληψίας αφού η τιμή του είναι, 837 (μεγαλύτερο του,500) και η

αξιοπιστία Cronbach's Alpha είναι,846 πράγμα που δείχνει ότι η κλίμακα διαθέτει και αξιοπιστία (είναι πάνω από,80)

### **6.3.1.2 Την κλίμακα αντιλαμβανόμενης κοινωνικής στήριξης**

Κλίμακα αντιλαμβανόμενης κοινωνικής στήριξης «Multidimensional Scale of Perceived Social Support» (PSSS) εκτιμάει τη συναισθηματική βοήθεια που λαμβάνουν οι μετανάστες από την οικογένεια, τους φίλους και τους σημαντικούς άλλους. Κατασκευάστηκε από Zimet κ.α το 1988. Περιλαμβάνει 12 προτάσεις και 3 υποκλίμακες: αντιλαμβανόμενη στήριξη από την οικογένεια, τους φίλους και τους σημαντικούς άλλους (4 προτάσεις για κάθε κλίμακα). Οι 12 προτάσεις υποβλήθηκαν σε ανάλυση κύριων συνιστωσών και φόρτιζαν στους τρεις παράγοντες ενώ μια δήλωση που αφορούσε την υποκλίμακα της αντιλαμβανόμενης στήριξης από τους σημαντικούς άλλους δε φόρτιζε ξεκάθαρα και αφαιρέθηκε. Η τιμή του ΚΜΟ της κλίμακας είναι υψηλή ,794. Η πρώτη υποκλίμακα αφορά την στήριξη που λαμβάνει ο μαθητής από την οικογένεια του (4 προτάσεις, Cronbach's  $\alpha$  =,739 ΚΜΟ=,738). Η δεύτερη αφορά την αντιλαμβανόμενη στήριξη από τους σημαντικούς άλλους (3 προτάσεις, Cronbach's  $\alpha$  =,678 ΚΜΟ=,633) και η τρίτη αφορά την αντιλαμβανόμενη στήριξη από τους φίλους (4 προτάσεις, Cronbach's  $\alpha$  =,786 ΚΜΟ=,758).

### **6.3.1.3 Κλίμακα αξιολόγησης του σχολικού άγχους των μαθητών**

Κλίμακα αξιολόγησης του σχολικού άγχους των μαθητών. Μετράει τα συμπτώματα άγχους από τα οποία διακατέχεται ο μαθητής όταν βρίσκεται στο σχολικό περιβάλλον. Περιλαμβάνει 4 προτάσεις στις οποίες οι μαθητές κλήθηκαν να δηλώσουν κατά πόσο διακατέχονται από άγχος το οποίο σχετίζεται με την σχολική τους ζωή. Ο έλεγχος ΚΜΟ επιβεβαίωσε το μέτρο επάρκειας της δειγματοληψίας αφού ήταν 0,718 και ο έλεγχος Cronbach's  $\alpha$  την αξιοπιστία της κλίμακας 0,665.



#### **6.3.1.4 Κλίμακα μέτρησης των προσδοκιών των γονέων για τις σχολικές επιδόσεις των παιδιών τους**

Κλίμακα μέτρησης των προσδοκιών των γονέων για τις σχολικές επιδόσεις των παιδιών τους προέκυψε από την παραγοντική ανάλυση και μετράει το βαθμό στον οποίο οι μαθητές πιέζονται από τους γονείς ώστε να έχουν υψηλές/υψηλότερες επιδόσεις. Περιλαμβάνει 3 προτάσεις στις οποίες οι μαθητές καλούνται να δηλώσουν το βαθμό συμφωνίας τους με τις προτάσεις οι οποίες δηλώνουν πίεση των γονέων ώστε να έχουν υψηλές επιδόσεις. Ο έλεγχος KMO επιβεβαίωσε το μέτρο επάρκεια της δειγματοληψίας αφού ήταν 0,630 και ο έλεγχος Cronbach's  $\alpha$  την αξιοπιστία της κλίμακας 0,622.

#### **6.3.1.5 Κλίμακα ανίχνευσης ανάγκης συμβουλευτικής επαγγελματικού προσανατολισμού**

Αποτελείται από 3 προτάσεις που φανερώνουν την ανάγκη συμβουλευτικής καθοδήγησης σε θέματα επαγγελματικού προσανατολισμού όπως αυτό της επιλογής επαγγέλματος, της επιλογής σπουδών και της κατανόησης των ικανοτήτων και κλίσεων τους. Ο έλεγχος KMO=,605 έδειξε ότι η δειγματοληψία μας ήταν επαρκής και ο έλεγχος της αξιοπιστίας της κλίμακας μας έδειξε μέτρια επίπεδα (Cronbach's  $\alpha$  = ,640).

#### **6.2.1.6 Κλίμακα αξιολόγησης της διαχείρισης των σχέσεων με τους συνομηλίκους**

Προέκυψε από την παραγοντική ανάλυση και περιλαμβάνει 6 δηλώσεις προτάσεις που ελέγχου τη δυσκολία διαχείρισης των σχέσεων του μαθητή με την ομάδα των συνομηλίκων. Η τιμή KMO της κλίμακας είναι υψηλή (,783) και η αξιοπιστία της οριακή (Cronbach's  $\alpha$  = ,732)

#### **6.3.1.7 Κλίμακα αυτοαντίληψης/αυτοπροσδιορισμού**

Περιλαμβάνει 7 προτάσεις/ δηλώσεις που αφορούν τον τρόπο με τον οποίο ο μαθητής "βλέπει" - αντιλαμβάνεται τον εαυτό του. Η τιμή ΚΜΟ είναι υψηλή και η αξιοπιστία της βρίσκεται στο μέτρο του 0,726

### **6.3.1.8 Κλίμακα εθνικής μειονεξίας**

Η κλίμακα αυτή περιλαμβάνει 2 προτάσεις-δηλώσεις ("ντρέπομαι για την καταγωγή μου", "όταν με ρωτάνε από πού είμαι ντρέπομαι να απαντήσω") και μετράει το βαθμό στον οποίο οι μαθητές αισθάνονται ντροπή/ μειονεκτικά για την καταγωγή τους. Η αξιοπιστία της κλίμακας αυτής είναι ικανοποιητική (Cronbach's  $\alpha = ,788$ ) όπως και η τιμή του ΚΜΟ ( $,500$ ).

### **6.3.1.9 Κλίμακα μέτρησης αισθήματος ανήκει στη χώρα υποδοχής**

Η κλίμακα μέτρησης του αισθήματος ανήκει στη χώρα υποδοχής περιλαμβάνει 5 προτάσεις με τις οποίες μετρήσαμε το βαθμό στον οποίο ο μαθητής έχει ενταχθεί και αισθάνεται ότι ανήκει στη χώρα υποδοχής (ή όχι). Η τιμή του ΚΜΟ είναι  $,703$  που δείχνει την καταλληλότητα της δειγματοληψίας και μέτρηση της αξιοπιστίας είναι μέτρια (Cronbach's  $\alpha = ,653$ ).

### **6.2.1.10 Κλίμακα που μετράει την ύπαρξη δυσχερειών στη σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή**

Αποτελείται από 6 προτάσεις που ελέγχουν το βαθμό στον οποίο ο μαθητής αισθάνεται την ύπαρξη προβλημάτων στη σχέση του με τον καθηγητή. Το μέτρο αξιοπιστίας της κλίμακας αυτής είναι χαμηλό (Cronbach's  $\alpha = ,654$ ) όμως η τιμή μέτρησης της καταλληλότητας της δειγματοληψίας είναι ικανοποιητική (ΚΜΟ= $,747$ ).

### **6.3.1.11Κλίμακα μέτρησης του αισθήματος ρατσιστικής αντιμετώπισης**

Με την κλίμακα αυτή μετράμε το βαθμό στον οποίο οι αλλοδαποί μαθητές βιώνουν ρατσισμό. Αποτελείται από 5 προτάσεις. Με τη μέτρηση του KMO (,657) φάνηκε η καταλληλότητα της δειγματοληψίας και με τη μέτρηση του Cronbach's  $\alpha$  (,576) η αξιοπιστία της.

### **6.3.1.12Κλίμακα εκτίμησης του οικογενειακού κλίματος**

Η κλίμακα αυτή προέκυψε από την παραγοντική ανάλυση των προτάσεων του ερωτηματολογίου και περιλαμβάνει 7 προτάσεις που περιγράφουν αρνητικό οικογενειακό κλίμα. Ο έλεγχος Cronbach's  $\alpha$  = ,808 επιβεβαιώνει την αξιοπιστία της κλίμακας και η τιμή KMO=,839 την καταλληλότητα των δεδομένων.

### **6.3.1.13Δυσκολίες όσο αφορά το μάθημα**

Η τελευταία αυτή κλίμακα του ερωτηματολογίου μετρά τις δυσκολίες που έχει ο μαθητής με τα μαθήματα και τη διεξαγωγή των μαθημάτων. Αποτελείται από 6 προτάσεις και τόσο η αξιοπιστία της (Cronbach's  $\alpha$  =,571 ) όσο και η τιμή καθορισμού της καταλληλότητας της δειγματοληψίας (KMO=,636) είναι σχετικά χαμηλή.

## 6.4 Ευρήματα

### 6.4.1 Κλίμακα ψυχικής ανθεκτικότητας

Όπως προκύπτει από το μέσο όρο της κλίμακας αυτής ( $M=2,25$   $T.A.=,597$ ) οι αλλοδαποί μαθητές έχουν σε κάποιο βαθμό ψυχική ανθεκτικότητα. Από τη διερεύνηση της συσχέτισης της κλίμακας ψυχικής ανθεκτικότητας με τους δημογραφικούς παράγοντες προέκυψε σημαντική συσχέτιση με 7 παράγοντες. Πιο συγκεκριμένα η Θρησκεία ( $F=2,956$   $p=,034$ ) είναι παράγοντας που διαφοροποιεί το επίπεδο ψυχικής ανθεκτικότητας αφού οι μαθητές με θρησκεία το χριστιανισμό ( $M.O=2,16$   $T.A=,605$ ) ή το μουσουλμανισμό ( $M.O=2,27$   $T.A=,561$ ) έχουν μεγαλύτερη ψυχική ανθεκτικότητα από τους μαθητές χωρίς θρησκεία ( $M.O=2,52$   $T.A=,630$ ) και από τους μαθητές με θρησκεία τον βουδισμό ( $M.O=2,74$   $T.A=,231$ ).

Στατιστικά σημαντικές διαφορές βρέθηκαν και όταν εξετάστηκε ο παράγοντας γνώση της μητρικής γλώσσας ( $F=6,566$   $p=,002$ ). Οι μαθητές που γνωρίζουν καλά ( $M.O=2,44$   $T.A=,509$ ) και πολύ καλά ( $M.O=2,16$   $T.A=,599$ ) την μητρική τους γλώσσα έχουν σε μεγαλύτερο βαθμό ψυχική ανθεκτικότητα από τους μαθητές που δεν τη γνωρίζουν καθόλου ( $M.O=2,66$   $T.A=,616$ ). Ανάλογα αποτελέσματα έδειξε και η συσχέτιση της κλίμακας αυτής με την καταγωγή ( $F=2,725$   $p=,007$ ). Οι Έλληνες μαθητές ( $M.O=1,82$   $T.A=,405$ ) έχουν μεγάλη ψυχική ανθεκτικότητα και τους ακολουθούν οι μαθητές που κατάγονται από τη Μ. Ανατολή ( $M.O=2,09$   $T.A=,537$ ) την Αγγλία ( $M.O=2,09$   $T.A=,361$ ) και την Αλβανία ( $M.O=2,15$   $T.A=,651$ ) ενώ μικρότερη έχουν οι μαθητές με καταγωγή την Ασία ( $M.O=2,43$   $T.A=,392$ ), Αφρική ( $M.O=2,54$   $T.A=,651$ ) και τα Βαλκάνια-Βουλγαρία, Ρουμανία- ( $M.O=2,62$   $T.A=,767$ ).

Ένας ακόμη παράγοντας που συσχετίζεται σημαντικά με την ψυχική ανθεκτικότητα είναι και το αν θα ήθελαν να ζητήσουν συμβουλές ή στήριξη από κάποιο σύμβουλο ( $F=5,238$   $p=,006$ ). Οι μαθητές που απάντησαν αρνητικά ( $M.O=2,00$   $T.A=,562$ ) είχαν υψηλότερη ψυχική ανθεκτικότητα από τους μαθητές που απάντησαν καταφατικά ( $M.O=2,32$   $T.A=,593$ ) ή δεν ξέρω ( $M.O=2,33$   $T.A=,590$ ).

Η αλλαγή διαμονής ( $F=3,074$   $p=,004$ ) είναι ένας ακόμη παράγοντας που παρουσίασε στατιστικά σημαντικές διαφορές. Μεγαλύτερη ψυχική ανθεκτικότητα έχουν οι μαθητές που δεν έχουν αλλάξει καμία φορά τόπο διαμονής (M.O=1,81 T.A=,544) και ακολουθούν οι μαθητές που άλλαξαν περισσότερες από 6 φορές (M.O=2,00 T.A=,531) , 5 (M.O=2,04 T.A=,425) , 1 (M.O=2,17 T.A=,829) , 6 (M.O=2,24 T.A=,468) , 4 (M.O=2,25 T.A=,587) , 3 (M.O=2,32 T.A=,531) με χαμηλότερη ψυχική ανθεκτικότητα να έχουν οι μαθητές που άλλαξαν 2 φορές τόπο διαμονής (M.O=2,46 T.A=,527).

Τα χρόνια παραμονής στη χώρα υποδοχής ( $F=2,009$   $p=,022$ ) παρουσιάζουν επίσης συσχέτιση. Μεγαλύτερη ψυχική ανθεκτικότητα φαίνεται να έχουν οι μαθητές που διαμένουν 14 (M.O=2,01 T.A=,628), έως 1 (M.O=2,09 T.A=,498), 2 (M.O=2,08 T.A=,451) και 13 έτη (M.O=2,12 T.A=,408) στην Ελλάδα/Κύπρο και την μικρότερη οι μαθητές που διαμένουν 9 (M.O=2,58 T.A=,580), 11 (M.O=2,60 T.A=,749) και 5 έτη (M.O=2,65 T.A=,519). Τέλος τα έτη φοίτησης σε ελληνικά/κυπριακά σχολεία ( $F=2,414$   $p=,013$ ) παρουσιάζουν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις αφού οι μαθητές που φοιτούν 9 (M.O=1,86 T.A=,481) και 10 έτη (M.O=2,04 T.A=,928) έχουν υψηλότερη ψυχική ανθεκτικότητα από τους μαθητές που φοιτούν 7 (M.O=2,48 T.A=,756), 4 (M.O=2,53 T.A=,672) και 3 έτη (M.O=2,56 T.A=,519).

#### **6.4.2 Κλίμακα αντιλαμβανόμενης κοινωνικής στήριξης «Multidimensional Scale of Perceived Social Support»**

Όπως προκύπτει από τους μέσους όρους των 3 διαστάσεων αντιλαμβανόμενης κοινωνικής στήριξης [οικογένεια (M=2,05 T.A=,813), φίλοι (M=2,18 T.A=,878), σημαντικοί άλλοι (M=1,98 T.A=,984)] το επίπεδο κοινωνικής στήριξης που αντιλαμβάνονται οι μαθητές είναι σχετικά υψηλό. Ειδικότερα από τις τρεις διαστάσεις της η υποκλίμακα Αντιλαμβανόμενη κοινωνική στήριξη (σημαντικοί άλλοι) έχει το μεγαλύτερο μέσο όρο, ακολουθεί η Αντιλαμβανόμενη κοινωνική στήριξη (οικογένεια) και έπεται η Αντιλαμβανόμενη κοινωνική στήριξη (φίλοι).

Κατά τις συγκρίσεις ώστε να διερευνηθεί η επίδραση δημογραφικών και άλλων παραγόντων στην Αντιλαμβανόμενη Κοινωνική Στήριξη των μαθητών προέκυψε η επίδραση και κατ' επέκταση η συσχέτισή της με 13 παράγοντες. Πιο συγκεκριμένα η σύγκριση με τον παράγοντα «έχεις στενούς φίλους» έδειξε στατιστικά σημαντικές

διαφορές ως προς τις διαστάσεις της Αντιλαμβανόμενη κοινωνική στήριξης φίλοι ( $t=3,386$   $df=26,138$   $p=0,002$ ) και σημαντικοί άλλοι ( $t=-2,214$   $df=26,411$   $p=0,036$ ). Οι μαθητές που απάντησαν ότι έχουν στενούς φίλους (M.O= 2,09 T.A= 0,795) αντιλαμβάνονται σε μεγαλύτερο βαθμό στήριξη από τους φίλους από ότι οι μαθητές που απάντησαν αρνητικά (M.O=2,9 T.A=1,13). Ομοίως οι μαθητές που έχουν στενούς φίλους (M.O=1,91 T.A=,923) αντιλαμβάνονται σημαντικά μεγαλύτερη στήριξη από τους σημαντικούς άλλους από ότι οι μαθητές χωρίς στενούς φίλους (M.O=2,5 T.A=1,26).

Ο παράγοντας πόσους φίλους έχεις επιδρά στη διάσταση φίλοι ( $F=3,527$   $p=,00$ ) με υψηλότερο βαθμό στήριξης από τους φίλους τους να λαμβάνουν οι μαθητές με λίγους φίλους (M.O=1,63 T.A=,530), 4 φίλους (M.O=1,64 T.A=,665) και 5 φίλους (M.O=1,72 T.A=,734) και χαμηλότερο οι μαθητές με 7 φίλους (M.O=2,83 T.A=,722) ή κανένα φίλο (M.O=2,9 T.A=1,13).

Στατιστικά σημαντικές διαφορές έδειξε και η σύγκριση του παράγοντα «έχεις συμβουλευτεί ποτέ κάποιο σύμβουλο» με την διάσταση της στήριξης από την οικογένεια ( $t= 2,753$   $df=178,148$   $p=0,007$ ) αφού οι μαθητές που δεν είχαν ποτέ συμβουλευτεί κάποιο σύμβουλο (M.O= 1,92 T.A=,851) λαμβάνουν σε μεγαλύτερο βαθμό στήριξη από τους γονείς τους από ότι οι μαθητές που είχαν συμβουλευτεί (M.O=2,25 T.A=,705).

Ο παράγοντας «θα ήθελες να ζητήσεις συμβουλές ή στήριξη από κάποιο σύμβουλο» συσχετίζεται σημαντικά με τη διάσταση της οικογένειας ( $F=2,195$   $p=0,035$ ) αφού οι μαθητές που απάντησαν αρνητικά (M.O=1,78 T.A=,757) λαμβάνουν σε μεγαλύτερο βαθμό στήριξη από την οικογένειά τους από ότι οι μαθητές που θα ήθελαν (M.O=2,17 T.A=,802) ή αυτούς που απάντησαν 'δε ξέρω' (M.O=2,07 T.A=,833). Ο παράγοντας θρησκεία επίσης επιδρά σημαντικά στη διάσταση της αντιλαμβανόμενης στήριξης από τους σημαντικούς άλλους ( $F=4,156$   $p=,007$ ). Οι μαθητές με θρησκεία το βουδισμό έχουν μικρότερη αντιλαμβανόμενης στήριξης (M.O=3,33 T.A=,577) από τους μαθητές που δεν έχουν θρησκεία (M.O=1,98 T.A=,901), είναι χριστιανοί (M.O=1,83 T.A=,853) ή μουσουλμάνοι (M.O=2,24 T.A=1,218).

Στατιστικά σημαντικές διαφορές βρέθηκαν και κατά την σύγκριση των ετών παραμονής (στην Ελλάδα ή Κύπρο αντίστοιχα) με τις 2 διαστάσεις της αντιλαμβανόμενης

κοινωνικής στήριξης: φίλοι ( $F=2,015$   $p=0,022$ ), σημαντικοί άλλοι ( $F=2,146$   $p=0,013$ ). Οι μαθητές που διέμεναν 9 (M.O=2,69 T.A=,594) ή 8 έτη (M.O=2,69 T.A=,843) στη χώρα παραμονής αντιλαμβάνονταν σε μικρότερο βαθμό στήριξη από φίλους από ότι οι μαθητές που διέμεναν 14 χρόνια (M.O=1,65 T.A=,744). Αντίστοιχα οι μαθητές που είχαν 9 (M.O=2,63 T.A=1,061) ή 11 (M.O=2,63 T.A=1,109) έτη παραμονής αντιλαμβάνονταν σε μικρότερο βαθμό στήριξη από τους σημαντικούς άλλους από ότι οι μαθητές με 13 (M.O=1,63 T.A=1,258) και 14 έτη παραμονής (M.O= 1,53 T.A=,879). Επίσης ο παράγοντας επαγγελματική κατάσταση της μητέρας παρουσιάζει στατιστικά σημαντική συσχέτιση με την υποκλίμακα φίλοι ( $F=3,304$   $p=,021$ ). Όπως φαίνεται από τη σύγκριση οι μαθητές των οποίων η μητέρα έχει πεθάνει (M.O=3,67 T.A=1,528) αντιλαμβάνονται σε μικρότερο βαθμό στήριξη από τους φίλους από ότι οι μαθητές των οποίων η μητέρα εργάζεται (M.O=2,18 T.A=,834), είναι άνεργη (M.O=2,02 T.A=,720) ή είναι οικοκυρά (M.O=2,21 T.A=,984).

Παρόμοια διαπίστωση φαίνεται και από τη συσχέτιση αντιλαμβανόμενης στήριξης από τους φίλους με την οικογενειακή κατάσταση ( $F=2,909$   $p=,057$ ) όπου οι μαθητές οι οποίοι έχουν χάσει κάποιο γονέα έχουν μικρότερη αντιλαμβανόμενη κοινωνική στήριξη από τους φίλους. Η γνώση της μητρικής γλώσσας επίσης συσχετίζεται με την αντιλαμβανόμενη στήριξη από την οικογένεια ( $F=3,55$   $p=,03$ ) αφού οι μαθητές που την γνωρίζουν πολύ καλά (M.O=2,16 T.A=,599) ή καλά (M.O=2,44 T.A=,509) δηλώνουν ότι αντιλαμβάνονται σε μεγαλύτερο βαθμό στήριξη από την οικογένεια από ότι οι μαθητές που δε την γνωρίζουν καθόλου (M.O=2,66 T.A=,616).

Η καταγωγή επίσης συσχετίζεται με την αντιλαμβανόμενη στήριξη από την οικογένεια ( $F=2,148$   $p=,033$ ). Υψηλότερη στήριξη αντιλαμβάνονται οι μαθητές που κατάγονται από την Ελλάδα (M.O=1,58 T.A=,673) και ακολουθούν οι μαθητές που κατάγονται από την Αφρική (M.O=1,75 T.A=,750), την Αγγλία (M.O=1,83 T.A=1,041), Αλβανία (M.O=1,89 T.A=,898) και Αν.Ευρώπη (M.O=1,96 T.A=,646) με χαμηλότερη τους μαθητές που κατάγονται από τη Βουλγαρία και Ρουμανία (M.O=2,52 T.A=1,025).

Συναφής προς τα προαναφερθέντα ευρήματα είναι και η επίδραση των ετών φοίτησης σε σχολεία της χώρας διαμονής στην αντιλαμβανόμενη στήριξη από τους γονείς ( $F=3,363$   $p=,001$ ) και στην αντιλαμβανόμενη στήριξη από τους φίλους ( $F=2,026$   $p=,038$ ). Οι μαθητές που φοιτούν 9 έτη (M.O=1,35 T.A=,427) δηλώνουν ότι αντιλαμβάνονται σε μεγαλύτερο βαθμό στήριξη από τους γονείς τους από ότι οι

μαθητές που φοιτούν 3 (M.O=2,57 T.A=,716), 4 (M.O=2,23 T.A=,772) και 7 έτη (M.O=2,41 T.A=,968). Επίσης οι μαθητές που φοιτούν 3 έτη (M.O=2,61 T.A=,928) αντιλαμβάνονται σε μικρότερο βαθμό στήριξη από τους φίλους τους από ότι οι μαθητές που φοιτούν 9 (M.O=1,77 T.A=,649) και 10 έτη (M.O=1,25 T.A=,433).

Η αλλαγή διαμονής είναι ένας ακόμη παράγοντας που έδειξε σημαντικές διαφορές ως προς και τις 3 διαστάσεις της αντιλαμβανόμενης κοινωνικής στήριξης: αντιλαμβανόμενη στήριξη από οικογένεια ( $F=3,207$   $p=,003$ ), φίλους ( $F=3,548$   $p=,001$ ) και σημαντικούς άλλους ( $F=2,693$   $p=,011$ ). Οι μαθητές που είχαν αλλάξει διαμονή μια φορά 5φορές ή καμία είχαν μεγαλύτερη αντιλαμβανόμενη κοινωνική στήριξη από τους μαθητές που άλλαξαν 6 φορές {[αντιλαμβανόμενη στήριξη από οικογένεια-αλλαγή διαμονής καμία (M.O=1,53 TA=,803), 1 (M.O=1,79 TA=,994), 5 (M.O=1,57 TA=,603), 6φορες (M.O=2,42 TA=,616) ] [αντιλαμβανόμενη στήριξη από φίλους-αλλαγή διαμονής καμία (M.O=1,72 TA=,862), 1 (M.O=1,73 TA=,769), 5 (M.O=1,84 TA=,645), 6φορες (M.O=2,54 TA=,594)] [αντιλαμβανόμενη στήριξη από σημαντικούς άλλους-αλλαγή διαμονής καμία (M.O=1,32 TA=,628), 1 (M.O=1,6 TA=,821), 5 (M.O=1,82 TA=1,290), 2φορες (M.O=2,23 TA=,928)]}.

Τέλος ο παράγοντας πόσες φορές έχεις αλλάξει σχολείο παρουσιάζει συσχέτιση με την αντιλαμβανόμενη στήριξη από τους φίλους ( $F=p=$ ) και τους σημαντικούς άλλους ( $F=p=$ ). Οι μαθητές που δεν έχουν αλλάξει σχολείο (M.O=1,70 T.A=,877) ή άλλαξαν μια φορά (M.O=1,76 T.A=,762) αντιλαμβάνονται σε μεγαλύτερο βαθμό στήριξη από τους φίλους από τους μαθητές που άλλαξαν 5 (M.O=2,63 T.A=,842) ή 6 φορές (M.O=2,58 T.A=,785). Ομοίως και οι μαθητές που δεν έχουν αλλάξει σχολείο (M.O=1,52 T.A=,871) ή άλλαξαν μια φορά (M.O=1,70 T.A=,961) αντιλαμβάνονται σε μεγαλύτερο βαθμό στήριξη από τους σημαντικούς άλλους από τους μαθητές που άλλαξαν 5 (M.O=2,79 T.A=1,369) ή 6 φορές (M.O=2,25 T.A=1,541).

#### **6.4.3 Κλίμακα αξιολόγησης του σχολικού άγχους των μαθητών**

Όπως προκύπτει από το μέσο όρο της κλίμακας (M.O=2,8 T.A 0,97) οι μαθητές διακατέχονται σε κάποιο βαθμό από σχολικό άγχος.



Κατά τη διερεύνηση της συσχέτισης της κλίμακας με τους δημογραφικούς παράγοντες προέκυψε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση με 8 από αυτούς.

Όσο αφορά τους μαθητές οι οποίοι συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια στην Ελλάδα και αυτών που συμπλήρωσαν στην Κύπρο η σύγκριση έδειξε ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ( $t=2,002$   $DF=198,994$  δίπλευρη  $p=0,047$ ) αφού οι μαθητές που ζουν φοιτούν σε σχολεία της Κύπρου ( $M=2,66$   $SD=0,863$ ) έχουν μεγαλύτερο σχολικό άγχος από τους μαθητές του φοιτούν σε σχολεία της Ελλάδας ( $M=2,93$   $SD=1,038$ ).

Η επίδραση της οικογενειακής κατάστασης στο σχολικό άγχος βρέθηκε σημαντική ( $F=4,710$   $p=0,01$ ). Οι μαθητές των οποίων οι γονείς συζούν κανονικά ( $M=2,76$   $SD=,908$ ) ή έχουν χωρίσει ( $M=2,69$   $SD=1,207$ ) έχουν μεγαλύτερο σχολικό άγχος από τους μαθητές που έχουν χάσει κάποιο γονέα ( $M=3,7$   $SD=1,229$ ).

Επίσης οι αναλύσεις έδειξαν σημαντική συσχέτιση και με το αν οι μαθητές έχουν ζήσει και σε άλλες χώρες πριν ζήσουν στην Ελλάδα/Κύπρο ( $t=-2,407$   $df=191,168$   $p=0,017$ ). Οι μαθητές που έχουν ζήσει και σε άλλες χώρες ( $M=2,64$   $SD=0,815$ ) έχουν μεγαλύτερο άγχος από τους μαθητές που δεν έχουν ζήσει σε καμία χώρα ( $M=2,96$   $SD=1,075$ ).

Στατιστικά σημαντικές διαφορές βρέθηκαν και όταν εξετάστηκαν ο παράγοντας «βαθμός στα Νέα Ελληνικά» ( $F=4,734$   $p=0,01$ ) αλλά και ο γενικός βαθμός της προηγούμενης χρονιάς ( $F=8,596$   $p=0,00$ ). Όπως έδειξαν οι συγκρίσεις οι μαθητές οι οποίοι δεν είχαν φοιτήσει την προηγούμενη χρονιά ή δεν παρακολούθησαν το μάθημα των Νέων Ελληνικών ( $M=2,07$   $SD=,512$ ) οι μαθητές με βαθμό 15,5-18-4 ( $M=2,2$   $SD=,652$ ) και 18,5-20 ( $M=2,2$   $SD=,707$ ) είχαν μεγαλύτερο σχολικό άγχος από τους μαθητές με βαθμό 10-12,4 ( $M=2,39$   $SD=,596$ ) και 12,5-15,4 ( $M=2,38$   $SD=,509$ ). Διαφορετικά αποτελέσματα έδειξαν οι συγκρίσεις του σχολικού άγχους με το γενικό βαθμό του προηγούμενου έτους αφού οι μαθητές με βαθμό 10-12,4 ( $M=2,16$   $SD=,740$ ) είχαν σε μέσο όρο αυξημένο σχολικό άγχος, οι μαθητές με βαθμό 15,5-18-4 ( $M=2,99$   $SD=1,070$ ) και 18,5-20 ( $M=3,27$   $SD=1,065$ ) το λιγότερο άγχος, και τους μαθητές που δεν έχουν φοιτήσει ( $M=2,71$   $SD=,630$ ) και αυτούς με βαθμό 12,5-15,4 ( $M=2,66$   $SD=,737$ ) άγχος σε μέτριο βαθμό.

Επιπροσθέτως το σχολικό άγχος παρουσίασε στατιστικά σημαντική συσχέτιση ( $F=2,439$   $p=0,02$ ) με το πόσες φορές έχει αλλάξει ο κάθε μαθητής κατοικία. Οι μαθητές που δεν είχαν αλλάξει κατοικία ( $M=3,32$   $SD=1,304$ ) και αυτοί που είχαν αλλάξει μια

φορά τόπο διαμονής ( $M=3,25$   $SD=,909$ ) είχαν σημαντική διαφορά από τους μαθητές που άλλαξαν κατοικία περισσότερες φορές (2 φορές  $M=2,69$   $SD=,840$ , 3 φορές  $M=2,70$   $SD=,893$ , 4 φορές  $M=2,72$   $SD=1,032$ , 5 φορές  $M=2,82$   $SD=1,090$ , 6 φορές  $M=2,65$   $SD=,767$  περισσότερες από 6 φορές  $M=2,07$   $SD=0,688$  ) αφού οι πρώτοι σημείωσαν σε μικρότερο βαθμό σχολικό άγχος από τους υπόλοιπους μαθητές.

Η σύγκριση του σχολικού άγχους με την επαγγελματική κατάσταση του πατέρα έδειξε επίσης υψηλή συσχέτιση ( $F=5,664$   $p=0,001$ ). Μεγαλύτερο σχολικό άγχος φαίνεται να έχουν οι μαθητές των οποίων ο πατέρας είναι άνεργος ( $M=2,46$   $SD=,727$ ) ακολουθούν οι μαθητές των οποίων ο πατέρας εργάζεται ( $M=2,83$   $SD=,968$ ) λιγότερο άγχος έχουν οι μαθητές των οποίων ο πατέρας έχει πεθάνει ( $M=3,33$   $SD=1,463$ ) με το λιγότερο μέσο όρο σχολικού άγχους να έχουν οι μαθητές των οποίων ο πατέρας έχει συνταξιοδοτηθεί ( $M=4,25$   $SD=,540$ ).

Τέλος σημαντική συσχέτιση βρέθηκε ανάμεσα στο σχολικό άγχος και στο εάν οι μαθητές θα ήθελαν να συμβουλευτούν κάποιο σύμβουλο ( $F=6,032$   $p=0,003$ ). Από τη σύγκριση φάνηκε ότι οι μαθητές που απάντησαν καταφατικά ( $M=2,58$   $SD=,828$ ) ή που δεν έχουν αποφασίσει ακόμη (ίσως  $M=2,81$   $SD=,976$ ) είχαν μεγαλύτερο άγχος που αφορούσε το σχολείο από τους μαθητές που απάντησαν αρνητικά ( $M=3,2$   $SD=1,093$ )

#### **6.4.4 Κλίμακα μέτρησης των προσδοκιών των γονέων για τις σχολικές επιδόσεις των παιδιών τους**

Από τη μέτρηση του μέσου όρου της κλίμακας ( $M=2,80$   $T.A=1,068$ ) φάνηκε ότι οι μετανάστες γονείς έχουν υψηλές προσδοκίες για τα παιδιά τους με σημαντικές όμως αποκλίσεις. Η διερεύνηση της συσχέτισης της ίδιας με τους δημογραφικούς παράγοντες και τα χαρακτηριστικά των αλλοδαπών μαθητών έδειξε συσχέτιση με 11 από αυτούς. Ένας παράγοντας είναι το μηνιαίο οικογενειακό εισόδημα ( $F=3,364$   $p=,006$ ). Υψηλότερες προσδοκίες από τα παιδιά τους έχουν οι γονείς με το χαμηλότερο εισόδημα (μέχρι 600 ευρώ  $M.O=2,52$   $T.A=,877$ ) και τις χαμηλότερες οι γονείς με τα υψηλότερα εισοδήματα (περισσότερα από 3000ευρώ  $M.O=3,75$   $T.A=9,57$ ). Ο βαθμός στον έλεγχο της προηγούμενης τάξης ( $F=12,347$   $p=,000$ ) παρουσιάζει επίσης

στατιστικά σημαντικές διαφορές. Φαίνεται ότι οι γονείς έχουν χαμηλότερες προσδοκίες από τα παιδιά με βαθμολογία 12,5-15,4 (M.O=2,66 T.A=,737) και από παιδιά που δεν είχαν φοιτήσει ( M.O=2,71 T.A=,630) ακολουθούν οι μαθητές με βαθμό 10-12,4 (M.O=2,16 T.A=,740), 15,5-18,4 (M.O=2,99 T.A=1,070) και υψηλότερες προσδοκίες φαίνεται να έχουν οι γονείς των οποίων τα παιδιά έχουν βαθμό 18,5-20 (M.O=3,27 T.A=1,065).

Η επαγγελματική κατάσταση της μητέρας (F=4,091 p=,008) και του πατέρα (F=7,406 p=,000) επίσης είναι παράγοντες που παρουσιάζουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των μέσων όρων. Έτσι φαίνεται ότι οι προσδοκίες των γονέων για τις επιδόσεις των παιδιών διαφοροποιούνται ανάλογα με την επαγγελματική κατάσταση της μητέρας αφού υψηλότερες προσδοκίες υπάρχουν όταν η μητέρα είναι άνεργη (M.O=2,27 T.A=,901) και νοικοκυρά (M.O=2,60 T.A=1,045) ενώ λιγότερες προσδοκίες όταν η μητέρα έχει πεθάνει (M.O=2,89 T.A=1,347) ή εργάζεται (M.O=2,98 T.A=1,066).

Αντίστοιχα δεδομένα προκύπτουν και από τη σύγκριση των προσδοκιών των γονέων για τις σχολικές επιδόσεις των παιδιών τους με την επαγγελματική κατάσταση του πατέρα αφού υψηλότερες προσδοκίες έχουν οι γονείς όταν ο πατέρας είναι άνεργος (M.O=2,13 T.A=,815) ενώ χαμηλότερες όταν ο πατέρας είναι έχει πεθάνει (M.O=2,89 T.A=), εργάζεται (M.O=2,95 T.A=1,051), ή είναι συνταξιούχος (M.O=3,50 T.A=1,063).

Συναφή με τα παραπάνω ευρήματα είναι και η επίδραση της μεταβλητής «που έχει ζήσει πριν μεταβεί στη Ελλάδα/Κύπρο» (F=2,872 p=,005). Υψηλότερες προσδοκίες με μεγάλη διαφορά μέσου όρου από τους υπόλοιπους έχουν οι **γονείς** που πριν μεταβούν στην Ελλάδα ζούσαν στη Κύπρο (M.O=1,50 T.A=,707 N=2) ενώ τις χαμηλότερες με μεγάλη διαφορά προσδοκίες (M.O=3,48 T.A=,836) έχουν οι γονείς των μαθητών που πριν μεταβούν στην Κύπρο ζούσαν στην Ελλάδα.

Η καταγωγή (F= 3,046 p=,003) φαίνεται να επηρεάζει τις προσδοκίες των γονέων για τις επιδόσεις των παιδιών τους αφού οι γονείς που κατάγονται από Αφρική (M.O=1,44 T.A=,509), έχουν υψηλές προσδοκίες ενώ οι γονείς που κατάγονται από Αλβανία (M.O=3,10 T.A=1,078) και Ελλάδα (M.O=3,17 T.A=1,141) έχουν σχετικά χαμηλότερες προσδοκίες.

Ακόμη ένας παράγοντας που παρουσιάζει στατιστικά σημαντικές διαφορές των μέσων όρων είναι ο παράγον «Θα ήθελες να ζητήσεις συμβουλές ή στήριξη από κάποιο σύμβουλο» ( $F=8,282$   $p=,000$ ). Οι μαθητές των οποίων οι γονείς είχαν υψηλές προσδοκίες δήλωναν ότι είχαν ανάγκη από συμβουλευτική στήριξη (Μ.Ο=2,47 Τ.Α=,980) ενώ οι γονείς των μαθητών των οποίων που απάντησαν δεν ξέρω (Μ.Ο=2,92 Τ.Α=1,052)ή όχι (Μ.Ο=3,21 Τ.Α=1,108)είχαν χαμηλότερες προσδοκίες. Φαίνεται ακόμη ότι και η γνώση της Ελληνικής γλώσσας ( $F=11,052$  $p=,000$ ) συσχετίζεται με τη κλίμακα αυτή.

Οι γονείς των οποίων τα παιδιά δε γνωρίζουν την ελληνική γλώσσα (Μ.Ο=2,15 Τ.Α=,765) ή την γνωρίζουν καλά (Μ.Ο=2,55 Τ.Α=,969) έχουν υψηλές προσδοκίες από τους γονείς των οποίων τα παιδιά τη γνωρίζουν πολύ καλά (Μ.Ο=3,15 Τ.Α=1,094).αντίστοιχα αποτελέσματα έδειξε και η συσχέτιση με τα χρόνια παραμονής στη χώρα υποδοχής ( $F=2,228$   $p=,010$ ). Φαίνεται ότι οι γονείς των μαθητών που παραμένουν 3 έτη (Μ.Ο=2,30 Τ.Α=,930) στη χώρα υποδοχής έχουν υψηλές προσδοκίες ενώ των μαθητών που παραμένουν 13 (Μ.Ο=3,58 Τ.Α=1,279) και 11έτη (Μ.Ο=3,83 Τ.Α=,430)έχουν χαμηλές προσδοκίες από τα παιδιά τους ενώ οι υπόλοιποι κυμαίνονται κοντά στο μέσο όρο των απαντήσεων (Μ.Ο=2,81 Τ.Α=1,072).

Επιπροσθέτως κατά την διερεύνηση της συσχέτισης της κλίμακας με τους παράγοντες «πόσες φορές έχεις αλλάξει σπίτι διαμονής» ( $F=2,835$   $p=,008$ ) και τα Έτη φοίτησης σε σχολεία της χώρας υποδοχής ( $F=3,780$   $p=,000$ ) παρουσιάστηκαν σημαντικές διαφορές. Οι γονείς των μαθητών που δεν έχουν αλλάξει σπίτι διαμονής (Μ.Ο=3,33 Τ.Α=1,212) ή έχουν αλλάξει 1φορά (Μ.Ο=3,18 Τ.Α=,997) έχουν χαμηλές προσδοκίες για τις σχολικές επιδόσεις των παιδιών τους από τους γονείς των μαθητών που άλλαξαν σπίτι διαμονής 4 (Μ.Ο=2,23 Τ.Α=,878), 3 (Μ.Ο=2,60 Τ.Α=1,141) και περισσότερες από 6 φορές (Μ.Ο=2,67 Τ.Α=1,232).

Ανάλογα φαίνεται ότι τα έτη φοίτησης σε σχολεία υποδοχής επιδρούν στις προσδοκίες των γονέων για τις επιδόσεις των παιδιών τους. Έτσι οι γονείς των οποίων τα παιδιά φοιτούν 2 (Μ.Ο=2,41 Τ.Α=,812), 1 (Μ.Ο=2,53 Τ.Α=1,167), 4 (Μ.Ο=2,56 Τ.Α=,823), 3 έτη (Μ.Ο=2,78 Τ.Α=1,029) στα σχολεία έχουν υψηλές προσδοκίες για τις σχολικές επιδόσεις των παιδιών τους ενώ χαμηλές έχουν οι γονείς των οποίων τα παιδιά φοιτούν 10 (Μ.Ο=3,10 Τ.Α=1,357), 5 (Μ.Ο=3,75 Τ.Α=,772) και 9 έτη (Μ.Ο=3,92 Τ.Α=,944).

Ο παράγοντας πόσες φορές έχεις αλλάξει σχολείο ( $F=2,177$   $p=,047$ ) επιδρά με την κλίμακα. Οι γονείς, των οποίων τα παιδιά έχουν αλλάξει 3 (Μ.Ο=2,53 Τ.Α=1,050) και 5 φορές (Μ.Ο=2,60 Τ.Α=1,146) σχολείο, έχουν μεγαλύτερες προσδοκίες για τις σχολικές τους επιδόσεις από ότι οι γονείς των οποίων τα παιδιά δεν έχουν αλλάξει (Μ.Ο=3,38 Τ.Α=1,232) ή έχουν αλλάξει 6 φορές (Μ.Ο=3,11 Τ.Α=,455) σχολείο. Το ίδιο συμβαίνει και με τη θρησκεία ( $F=5,880$   $p=,001$ ).

Φαίνεται ότι η θρησκεία είναι ένας παράγοντας που επιδρά στις προσδοκίες των γονέων αφού οι οικογένειες με θρησκεία το μουσουλμανισμό (Μ.Ο=2,37 Τ.Α=,899) ή χωρίς καμία θρησκεία (Μ.Ο=2,46 Τ.Α=,866) έχουν μεγάλες προσδοκίες για τα παιδιά τους σε σχέση με τις οικογένειες με θρησκεία το χριστιανισμό (Μ.Ο=3,00 Τ.Α=1,113) και πολύ περισσότερες σε σχέση με τις οικογένειες με θρησκεία το βουδισμό (Μ.Ο=3,89 Τ.Α=,385).

Όσο αφορά το βαθμός στα Ν. Ελληνικά ( $F=5,294$   $p=,000$ ), χαμηλές προσδοκίες έχουν οι γονείς των οποίων τα παιδιά έχουν καλούς βαθμούς [15,5-18,4 (Μ.Ο=3,05 Τ.Α=1,027) , 18,5-20 (Μ.Ο=3,28 Τ.Α=1,226)] ενώ υψηλές έχουν οι γονείς των μαθητών με βαθμούς 12,5-15,4 (Μ.Ο=2,41 Τ.Α=,821), των μαθητών των οποίων δεν είχαν φοιτήσει στη προηγούμενη τάξη ή δε βαθμολογούνταν στο μάθημα αυτό (Μ.Ο=2,44 Τ.Α=1,173), και των μαθητών με βαθμό 10-12,4 (Μ.Ο=2,87 Τ.Α=,964).

Υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα και στο επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα ( $F=5,030$   $p=,001$ ) και στις προσδοκίες των γονέων για τις σχολικές επιδόσεις των παιδιών τους αφού οι μαθητές των οποίων ο πατέρας έχει φοιτήσει μέχρι το γυμνάσιο (Μ.Ο=2,53 Τ.Α=,870) και το λύκειο (Μ.Ο=2,57 Τ.Α=1,023) αντιλαμβάνονται ότι οι γονείς τους έχουν υψηλές προσδοκίες από αυτά όσο αφορά τις σχολικές τους επιδόσεις ενώ οι μαθητές των οποίων ο πατέρας δεν έχει λάβει καμία εκπαίδευση (Μ.Ο=2,94 Τ.Α=,800), είναι απόφοιτος πανεπιστημίου (Μ.Ο=3,18 Τ.Α=1,169) ή έχει φοιτήσει μέχρι το δημοτικό (Μ.Ο=3,35 Τ.Α=1,118) έχουν χαμηλές προσδοκίες από αυτά.

Τέλος το φύλο ( $t=3,107$   $df=200$  δίπλευρη  $p=,002$ ) είναι παράγον που παρουσιάζει σημαντική συσχέτιση με τις προσδοκίες των γονέων. Τα αγόρια (Μ.Ο=2,56 Τ.Α=,969) δηλώνουν ότι οι γονείς τους έχουν υψηλότερες προσδοκίες από αυτά όσο αφορά τις σχολικές τους επιδόσεις από ότι δηλώνουν τα κορίτσια (Μ.Ο=3,02 Τ.Α=1,110).

#### **6.4.5 Κλίμακα ανίχνευσης ανάγκης συμβουλευτικής επαγγελματικού προσανατολισμού**

Η εξέταση του μέσου όρου της κλίμακας ( $M=2,89$   $T.A=,093$ ) αποδεικνυε την ύπαρξη ανάγκη ΣΕΠ στους αλλοδαπούς μαθητές. Η διερεύνηση της συσχέτισης της κλίμακας με τα ατομικά χαρακτηριστικά-δημογραφικούς παράγοντες έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές σε 5 από αυτά. Η οικογενειακή κατάσταση ( $F=5,293$   $p=,006$ ) είναι ένας από τους παράγοντες αυτούς αφού φαίνεται ότι οι μαθητές των οποίων έχει πεθάνει κάποιος γονέας ( $M.O=2,17$   $T.A=1,260$ ) ή οι γονείς έχουν χωρίσει ( $M.O=2,33$   $T.A=1,061$ ) έχουν μεγαλύτερη ανάγκη συμβουλευτικής επαγγελματικού προσανατολισμού από ότι οι μαθητές των οποίων οι γονείς συζούν κανονικά ( $M.O=2,99$   $T.A=1,061$ ). Η τάξη ( $F=4,004$   $p=,020$ ) είναι ένας ακόμη παράγοντας. Μεγαλύτερη ανάγκη συμβουλευτικής επαγγελματικού προσανατολισμού δηλώνουν ότι έχουν οι μαθητές γ Γυμνασίου ( $M.O=2,51$   $T.A=,923$ ) από τους μαθητές Α ( $M.O=3,02$   $T.A=,1,095$ ) και Β Γυμνασίου ( $M.O=3,01$   $T.A=1,135$ ). Επίσης τα έτη φοίτησης σε ελληνικά/κυπριακά σχολεία ( $F=2,047$   $p=,036$ ) φαίνεται να σχετίζονται σημαντικά για την ανάγκη συμβουλευτικής επαγγελματικού προσανατολισμού αφού οι μαθητές που φοιτούν 1 ( $M.O=2,78$   $T.A=1,034$ ), 2 ( $M.O=2,59$   $T.A=1,064$ ) και 6 έτη ( $M.O=2,29$   $T.A=,914$ ) έχουν ανάγκη καθοδήγησης ενώ αντίθετα οι μαθητές που φοιτούν 5 έτη ( $M.O=3,71$   $T.A=,844$ ) έχουν την μικρότερη ανάγκη συμβουλευτικής επαγγελματικού προσανατολισμού. Ακόμη, η γνώση της ελληνικής γλώσσας ( $F=3,534$   $p=,031$ ) διαφοροποιεί τις ανάγκες συμβουλευτικής επαγγελματικού προσανατολισμού αφού οι μαθητές που τη γνωρίζουν καλά ( $M.O=2,69$   $T.A=1,032$ ) έχουν ανάγκη ΣΕΠ ακολουθούν οι μαθητές που γνωρίζουν πολύ καλά ( $M.O=3,04$   $T.A=1,144$ ) την ελληνική γλώσσα και χαμηλότερη ανάγκη ΣΕΠ έχουν οι μαθητές που δεν τη γνωρίζουν καθόλου ( $M.O=3,31$   $T.A=,918$ ). Τέλος το τελευταίο επάγγελμα του πατέρα ( $F=2,268$   $p=,024$ ) σχετίζεται σημαντικά στην ανάγκη ΣΕΠ αφού οι μαθητές των οποίων ο πατέρας ως τελευταίο επάγγελμα είχε 'υπάλληλος γραφείου' ( $M.O=3,72$   $T.A=,647$ ) έχουν την μικρότερη ανάγκη ΣΕΠ και ακολουθούν τα παιδιά επιχειρηματιών με λιγότερους από 3 υπαλλήλους ( $M.O=3,31$   $T.A=1,085$ ), τα τέκνα πατέρα που απασχολείται με τον πρωτογενή τομέα παραγωγής ( $M.O=3,27$   $T.A=,925$ ), πατέρα που

ασχολούταν με επιστημονικό ή ελεύθερο επάγγελμα (M.O=3,07 T.A=1,173), τεχνικού (M.O=2,98 T.A=1,021), επιχειρηματία με περισσότερους των 3 υπάλληλους (M.O=2,95 T.A=,826), με τελευταίους που φαίνεται αν έχουν την μεγαλύτερη ανάγκη ΣΕΠ τα παιδιά ανειδίκευτων εργατών (M.O=2,47 T.A=1,107) και απασχολούμενων στην παροχή υπηρεσιών (M.O=2,58 T.A=,972).

#### **6.4.6 Κλίμακα αξιολόγησης της διαχείρισης των σχέσεων με τους συνομηλίκους**

Ο μέσος όρος της κλίμακας (M=2,95 T.A=,894) δείχνει ότι οι μαθητές αντιμετωπίζουν προβλήματα στη διαχείριση των σχέσεων τους με τους συνομηλίκους. Ο έλεγχος της στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές σε 7 παράγοντες. Ένας παράγοντας είναι η σειρά γέννησης ανάμεσα στα αδέρφια (F=3,192 p=,009). Οι μαθητές με σειρά γέννησης 3ο (M.O=3,55 T.A=,903) ή 5ο (M.O=4,25 T.A=,825) χειρίζονται με μεγαλύτερη ευκολία τις σχέσεις τους με τους συνομηλίκους από τα παιδιά με σειρά γέννησης 1ο (M.O=2,85 T.A=,847), 2ο (M.O=2,85 T.A=,883) , 4ο (M.O=2,83 T.A=1,000) και από τα παιδιά που δεν έχουν αδέρφια (M.O=3,04 T.A=,853). Ένας ακόμη παράγοντας είναι ο βαθμός της προηγούμενης τάξης (F=3,508 p=,009). Φαίνεται ότι οι μαθητές με υψηλούς βαθμούς διαχειρίζονται με μεγαλύτερη ευκολία τις σχέσεις τους με τους συνομηλίκους τους αφού όπως φαίνεται από τη σύγκριση των μέσων όρων οι μαθητές με βαθμό 18,5-20 (M.O=3,33 T.A=1,080) έχουν στατιστικά σημαντική διαφορά μέσου όρου από τους μαθητές με βαθμό 10-12,4 (M.O= 2,69 T.A=,828) τους μαθητές που δεν είχαν φοιτήσει στην προηγούμενη τάξη (M.O=2,75 T.A=,876), τους μαθητές με βαθμό 12,5-15,4 (M.O=2,85 T.A=,750) και 15,5-18.4 (M.O=2,91 T.A=,785). Επιπροσθέτως η αλλαγή διαμονής (F=2,456 p=0,20) παρουσιάζει στατιστικά σημαντικές διαφορές κατά τη συσχέτιση της με τη διαχείριση των σχέσεων με τους συνομηλίκους. Οι μαθητές που άλλαξαν μια (M.O=3,35 T.A=,893), 5 (M.O=3,32 T.A=,705), και καμία φορά (M.O=3,30 T.A=1,277) τόπο διαμονής διαχειρίζονται ευκολότερα τις σχέσεις τους με τους συνομηλίκους από τους υπόλοιπους μαθητές [με αλλαγή διαμονής 6 (M.O=3,12 T.A=,893), 4 (M.O=2,89 T.A=,862), 2 (M.O=2,82 T.A=,814), 3 (M.O=2,70 T.A=,775)

και περισσότερες από 6 φορές (M.O=2,44 T.A=,630)]. Το φύλο ( $t=3,136$   $df=194,356$   $p=,002$ ) επίσης συσχετίζεται σημαντικά με την κλίμακα. Φαίνεται ότι τα κορίτσια (M.O=3,13 T.A=,957) διαχειρίζονται με καλύτερο τρόπο τις σχέσεις με τους συνομηλίκους από ότι τα αγόρια (M.O=2,74 T.A=,776). Ο παράγοντας σε ποια χώρα υποδοχής ζει ο αλλοδαπός μαθητής (Ελλάδα/ Κύπρο) ( $t=2,105$   $df=197$   $p=,037$ ) συσχετίζεται σημαντικά με τις σχέσεις με τους συνομηλίκους. Οι μαθητές που διαμένουν στην Ελλάδα (M.O=3,07 T.A=,943) διαχειρίζονται με καλύτερο τρόπο τις σχέσεις με τους συνομηλίκους από τους μαθητές που διαμένουν στην Κύπρο (M.O=2,80 T.A=,674).

Τέλος οι παράγοντες «έχεις συμβουλευτεί ποτέ κάποιο σύμβουλο» ( $t=-2,266$   $df=195$   $p=,025$ ) και «θα ήθελες να ζητήσεις συμβουλές ή στήριξη από κάποιο σύμβουλο» ( $F=3,300$   $p=,039$ ) σχετίζονται με την κλίμακα μας σημαντικά. Φαίνεται ότι οι μαθητές που συμβουλευτήκαν κάποιο σύμβουλο (M.O=2,75 T.A=,789) είναι οι μαθητές που αντιμετωπίζουν μεγαλύτερες δυσκολίες διαχείρισης των σχέσεων με τους συνομηλίκους από αυτούς που δεν συμβουλευτήκαν (M.O=3,05 T.A=,934). Επιπλέον οι μαθητές που θα ήθελαν να συμβουλευτούν κάποιο σύμβουλο (M.O=2,75 T.A=,811) παρουσιάζουν μεγαλύτερη δυσκολία στη διαχείριση των σχέσεων τους με τους συνομηλίκους από τους μαθητές που απάντησαν δεν ξέρω (M.O=3,06 T.A=,892) ή όχι (M.O=3,09 T.A=,985).

#### **6.4.7 Κλίμακα αυτοαντίληψης/αυτοπροσδιορισμού**

Η κλίμακα αυτή που μετρούσε τον τρόπο με τον οποίο αξιολογούν και αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους οι αλλοδαποί μαθητές, παρουσίασε μέσο όρο (M=3,22 T.A=,850) δηλαδή ο μέσος όρος των μαθητών έχει μέτρια αυτοεκτίμηση. Η διερεύνηση της συσχέτισης της κλίμακας και των δημογραφικών παραγόντων έδειξε συσχέτιση με τους εξής παράγοντες:

Βαθμός προηγούμενης τάξης ( $F=5,311$   $p=0,00$ ). Φαίνεται ότι οι μαθητές με χαμηλό βαθμό (10-12,4= M.O=2,98 T.A=,945 12,5-15,4=M.O=2,95 T.A=,657) έχουν και αρνητική αυτοαντίληψη ενώ οι μαθητές με ψηλότερο βαθμό (15,5-18,4=M.O=3,21



T.A=,676 18,5-20=M.O=3,49 T.A=,930) ή που δεν έχουν φοιτήσει στην προηγούμενη τάξη (M.O=3,73 T.A=,937 ) έχουν θετική αυτοαντίληψη αυτοπροσδιορισμό.

Έχεις στενούς φίλους ( $t=-2,637$   $df=34,055$   $p=,012$ ). Οι μαθητές που απάντησαν ότι έχουν στενούς φίλους (M.O=3,27 T.A=,870) έχουν θετικότερη αντίληψη για τον εαυτό τους από τους μαθητές που δεν έχουν στενούς φίλους (M.O=2,89 T.A=,587)

Τελευταίο επάγγελμα του πατέρα ( $F=3,875$   $p=,000$ ). Οι μαθητές των οποίων ο πατέρας ήταν ανώτερο διοικητικό στέλεχος (M.O=3,64 T.A=,951 ) ή διατηρεί δική του επιχείρηση (M.O=4,14 T.A=,877 ) έχουν θετικό αυτοπροσδιορισμό ενώ χαμηλότερο βαθμό αυτοαντίληψης έχουν οι μαθητές των οποίων ο πατέρας ήταν/είναι ανειδίκευτος εργάτης (M.O=2,92 T.A=,693 )

Γνώση της ελληνικής γλώσσας ( $F=7,374$   $p=,001$ ). Θετικό αυτοπροσδιορισμό σε μεγαλύτερο βαθμό φαίνεται να έχουν οι μαθητές που δηλώνουν ότι δεν γνωρίζουν καθόλου την ελληνική γλώσσα (M.O=3,99 T.A=,809 ) από τους μαθητές που την γνωρίζουν καλά (M.O=3,07 T.A=,768 ) ή πολύ καλά (M.O=3,27 T.A=,879 ) .

Φύλο ( $t=2,371$   $df= 194$   $p=,019$ ). Τα κορίτσια (M.O=3,3 6T.A=,890 ) έχουν θετικότερη αυτοαντίληψη από ότι τα αγόρια (M.O=3,08 T.A=,783 ) .

Έχεις συμβουλευτεί ποτέ κάποιο σύμβουλο ( $t=-3,116$   $df=192$   $p=,002$ ). Οι μαθητές που έχουν συμβουλευτεί κάποιο σύμβουλο (M=2,99 T.A=,764)έχουν σε μικρότερο βαθμό θετική αυτοαντίληψη από τα παιδιά που δεν έχουν συμβουλευτεί κάποιο σύμβουλο (M=3,37 T.A=875).

Βαθμός στα νέα ελληνικά ( $F=2,781$   $p=,028$ ). Φαίνεται ότι οι μαθητές με θετικότερο αυτοπροσδιορισμό είναι οι μαθητές που δεν φοίτησαν στην προηγούμενη τάξη ή δεν έπαιρναν βαθμό στη γλώσσα (M=3,65 T.A=,951)και οι μαθητές με βαθμό 18,5-20 (M=3,38 T.A=,920), ενώ χαμηλότερο οι μαθητές με βαθμό 15-5-18,4 (M=3,2 T.A=,814), 12,5-15,4 (M=3,12 T.A=,750)και 10-12,4 (M=2,89 T.A=,889)

Επαγγελματική κατάσταση της μητέρας ( $F=2,680$   $p=,048$ ). Χαμηλότερο αυτοπροσδιορισμό έχουν τα παιδιά των οποίων η μητέρα έχει πεθάνει (M=2,67 T.A=,866) ή εργάζεται (M=3,12 T.A=,823), ενώ υψηλότερο τα παιδιά των οποίων η μητέρα είναι άνεργη (M=3,53 T.A=,811) ή οικοκυρά (M=3,38 T.A=,902).

Σειρά γέννησης ανάμεσα στα αδέρφια ( $F=2,480$   $p=,033$  ) φαίνεται ότι υψηλότερη αυτοαντίληψη έχουν τα παιδιά που έχουν γεννηθεί 3α ( $M=3,75$   $T.A=,799$ ), 4α ( $M=3,67$   $T.A=,773$ ), και 5α ( $M=4,08$   $T.A=,589$ ) ενώ χαμηλότερη τα παιδιά που δεν έχουν αδέρφια ( $M=3,11$   $T.A=,782$ ) ή έχουν γεννηθεί 1α ( $M=3,18$   $T.A=,859$ ) και δευτέρα ( $M=3,12$   $T.A=,834$ ).

#### 6.4.8 Κλίμακα εθνικής μειονεξίας

Ο μέσος όρος της κλίμακας ( $M=3,71$   $T.A=1,234$ ) δείχνει ότι υπάρχει σε μικρό βαθμό αίσθημα μειονεξίας για την καταγωγή ανάμεσα στους αλλοδαπούς μαθητές. Ο έλεγχος της στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών μεταξύ των μέσων όρων των δημογραφικών χαρακτηριστικών έδειξε συσχέτιση με αρκετούς παράγοντες. Ένας από αυτούς είναι ο τόπος γέννησης ( $f=1,901$   $p=,023$ ) και φαίνεται ότι οι μαθητές που γεννήθηκαν στην Κύπρο ( $M=2,92$   $T.A=,932$ ), τη Βουλγαρία ( $M=2,94$   $T.A=1,296$ ) και την Αρμενία ( $M=2,25$   $T.A=1,893$ ) αισθάνονται περισσότερο μειονεκτικά για την καταγωγή τους ενώ το χαμηλό αίσθημα μειονεξίας έχουν οι μαθητές που γεννήθηκαν στην Αγγλία ( $M=4,83$   $T.A=,289$ ) και το Ιράκ ( $M=4,29$   $T.A=,977$ ).

Ένας ακόμη παράγοντας είναι το φύλο ( $t=2,605$   $df=198$   $p=,010$ ). Τα κορίτσια ( $M=3,93$   $T.A=1,154$ ) έχουν θετικότερη αντίληψη για το σχολείο από τα αγόρια ( $M=3,48$   $T.A=1,281$ ).

Επιπλέον ο παράγοντας καταγωγή ( $f=2,634$   $p=0,09$ ) συσχετίζεται σημαντικά με την ίδια κλίμακα αφού οι μαθητές που κατάγονται από την Ελλάδα ( $M=4,39$   $T.A=,782$ ) ή την Αγγλία ( $M=4,83$   $T.A=,289$ ) βιώνουν σε μικρότερο βαθμό αίσθημα εθνικής μειονεξίας από ότι τα υπόλοιπα παιδιά, ενώ το σε μεγαλύτερο βαθμό έχουν οι μαθητές που κατάγονται από υπερκαυκάσιες χώρες ( $M=3,22$   $T.A=1,374$ ), τα Βαλκάνια ( $M=3,09$   $T.A=1,297$ ) και από χώρες της Ασίας ( $M=3,36$   $T.A=1,185$ ).

Επίσης η σειρά γέννησης ανάμεσα στα αδέρφια ( $f=3,224$   $p=,008$ ) συσχετίζεται με το αίσθημα εθνικής μειονεξίας αφού μαθητές που γεννήθηκαν 3οι ( $M=4,32$   $T.A=,731$ ) και 4α ( $M=4,70$   $T.A=,671$ ) αισθάνονται σε πολύ μικρότερο βαθμό μειονεκτικά για την

καταγωγή τους από τα υπόλοιπα παιδιά δεν έχουν αδέρφια ( $M=3,44$   $T.A=1,250$ ), γεννήθηκαν πρώτα ( $M=3,43$   $T.A=1,312$ ), δεύτερα ( $M=3,83$   $T.A=1,173$ )5α  $M=3,75$   $T.A=1,768$  ]).

Η κλίμακα που ανιχνεύει το αίσθημα μειονεξίας για την καταγωγή παρουσιάζει σημαντική συσχέτιση και με το εάν οι μαθητές έχουν ζήσει σε άλλες χώρες πριν έρθουν στην Ελλάδα-Κύπρο ( $t=-2,358$   $df=186,342$   $p=,019$ ). Οι μαθητές που έχουν ζήσει σε άλλες χώρες ( $M=2,75$   $T.A=,638$ ) αισθάνονται περισσότερο μειονεκτικά για την καταγωγή τους από τους μαθητές που δεν έχουν ζήσει σε άλλες χώρες ( $M=2,99$   $T.A=,773$ ). Η ίδια κλίμακα επίσης συσχετίζεται με τον παράγοντα που μετράει πόσες φορές έχουν αλλάξει τόπο διαμονής ( $f=2,621$   $p=0,013$ ). Υψηλότερους μέσους όρους παρουσιάζουν οι μαθητές που έχουν αλλάξει διαμονή 5 φορές ( $M=4,32$   $T.A=,902$ ), περισσότερες των 6 φορές ( $M=4,29$   $T.A=1,075$ ) αλλά και καμία φορά ( $M=4,26$   $T.A=1,229$ ).

Τόσο η γνώση της μητρικής γλώσσας ( $F=3,403$   $p=,035$ ) όσο και η γνώση της ελληνικής γλώσσας ( $F=5,313$   $p=,006$ ) παρουσιάζουν στατιστικά σημαντικές διαφορές κατά τη συσχέτιση τους με αυτή τη κλίμακα. Οι μαθητές που δεν γνωρίζουν καθόλου την μητρική γλώσσα ( $M= 2,85$   $T.A=1,415$ ) αισθάνονται περισσότερο μειονεκτικά για την καταγωγή τους από ότι οι μαθητές που την γνωρίζουν καλά ( $M=3,57$   $T.A=1,327$ ) και πολύ καλά ( $M=3,82$   $T.A=1,167$ ) και οι μαθητές που δεν γνωρίζουν καθόλου την ελληνική γλώσσα ( $M=4,69$   $T.A=,522$ ) δεν έχουν αίσθημα εθνικής μειονεξίας ενώ οι μαθητές που την γνωρίζουν καλά ( $M=3,75$   $T.A=1,165$ ) ή πολύ καλά ( $M=3,54$   $T.A=1,31$ ) έχουν σε μέτριο βαθμό το αίσθημα αυτό.

Ανάλογα αποτελέσματα δείχνει και η συσχέτιση με την επαγγελματική κατάσταση της μητέρας ( $F=2,99$   $p=,032$ ) και την εκπαίδευση της μητέρας ( $F=3,019$   $p=,019$ ). Μεγαλύτερο αίσθημα εθνικής μειονεξίας έχουν τα παιδιά των οποίων η μητέρα έχει πεθάνει ( $M=3,17$   $T.A=1,893$ ) ενώ χαμηλό οι μαθητές των οποίων η μητέρα εργάζεται ( $M=3,57$   $T.A=1,271$ ), είναι άνεργη ( $M=3,73$   $T.A=1,202$ ) ή οικοκυρά ( $M=4,19$   $T.A=,987$ ).

Ακόμη οι μαθητές των οποίων η μητέρα δεν είχε εκπαίδευση ( $M=3,25$   $T.A=,354$ ), φοίτησε μέχρι το δημοτικό ( $M=3,37$   $T.A=1,302$  ) ή το γυμνάσιο ( $M=3,26$   $T.A=1,268$ ) αισθάνονταν πιο μειονεκτικά για την καταγωγή τους από τους μαθητές των

οποίων η μητέρα φοίτησε στο λύκειο ( $M=3,93$   $T.A=1,171$ ) και ο πανεπιστήμιο ( $M=3,89$   $T.A=1,207$ ).

Ο τύπος διαμονής (Ελλάδα/ Κύπρο) ( $t=2,324$   $df=183,131$   $p=,021$ ) παρουσιάζει σημαντικές διαφορές μέσω των όρων αφού οι μαθητές που διαμένουν στην Ελλάδα ( $M=3,90$   $T.A=1,173$ ) αισθάνονται λιγότερο μειονεκτικά για την καταγωγή τους σε σύγκριση με αυτούς που διαμένουν στην Κύπρο ( $M=3,49$   $T.A=1,276$ ). Το ίδιο συμβαίνει και με τον παράγοντα «έχεις συμβουλευτεί ποτέ κάποιον σύμβουλο» ( $t=-3,821$   $df=196$   $p=,000$ ).

Φαίνεται ότι οι μαθητές που συμβουλευτήκαν κάποιον σύμβουλο ( $M.O=3,27$   $T.A=1,190$ ) είναι οι μαθητές που αισθάνονταν περισσότερο μειονεκτικά για την καταγωγή τους σε σχέση με αυτούς που δεν συμβουλευτήκαν ( $M.O=3,94$   $T.A=1,195$ ).

Τέλος, τα έτη φοίτησης σε ελληνικά σχολεία ( $F=2,155$   $p=,027$ ) σχετίζονται με το αίσθημα ανήκει στη χώρα υποδοχής αφού τα παιδιά που φοιτούν 9 ( $M=4,08$   $T.A=1,134$ ), 10 ( $M=4,79$   $T.A=,567$ ) αλλά και 1 έτος ( $M=4,21$   $T.A=1,119$ ) παρουσιάζουν χαμηλό αίσθημα μειονεξίας για την καταγωγή σε σύγκριση με τους υπόλοιπους μαθητές. Αντίστοιχα χαμηλό αίσθημα μειονεξίας για την καταγωγή τους έχουν και οι μαθητές που ζουν στην χώρα υποδοχής ( $f=1,796$   $p=,046$ ) έως ένα έτος ( $M=4,18$   $T.A=1,131$ ), 2 έτη ( $M=4,05$   $T.A=1,181$ ), 13 ( $M=3,97$   $T.A=1,190$ ) και 14 έτη ( $M=4,03$   $T.A=1,212$ ).

#### **6.4.9 Κλίμακα μέτρησης αισθήματος ανήκει στη χώρα υποδοχής**

Ο μέσος όρος αυτής της κλίμακας ( $M=2,87$   $T.A=,718$ ) δείχνει το χαμηλό αίσθημα ανήκει που χαρακτηρίζει τους αλλοδαπούς μαθητές της έρευνάς μας. Από τις συγκρίσεις προέκυψε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτισή της με αρκετούς παράγοντες. Πιο συγκεκριμένα. Ο παράγον που έχει ζήσει πριν πάει στη χώρα υποδοχής ( $f=2,165$   $p=,033$ ) έδειξε ότι οι μαθητές που έζησαν στην Ελλάδα ( $M.O=3,14$   $T.A=,798$ ) ή δεν έχουν ζήσει αλλού ( $M.O=2,99$   $T.A=,775$ ) έχουν υψηλότερο το αίσθημα του ανήκει από ότι οι μαθητές που έζησαν στην Αγγλία ( $M.O=2,00$   $T.A=,200$ ).

Ο παράγοντας καταγωγή ( $f=2,767$   $p=0,07$ ) συσχετίζεται με την ίδια κλίμακα αφού οι μαθητές που κατάγονται από την Ελλάδα ( $M=3,48$   $T.A=1,019$ ) ή την Αλβανία ( $M=3,08$   $T.A=,702$ ) αισθάνονται σε μεγαλύτερο βαθμό ότι ανήκουν στην χώρα υποδοχής από ότι τα υπόλοιπα παιδιά, ενώ το σε μικρότερο βαθμό οι μαθητές που κατάγονται από υπερκαυκάσιες χώρες ( $M=2,71$   $T.A=,713$ ), την Νιγηρία ( $M=2,60$   $T.A=,200$ ), από χώρες της Ασίας ( $M=2,64$   $T.A=,709$ ) και την Αγγλία ( $M=2,00$   $T.A=,200$ ).

Ανάλογη συσχέτιση παρουσίασε και ο παράγοντας «πόσες φορές έχεις αλλάξει τόπο διαμονής» ( $f=3,442$   $p=,002$ ) αφού φάνηκε ότι οι μαθητές που άλλαξαν διαμονή μια ( $M=3,07$   $T.A=,669$ ) ή και καμία φορά ( $M=3,52$   $T.A=,857$ ) είχαν υψηλότερο το αίσθημα του ανήκει από του μαθητές που άλλαξαν τόπο διαμονής περισσότερες φορές.

Επίσης τα έτη φοίτησης σε σχολεία της Ελλάδας ή της Κύπρου ( $f=4,653$   $p=,00$ ) σχετίζονται με το αίσθημα ανήκει στη χώρα υποδοχής αφού τα παιδιά που φοιτούν 8 ( $M=3,20$   $T.A=,762$ ), 9 ( $M=3,5$   $T.A=,789$ ) και 10 χρόνια ( $M=3,49$   $T.A=,564$ ) παρουσιάζουν μεγαλύτερο αίσθημα ανήκει σε σύγκριση με τους υπόλοιπους μαθητές. Αντίστοιχα, τα χρόνια παραμονής ( $f=2,330$   $p=,007$ ) φαίνεται επίσης να συσχετίζονται αφού τα παιδιά που παραμένουν στην χώρα υποδοχής 8 ( $M=3,20$   $T.A=,855$ ), 10 ( $M=3,32$   $T.A=,535$ ) 13 ( $M=3,17$   $T.A=1,055$ ) και 14 έτη ( $M=3,14$   $T.A=,824$ ) έχουν υψηλότερο αίσθημα ανήκει.

Επιπλέον ο αριθμός αδελφιών ( $f=7,893$   $p=0,001$ ) φαίνεται να συσχετίζεται σημαντικά με το αίσθημα ανήκει αφού οι μαθητές που έχουν ένα ( $M=3,05$   $T.A=,804$ ) ή κανένα αδελφό ( $M=3,16$   $T.A=,722$ ) έχουν μεγαλύτερο αίσθημα ανήκει από τους μαθητές που έχουν περισσότερα αδέρφια [ (2:  $M=2,79$   $T.A=,677$ ) (3:  $M=2,67$   $T.A=,617$ ) (4:  $M=2,64$   $T.A=,591$ ) (5:  $M=2,73$   $T.A=,516$ ) ]. Φαίνεται ότι το αίσθημα ανήκει επηρεάζεται και από την ηλικία (ημερ .γέννησης) ( $F=2,635$   $p=0,51$ ) και την Τάξη ( $f=6,389$   $p=,002$ ).

Το αίσθημα του ανήκει φαίνεται να είναι ανάλογο της ηλικίας αφού οι μεγαλύτεροι ηλικιακά μαθητές [(1992-3= $M=2,67$   $T.A=,555$ ) (1994= $M=2,77$   $T.A=,614$ )] έχουν πιο χαμηλότερο αίσθημα ανήκει από τους μαθητές μικρότερης ηλικίας [(1996-97= $M=2,91$   $T.A=,892$ ) (1995= $M=3,04$   $T.A=,892$ )] και αντίστοιχα οι μαθητές γ γυμνασίου ( $M=2,70$   $T.A=,668$ ) έχουν χαμηλότερο αίσθημα του ανήκει από του μαθητές α γυμνασίου ( $M=2,80$   $T.A=,864$ ) και β γυμνασίου ( $M=3,14$   $T.A=,771$ ).

Επίσης οι αναλύσεις έδειξαν σημαντική συσχέτιση και με το αν οι μαθητές έχουν ζήσει και σε άλλες χώρες πριν ζήσουν στην Ελλάδα/Κύπρο ( $t=-2,358$   $df=186,342$   $p=0,019$ ). Οι μαθητές που έχουν ζήσει και σε άλλες χώρες ( $M=2,75$   $SD=0,638$ ) έχουν χαμηλότερο αίσθημα ανήκει από τους μαθητές που δεν έχουν ζήσει σε άλλη χώρα ( $M=2,99$   $SD=,773$ ).

Θα ήθελες να ζητήσεις συμβουλές ή στήριξη από κάποιον σύμβουλο ( $f=7,893$   $p=0,001$ ). Οι μαθητές που απάντησαν αρνητικά ( $M=,18$   $T.A=,834$ ) ή δεν ξέρω ( $M=2,9$   $T.A=,713$ ) αισθάνονται περισσότερο ότι ανήκουν στη χώρα υποδοχής από τους μαθητές που απάντησαν θετικά ( $M=2,66$   $T.A=,596$ ).

Η διερεύνηση της συσχέτισης της κλίμακας με τους δημογραφικούς παράγοντες έδειξε σημαντική συσχέτιση και με την επαγγελματική κατάσταση της μητέρας ( $F=5,090$   $p=,002$ ) και την επαγγελματική κατάσταση του πατέρα ( $F=7,109$   $p=,00$ ). Μικρότερο αίσθημα ανήκει στη χώρα υποδοχής έχουν τα παιδιά των οποίων η μητέρα έχει πεθάνει ( $M=2,00$   $T.A=,283$ ) ενώ χαμηλότερο οι μαθητές των οποίων η μητέρα εργάζεται ( $M=3,01$   $T.A=,702$ ), είναι άνεργη ( $M=2,70$   $T.A=,671$ ) ή οικοκυρά ( $M=2,61$   $T.A=,702$ ).

Αντίστοιχα δεδομένα προκύπτουν και από τη σύγκριση του αισθήματος ανήκει με την επαγγελματική κατάσταση του πατέρα αφού υψηλότερο αίσθημα ανήκει έχουν οι μαθητές των οποίων ο πατέρας είναι συνταξιούχος ( $M.O=3,35$   $T.A=,619$ ) συγκριτικά με τους υπόλοιπους μαθητές [πατέρας είναι άνεργος ( $M.O=2,43$   $T.A=,495$ ), έχει πεθάνει ( $M.O=2,72$   $T.A=,593$ ), εργάζεται ( $M.O=2,98$   $T.A=,730$ )]. Τέλος ο βαθμός της προηγούμενης τάξης ( $F=7,591$   $p=0,00$ ) αλλά και η γνώση ελληνικής γλώσσας ( $F=8,527$   $p=,000$ ) παρουσιάζουν επίσης σημαντική συσχέτιση με την κλίμακα μέτρησης του ανήκει στη χώρα υποδοχής.

Φαίνεται ότι οι μαθητές με χαμηλό βαθμό (10-12,4= $M.O=2,59$   $T.A=,477$  12,5-15,4= $M.O=2,74$   $T.A=,589$ ) και που δεν έχουν φοιτήσει στην προηγούμενη τάξη ( $M.O=2,72$   $T.A=,603$ ) έχουν χαμηλότερο αίσθημα ανήκει σε σχέση με τους μαθητές με υψηλότερο βαθμό (15,5-18,4= $M.O=3,06$   $T.A=,841$  18,5-20= $M.O=3,10$   $T.A=,8044$ ). Οι μαθητές που δεν γνωρίζουν καθόλου την ελληνική γλώσσα ( $M= 2,48$   $T.A=,526$ ) και οι μαθητές που την γνωρίζουν καλά ( $M=2,73$   $T.A=,599$ ) έχουν χαμηλότερο αίσθημα ανήκει από τους μαθητές που την γνωρίζουν πολύ καλά ( $M=3,09$   $T.A=,799$ ).

#### 6.4.10 Κλίμακα που μετράει την ύπαρξη δυσχερειών στη σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή

Ο μέσος όρος της κλίμακας αυτής ( $M=2,94$   $T.A.=,796$ ) δείχνει ότι οι μαθητές αντιμετωπίζουν προβλήματα με τους εκπαιδευτικούς τους. Κατά τη διερεύνηση της συσχέτισης της κλίμακας με τους δημογραφικούς παράγοντες παρουσιάστηκαν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις με τους εξής:

Πόσες φορές έχεις αλλάξει σχολείο ( $f=2,542$   $p=,022$ ). Αντιμετωπίζουν περισσότερα προβλήματα οι μαθητές που άλλαξαν σχολείο μια φορά ( $M=3,08$   $T.A.=,820$ ) ή και καμία ( $M=3,42$   $T.A.=1,046$ ).

Τόπος γέννησης ( $f=1,917$   $p=,021$ ). οι μαθητές που γεννήθηκαν στην Αγγλία ( $M=2,33$   $T.A.=,726$ ), την Αρμενία ( $M=2,47$   $T.A.=,606$ ) και την Ρουμανία ( $M=2,48$   $T.A.=,552$ ) έχουν τα περισσότερα προβλήματα με τους καθηγητές ενώ τις λιγότερες δυσκολίες είχαν οι μαθητές που γεννήθηκαν στην Ελλάδα ( $M=3,30$   $T.A.=,957$ ), την Ρωσία ( $M=3,21$   $T.A.=,738$ ) και τη Νιγηρία ( $M=3,11$   $T.A.=,481$ ).

Οικογενειακή κατάσταση ( $F=3,537$   $p=0,031$ ). Περισσότερα προβλήματα με τους εκπαιδευτικούς, από τα παιδιά των οποίων ο πατέρας έχει πεθάνει ( $M=3,43$   $T.A.=,951$ ) έχουν τα παιδιά των οποίων οι γονείς έχουν χωρίσει ( $M=2,58$   $T.A.=,802$ ) ή συζούν κανονικά ( $M=2,95$   $T.A.=,776$ ),

Θα ήθελες να ζητήσεις συμβουλές ή στήριξη από κάποιον σύμβουλο ( $f=3,356$   $p=0,037$ ). Οι μαθητές που απάντησαν θετικά ( $M=2,78$   $T.A.=,737$ ) φαίνεται να αντιμετωπίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό προβλήματα με τους εκπαιδευτικούς τους από τους μαθητές που απάντησαν αρνητικά ( $M=3,14$   $T.A.=,996$ ) ή δεν ξέρω ( $M=3,00$   $T.A.=,700$ ).

Επαγγελματική κατάσταση του πατέρα ( $F=3,646$   $p=,014$ ). Αντίστοιχα δεδομένα προκύπτουν και από τη σύγκριση της αντιμετώπισης προβλημάτων με τους καθηγητές με την επαγγελματική κατάσταση του πατέρα αφού λιγότερα προβλήματα με τους καθηγητές έχουν οι μαθητές των οποίων ο πατέρας είναι συνταξιούχος ( $M.O=4,04$   $T.A.=,583$ ) συγκριτικά με τους υπόλοιπους μαθητές [πατέρας είναι άνεργος ( $M.O=2,73$   $T.A.=,767$ ), έχει πεθάνει ( $M.O=2,97$   $T.A.=1,070$ ), εργάζεται ( $M.O=2,97$   $T.A.=,779$ )].

Βαθμός προηγούμενης τάξης ( $F=7,591$   $p=0,00$ ). Φαίνεται ότι οι μαθητές με χαμηλό βαθμό (10-12,4= M.O=2,59 T.A=,693 12,5-15,4=M.O=2,75 T.A=,588) και που δεν έχουν φοιτήσει στην προηγούμενη τάξη (M.O=2,72 T.A=,836 ) αντιμετωπίζουν περισσότερες δυσκολίες με τους καθηγητές σε σχέση με τους μαθητές με υψηλότερο βαθμό (15,5-18,4=M.O=3,05 T.A=,675 18,5-20=M.O=3,39 T.A=,944. Αντίστοιχα αποτελέσματα βρέθηκαν και στη σύγκριση του βαθμού στην ελληνική γλώσσα ( $F=4,370$   $p=,002$ )

Γνώση ελληνικής γλώσσας ( $F=5,635$   $p=,004$ ). Οι μαθητές που δεν γνωρίζουν καθόλου την ελληνική γλώσσα (M= 2,95 T.A=,906) και οι μαθητές που την γνωρίζουν καλά (M=2,75 T.A=,673) αντιμετωπίζουν περισσότερες δυσκολίες με τους καθηγητές τους από τους μαθητές που την γνωρίζουν πολύ καλά (M=3,13 T.A=,088).

Ελλάδα Κύπρο ( $t=3,097$   $df=197,437$   $p=,002$ ) οι μαθητές που διαμένουν στην Ελλάδα (M=3,09 T.A=,829)αντιμετωπίζουν σε μικρότερο βαθμό προβλήματα με τους εκπαιδευτικούς σε σύγκριση με αυτούς που διαμένουν στην Κύπρο (M=2,76 T.A=,715)

Έχεις συμβουλευτεί ποτέ κάποιο σύμβουλο ( $t=-2,537$   $df=190,829$   $p=,012$ ). Φαίνεται ότι οι μαθητές που συμβουλευτήκαν κάποιο σύμβουλο (M.O=2,77 T.A=,617) είναι οι μαθητές που αντιμετωπίζουν μεγαλύτερα προβλήματα με τους καθηγητές τους από ότι αυτοί που δεν συμβουλευτήκαν (M.O=3,04 T.A=,879).

Φύλο ( $t=3,162$   $df=198$   $p=,002$ ). Τα κορίτσια (M=3,11 T.A=,834) έχουν σε μικρότερο βαθμό προβλήματα με τους εκπαιδευτικούς από τα αγόρια (M=2,76T.A=,714).

Πόσες φορές έχεις αλλάξει τόπο διαμονής ( $f=2,624$   $p=,013$ ) φάνηκε ότι οι μαθητές που δεν άλλαξαν διαμονή (M=3,47 T.A=1,123)αντιμετώπιζαν σε μικρότερο βαθμό προβλήματα από του μαθητές που άλλαξαν τόπο διαμονής.

Ο παράγοντας καταγωγή ( $f=2,031$   $p=0,045$ )συσχετίζεται με την ίδια κλίμακα αφού οι μαθητές που κατάγονται από την Ελλάδα (M=3,31 T.A=1,153)ή την Αλβανία (M=3,18 T.A=,885) βιώνουν σε μικρότερο βαθμό δυσκολίες από ότι τα υπόλοιπα παιδιά, ενώ το σε μεγαλύτερο βαθμό τον βιώνουν οι μαθητές που κατάγονται από υπερκαυκάσιες χώρες (M=2,64T.A=,488), την Αγγλία (M=2,33 T.A=,726), από χώρες των Βαλκανίων (M=2,73T.A=,531) και της Μ.Ανατολής (M=2,87 T.A=,827).



Τα έτη φοίτησης σε σχολεία της Ελλάδας ή της Κύπρου ( $f=2,951$   $p=,003$ ) σχετίζονται με τις δυσκολίες με εκπαιδευτικούς αφού τα παιδιά που φοιτούν 8 ( $M=3,18$   $T.A=,892$ ), 9 ( $M=3,36$   $T.A=,920$ ) και 10 χρόνια ( $M=3,52$   $T.A=,808$ ) δηλώνουν σε μικρότερο βαθμό ότι αντιμετωπίζουν προβλήματα σε σύγκριση με τους υπόλοιπους μαθητές.

Τέλος υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στον αριθμό αδελφιών ( $F=2,626$   $p=,025$ ) και στα προβλήματα με εκπαιδευτικούς αφού φαίνεται ότι όσο περισσότερα αδέρφια έχουν τόσο περισσότερο φαίνεται να βιώνουν προβλήματα [ (2: $M=2,95$   $T.A=,758$ ) (3: $M=2,79$   $T.A=,788$ ) (4: $M=2,52$   $T.A=,693$ ) (5: $M=2,36$   $T.A=,542$ )], ενώ σε μικρότερο βαθμό φαίνεται να βιώνουν προβλήματα οι μαθητές που δεν έχουν αδέρφια ( $M=3,06$   $T.A=,954$ ) ή έχουν 1 ( $M=3,13$   $T.A=,783$ ).

#### **6.4.11 Κλίμακα μέτρησης του αισθήματος ρατσιστικής αντιμετώπισης**

Ο μέσος όρος της κλίμακας ( $M= 3,03$   $T.A=,850$ ) δείχνει ότι οι αλλοδαποί μαθητές γίνονται δέκτες ρατσιστικής αντιμετώπισης. Η διερεύνηση της συσχέτισης της κλίμακας με τους δημογραφικούς παράγοντες έδειξε σημαντικές συσχετίσεις με τους εξής:

Τόπο γέννησης ( $f=1,878$   $p=,025$ ). Οι μαθητές που γεννήθηκαν στην Αγγλία ( $M=3,93$   $T.A=,611$ ), την Ελλάδα ( $M=3,45$   $T.A=1,003$ ) και την Ρωσία ( $M=3,31$   $T.A=,558$ ) γίνονται δέκτες λιγότερου ρατσισμού ενώ το μεγαλύτερο ρατσισμό φαίνεται να δέχονται οι μαθητές που γεννήθηκαν στην Αρμενία ( $M=2,40$   $T.A=,616$ ), την Μολδαβία ( $M=2,44$   $T.A=,434$ ) και τη Γεωργία ( $M=2,49$   $T.A=,749$ ).

Τελευταίο επάγγελμα του πατέρα ( $f=3,626$   $p=,001$ ). Οι μαθητές των οποίων ως τελευταίο επάγγελμα ήταν ανειδίκευτος εργάτης ( $M=2,69$   $T.A=,676$ ) αισθάνονταν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι δέχονταν ρατσιστική αντιμετώπιση.

Φύλο ( $t=2,228$   $df=189$   $p=,027$ ). Τα κορίτσια ( $M=3,17$   $T.A=,915$ ) αισθάνονται ότι αντιμετωπίζονται σε μικρότερο βαθμό με ρατσισμό από ότι τα αγόρια ( $M=2,90$   $T.A=,757$ ).

Που έχεις ζήσει πριν έρθεις στην Ελλάδα/Κύπρο ( $f=2,202$   $p=,030$ ). Οι μαθητές που έχουν ζήσει σε μια χώρα της Μ.Ανατολής (Μ.Ο=2,56 Τ.Α=,666) και στην ανατολική Ευρώπη (Μ.Ο=2,68 Τ.Α=,675) αισθάνονταν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι αντιμετωπίζονταν ρατσιστικά από τους μαθητές που έζησαν στην Αγγλία (Μ.Ο=3,93 Τ.Α=,611) και την Ελλάδα (Μ.Ο=3,63 Τ.Α=,898).

Έχεις στενούς φίλους ( $t=2,266$   $df=43,010$   $p=,030$ ). Οι μαθητές που έχουν στενούς φίλους (Μ=3,07 Τ.Α=,872) φαίνεται να βιώνουν λιγότερο ρατσισμό από ότι οι μαθητές που δεν έχουν στενούς φίλους (Μ=2,75 Τ.Α=,596)

Θα ήθελες να ζητήσεις συμβουλές ή στήριξη από κάποιο σύμβουλο ( $f=6,879$   $p=0,001$ ). Οι μαθητές που απάντησαν θετικά (Μ=2,77 Τ.Α=,790) αισθάνονται ότι αντιμετωπίζονται περισσότερο ρατσιστικά από τους μαθητές που απάντησαν αρνητικά (Μ=3,29 Τ.Α=,888) ή δεν ξέρω (Μ=3,17 Τ.Α=,831).

Έχεις ζήσει σε άλλες χώρες πριν έρθεις στην Ελλάδα-Κύπρο ( $t=-2,650$   $df=189$   $p=,009$ ). Οι μαθητές που έχουν ζήσει σε άλλες χώρες (Μ=2,87 Τ.Α=,792) φαίνεται ότι βιώνουν σε μεγαλύτερο βαθμό ρατσισμό από τους μαθητές που δεν έχουν ζήσει σε άλλες χώρες (Μ=3,19 Τ.Α=,877)

Έχεις συμβουλευτεί ποτέ κάποιο σύμβουλο ( $t=-3,837$   $df=179,971$   $p=,000$ ). Φαίνεται ότι οι μαθητές που συμβουλευτήκαν κάποιο σύμβουλο (Μ.Ο=2,75 Τ.Α=,677) είναι οι μαθητές που αντιμετωπίζουν περισσότερο ρατσισμό από αυτούς που δεν συμβουλευτήκαν (Μ.Ο=3,20 Τ.Α=,906).

Γνώση ελληνικής γλώσσας ( $F=3,723$   $p=,026$ ). Οι μαθητές που δεν γνωρίζουν καθόλου την ελληνική γλώσσα (Μ= 2,93 Τ.Α=,720) και οι μαθητές που την γνωρίζουν καλά (Μ=2,88 Τ.Α=,747) αισθάνονται σε μεγαλύτερο βαθμό ρατσιστική αντιμετώπιση από τους άλλους από ότι οι μαθητές που την γνωρίζουν πολύ καλά (Μ=3,21 Τ.Α=,937).

Η εκπαίδευση της μητέρας ( $F=4,355$   $p=,002$ ) φαίνεται να επιδρά αφού οι μαθητές των οποίων η μητέρα δεν είχε εκπαίδευση (Μ=2,6 Τ.Α=,283), φοίτησε μέχρι το δημοτικό (Μ=2,81 Τ.Α=,742 ) ή το γυμνάσιο (Μ=2,88 Τ.Α=,635) ή το λύκειο (Μ=2,93 Τ.Α=,785) αισθάνονταν ότι αντιμετωπίζονται περισσότερο ρατσιστικά από ότι αισθάνονται οι μαθητές των οποίων η μητέρα φοίτησε στο πανεπιστήμιο (Μ=3,46 Τ.Α=1,041).

Βαθμός προηγούμενης τάξης ( $F=3,782$   $p=0,06$ ). Φαίνεται ότι οι μαθητές με χαμηλό βαθμό (10-12,4=  $M.O=2,8$   $T.A=,806$  12,5-15,4= $M.O=2,78$   $T.A=,595$ ) αισθάνονται σε μεγαλύτερο βαθμό ρατσισμό από τους μαθητές με υψηλότερο βαθμό (15,5-18,4= $M.O=3,17$   $T.A=,994$  18,5-20= $M.O=3,35$   $T.A=,895$ ) ή που δεν έχουν φοιτήσει στην προηγούμενη τάξη ( $M.O=3,04$   $T.A=,765$ ).

Μηνιαίο οικογενειακό εισόδημα ( $F=2,813$   $p=,018$ ). Μεγαλύτερο ρατσισμό δηλώνουν ότι δέχονται τα παιδιά με τα χαμηλότερα εισοδήματα (μέχρι 600 ευρώ  $M.O=2,90$   $T.A=,737$ ) και το λιγότερο με τα υψηλότερα εισοδήματα (περισσότερα από 3000 ευρώ  $M.O=3,95$   $T.A=,806$ )

Πόσες φορές έχεις αλλάξει τόπο διαμονής ( $f=5,591$   $p=,000$ ). Φάνηκε ότι οι μαθητές που άλλαξαν διαμονή μια ( $M=3,39$   $T.A=,909$ ) ή και καμία φορά ( $M=3,93$   $T.A=,815$ ) αντιμετωπίζονται λιγότερο με ρατσισμό από του μαθητές που άλλαξαν τόπο διαμονής 3 ( $M=2,76$   $T.A=,790$ ), 4 ( $M=2,72$   $T.A=,689$ ) και περισσότερες από 6 φορές ( $M=2,76$   $T.A=,841$ ). Αντίστοιχα αποτελέσματα προέκυψαν και κατά τη σύγκριση της κλίμακας αυτής με τον παράγοντα πόσες φορές άλλαξες σχολείο ( $f=3,589$   $p=,002$ ) αφού το χαμηλότερο αίσθημα ρατσιστικής αντιμετώπισης δήλωσαν ότι έχουν οι μαθητές που δεν άλλαξαν σχολείο ( $M=3,65$   $T.A=,927$ ).

Τα έτη φοίτησης σε σχολεία της Ελλάδας/Κύπρου( $f=3,321$   $p=,001$ )σχετίζονται με το αίσθημα ρατσιστικής αντιμετώπισης αφού τα παιδιά που φοιτούν 2 χρόνια ( $M=2,68$   $T.A=,643$ ) δηλώνουν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι γίνονται δέκτες ρατσισμού σε σύγκριση με τους μαθητές που φοιτούν 10 έτη ( $M=4,23$  $T.A=,770$ ).

Υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στον αριθμό αδελφιών ( $F=2,861$  $p=,016$ ) και του αισθήματος ρατσιστικής αντιμετώπισης αφού φαίνεται ότι όσο περισσότερα αδέρφια έχουν τόσο περισσότερο φαίνεται να βιώνουν ρατσιστική αντιμετώπιση[ (2: $M=2,99$   $T.A=,810$ ) (3: $M=2,79$   $T.A=,848$ ) (4: $M=2,65$   $T.A=,723$ ) (5: $M=2,56$   $T.A=,555$ )], ενώ το χαμηλότερο αίσθημα ρατσισμού φαίνεται να βιώνουν οι μαθητές που δεν έχουν αδέρφια ( $M=3,13$   $T.A=,861$ ) ή έχουν 1 ( $M=3,30$   $T.A=,866$ )

Επαγγελματική κατάσταση του πατέρα ( $F=3,574$   $p=,015$ ). Αντίστοιχα δεδομένα προκύπτουν και από τη σύγκριση των προσδοκιών των γονέων για τις σχολικές επιδόσεις των παιδιών τους με την επαγγελματική κατάσταση του πατέρα αφού οι μαθητές των οποίων ο πατέρας είναι άνεργος ( $M.O=2,71$   $T.A=,717$ )ή έχει

πεθάνει (M.O=2,64 T.A=,984) αισθάνονται ότι αντιμετωπίζονται περισσότερο με ρατσισμό από τους μαθητές των οποίων ο πατέρας εργάζεται (M.O=3,11 T.A=,850) και ειδικότερα από αυτούς των οποίων είναι συνταξιούχος (M.O=3,75 T.A=1,063).

Επίσης οι αναλύσεις έδειξαν σημαντική συσχέτιση και με το αν οι μαθητές έχουν ζήσει και σε άλλες χώρες πριν ζήσουν στην Ελλάδα/Κύπρο ( $t=-2,657$   $df=188,525$   $p=0,009$ ). Οι μαθητές που έχουν ζήσει και σε άλλες χώρες (M=2,87 SD=0,792) αισθάνονται σε μεγαλύτερο βαθμό ότι αντιμετωπίζονται ρατσιστικά από τους μαθητές που δεν έχουν ζήσει σε άλλη χώρα (M=3,19 SD=,877).

Σημαντική συσχέτιση παρουσιάστηκε και με τον τόπο διαμονής (Ελλάδα/ Κύπρο) ( $t=2,178$   $df=187,579$   $p=,031$ ) οι μαθητές που διαμένουν στην Ελλάδα (M=3,15 T.A=,876) αντιμετωπίζουν σε μικρότερο βαθμό ρατσισμό σε σύγκριση με αυτούς που διαμένουν στην Κύπρο (M=2,89 T.A=,799)

Τέλος ο παράγοντας καταγωγή ( $f=3,705$   $p=0,00$ ) συσχετίζεται με την ίδια κλίμακα αφού οι μαθητές που κατάγονται από την Ελλάδα (M=4,0 T.A=,762) ή την Αγγλία (M=3,93 T.A=,611) βιώνουν σε μικρότερο βαθμό ρατσισμό από ότι τα υπόλοιπα παιδιά, ενώ το σε μεγαλύτερο βαθμό τον βιώνουν οι μαθητές που κατάγονται από υπερκαυκάσιες χώρες (M=2,61 T.A=,634), την Νιγηρία (M=2,73 T.A=,115), από χώρες της Ασίας (M=2,78 T.A=,635) και της Μ.Ανατολής (M=2,81 T.A=,890).

#### **6.4.12 Κλίμακα εκτίμησης του οικογενειακού κλίματος**

Ο μέσος όρος της κλίμακας αυτής (M=2,98 T.A=,953) δείχνει ότι υπάρχει σε κάποιο βαθμό αυταρχικό κλίμα από τους γονείς. Διερευνώντας τη συσχέτιση της κλίμακας με τους δημογραφικούς παράγοντες παρουσιάστηκαν συσχετίσεις με τους εξής παράγοντες:

Τα χρόνια παραμονής ( $f=2,187$   $p=,012$ ) φαίνεται επίσης να συσχετίζονται αφού λιγότερο αυταρχικούς γονείς έχουν τα παιδιά που παραμένουν στην χώρα υποδοχής έως ένα έτος (M=3,34 T.A=,952), 13 (M=3,37 T.A=1,165) και 14 έτη (M=3,52 T.A=,957).

Τόπος γέννησης ( $f=2,151$   $p=,008$ ) οι μαθητές που γεννήθηκαν στην Κίνα ( $M=2,26$   $T.A=,753$ ), τη Μολδαβία ( $M=2,31$   $T.A=,966$ ) και την Νιγηρία ( $M=2,33$   $T.A=,595$ ) είχαν περισσότερο αυταρχικούς γονείς ενώ λιγότερο αυταρχικούς είχαν οι μαθητές που γεννήθηκαν στην Ελλάδα ( $M=3,42$   $T.A=1,085$ ), τις Φιλιππίνες ( $M=3,21$   $T.A=,685$ ) και το Ιράκ ( $M=3,17$   $T.A=,919$ ).

Τελευταίο επάγγελμα του πατέρα ( $F=2,111$   $p=0,037$ ) αφού οι μαθητές των οποίων ο πατέρας είχε ως τελευταίο επάγγελμα ανειδίκευτός εργάτης ( $M=2,69$   $T.A=,888$ ) και επιστημονικό ή ελεύθερο επάγγελμα ( $M=2,80$   $T.A=,931$ ) δήλωναν ότι είχαν πιο αυταρχικούς γονείς από τα υπόλοιπα παιδιά.

Πόσες φορές έχεις αλλάξει τόπο διαμονής ( $f=2,766$   $p=,009$ ) φάνηκε ότι οι μαθητές που δεν άλλαξαν διαμονή ( $M=3,66$   $T.A=1,117$ ) ή άλλαξαν μια φορά ( $M=3,29$   $T.A=1,106$ ) έχουν θετικότερο οικογενειακό κλίμα από του μαθητές που άλλαξαν τόπο διαμονής 2 ( $M=2,86$   $T.A=,811$ ), 3 ( $M=2,74$   $T.A=,830$ ) και 4 φορές ( $M=2,74$   $T.A=,945$ ). Αντίστοιχα τα παιδιά που άλλαξαν σχολείο ( $f=2,531$   $p=,022$ ) μια ( $M=3,07$   $T.A=,928$ ) ή καμία φορά ( $M=3,58$   $T.A=1,077$ ) έχουν θετικότερο οικογενειακό κλίμα από τους μαθητές που άλλαξαν σχολείο 3 ( $M=2,73$   $T.A=,828$ ), 5 ( $M=2,88$   $T.A=,939$ ) και 6 φορές ( $M=2,81$   $T.A=1,375$ ).

Ο παράγοντας καταγωγή ( $f=4,052$   $p=0,00$ ) συσχετίζεται με τον αυταρχισμό των γονέων αφού οι μαθητές που κατάγονται από την Ελλάδα ( $M=3,90$   $T.A=1,102$ ) ή την Αλβανία ( $M=3,31$   $T.A=1,060$ ) βιώνουν σε μικρότερο βαθμό αυταρχισμό από τους γονείς τους από ότι τα υπόλοιπα παιδιά.

Έχεις στενούς φίλους ( $t=2,292$   $df=192$   $p=,023$ ). Οι μαθητές που έχουν στενούς φίλους ( $M=3,03$   $T.A=961$ ) φαίνεται να βιώνουν σε μικρότερο βαθμό αυταρχισμό από τους γονείς τους από τους μαθητές που δεν έχουν στενούς φίλους ( $M=2,55$   $T.A=,786$ )

Θα ήθελες να ζητήσεις συμβουλές ή στήριξη από κάποιο σύμβουλο ( $f=9,424$   $p=0,000$ ). Οι μαθητές που απάντησαν θετικά ( $M=2,66$   $T.A=,804$ ) έχουν αρνητικότερο οικογενειακό κλίμα από τους μαθητές που απάντησαν αρνητικά ( $M=3,38$   $T.A=1,154$ ) ή δεν ξέρω ( $M=3,09$   $T.A=,882$ ).

Βαθμός προηγούμενης τάξης ( $F=6,225$   $p=0,00$ ). Φαίνεται ότι οι μαθητές με χαμηλό βαθμό (10-12,4= $M.O=2,62$   $T.A=,751$  12,5-15,4= $M.O=2,62$   $T.A=,699$ ) αισθάνονται ότι

έχουν πιο αυταρχικούς γονείς από τους μαθητές με ψηλότερο βαθμό (15,5-18,4=M.O=3,03 T.A=,992 18,5-20=M.O=3,42 T.A=1,106) ή που δεν έχουν φοιτήσει στην προηγούμενη τάξη (M.O=3,19 T.A=,808 ). Το ίδιο φαίνεται και στην σύγκριση του αυταρχισμού των γονέων με το βαθμό στην ελληνική γλώσσα (F=3,668 p=,007).

Η εκπαίδευση της μητέρας (F=3,996 p=,004) φαίνεται να επιδρά αφού οι μαθητές των οποίων η μητέρα δεν είχε εκπαίδευση (M=2,43 T.A=,606), φοίτησε μέχρι το δημοτικό (M=2,64 T.A=,646 ) ή το γυμνάσιο (M=2,57 T.A=,688) αισθάνονταν ότι έχουν πιο αυταρχικούς γονείς από τους μαθητές των οποίων η μητέρα φοίτησε στο λύκειο (M=3,16 T.A=1,034) και το πανεπιστήμιο (M=3,13 T.A=,850).

Ελλάδα-Κύπρο (t=3,742 df=191,952 p=,000) οι μαθητές που διαμένουν στην Ελλάδα (M=3,1 T.A=1,010) έχουν θετικότερο οικογενειακό κλίμα από τους μαθητές που διαμένουν στη Κύπρο (M=2,7 T.A=,799)

Έχεις συμβουλευτεί ποτέ κάποιο σύμβουλο (t=-6,084 df=186,248 p=,000). Φαίνεται ότι οι μαθητές που συμβουλευτήκαν κάποιο σύμβουλο (M.O=2,51 T.A=,672) είναι οι μαθητές που έχουν πιο αυταρχικούς γονείς αυτούς που δεν συμβουλευτήκαν (M.O=3,25 T.A=,995).

Τα έτη φοίτησης σε σχολεία της Ελλάδας ή της Κύπρου (f=2,744p=,005) σχετίζονται με τον αυταρχισμό των γονέων αφού τα παιδιά που φοιτούν 8 (M=3,31 T.A=1,165), 9 (M=3,8 T.A=1,096) και 10 χρόνια (M=3,31 T.A=1,123) δηλώνουν σε μικρότερο βαθμό ότι υπάρχει αυταρχισμός από τους γονείς σε σύγκριση με τους υπόλοιπους μαθητές.

#### **6.4.13 Δυσκολίες όσο αφορά το μάθημα**

Η τελευταία μας κλίμακα που αξιολογεί τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές σχετικά με τα μαθήματά τους παρουσιάζει χαμηλό μέσο όρο (M=2,43 T.A=,711) γεγονός που δείχνει ότι οι αλλοδαποί μαθητές αντιμετωπίζουν δυσκολίες σχετικά με το μάθημα. Από τη διερεύνηση της συσχέτισης της κλίμακας με τους δημογραφικούς παράγοντες προέκυψαν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις με 5 από αυτούς. Σημαντική συσχέτιση φάνηκε να υπάρχει με την τάξη (f=3,343 p=,037). Οι μαθητές Γ΄

γυμνασίου ( $M=2,20$   $T.A.=,718$ ) αντιμετωπίζουν μεγαλύτερες δυσκολίες όσο αφορά το μάθημα από του μαθητές Α΄ γυμνασίου ( $M=2,44$   $T.A.=,676$ ) και Β΄ γυμνασίου ( $M=2,52$   $T.A.=,709$ ). Ακόμη ένας παράγοντας με τον οποίο παρουσιάστηκε υψηλή συσχέτιση είναι με το επίπεδο εκπαίδευσης πατέρα ( $f=3,279$   $p=,013$ ) αφού οι μαθητές των οποίων ο πατέρας δεν έχει εκπαίδευση ( $M=2,08$   $T.A.=,503$ ) ή φοίτησε μέχρι το λύκειο ( $M=2,25$   $T.A.=,702$ ) έχουν χαμηλότερο μέσο όρο από τους μαθητές των οποίων ο πατέρας φοίτησε μέχρι το δημοτικό ( $M=2,79$   $T.A.=,816$ ), το γυμνάσιο ( $M=2,51$   $T.A.=,614$ ), και στο πανεπιστήμιο ( $M=2,48$   $T.A.=,729$ ).

Η γνώση της ελληνικής γλώσσας ( $F=5,176$   $p=,006$ ) επίσης συσχετίζεται σημαντικά. Οι μαθητές που δεν γνωρίζουν καθόλου την ελληνική γλώσσα ( $M= 1,93$   $T.A.=,366$ ) αντιμετωπίζουν μεγαλύτερες δυσκολίες με τα μαθήματα από ότι οι μαθητές που την γνωρίζουν καλά ( $M=2,36$   $T.A.=,708$ ) και πολύ καλά ( $M=2,56$   $T.A.=,714$ ). Ένας ακόμη παράγοντας που παρουσιάζει ανάλογη συσχέτιση είναι ο παράγον «έχεις ζήσει σε άλλες χώρες πριν έρθεις στην Ελλάδα-Κύπρο» ( $t=-2,251$   $df=196$   $p=,026$ ). Οι μαθητές που έχουν ζήσει σε άλλες χώρες ( $M=2,31$   $T.A.=,733$ ) αντιμετωπίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό δυσκολίες από τους μαθητές που δεν έχουν ζήσει σε άλλες χώρες ( $M=2,53$   $T.A.=,675$ ). Τέλος τα έτη φοίτησης σε σχολεία Ελλάδας ή Κύπρου ( $F=2,323$   $p=,017$ ) φαίνεται ότι επηρεάζουν τα βαθμό δυσκολίας όσο αφορά το μάθημα. Οι μαθητές που φοίτησαν 9 ( $M=2,35$   $T.A.=,826$ ) και 10 χρόνια ( $M=T.A.=$ ) αλλά και οι μαθητές που φοιτούν 1 ( $M=2,43$   $T.A.=,690$ ) και 2 χρόνια ( $M=2,10$   $T.A.=,623$ ) αντιμετωπίζουν μεγαλύτερες δυσκολίες με το μάθημα από τα υπόλοιπα παιδιά.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7

### ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Ο πίνακας 13. παρουσιάζει τους μέσους όρους και τις τυπικές αποκλίσεις για την κάθε κλίμακα. Όπως παρατηρούμε οι μαθητές παρουσιάζουν σε κάποιο βαθμό ψυχική ανθεκτικότητα η οποία ενισχύει τη προσαρμοστικότητα τους σε νέες καταστάσεις και τη στάση τους σε αυτές. Η παρατήρηση των μέσων όρων των υποκλιμάκων της αντιλαμβανόμενης κοινωνικής στήριξης δείχνει ότι οι μαθητές στηρίζονται ικανοποιητικά από το κοινωνικό τους περιβάλλον.

ΠΙΝΑΚΑΣ 13. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των κλιμάκων του

	N	M	T.A
Ψυχική ανθεκτικότητα	198	2,25	,597
Συμβουλευτική επαγγελματικού προσανατολισμού	202	2,89	1,093
Σχολικό άγχος	201	2,80	,970
Αντιλαμβανόμενη κοινωνική στήριξη οικογένεια	203	2,05	,813
Αντιλαμβανόμενη κοινωνική στήριξη φίλοι	203	2,18	,878
Αντιλαμβανόμενη κοινωνική στήριξη Σ.Α	203	1,98	,984
Υπαρξη δυσχερειών στη σχέση μαθητή- εκπαιδευτικού	200	2,94	,796



Κλίμακα εθνικής μειονεξίας	200	3,71	1,234
Κλίμακα μέτρησης αισθήματος ανήκειν στην χώρα υποδοχής	193	2,87	,718
Κλίμακα μέτρησης του αισθήματος ρατσιστικής αντιμετώπισης	191	3,03	,850
Αξιολόγηση της διαχείρισης των σχέσεων με συνομηλίκους	199	2,95	,894
Κλίμακα μέτρησης προσδοκιών γονέων για σχολικές επιδόσεις	202	2,80	1,068
Κλίμακα εκτίμησης του οικογενειακού κλίματος	194	2,98	,953
Κλίμακα αυτοαντίληψης/αυτοπροσδιορισμού	196	3,22	,850
Δυσκολίες όσο αφορά το μάθημα	198	2,43	,711

Θετικά αποτελέσματα φαίνονται και από τους μέσους όρους της αυτοαντίληψης και του αισθήματος ρατσιστικής αντιμετώπισης από τον κοινωνικό περίγυρο οι οποίες βρίσκονται σε μέτρια επίπεδα και όχι όπως αναμέναμε σε αρνητικά. Ωστόσο δεν παρουσιάζονται το ίδιο ενθαρρυντικά στοιχεία και για τις υπόλοιπες κλίμακες. Φαίνεται ότι οι μαθητές έχουν ανάγκη συμβουλευτικής στήριξη ώστε να διαχειριστούν το σχολικό άγχος τις πιέσεις των γονέων για τις σχολικές τους επιδόσεις και τις σχέσεις τους με τους συνομηλίκους, να επιλέξουν επάγγελμα και επαγγελματικές κατευθύνσεις, να αποδεχτούν την καταγωγή τους και να αισθανθούν ότι ανήκουν στη χώρα υποδοχής.

Το οικογενειακό κλίμα αποτελεί ακόμη ένα παράγοντα που αναδεικνύεται ότι οι μαθητές χρειάζονται συμβουλευτική στήριξη αφού σε σημαντικό βαθμό βλέπουμε να βιώνουν αυταρχισμό από την οικογένεια τους. Τέλος όσο αφορά τη σχολική διαδικασία σημαντικός αριθμός αλλοδαπών μαθητών χρειάζεται πρόσθετη στήριξη ώστε να αντεπεξέλθει στα μαθήματα του.

Ποιο αναλυτικά, θα παρουσιάσουμε τα σημαντικότερα ευρήματά μας. Παρατηρείται ότι πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη προσοχή στους μαθητές οι οποίοι έχουν χάσει κάποιο γονέα αφού παρουσιάζουν τις περισσότερες δυσκολίες από τα υπόλοιπα παιδιά. Όπως φαίνεται τα παιδιά που έχουν χάσει τη μητέρα έχουν χαμηλότερη αντιλαμβανόμενη στήριξη από την οικογένεια και χαμηλότερη αυτοεκτίμηση. Η απώλεια κάποιου γονέα επηρεάζει την επιλογή επαγγελματικού προσανατολισμού των παιδιών και τη στήριξη που λαμβάνουν από τον κοινωνικό περίγυρο αφού φαίνεται ότι αντιλαμβάνονται λιγότερη κοινωνική στήριξη ακόμη και από τους φίλους.

Ένας ακόμη παράγοντας που φαίνεται να διαφοροποιεί την ανάγκη συμβουλευτικής στήριξης από κάποιο σύμβουλο φαίνεται να είναι το φύλο. Τα αγόρια βιώνουν μεγαλύτερο σχολικό άγχος από τα κορίτσια,, έχουν περισσότερα προβλήματα με τους εκπαιδευτικούς τους, μεγαλύτερες δυσκολίες διαχείρισης των σχέσεων τους με τους συνομηλίκους τους, πιέσεις των γονέων για καλύτερες σχολικές επιδόσεις, αυταρχισμό στο σπίτι, χαμηλότερη αυτοεκτίμηση και αρνητική στάση για το σχολείο. Η καταγωγή είναι ένας επίσης παράγοντας που επηρεάζει το βαθμό στον οποίο απαιτείται συμβουλευτική στήριξη για τους μαθητές αφού η ανάγκη αυτή διαφοροποιείται ανάλογα με την καταγωγή τους.

Επίσης προκύπτει ότι αρκετοί μετανάστες έχουν αλλάξει τόπο και χώρα διαμονής πέραν της μιας φοράς. Οι αλλοδαποί μαθητές εκτός της αλλαγής χώρας βρίσκονται αντιμέτωποι και με τις συνέπειες της αλλαγής σχολείων και τόπου διαμονής γεγονός που διαφοροποιούν σε μεγάλο βαθμό τις συμβουλευτικές τους ανάγκες από τα παιδιά με σταθερό περιβάλλον στη πλειοψηφία των ερευνώμενων κλιμάκων. Συναφή αποτελέσματα παρουσιάζουν και τα έτη παραμονής στη χώρα υποδοχής και τα έτη φοίτησης σε σχολεία της χώρας υποδοχής. Λιγότερες ανάγκες στήριξης φαίνεται να έχουν οι μαθητές που φοιτούν στα σχολεία και παραμένουν στη χώρα υποδοχής τα περισσότερα χρόνια. Ενδιαφέρον όμως παρουσιάζει το γεγονός ότι η εθνική μειονεξία υπάρχει σε μαθητές που ζουν στη χώρα υποδοχής μεταξύ 3-11 χρόνων και όχι στα

παιδιά που ζουν και φοιτούν στη χώρα υποδοχής 1-2 χρόνια. Αυτό μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι το αίσθημα ντροπής για την καταγωγή είναι αίσθημα που καλλιεργείται και προκαλείται κατά τα χρόνια προσαρμογής και παραμονής των μεταναστών στην νέα χώρα. Επίσης παρόλο που αναμέναμε τους μετανάστες που παραμένουν έως ένα έτος στη Ελλάδα/Κύπρο γονείς να είναι περισσότερο υποστηρικτικοί απέναντι στο παιδί του, αντίθετα παρατηρήσαμε να είναι αυταρχικοί.

Η ύπαρξη αδελφιών και η σειρά γέννησης ανάμεσα στα αδέρφια είναι επίσης παράγοντες που διαφοροποιούν τις συμβουλευτικές ανάγκες των μαθητών αφού τα παιδιά που δεν έχουν αδέρφια αισθάνονται πιο μειονεκτικά για την καταγωγή τους και διαχειρίζονται με μεγαλύτερη δύσκολα τις σχέσεις με τους συνομηλίκους από ότι τα υπόλοιπα παιδιά. Επίσης τα μεγαλύτερα σε ηλικία παιδιά όπως προκύπτει και από τη τάξη και τη σειρά γέννησης έχουν υψηλό αίσθημα εθνικής μειονεξίας, γίνονται δέκτες σε μεγαλύτερο βαθμό ρατσισμού αλλά και πιέσεων από τους γονείς αλλά διαχειρίζονται καλύτερα τις σχέσεις με τους συνομηλίκους και τους εκπαιδευτικούς.

Ενδιαφέρον παρουσίασε για μας και οι ερωτήσεις που αφορούσαν τη συμβουλευτική στήριξη. Οι μαθητές που είχαν συμβουλευτεί κάποιο σύμβουλο είχαν χαμηλή ψυχική ανθεκτικότητα, αυταρχικούς γονείς μεγαλύτερο σχολικό άγχος, περισσότερες δυσκολίες με τους καθηγητές και στις σχέσεις τους με τους συνομηλίκους, χαμηλή αυτοεκτίμηση και αρνητικότερη στάση για το σχολείο. Επίσης οι μαθητές που θα ήθελαν να συμβουλευτούν κάποιο σύμβουλο είναι και οι μαθητές που εντοπίσαμε ότι έχουν και τις μεγαλύτερες ανάγκες συμβουλευτικής στήριξης. Η θρησκεία, αναμέναμε να αποτελεί παράγοντα που θα σημείωνε το μεγαλύτερο ερευνητικό ενδιαφέρον και παρουσίασε συσχέτιση με τρεις κλίμακες. Τα παιδιά με θρησκεία το βουδισμό φάνηκε να διαφοροποιούνται από τα υπόλοιπα (χριστιανοί, μουσουλμάνοι, καμία θρησκεία) αφού παρουσίαζαν τη χαμηλότερη ψυχική ανθεκτικότητα και αντιλαμβανόμενη στήριξη από τους σημαντικούς άλλους αλλά και τις λιγότερες προσδοκίες από μέρους των γονέων τους για τις σχολικές τους επιδόσεις.

Ο βαθμός της προηγούμενης τάξης φαίνεται επίσης να διαφοροποιεί τις ανάγκες συμβουλευτικής. Μεγαλύτερη ανάγκη συμβουλευτικής στήριξης φάνηκε να έχουν οι μαθητές με χαμηλότερη βαθμολογία και μικρότερη ανάγκη οι μαθητές με τη ψηλότερη. Επίσης τόσο ο βαθμός στην ελληνική γλώσσα όσο και η γνώση της ελληνικής γλώσσας που μετρήθηκε και από το βαθμό στη γλώσσα συσχετίζεται με την ανάγκη ΣΕΠ, τις

αντιμετώπισης δυσκολιών στη σχέση τους με τους εκπαιδευτικούς αλλά και με τα μαθήματα, στο αίσθημα εθνικής μειονεξίας, ρατσιστικής αντιμετώπισης και ανήκειν αλλά και με τον αυτοπροσδιορισμό. Επίσης οι γονείς των μαθητών δεν γνωρίζουν πολύ καλά τη γλώσσα έχουν όπως ήταν αναμενόμενο και χαμηλές προσδοκίες για αυτά. Η γνώση της μητρικής γλώσσας βρέθηκε να συσχετίζεται με υψηλό αίσθημα εθνικής μειονεξίας και υψηλή αντιλαμβανόμενη στήριξη από την οικογένεια.

Όσο αφορά την ύπαρξη φίλων η όχι προέκυψαν αναμενόμενα συμπεράσματα. Οι μαθητές που δεν είχαν φίλους έχουν χαμηλότερη αντιλαμβανόμενη στήριξη από τους φίλους και τους σημαντικούς άλλους, δέχονται σε μεγαλύτερο βαθμό ρατσιστικές συμπεριφορές και έχουν αρνητικό αυτοπροσδιορισμό.

Η σύγκριση του τόπου δηλαδή των μεταναστών που διαμένουν στη Κύπρο και αυτών που διαμένουν στην Ελλάδα φάνηκε ότι οι μαθητές που διαμένουν στη Κύπρο παρουσιάζουν μεγαλύτερο σχολικό άγχος, αρνητικότερη αντίληψη για τους καθηγητές και το σχολείο και πιο αυταρχικούς γονείς.

Η εκπαίδευση της μητέρας διαφοροποιεί τις ανάγκες συμβουλευτική που προκύπτουν από αυτές που προκύπτουν από την εκπαίδευση του πατέρα. Η χαμηλή εκπαίδευση της μητέρας σχετίζεται με αίσθημα μειονεξίας για την καταγωγή, ρατσιστική αντιμετώπιση και αυταρχισμό από τους γονείς ενώ η εκπαίδευση του πατέρα με υψηλές προσδοκίες για τις σχολικές επιδόσεις, αρνητική στάση για το σχολείο και δυσκολίες με το μάθημα.

Η συνύπαρξη πολλών ή λίγων μελών στο ίδιο σπίτι δε φαίνεται να επηρεάζει καμία κλίμακα ακόμη και σε περιπτώσεις που στο σπίτι μένουν 2 άτομα ή μένουν 9 άτομα.

Επίσης το χαμηλό οικογενειακό εισόδημα σχετίζεται με υψηλό αίσθημα ρατσιστικής αντιμετώπισης, υψηλές προσδοκίες για τις σχολικές επιδόσεις και χαμηλό αίσθημα ανήκει στη χώρα υποδοχής. Το τελευταίο επάγγελμα του πατέρα επίσης φαίνεται να σχετίζεται με τη ρατσιστική αντιμετώπιση αφού τα παιδιά ανειδίκευτων εργατών αισθάνονται ότι αντιμετωπίζονται πιο ρατσιστικά από τα άλλα παιδιά και έχουν αυταρχικούς γονείς. Τα ίδια παιδιά αλλά και τα παιδιά των οποίων ο πατέρας απασχολείται στη παροχή υπηρεσιών έχουν και μεγαλύτερη ανάγκη ΣΕΠ. Επίσης τα παιδιά ανειδίκευτων εργατών και εργαζομένων στον πρωτογενή τομέα έχουν και χαμηλότερη αυτοαντίληψη.

Τέλος ο τόπος γέννηση αναδεικνύεται σε σημαντικό παράγοντα διαφοροποίησης των αναγκών συμβουλευτικής αφού οι ανάγκες διαφοροποιούνται ανάλογα με τον παράγοντα αυτό. Σημαντική παρατήρηση όσο αφορά τον παράγοντα αυτό αποτελεί το γεγονός ότι οι μαθητές που γεννήθηκαν στη Κύπρο έχουν μεγαλύτερες ανάγκες συμβουλευτικής από τα παιδιά που γεννήθηκαν στην Ελλάδα. Επιπλέον οι μετανάστες από την Αλβανία αλλά και που γεννήθηκαν εκεί φαίνεται να έχουν χαμηλότερες ανάγκες συμβουλευτικής από ότι αναμέναμε.

Συμπερασματικά, μπορούμε να πούμε ότι οι αλλοδαποί μαθητές έχουν ανάγκη συμβουλευτικής βοήθειας. Η ύπαρξη σχολικού συμβούλου στα σχολεία της Κύπρου δε φαίνεται να καλύπτει τις ανάγκες τους. Η ύπαρξη συμβούλου επαγγελματικού προσανατολισμού δε φαίνεται να καλύπτει τις ανάγκες ΣΕΠ. Επίσης, από την έρευνα προέκυψε ότι οι μαθητές που επισκεφτήκαν κάποιο σύμβουλοπαρουσιάζουν ανάγκες συμβουλευτικής. Αυτό μπορεί να μας οδηγήσει σε δυο υποθέσεις: είτε αναγνωρίζουν τις ανάγκες τους και κατέφυγαν σε σύμβουλο για βοήθεια είτε δεν ζήτησαν βοήθεια από σύμβουλο αλλά δεν βοηθήθηκαν ιδιαίτερα. Αυτό μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι στη Κύπρο οι σύμβουλοι πρέπει να βοηθηθούν ώστε να αναπτύξουν δεξιότητες σε διαπολιτισμικά θέματα και στην Ελλάδα χρειάζεται να υπάρχει στα σχολεία αντίστοιχος σύμβουλος. Η ανάγκη ύπαρξης διαπολιτισμικού συμβούλου η συμβούλου καταρτισμένου και σε διαπολιτισμικά θέματα φαίνεται και από το πρόβλημα ρατσισμού, του μη αισθήματος ανήκει στη χώρα υποδοχής αλλά και από το αίσθημα μειονεκτικότητας για την καταγωγή που έχουν κάποια παιδιά.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8

### ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Η έρευνά μας όπως αναφέραμε και στο πρόλογο αποτέλεσε μια φιλόδοξη προσπάθεια ανάδειξης των αναγκών συμβουλευτικής των αλλοδαπών μαθητών. Εκ του αποτελέσματος μπορούμε να πούμε ότι επιτύχαμε τους στόχους της εργασίας μας. Όμως θεωρούμε ότι η έρευνα αυτή θα έπρεπε να πραγματοποιηθεί σε μεγαλύτερο δείγμα. Επίσης είναι παράτολμο να προβούμε σε γενικεύσεις όσο αφορά τα αποτελέσματα αφού κάποιες κλίμακές μας στερούνται ικανοποιητικής αξιοπιστίας. Στην πορεία της έρευνας μας αντιληφθήκαμε ότι το εγχείρημά μας ήταν περισσότερο απαιτητικό και χρονοβόρο από ότι προβλέπαμε.

Τα αποτελέσματα της έρευνας μας τα θεωρούμε ικανοποιητικά όμως επίσης θεωρούμε ότι μια τέτοια έρευνα θα έπρεπε να πραγματοποιηθεί σε πλαίσια που θα πρόσφεραν περισσότερο χρόνο, συμμετέχοντες και περιθώρια συγγραφικής αποτύπωσης του θεωρητικού πλαισίου και των ερευνητικών αποτελεσμάτων μας. Ελπίζουμε η παρούσα εργασία να τροφοδοτήσει το ερευνητικό ενδιαφέρον για πιο μεγάλη διερεύνηση του θέματος.

Κάκια Ανδρέου

## Βιβλιογραφία

Ανδρούσου, Αλ &Κ. Μάγος (2001). «Η καθημερινή εκπαιδευτική πράξη» στο Θ. Δραγώνα (επιμ.), *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες*, τόμος Β΄, Πάτρα: ΕΑΠ,

Ασκούνη, Ν.&Αλ. Ανδρούσου, (2001). «Οι «Άλλοι » μαθητές στο σχολείο: Από την αφομοίωση των διαφορών στη «διαπολιτισμική αναζήτηση»στο Θ. Δραγώνα (επιμ.), *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες*, τόμος Β΄, Πάτρα: ΕΑΠ,

Banks, J. A. (1991). *Teaching Strategies for Ethnic Studies* (5<sup>th</sup> Edition). Boston, MA: Allyn and Bacon.

Camilleri,C. (1998b).“Les stratégies identitaires des immigrés”, in RUANO-BARBELAN Jean-Claude (dir.), *L’Identité*, Auxerres, *Ed. Sciences humaines*, pp. 253-257.

Cheng, S, A. Chan, (2004). The multidimensional scale of perceived social support: dimensionality and age and gender differences in adolescents, *Personality and Individual Differences*, 37, 1359–1369.

Chavez, J. M., & C.E Roney(1990). “Psychocultural factors affecting the mental health status of Mexican American adolescents”. In A.R. Stiffman& L. E. Davis (Eds.), *Ethnic issues in adolescent mental health*. Newbury Park, CA: Sage, pp.71-93.

Cooper, G. R. (1999). “Multiple selves, multiple worlds: Cultural perspectives on individuality and connectedness in adolescent development”. In A. S. Masten (Ed.), *Cultural process in child development* (pp. 25–57). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Cummins, J. (1999), *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση*, μτφ. Αργύρη, Σ., Αθήνα: Gutenberg.

Γεραρής, Η. (2011). *Ένταξη και αποδοχή των αλλοδαπών μαθητών μέσω της Διαπολιτισμικής Αγωγής*, Τα εκπαιδευτικά, Τεύχος 99-100 -Β΄ Έκδοση

Γεωργογιάννης, Π.(1996). *Θεωρίες της Κοινωνικής Ψυχολογίας*, Αθήνα: Gutenberg , Τόμος 2.

Γεωργογιάννης, Π.(2004). *Θεωρίες της Κοινωνικής Ψυχολογίας*, Αθήνα: Gutenberg , Τόμος 1.

Γεωργογιάννης, Π. (2004). *Θεωρίες της Κοινωνικής Ψυχολογίας*, Αθήνα: Gutenberg , Τόμος 3.

Γεωργογιάννης, Π., Χ. Γιάννακα(2005). «Αυτοαντίληψη και ετεροαντίληψη των επιδόσεων Ελλήνων και αλλοδαπών μαθητών και διαμορφωμένες συνεργατικές και διαπροσωπικές σχέσεις» στο: Γεωργογιάννης, Π. (Επιμ.) *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση–Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα*, Τόμος 2. Πρακτικά 8 ου Διεθνούς Συνεδρίου (Πάτρα, 8-10 Ιουνίου 2005), Πάτρα: Αχαϊκές Εκδόσεις,

Γεωργογιάννης, Π. (επιμ.) (2007). *Διαπολιτισμική Κοινωνική Ψυχολογία και Έρευνα, Επιστημονική σειρά: Βηματισμοί για μια αλλαγή στην Εκπαίδευση – Τόμος 5*, Πάτρα.

Γεωργογιάννης, Π. (2009). *Διδακτική της Ελληνικής ως Δεύτερης ή Ξένης Γλώσσας*, Επιστημονική σειρά: Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση -Τόμος 4ος, Πάτρα

Γιωτσίδα, Β. &Α. Σταλίκας. (2004). «Η διαπολιτισμική συμβουλευτική και ψυχοθεραπεία σε πρόσφυγες: ψυχοκοινωνικές ανάγκες και πολιτισμικές διαφορές». *Ψυχολογία* 11 (1), 34-52.

Γκόβαρης, Χ. (2001) *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, Αθήνα, Εκδόσεις Ατραπός.

Γκόβαρης, Χ. (2002). «Ανοιχτά ερωτήματα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης» στο: Benner , D .,Wulf , C ., Heddening , S .,Lengen , D ., Ehrenspeck , Y .,Geiger , K ., Held , J .,Huber , G ., Κοντάκος, Α., Γκοβάρης, Χ. *Σύγχρονοι Παιδαγωγικοί Προβληματισμοί*, Αθήνα: Ατραπός.

Γκότοβος,Α. (1991).«Πολιτισμική Ταυτότητα και εκπαίδευση», στο: *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια –Λεξικό*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, τ. 7.

Γκότοβος Α.,Γ. Μάρκου (2003): *Παλιννοστούντες και αλλοδαποί μαθητές στην ελληνική εκπαίδευση*, Υ.Π.Ε.Π.Θ., Ι.Π.Ο.Δ.Ε., Αθήνα.



Γκότοβος, Α. (2003). *Εκπαίδευση και ετερότητα. Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Γκότοβος, Α. (2004). «Από την κοινωνικο-οικονομική στην εθνοπολιτισμική ετερότητα», στο: *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, Θεσσαλία: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, τ. 39.

Δήμου, Γ. (1996). «Απόκλιση και Στιγματισμός», Αθήνα, Gutenberg , σ.σ. 174-175.

Δαμανάκης, Μ. (1997) *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση- Διαπολιτισμική Παιδαγωγική*. Αθήνα: Gutenberg.

Doise , W. (1969) στο: Μιτιλής, Α. (1998), Οι μειονότητες μέσα στη σχολική τάξη, μια σχέση αλληλεπίδρασης, Οδυσσέας, σ.σ.216-220

Ευαγγέλου, Ο. & Ν. Παλαιολόγου, Ν (2007). *Σχολικές Επιδόσεις Αλλόφωνων Μαθητών. Εκπαιδευτική Πολιτική. Ερευνητικά Δεδομένα*, Αθήνα, Εκδόσεις Ατραπός.

Hunter, A. J.&G.E. Chandler(1999). “Adolescent resilience. Image”: *Journal of Nursing Scholarship*, 31, 243–247

Kazarian, S. S., &S.B. McCabe (1991). “Dimensions of social support in the MSPSS: Factorial structure, reliability, and theoretical implications”. *Journal of Community Psychology*, 19, 150–160.

Κανακίδου, Ε.&Β. Παπαγιάννη(1994). *Διαπολιτισμική αγωγή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κακουλέ, Μ., Π. Γεωργογιάννης (2003). «Παράγοντες που επηρεάζουν την επίδοση αλλοδαπών μαθητών Δ' και Στ' τάξης στη Γλώσσα». στο: Γεωργογιάννης, Π. (2003) (επιμ.), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση - Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα*, Τόμος ΙΙΙ, 6ο Διεθνές Συνέδριο, Πάτρα.

Κάτσικας, Χ.&Ε. Πολίτου (1999). *Τσιγγάνοι, Μειονοτικοί, παλιννοστούντες και αλλοδαποί στην ελληνική εκπαίδευση. Εκτός «Τάξης το Διαφορετικό»*. Αθήνα: Gutenberg.

Κεσίδου, Α. (2008). «Διαπολιτισμική εκπαίδευση. Μια εισαγωγή». Στο: Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο (Γυμνάσιο) (επιμ.) *Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή, Οδηγός επιμόρφωσης*. Θεσσαλονίκη: Λιθογραφία, 21-35.

Κεσίδου, Α. (2010). «Μετανάστευση και εκπαιδευτική πολιτική: διεθνής εμπειρία», στο: Α. Κεσίδου, Α. Ανδρούσου & Β. Τσάφος (επιμ.), *Μετανάστευση, πολυπολιτισμικότητα και εκπαιδευτικές προκλήσεις: Πολιτική- Έρευνα- Πράξη*. Πρακτικά επιστημονικού Συνεδρίου. Θεσσαλονίκη: Ελληνικό Παρατηρητήριο για τη Διαπολιτισμική Παιδεία και Εκπαίδευση, 117- 125.

Κλεφτάρας, Γ. (2003). «Ο ρόλος της πολιτισμικής ταυτότητας στην ψυχολογική συμβουλευτική ατόμων διαφορετικής κουλτούρας». Στο: *Διαπολιτισμική Συμβουλευτική*. Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Επαγγελματικού Προσανατολισμού,

Κλεφτάρας, Γ. (2008). «Δυσκολίες και εμπόδια στη συμβουλευτική και την ψυχοθεραπεία ατόμων που ανήκουν σε πολιτισμικές και εθνικές μειονότητες». *Ψυχολογία: Το Περιοδικό της Ελληνικής Ψυχολογικής Εταιρείας*, 15, 71-89.

Κοσμίδου - Hardy, Χρ. & Γαλανουδάκη - Ράπτη, Αν. (1996). *Συμβουλευτική θεωρία και πρακτική*. π Ασημάκης Ινστιτούτο Προσωπικής Ανάπτυξης.

Κυπριανού, Δ. (2009). *Υποκειμενοποίηση και Υποκειμενικότητα ως Αποτέλεσμα Διαμεσολαβητικών Διαδικασιών σε Συνθήκες Μετανάστευσης: Μια Ερευνητική Προσέγγιση σε Γηγενείς Μαθητές και Μαθητές Πολιτισμικά Διαφορετικών Ομάδων σε Ελλάδα και Κύπρο*. Πανεπιστήμιο Πατρών: Διδακτορική Διατριβή.

Κυπριωτάκης Αντ. (2001). *Μια παιδαγωγική ένα σχολείο για όλα τα παιδιά*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Lempers, J. D. & D.S. Clark-Lempers (1993). "A functional comparison of same-sex and opposite-sex friendships during adolescence". *Journal of Adolescent Research*, 8, 89–108.

Le Roux, J. (2002). "Effective educators are culturally competent communicators", *Intercultural Education*, 13 (1), 38- 48.

Lianos, T.P. (2004). *The impact of immigration on Greece's society*. Athens: European Migration Network - Center for Planning and Economic Research.

Λιακοπούλου, Μ. (2006). *Η διαπολιτισμική διάσταση στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Λιοναράκη, Χριστίδου, Σ. (2001). «Η εκπαίδευση παιδιών με εθνοπολιτισμικές ιδιαιτερότητες» στο Θ. Δραγώνα (επιμ.), *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες*, τόμος β', Πάτρα: ΕΑΠ,

Λυκίδη, Στ. (2012). *Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τους μαθητές και οι προσδοκίες τους για τη σχολική επίδοση. Μια ερευνητική προσέγγιση σε πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές*. Πανεπιστήμιο Πατρών: Μεταπτυχιακή διατριβή.

Μαλικιώση -Λοϊζου, Μ. (1999).*Συμβουλευτική Ψυχολογία*. Αθήνα. Ελληνικά Γράμματα.

Μανίκα, Δ., Α. Παντελοπούλου(2004). «Ο ρόλος της αυτοεκτίμησης στο βαθμό επίδοσης των αλλοδαπών μαθητών στο σχολείο» στο: Γεωργογιάννης, Π. (Επιμ.) *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα*, Τόμος 2. Πρακτικά 7 ου Διεθνούς Συνεδρίου (Πάτρα, 18-20 Ιουνίου 2004), Πάτρα: Αχαϊκές Εκδόσεις,

Μάντης, Ν. (2004). *Αυτοθυματοποίηση: Ο υποκειμενικός παράγων, εμπόδιο στη Διαπολιτισμική επικοινωνία και στην ένταξη των μεταναστών στην κοινωνία υποδοχής*. Πρακτικά 6ου Διεθνούς Συνεδρίου, Πάτρα.

MartinHerbert, (1996).*Ψυχολογικά προβλήματα Παιδικής ηλικίας*, Ελληνικά Γράμματα, τόμος α

Μάρκου, Γ. (1996). *Η πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας – Η Διαδικασία Διεθνοποίησης και η αναγκαιότητα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης.

McLeodJohn (2005). *Εισαγωγή στη Συμβουλευτική*, Αθήνα: Μεταίχμιο

Μιτιλής, Α. (1998).*Οι μειονότητες μέσα στη σχολική τάξη, μια σχέση αλληλεπίδρασης*, Οδυσσέας

Μόττη-Στεφανίδη, Φ. (2006). «Το φαινόμενο της ψυχικής ανθεκτικότητας κατά τη διάρκεια της ανάπτυξης του παιδιού και του εφήβου: Σύνομη ανασκόπηση». *Παιδί και Εφηβος: Ψυχική Υγεία και Ψυχοπαθολογία*, 8, 9-22.

Μπερερής, Π. (2001). *Για μια διαπολιτισμική εκπαίδευση σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία*, Αθήνα,

Μπρούζος, Α. &Κ. Ράπτη (2001). «Ο ρόλος της Σχολικής Συμβουλευτικής στην προώθηση της αποδοχής της Διαφορετικότητας». *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 56-57, 25-41.

Μπρούζος, Α. & Κ. Ράπτη (2001). «Ο συμβουλευτικός ρόλος του εκπαιδευτικού στο πολυπολιτισμικό σχολείο». *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 58-59, 75-90.

Μπρούζος, Α. &Κ. Ράπτη (2001). «Η αναγκαιότητα συμβουλευτικής στην ελληνική εκπαίδευση την εποχή της παγκοσμιοποίησης». Στο: *Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος, Ελληνική Παιδεία και Παγκοσμιοποίηση*,

Μπρούζος Α. (2004). *Προσωποκεντρική Συμβουλευτική. Θεωρία έρευνα και εφαρμογές*. Εκδόσεις Γ. Δαρδάνος. Αθήνα.

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

Νικολάου, Γ. (2007). «Ετερότητα και διαπολιτισμική εκπαίδευση μέσα από το πρίσμα της κριτικής θεωρίας. Το σχολείο της ένταξης». *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 9, 79-106.

Νικολάου, Γ. (2008). «Εκπαιδευτικές πολιτικές διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας στην Ελλάδα και την Ευρώπη», στο: Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο (Γυμνάσιο) (επιμ.). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή, Οδηγός επιμόρφωσης*. Θεσσαλονίκη: Λιθογραφία, 37-51.

Pabon, E. (1998). “Hispanic adolescent delinquency and the family: A discussion of sociocultural influences”. *Adolescence*, 33, 941–955

- Pentini , A. (2005). *Διαπολιτισμικό Εργαστήριο – Υποδοχή, Επικοινωνία και Αλληλεπίδραση σε Πολυπολιτισμικό Εκπαιδευτικό Περιβάλλον*, Αθήνα: Ατραπός
- Pervin, L. & John, O. (2001). *Θεωρίες Προσωπικότητας. Έρευνα και Εφαρμογές* Αθήνα. 'τυπωθήτω' Γιώργος Δαρδάνος.
- Παπαστυλιανού, Α. (2003). «Διαπολιτισμική Συμβουλευτική και Δεοντολογία». Στο: *Διαπολιτισμική Συμβουλευτική*. Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Επαγγελματικού Προσανατολισμού,
- Stodolska, M. (2008). “Adaptation problems among adolescent immigrants from Korea, Mexico and Poland”. *Journal of Immigrant and Refugee Studies*, 6 (2), 197-229
- Σπανέα, Ε&Καλαντζή-Αζιζι, Α. (2008).«Ψυχοκοινωνικοί παράγοντες, διαδικασία επιπολιτισμού και ψυχική υγεία σε οικονομικούς μετανάστες από την Αλβανία και τη Βουλγαρία στην Ελλάδα». *Ψυχολογία*, 15 (1),32-54
- Σπυροπούλου, Α. (2006). *Η αυτοεκτίμηση Κυπρίων και μεταναστών μαθητών σε ένα πολυπολιτισμικό γυμνάσιο. Σκέψεις για την έννοια του ρόλου του καθηγητή συμβουλευτικής*. Πρακτικά ΙΧ Παγκυπρίου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου, Λευκωσία.
- Tiedt, P., I. Tiedt (2006). *Πολυπολιτισμική διδασκαλία*, μτφ. Τίνα Πλυτά, Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Τσαμπαρλή Α.Μ. Κασέρης (2004). *Αυτοεκτίμηση-Αυτοαντίληψη μαθητών από οικογένεια προσφύγων. Η περίπτωση των Ποντίων μαθητών από την πρώην Ε.Σ.Σ.Δ.* Πρακτικά του 7ου Συνεδρίου που διοργάνωσε το Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης του Παιδαγωγικού Τμήματος του Πανεπιστημίου Πατρών
- Τσιάκαλος, Γ (2000). *Οδηγός αντιρατσιστικής εκπαίδευσης*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Τσιρώνης, Χρ. (2003). *Κοινωνικός αποκλεισμός και εκπαίδευση στην ύστερη νεωτερικότητα*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Vekuyten, M. (2005) "Ethnic group identification and group evaluation among minority and majority groups: testing the multiculturalism hypothesis", *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol 88, no 1, 121-138.

Χατζηχρήστου, Χ., Γκαρή, Α., Βαίτση, Α., Λυκίτσάκου, Ν., & Ηρακλείδου, Μ. (2001). «Ένα πρόγραμμα ψυχοκοινωνικής υποστήριξης παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών». Συμπόσιο στο VIII Ετήσιο Συνέδριο της Ευρωπαϊκής Εταιρείας Συμβουλευτικής (Ε. Α. C.), Αθήνα 20–23 Σεπτεμβρίου 2001. (Ομιλήτρια, με συντονίστρια την Αναπλ. Καθ. Χ. Χατζηχρήστου).

Χατζηχρήστου, Χ., Γκαρή, Α., Μυλωνάς, Κ., Γεωργουλέας, Γ., Λυκίτσάκου, Ν., Μπαφίτη, Τ., Βαίτση, Α., & Μπακοπούλου, Α. (2001). «Προσαρμογή παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στο σχολείο». *Νέα Παιδεία*, 99, 13-27.

Χατζηχρήστου, Χ. (2004). *Εισαγωγή στη Σχολική Ψυχολογία*. Αθήνα: ΕλληνικάΓράμματα.

Wagnild, G., & H. Young. (1993). "Development and psychometric evaluation of the resilience scale". *Journal of Nursing Measurement*, 1 (2), 165-178

Wagnild, G. (2009). "A Review of the Resilience Scale", *Journal of Nursing Measurement*, Volume 17, Number 2, pp. 105-113

Willgerodt M. A, E.A. Thompson (2006). "Chinese and Filipino American Adolescents", *Research in Nursing & Health*, 29, 311–324

Zimet, G. D., Dahlem, N. W., Zimet, S. G., & Farley, G. K. (1988). "The Multidimensional Scale of Perceived Social Support". *Journal of Personality Assessment*, 52, 30–41.

Ζήση, Α. (2006). «Μετανάστευση και ψυχική υγεία: Ανασκόπηση εμπειρικών ευρημάτων». *Ψυχολογία*, 13 (3), 95-108.

Εικόνα εξώφυλλου: [http://apofitos.com/index.php/newsroom/entry/hmerida\\_gia\\_thn\\_diapolitismikothta\\_sthn\\_ellada](http://apofitos.com/index.php/newsroom/entry/hmerida_gia_thn_diapolitismikothta_sthn_ellada) (προσπελάστηκε 1/12/2014).