



**Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων  
Σχολή Επιστημών της Αγωγής  
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης**

**Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών  
«Επιστήμες της Αγωγής»  
Κατεύθυνση: «Εκπαίδευση και Κοινωνία: Θεωρίες και Πρακτικές»**

**Συνεργασία Σχολείου - Οικογένειας Μεταναστών & Προσφύγων  
Μαθητών:**

**Απόψεις Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης**

*Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία*

Παππά Ευγενία, Α.Μ.: 621

**Τριμελής Εξεταστική Επιτροπή**

**Επιβλέπουσα:** Λιακοπούλου Μαρία, Επίκουρη καθηγήτρια

**Μέλη:** Νικολάου Σουζάννα – Μαρία, Αναπληρώτρια καθηγήτρια

Γκότοβου Αναστασία, Επίκουρη καθηγήτρια

Ιωάννινα, 2022

## Περιεχόμενα

Περίληψη.....	3
Abstract .....	5
Εισαγωγή .....	7
Μέρος Πρώτο .....	10
Η Γονική Εμπλοκή Των Γονέων Μεταναστών - Προσφύγων Υπο Το Πρίσμα Της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης .....	10
1. Εννοιολογική Οριοθέτηση.....	10
2. Θεσμικό Πλαίσιο .....	15
3. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση.....	19
3.1. Μοντέλα Εκπαίδευσης.....	22
4. Συνεργασία και επικοινωνία σχολείου και οικογένειας .....	28
4.1. Γονική Εμπλοκή .....	32
5. Επισκόπηση συναφών ερευνών.....	38
Μέρος Δεύτερο .....	57
Η Διερεύνηση Των Απόψεων Των Εκπαιδευτικών Αναφορικά Με Τη Συνεργασία Σχολείου-Οικογένειας Μεταναστών Και Προσφύγων Μαθητών .....	57
1. Σκεπτικό της έρευνας .....	57
2. Μεθοδολογία έρευνας.....	57
2.1. Σκοπός και στόχοι της έρευνας .....	57
2.2. Μέθοδος συλλογής και ανάλυσης δεδομένων.....	58
2.3. Συμμετέχοντες στην έρευνα.....	59
2.4. Περιορισμοί της έρευνας .....	60
3. Ευρήματα της έρευνας.....	60
4. Ερμηνεία.....	71
Συμπεράσματα .....	74
Περαιτέρω μελέτη .....	77
Βιβλιογραφία .....	78
Ελληνόγλωσση .....	78
Μυλωνάκου – Κεκέ, Η. (2019). Σχολείο, Οικογένεια και Κοινότητα. Συνεργασία, ενδυνάμωση και ανάπτυξη. Αθήνα: Εκδόσεις Αρμός, .....	79
Ξενόγλωσση .....	80
Παράρτημα.....	86
Ερευνητικό εργαλείο.....	86

## Περίληψη

Η καλή συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και των γονέων αποτελεί αναμφίβολα βασικό παράγοντα για την επίτευξη των διδακτικών και παιδαγωγικών στόχων του σχολείου. Ακόμη πιο αναγκαία καθίσταται αυτή η συνεργασία στην περίπτωση μεταναστών και προσφύγων μαθητών. Τις τελευταίες δεκαετίες καταγράφεται ραγδαία αύξηση των μεταναστευτικών ροών από τον Παγκόσμιο Νότο προς τις χώρες του Παγκόσμιου Βορρά. Η Ελλάδα βρίσκεται ανάμεσα στις χώρες που δέχεται μεγάλες ροές μεταναστών τα τελευταία χρόνια και ανακύπτουν πλήθος ζητημάτων και ερωτημάτων για την εκπαίδευση των παιδιών αυτών των μεταναστών. Βέβαια αυτά τα ζητήματα δεν αποτελούν κάτι νέο, δεδομένου ότι η χώρα μας αποτελεί χώρα υποδοχής μεταναστών εδώ και δεκαετίες, απλά φέρνουν στο προσκήνιο ερωτήματα και προβληματισμούς που ήδη υπάρχουν.

Αφετηρία της παρούσας έρευνας είναι ο γενικότερος προβληματισμός για την εκπαίδευση των μεταναστών μαθητών στο ελληνικό σχολείο και ειδικότερος σκοπός είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την γονική εμπλοκή και την συνεργασία τους με γονείς μεταναστών και προσφύγων μαθητών. Ειδικότερα, στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας μελετήθηκε η συχνότητα της συνεργασίας των εκπαιδευτικών με τους γονείς μεταναστών και προσφύγων μαθητών, καθώς και οι δυσκολίες που ανακύπτουν στη συνεργασία αυτή. Επιπλέον, διερευνήθηκε κατά πόσο η γονική εμπλοκή επιδρά θετικά στην ολόπλευρη (ακαδημαϊκή, συναισθηματική και κοινωνική) εξέλιξη του παιδιού, κατά την εκτίμηση των εκπαιδευτικών. Πρόκειται για ποσοτική έρευνα επισκόπησης με χρήση ερωτηματολογίου. Πληθυσμός της έρευνας είναι οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και το δείγμα της έρευνας συγκροτήθηκε με σκόπιμη δειγματοληψία. Συγκεκριμένα, αποτελείται από εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι διδάσκουν σε σχολεία όπου φοιτούν μετανάστες ή/και πρόσφυγες μαθητές δηλαδή α. εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε αμιγώς διαπολιτισμικά σχολεία, β. σε σχολεία που βρίσκονται εντός των ορίων των ειδικών διαμορφωμένων δομών που φιλοξενούν πρόσφυγες, γ. εκπαιδευτικούς που έχουν αναλάβει τα Τμήματα Υποδοχής –

ΖΕΠ (Ζώνη Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας) εντός των σχολικών μονάδων και δ. εκπαιδευτικούς που εργάζονται στο γενικό σχολείο με μαθητές προσφυγές στην τάξη τους.

Η ανάπτυξη και η εδραίωση καλής συνεργασίας σχολείου και οικογένειας με μεταναστευτικό υπόβαθρο στα πλαίσια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και επικοινωνίας έχει πολλαπλά οφέλη στην ανάπτυξη του παιδιού. Λόγω των πολλαπλής ετερότητας που παρουσιάζουν αυτές οι οικογένειες οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να είναι διαπολιτισμικά ευαισθητοποιημένοι και ικανοί να μπορούν να διαχειριστούν τους παράγοντες που εμποδίζουν την ανάπτυξη καλής συνεργασίας και να ενθαρρύνουν την προσέλευση τους στο σχολικό περιβάλλον με σκοπό την ενίσχυση της γονικής εμπλοκής τους.

Σημαντικό εύρημα της παρούσας έρευνας αποτελεί η αναγκαιότητα των εκπαιδευτικών για την ύπαρξη καλών συνεργατικών σχέσεων με γονείς μετανάστες καθώς και η θέληση τους προκειμένου να επιλυθούν οι παράγοντες που δρουν αρνητικά στην γονική εμπλοκή των γονέων μεταναστών – προσφύγων στην ελληνική σχολική κοινότητα.

Λέξεις κλειδιά: γονική εμπλοκή, συνεργασία σχολείου – οικογένειας, εκπαίδευση προσφύγων μαθητών, διαπολιτισμική εκπαίδευση

## Abstract

The good cooperation between teachers and parents indisputably consists of a main factor to achieve the educational and pedagogical targets of the school. Moreover, this cooperation is more necessary in the case if students of refugial background. During the last decades, an increase on the migratory flows is reported from the South to the Northern countries. Greece belongs to the countries that accepts huge migratory flows during the last years, with several issues and questions arising concerning the education of the children of immigrants. Such issues do not consist of something new, considering that Greece is a country that accepts immigrants since decades before, bringing though to the foreground issues and problems already exist through the past.

This work has its basis over the questioning regarding the education of immigrant students in the Greek school and in particular the widening of the aspects of teachers concerning the cooperation and the involvement with parents of students with immigrant background. For the purposes of this study questionnaires were administered to investigate, in the context of intercultural communication, the level of cooperation between parents and teachers, the difficulties that arise, and the parental involvement during the educational procedures. Additionally, it was investigated to which end the parental involvement affects positively on the academic development of their child according to the teachers' estimations. This is about an overview quantitative study with the utilization of questionnaires. The population participated in the study consists of active teachers of primary school education, the sample of the study was selected with targeted and random sampling. More precisely, it is consisted of primary school teachers actively involved with intercultural education, i.e., a) teachers that are employed in pure intercultural schools, b) in schools located inside the boundaries of specially designed structures hosting refugees, c) teachers of reception classes (Educational Priority Zone) inside the school units, d) teachers who work in general schools with refugee/immigrant students in their class.

The development and the consolidation of good school-family cooperation with a migrant background in the context of intercultural education and communication has multiple benefits in the development of the child. Due to the diversity of these families, teachers need to be interculturally aware and able to manage the factors that hinder the development

of good cooperation and encourage their attendance in the school environment to enhance their parental involvement.

An important finding of the present research is the necessity of teachers for the existence of good cooperative relations with immigrant parents as well as their will to solve the factors that negatively affect the parental involvement of immigrant-refugee parents in the Greek school community.

Keywords: parental involvement, school-family cooperation, refugee student education, intercultural education

## Εισαγωγή

Η Ελλάδα δεδομένης της γεωμορφολογικής της θέσης αποτελεί χώρα υποδοχής χιλιάδων μεταναστών και προσφύγων, οι οποίοι την επιλέγουν για να αναζητήσουν άσυλο προσεγγίζοντας την είτε δια μέσου ξηράς στο βόρειο τμήμα της χώρας είτε δια μέσου θαλάσσης και του Αιγαίου πελάγους. Μεταξύ των προσφυγικών κυμάτων που προσεγγίζουν την χώρα μας εντοπίζονται και πάρα πολλά παιδιά σχολικής ηλικίας τεσσάρων έως δεκαεπτά ετών, από τα οποία το 62% εγγράφεται στο σχολείο (UNHCR & UNICEF, 2019). Πιο αναλυτικά, το έτος 2019, περισσότερα από τα ¾ των 4.656 παιδιών που είναι αιτούντες άσυλο και που έχουν εγκατασταθεί προσωρινά ή μη στα ελληνικά νησιά ή διαβιούν σε κέντρα υποδοχής, βρίσκονται σε σχολική ηλικία και παρά την εγγραφή τους στο σχολείο, δεν παρακολουθούν συστηματικά το εκπαιδευτικό πρόγραμμα (UNHCR, 2019).

Την περίοδο μεταξύ του 2015 και του 2017 πολλές οικογένειες προσφύγων στεγάστηκαν σε προσωρινά καταφύγια και καταυλισμούς και οι άνθρωποι χρειάστηκε να μετακινηθούν αρκετές φορές πριν στεγαστούν σε πιο μόνιμα κέντρα αιτούντων άσυλο. Ως εκ τούτου, η εκπαίδευση για τα παιδιά σχολικής ηλικίας οργανωνόταν συχνά με αυτοσχέδιους τρόπους. Ειδικά στην Ελλάδα, άτομα στεγάζονται σε προσωρινούς καταυλισμούς προσφύγων για μεγάλα χρονικά διαστήματα (Maurice Crul et al., 2019). Σύμφωνα με την επιταγή της Έπαυσης Αρμοστείας αναφορικά με την παγκόσμια εκπαιδευτική πολιτική, τα παιδιά πρόσφυγες που βρίσκονται αναπτυξιακά στο στάδιο της σχολικής ηλικίας δεν θα πρέπει να παρακολουθούν το εκπαιδευτικό πρόγραμμα σε κτίρια δομών ή καταυλισμών αντίθετα θα πρέπει να ενσωματωθούν στο εθνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Griva & Chostelidou, 2021).

Η ένταξη των προσφύγων μαθητών στην ελληνική επικράτεια ξεκίνησε τον Οκτώβριο του 2016 και αφορούσε παιδιά που ζούσαν στα Κέντρα Φιλοξενίας Προσφύγων στην ηπειρωτική χώρα. Εκείνη τη χρονική περίοδο ιδρύθηκαν οι δομές φιλοξενίας για την εκπαίδευση προσφύγων (ΔΥΕΠ) με τυπικά τμήματα υποδοχής, τα οποία ακολουθούσαν συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Ετεροχρονισμένα, ο αριθμός των ΔΥΕΠ αυξήθηκε καθώς, το έτος 2017-18, εισήχθησαν στα νησιά του ανατολικού Αιγαίου αυξημένος αριθμός προσφύγων σε κέντρα φιλοξενίας. Επιπλέον, το 2019 ξεκίνησε τη

λειτουργία της, η δομή φιλοξενίας στο νησί της Σάμου. Εντούτοις, στην ηπειρωτική χώρα, σημειώθηκε σημαντική μείωση των παιδιών προσφύγων που εκπαιδεύονται στις ΔΥΕΠ από το έτος 2017-2018, επειδή άρχισαν να φοιτούν σε πρωινά σχολεία που παρέχουν Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ) με τμήματα υποδοχής (Griva & Chostelidou, 2021).

Στην ολόένα αυξανόμενη πολυπολιτισμική μορφή του ελληνικού σχολείου με αισθητό τον παράγοντα της ετερότητας η καλή συνεργασία και η επικοινωνία μεταξύ των γονέων μεταναστών – προσφύγων και των εκπαιδευτικών έχει τη δυνατότητα να ενισχύσει την κοινωνική ένταξη και την ακαδημαϊκή πρόοδο των παιδιών (Νικολάου, 2011). Η γονική εμπλοκή αυτής της μορφής οικογένειας παρουσιάζει ποικίλους παράγοντες που δρουν ανασταλτικά στην πραγμάτωση της όπως για παράδειγμα, η γλώσσα επικοινωνίας, το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, η έλλειψη εμπιστοσύνης, έλλειψη κατανόησης σχετικά με το εκπαιδευτικό σύστημα, και η οικονομική αστάθεια (Morgan, 2016). Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί μπορούν και οφείλουν στα πλαίσια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης να ενισχύσουν την γονική δέσμευση των γονέων με το σχολείο προκειμένου να καλλιεργήσουν θετικό κλίμα δίχως στερεότυπα (Παλαιολόγου και Ευαγγέλου, 2011).

Στο πρώτο μέρος παρουσιάζεται το θεωρητικό πλαίσιο, σύμφωνα με το οποίο γίνεται ο σχεδιασμός της έρευνας και η ερμηνεία των δεδομένων. Συγκεκριμένα, στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται η εννοιολογική οριοθέτηση των όρων που χρησιμοποιούνται στη βιβλιογραφία για να περιγράψουν την διαπολιτισμική εκπαίδευση και ετοιμότητα όπως και την γονική εμπλοκή. Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζεται το θεσμικό πλαίσιο το σχετικό με την διαπολιτισμική εκπαίδευση στην ελληνική εκπαίδευση. Στο τρίτο και στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζονται ζητήματα σχετικά με την διαπολιτισμική εκπαίδευση και την συνεργασία και επικοινωνία σχολείου – οικογένειας. Στο πέμπτο κεφάλαιο πραγματοποιείται η ανασκόπηση συναφών ερευνών από τον διεθνή και ελληνικό χώρο.

Στο δεύτερο μέρος γίνεται η παρουσίαση και ερμηνεία των δεδομένων της έρευνας, αναφορικά με τις απόψεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την εμπλοκή των γονέων μεταναστών και προσφύγων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Πρόκειται για μια ποσοτική έρευνα επισκόπησης με χρήση ερωτηματολογίου.



Με τα αποτελέσματα της έρευνας δίνονται απαντήσεις σχετικά: με την αναγκαιότητα της συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας, με τους παράγοντες που επηρεάζουν αυτή τη συνεργασία, με τον βαθμό εμπλοκής και συμμετοχής των γονέων μεταναστών μαθητών και με τους παράγοντες που δεν ευνοούν την γονική εμπλοκή. Η αναγκαιότητα της έρευνας αντικατοπτρίζεται στον στόχο για την περαιτέρω ενίσχυση της γνώσης για την συνεργασία σχολείου – οικογένειας μεταναστών/προσφύγων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

## Μέρος Πρώτο

Η Γονική Εμπλοκή Των Γονέων Μεταναστών - Προσφύγων Υπο Το Πρίσμα Της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

### 1. Εννοιολογική Οριοθέτηση

Η έναρξη του 21<sup>ου</sup> αιώνα χαρακτηρίζεται από την ύπαρξη έντονης πληροφόρησης αναφορικά με τις οικονομικές, κοινωνικές και πολιτιστικές συγκρούσεις που διενεργούνται, όπως και με τις ρήξεις που παρατηρούνται στην παραδοσιακή σύσταση και οργάνωση των κοινωνιών. Όλα τα ανωτέρω οδηγούν στην «παγκοσμιοποίηση», η οποία σηματοδοτεί την μετεξέλιξη των σύγχρονων κοινωνιών, όπου διάφοροι πολιτισμοί και ομάδες συνδέονται και αλληλοεπιδρούν (Νικολάου, 2011). Επομένως, σε έναν συνεχώς μεταβαλλόμενο ευρωπαϊκό χώρο χρειάζεται να δημιουργηθεί πολιτισμικός χώρος προκειμένου να ενισχυθούν οι πολιτισμικοί κώδικες της επικοινωνίας των μειονοτικών ομάδων (Γκότοβου, 2010). Κάποιες από τις βασικότερες έννοιες που χαρακτηρίζουν τον θεσμό της εκπαίδευσης και κατ' επέκταση και το ρόλο που αναλαμβάνει ο εκπαιδευτικός στο πλαίσιο της ανασυνταγμένης κοινωνίας, και κρίνονται σημαντικές προς ερμηνεία είναι: η έννοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, η έννοια του μετανάστη, του πρόσφυγα και του αιτών άσυλο καθώς και η έννοια της γονικής εμπλοκής.

#### Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Σύμφωνα με τον Nieke (1994, οπ. αναφ. στο Παλαιολόγου, Ευαγγέλου, 2003) οι θέσεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης συνοψίζονται ως εξής: αποτελεί α. «Κοινωνική μάθηση», καθώς προϋποθέτει την έλλειψη διακρίσεων για τα άτομα που διακρίνονται από διαφορετικά βιώματα, β. «Πολιτική παιδεία», καθώς η πολυπολιτισμική κοινωνία προετοιμάζεται να καλλιεργήσει την ανοχή και την έλλειψη των συγκρούσεων και διακρίσεων απέναντι στους αλλοδαπούς, γ. «Αντιρατσιστική παιδεία», επειδή αναφέρεται στον «πολιτισμικό σχετικισμό» και δ. «Παιδαγωγική της Υποστήριξης», καθώς λειτουργεί υποστηρικτικά για την ισότητα των ευκαιριών των αλλοδαπών και την σταθεροποίηση της πολιτισμικής τους ταυτότητας διότι δέχονται επιδράσεις τόσο από τη μητρική τους κουλτούρα όσο και από την κουλτούρα της χώρας υποδοχής με στόχο να διατηρήσουν την διγλωσσία τους.

Λίγα χρόνια αργότερα ο Δαμανάκης (1997, οπ. αναφ. στο Λιακοπούλου, 2006) αναφέρεται σε τρία αξιώματα της διαπολιτισμικής θεωρίας: α. το αξίωμα της ισοτιμίας των πολιτισμών, β. τα αξίωμα της ισοτιμίας του μορφωτικού κεφαλαίου ατόμων διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης και γ. το αξίωμα της παροχής ίσων ευκαιριών.

Στην Ελλάδα, ο όρος της «διαπολιτισμικής εκπαίδευσης» πρωτοεμφανίστηκε το 1980 και αφορούσε την ένταξη των παλιννοστούντων μαθητών στο εκπαιδευτικό αλλά και στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο. Με την ορολογία αυτή καλύπτονταν η ανάγκη επαναπροσδιορισμού της σχέσης που αναπτύσσονταν μεταξύ του σχολείου και της πολυπολιτισμικής κοινωνίας που είχε διαμορφωθεί. Στα πλαίσια της ισοτιμίας, ως απώτερος στόχος είχε τεθεί η προώθηση της αλληλοκατανόησης και του αλληλοσεβασμού μεταξύ των διαφόρων πολιτισμικών ομάδων (Θεοδοσιάδου, 2015).

Κρίνεται σκόπιμο να γίνει σαφή διάκριση μεταξύ των ορισμών, διαπολιτισμική αγωγή και διαπολιτισμική εκπαίδευση. Η «διαπολιτισμική αγωγή» παραπέμπει σε ένα συγκεκριμένο τύπο αγωγής, κατά την οποία δια μέσου των θεωρητικών παραδοχών που υιοθετούνται και των στρατηγικών διδασκαλίας και μάθησης που εφαρμόζονται έχει ως στόχο τη διασφάλιση της διαπολιτισμικότητας. Ο όρος «διαπολιτισμική εκπαίδευση» παραπέμπει, αφενός στο εκπαιδευτικό σύστημα, με την έννοια των ρυθμίσεων και των πρακτικών, και αφετέρου στη διαδικασία και το αποτέλεσμα της άσκησης της αγωγής στα πλαίσια του σχολείου (Λιακοπούλου, 2006). Ως ορολογία δηλαδή, δεν παραπέμπει σε συγκεκριμένο και κοινά αποδεκτό μοντέλο εκπαίδευσης, αλλά σε ένα ευρύ φάσμα των αρχών που πρέπει να διέπουν τη διδασκαλία και τη μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο με αποδέκτες όλους τους μαθητές ανεξάρτητα την πολιτισμική τους προέλευση (Γκόβαρης, 2011).

Ο όρος της «διαπολιτισμικότητας» αποτελείται από μια δυναμική διαδικασία αλληλεπίδρασης ανάμεσα σε άτομα διαφορετικών εθνικών και πολιτισμικών ομάδων, με τελικό στόχο το μετασχηματισμό του σχολείου και της κοινωνίας, ώστε να αποκτούν όλοι τη δυνατότητα να εκφράζονται ως ατομικές και συλλογικές προσωπικότητες, διατηρώντας την πολιτισμική τους ταυτότητα και παράλληλα εμπλουτίζοντάς την με στοιχεία της ταυτότητας του «άλλου» (Λιακοπούλου, 2006).

## Μετανάστης

Για την μετανάστευση δεν υφίσταται ένας ορισμός κοινά αποδεκτός σε διεθνές επίπεδο, και η διαδικασία της υποδοχής των μεταναστών ορίζεται βάσει του πλαισίου των εθνικών πολιτικών κάθε κράτους. Ωστόσο, ο μετανάστης κατέχει κάποια αναγνωρίσιμα χαρακτηριστικά που του αποδίδουν αυτή την ταυτότητα. Ως μετανάστης/-στρια θεωρείται τόσο το άτομο όσο και τα μέλη της οικογένειάς του, που μετακινούνται από μία χώρα σε μια άλλη, της οποίας δεν έχουν την ιθαγένεια. Η μετανάστευση πραγματοποιείται και εν δυνάμει στο εσωτερικό μιας χώρας από μια περιοχή σε μία άλλη (εσωτερική μετανάστευση) (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019).

Οι λόγοι για τους οποίους κάποιος επιλέγει το διάλεγμα της μετανάστευσης είναι κατά κύριο λόγο η αναζήτηση καλύτερων ευκαιριών ή η αναζήτηση καλύτερων υλικών και κοινωνικών συνθηκών διαβίωσης. Χαρακτηριστικό γνώρισμα των μεταναστών είναι ότι επιλέγουν ελεύθερα να μετακινηθούν και δεν αναγκάζονται να το πράξουν λόγω διώξεων ή ένοπλων συγκρούσεων (Edwards, 2016). Τις περισσότερες φορές όμως, αυτή τους η επιλογή δεν είναι εκούσια. Ως έναυσμα της μετανάστευσης τους μπορεί να αποτελέσουν φυσικές και οικονομικές καταστροφές ή η απαγόρευση στην πρόσβαση ορισμένων δικαιωμάτων, όπως για παράδειγμα: στην παιδεία, στην εργασία, στην υγεία (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019). Σύμφωνα τον Οργανισμό Ηνωμένων Εθνών, απαραίτητη προϋπόθεση για να χαρακτηριστεί κάποιος ως μετανάστης/μετανάστρια αποτελεί η διαβίωση του μακριά από τη χώρα που γεννήθηκε ή τη χώρα της οποίας κατέχει την εθνικότητα, για περισσότερο χρονικό διάστημα από τον έναν χρόνο (Υπουργείο Μεταναστευτικής Πολιτικής, 2019).

Διακρίνονται δυο επιπλέον υπο - κατηγορίες της ταυτότητας των μεταναστών, ο μετανάστης «δεύτερης γενιάς» και ο «παράνομος» μετανάστης ή «λαθρομετανάστης». Ως μετανάστης/-στρια «δεύτερης γενιάς» θεωρείται το άτομο που έχει τουλάχιστον έναν γονέα υπήκοο τρίτης χώρας που είτε γεννήθηκε στην χώρα υποδοχής είτε έχει μεταναστεύσει σε αυτή σε μικρή ηλικία, επιπλέον διαμένει νόμιμα στη χώρα χωρίς ωστόσο να κατέχει την εθνική ιθαγένεια και ταυτόχρονα έχει ενταχθεί στο εθνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Υπουργείο Μεταναστευτικής Πολιτικής, 2019).

Ως «παράνομος» μετανάστης ή «λαθρομετανάστης» ορίζεται το άτομο που περνά παράνομα τα σύνορα μιας χώρας. Φαίνεται ότι οι μετανάστες αυτής της κατηγορίας αξιοποιούν το σύστημα χορήγησης ασύλου για οικονομικούς λόγους. Οι λόγοι που πράττουν αυτή την ενέργεια είναι γιατί δεν μπορούν να ξεφύγουν από την απόλυτη φτώχεια στη χώρα τους ή επειδή φοβούνται για τη ζωή τους, αλλά η χώρα τους δεν τους αποδίδει την ιδιότητα του πρόσφυγα ώστε να μπορούν νόμιμα να μετακινηθούν σε άλλη χώρα, ή επιθυμούν να επανενωθούν με μέλη της οικογένειας που έχουν ήδη εγκατασταθεί στη χώρα υποδοχής (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019 · McBrien, 2017).

### Πρόσφυγας

Σύμφωνα με το άρθρο 1 της Σύμβασης της Γενεύης του 1951, καθορίζονται τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του πρόσφυγα και χαράσσεται το πλαίσιο των βασικών του δικαιωμάτων. Στην συγκεκριμένη σύμβαση, ως πρόσφυγας ορίζεται ο υπήκοος μιας χώρας ο οποίος έχει δικαιολογημένο φόβο για τη δίωξη του από αυτή, λόγω κάποιων χαρακτηριστικών της ταυτότητάς του, όπως για παράδειγμα η φυλή, η θρησκεία, η εθνικότητα, οι πολιτικές πεποιθήσεις του ή η συμμετοχή του σε μια ιδιαίτερη κοινωνική ομάδα. Τα εν δυνάμει αυτά χαρακτηριστικά ενός υπηκόου μπορεί να τον θέσουν εκτός της χώρας της ιθαγένειάς του ή να βρεθεί σε κατάσταση στην οποία να μην μπορεί ή να μην επιθυμεί, εξ αιτίας του φόβου του για πιθανή δίωξη του, να θέσει τον εαυτό του υπό την προστασία αυτής της χώρας (Παπαθανασίου, 2017).

Συνακόλουθα, αναγνωρίζεται ως πρόσφυγας και σε διεθνές επίπεδο καθώς είναι άτομο το οποίο διαφεύγει από διώξεις ή ένοπλες συρράξεις, βρίσκεται σε επικίνδυνη θέση και αναγκάζεται να διασχίσει γεωγραφικά εθνικά σύνορα ή να ζητήσει βοήθεια και ασφάλεια σε γειτονικές χώρες. Λόγω της διεθνούς αναγνώρισης, κάθε πρόσφυγας έχει πρόσβαση για παροχή βοήθειας από τα κράτη, την Ύπατη Αρμοστεία του Ο.Η.Ε και από πληθώρα άλλων οργανισμών. Επιπλέον, η Σύμβαση της Γενεύης του 1951, το Πρωτόκολλο του 1967, και η Σύμβαση του 1969 του Οργανισμού Αφρικανικής Ενότητας, παραμένουν οι ακρογωνιαίοι λίθοι για την προστασία των προσφύγων στη σύγχρονη εποχή. Μια από τις πιο θεμελιώδεις αρχές που καθορίζεται στο διεθνές δίκαιο, είναι ότι οι πρόσφυγες δεν πρέπει να επιστρέφονται ή να επαναπροωθούνται σε καταστάσεις όπου κινδυνεύει η ζωή ή η ελευθερία τους (Edwards, 2016).

Στην πραγματικότητα οι λόγοι για τους οποίους κάποιος αποφασίζει ή οδηγείται να εγκαταλείψει την χώρα του και να αναζητήσει καλύτερες συνθήκες διαβίωσης σε μία άλλη, είναι πολύπλοκοι και δύσκολα μπορούν να διχτομηθούν με απόλυτη σαφήνεια (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019). Αυτός είναι ο λόγος που στην Ευρώπη ο όρος του «πρόσφυγα» με εκείνον του «μετανάστη» πολύ συχνά συγχέονται λανθασμένα. Οι δυο αυτοί όροι δεν είναι ταυτόσημοι και δεν μπορούν να χρησιμοποιηθούν αμφότερα και για τις δυο κατηγορίες, στις οποίες εντάσσονται οι άνθρωποι. Πολύ συχνά παρατηρείται αυτό το λάθος τόσο σε συζητήσεις στα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης, όσο και στα πλαίσια της δημόσιας ή/και ιδιωτικής συζήτησης. Ωστόσο, στην πραγματικότητα όταν γίνεται αναφορά στους ανθρώπους που καταφθάνουν στην Ευρώπη είναι πιθανό να ανήκουν και στις δυο κατηγορίες. Η πλειοψηφία των ανθρώπων που βρίσκουν αντίκρισμα στην Ελλάδα προέρχονται από χώρες που μαστιζονται από πολέμους, παρ' όλα αυτά ένα μικρό ποσοστό ανάμεσα τους είναι από άλλες χώρες, και στην δική τους περίπτωση θα τους ταίριαζε πιο πολύ ο όρος του «μετανάστη». Η Ύπατη Αρμοστεία ακολουθεί και προτείνει την αναφορά σε «*πρόσφυγες και μετανάστες*» όταν γίνεται αναφορά σε μικτές ομάδες ανθρώπων εν κινήσει, είτε διαμέσου θαλάσσης είτε όχι. Είναι ο καλύτερος τρόπος για να αναγνωριστεί σε όλους τους ανθρώπους, οι οποίοι βρίσκονται σε αυτή τη θέση, ότι είναι αποδέκτες των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, του σεβασμού και της προστασίας (Edwards, 2016). Για τα πλαίσια της ερευνητικής διαδικασίας που ακολουθήθηκε στην παρούσα έρευνα, λαμβάνεται υπόψη ο συγκεκριμένος εννοιολογικός ορισμός των «προσφύγων και μεταναστών», ακριβώς όπως προτείνεται από την Ύπατη Αρμοστεία.

#### Αιτών Άσυλο

Ως αιτών/ - ούσα άσυλο θεωρείται ο/η πρόσφυγας που δηλώνει προφορικά ή γραπτά σε οποιαδήποτε αρμόδια κρατική αρχή ότι ζητά άσυλο ή ζητά να μην απελαθεί γιατί φοβάται. Σημειώνεται ότι δεν αναγνωρίζεται ως δικαιούχος διεθνούς προστασίας κάθε αιτών/αιτούσα άσυλο. Παρότι οι δικαιούχοι διεθνούς προστασίας συγχέονται με τους μετανάστες/μετανάστριες, η διαφορά του καθεστώτος αυτών των δύο ομάδων είναι αρκετά σαφής, όπως προαναφέρθηκε, οι δικαιούχοι διεθνούς προστασίας δεν επιλέγουν να εγκαταλείψουν τις χώρες τους (Υπουργείο Μεταναστευτικής Πολιτικής, 2019). Παρόλα αυτά, όσοι ανήκουν στην κατηγορία αυτή αναμένουν επίσημη απόφαση σχετικά με το αν

γίνει ή όχι δεκτό το αίτημα τους για αναγνώριση του καθεστώτος του πρόσφυγα σύμφωνα με τις αρμόδιες διεθνείς αποφάσεις (Douglas, Cetron & Spiegel, 2019).

#### Γονική εμπλοκή

Η σχέση που δημιουργείται μεταξύ της οικογένειας και του σχολείου στο οποίο φοιτά το παιδί της, οριοθετεί και την συμμετοχή του γονέα (ποιοτική και ποσοτική) στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η συμμετοχή αυτή στη διεθνή βιβλιογραφία αναφέρεται ως γονική εμπλοκή (parental involvement) και ο ορισμός της δεν είναι απόλυτα ξεκάθαρος επειδή οι διαστάσεις της γονικής εμπλοκής είναι πολλαπλές (Γεωργίου, 2011). Στις διαστάσεις της γονικής εμπλοκής παρατηρούνται οι γονικές φιλοδοξίες για τα παιδιά, η επικοινωνία σχολείου-γονέα, η επικοινωνία γονέα-παιδιού σχετικά με το σχολείο, καθώς και η συμμετοχή των γονέων στη σχολική κοινότητα. Γενικότερα, η γονική εμπλοκή εστιάζει στην καλή συνεργασία μεταξύ του γονέα και του σχολείου με στόχο την ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού (Ee, 2017). Στην ειδική περίπτωση της γονικής εμπλοκής γονέων μεταναστών / προσφύγων η συμμετοχή των γονέων δρα ως παράγοντας ενίσχυσης και υποβοήθησης της ενταξιακής προσπάθειας (Παπακωνσταντίνου και Γκότοβου, 2009).

## 2. Θεσμικό Πλαίσιο

Η μετανάστευση σαν φαινόμενο είναι άρρηκτα συνδεδεμένο με την τοπική ιστορία της Ελλάδας καθώς στο παρελθόν ποικίλουν τα παραδείγματα αποικιοκρατίας, μετανάστευσης, προσφυγιάς και παλινόστησης. Μέχρι το 1960 η Ελλάδα αποτελούσε μια χώρα, η οποία εξάγαγε μετανάστες ενώ μια δεκαετία μετά, το 1970 μετατράπηκε σε χώρα υποδοχής μεταναστών από χώρες που συνορεύει (Αλβανία, Βουλγαρία κ.α.) αλλά και όχι (Ινδία, Πακιστάν, Αίγυπτο κ.α.). Ακόμη, η ελληνική πραγματικότητα διαμορφώθηκε και με αφορμή το μεγάλο ρεύμα παλινόστησης από την Γερμανία το διάστημα 1960 – 1980. Δεδομένου αυτών υπάρχει εύλογη αλληλεπίδραση μεταξύ του μεταναστευτικού φαινομένου και της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η διδασκαλία σε μικτές εθνοπολιτισμικά τάξεις δεν μπορεί να διεξάγεται αγνοώντας τη σύνθεση των τάξεων καθώς καλείται να διαδραματίσει καθοριστικό ρόλο, καλλιεργώντας τον σεβασμό απέναντι στην

διαφορετικότητα και την παραγωγική επικοινωνία και αλληλεπίδραση. Επιπλέον, στοχεύει στην εξομάλυνση των σχέσεων μεταξύ των γηγενών και αλλοδαπών μαθητών και οικογενειών. Η εκπαιδευτική πράξη διαμορφώνεται τόσο υπό την επίδραση της παιδαγωγικής θεωρίας όσο και σε συνάρτηση της εκπαιδευτικής πολιτικής και του θεσμικού πλαισίου. Το ελληνικό κράτος ανταποκρινόμενο στη νέα πραγματικότητα έλαβε μέτρα προκειμένου να έχουν πρόσβαση όλοι οι αλλοδαποί μαθητές στην εκπαίδευση και κυρίως στην παραμονή τους σε αυτή, χωρίς φαινόμενα σχολικών διαρροών (Λιακοπούλου, 2006 · Θεοδοσιάδου, 2015).

#### Εκπαιδευτική Πολιτική

Το 1970 η εκπαιδευτική πολιτική που ακολουθήθηκε διαπνεόταν από ιδιαίτερη επιείκεια προς την ομάδα μαθητών που συγκροτούνταν από αλλοδαπούς και παλιννοστούντες καθώς παρουσίαζαν ελλειμματικό μορφωτικό κεφάλαιο, ιδιαίτερα στην χρήση της γλώσσας. Για το λόγο αυτό στις εισαγωγικές, στις κατατακτήριες και στις προαγωγικές εξετάσεις οι προαναφερθέντες μαθητές αντιμετωπίζονταν με ανεκτικότητα (Θεοδοσιάδου, 2015 · Λιακοπούλου, 2006).

Μια δεκαετία αργότερα, το 1980 ιδρύθηκαν οι πρώτες Τάξεις Υποδοχής σε δημοτικά σχολεία με σκοπό οι μαθητές να ενταχθούν στο ελληνικό σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον. Στις εν λόγω τάξεις οι μαθητές διδάσκονταν σε πρόσθετες διδακτικές ώρες την Ελληνική γλώσσα, και τα μαθήματα του Προγράμματος Σπουδών. Επιπλέον, διδάσκονταν την γλώσσα της χώρας προέλευσής τους είτε για την ενίσχυση της εθνικής τους ταυτότητας είτε για την κατάλληλη προετοιμασία τους σε περίπτωση παλιννόστησής τους. Οι μαθητές φάνηκε ότι συμμετείχαν και απέδιδαν περισσότερο στις τάξεις υποδοχής παρά στην κύρια τάξη τους καθώς βρισκόταν σε μια ομάδα με κοινά βιώματα και ανάγκες, τα οποία πήγαζαν από την κοινή πολυπολιτισμική τους προέλευση. Βέβαια, στην οργάνωση και στη λειτουργία των τάξεων υποδοχής υπήρξαν αδυναμίες λόγω της έλλειψης κατάλληλου διδακτικού υλικού (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003 · Θεοδοσιάδου, 2015).

Η ελληνική πολιτεία το 1996 προχώρησε στην ψήφιση νόμου (Ν/2413) για την Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Με την νομοθεσία αυτή, τέθηκε το θεσμικό πλαίσιο για την



εκπαίδευση των ατόμων με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, οποιασδήποτε φύσης, στα πλαίσια του ελληνικού σχολείου. Η ετερότητα που μπορεί να χαρακτηρίζει τους νεοφερμένους μαθητές και την οικογένεια τους είναι: η εθνική, η εθνοτική, η θρησκευτική, η γλωσσική και η πολιτισμική ετερότητα. Η τελευταία μορφή ετερότητας αφορά τους αξιακούς κώδικες, τις στάσεις, τα ενδιαφέροντα και τις γνώσεις των ατόμων (Γκότοβος, 2002).

Με το νόμο αυτόν ιδρύεται νομικό πρόσωπο ιδιωτικού δικαίου με την επωνυμία Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Δια-πολιτισμικής Εκπαίδευσης (Ι.Π.Ο.Δ.Ε), του οποίου έργο είναι, μεταξύ των άλλων, και *«...η μελέτη των θεμάτων των παλιννοστούντων ή επαναπατριζόμενων Ελλήνων και ειδικότερα της εκπαίδευσης των παλιννοστούντων μαθητών, ώστε να γίνεται όσο το δυνατόν ευκολότερη και περισσότερο ευχερής η ένταξη τους στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας...η προσαρμογή των προγραμμάτων στα σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σύμφωνα με τις ιδιαιτερότητες αυτών...»* (κεφ.Β, άρθρα 5,6,7). Σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, σύμφωνα με τις ρυθμίσεις του νόμου αυτού, είναι *«...η οργάνωση και λειτουργία σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για την παροχή εκπαίδευσης σε νέους με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ιδιαιτερότητες»*. Η συγκεκριμένη διατύπωση δημιουργεί την εντύπωση ότι ο συγκεκριμένος νόμος απευθύνεται αλλά και αφορά μόνο τους μαθητές με «πολιτισμικές ιδιαιτερότητες» και όχι τους γηγενείς. Κάτι τέτοιο, όμως, δεν συμβαδίζει με το πνεύμα της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής, καθώς έχει στόχο την προετοιμασία όλων των μαθητών, προκειμένου να συμβιώσουν σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία (Λιακοπούλου, 2006, σ.:25).

Τον Σεπτέμβριο του 1999 θεσπίστηκαν νέες ρυθμίσεις με στόχο η εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών να γίνει αποτελεσματικότερη με την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών προκειμένου να ενταχθούν ομαλά στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Οι εκπαιδευτικοί στα πλαίσια της διαπολιτισμικής παρέμβασης έχουν την δυνατότητα, μετά από την στάθμιση των εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών τους, να τους εντάξουν στο σχήμα που πιθανώς να λειτουργήσει καλύτερα για τις δικές τους ατομικές ανάγκες. Το νέο θεσμικό σχήμα περιλαμβάνει την Τάξη Υποδοχής I, την Τάξη Υποδοχής II, το

Φροντιστηριακό Τμήμα και το Διευρυμένο ωράριο( στην ουσία πρόκειται για το ολοήμερο πρόγραμμα του σχολείου) (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003).

Επιπρόσθετα, ιδρύθηκαν Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Σ.Δ.Ε.) , τα οποία έχουν ισχύ μέχρι και σήμερα. Συγκεκριμένα τα σχολεία αυτά μπορούν να ιδρυθούν τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Τέλος, έχουν την δυνατότητα να εφαρμόζουν ειδικό Αναλυτικό Πρόγραμμα με απόφαση του Υπουργείου Παιδείας αλλά και του Ι.Π.Ο.Δ.Ε (Θεοδοσιάδου, 2015).

Το διάστημα του 2015 – 2016 η Ελλάδα αποτέλεσε χώρα διέλευσης προσφυγικών ροών από την Μέση Ανατολή, ιδιαίτερα μετά τους πολέμους που πραγματοποιήθηκαν στο Αφγανιστάν και στο Ιράκ το 2001 και το 2003 αντίστοιχα. Στα τέλη του 2018 τα παιδιά πρόσφυγες υπολογίστηκαν σε 27.000 από τα οποία το μεγαλύτερο ποσοστό υπήρξαν ασυνόδευτοι ανήλικοι. Τις πρώτες μέρες εισόδου και παραμονής τους στην χώρα μας η πλειονότητα των παιδιών φιλοξενούνταν στα Κέντρα Φιλοξενίας στην ενδοχώρα όπως και στα Κέντρα Υποδοχής και Ταυτοποίησης στα νησιά. Περίπου το 50% αυτών το παιδιών τα επόμενα έτη μετακινήθηκαν στον αστικό ιστό της χώρας. Παράλληλα με την αναζήτηση εύρεσης λύσης για την εγκατάσταση και διαμονή τους ο κρατικός μηχανισμός της χώρας έπρεπε να διαμορφώσει και τις κατάλληλες πολιτικές για την μόρφωση των παιδιών προσφύγων. Το υπάρχον θεσμικό πλαίσιο κατοχύρωνε την πρόσβαση των προσφύγων μαθητών στην εκπαίδευση ανεξάρτητα από το πλαίσιο διαμονής τους στην Ελλάδα (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019).

Η χρονολογικό έτος 2016 – 2017 λειτούργησε ως «προ - ενταξιακό» με την ανάπτυξη ενός συστήματος όπου προέβλεπε: α. την ανάπτυξη προγραμμάτων προσχολικής εκπαίδευσης μέσα στα Κέντρα Φιλοξενίας των Προσφύγων, β. την ίδρυση των Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση Προσφύγων (Δ.Υ.Ε.Π) και γ. την ένταξη στο παραδοσιακό πρωινό ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου της Τάξης Υποδοχής προκειμένου να υποστηριχθούν τα παιδιά πρόσφυγες που διαμένουν στον αστικό ιστό. Οι Δ.Υ.Ε.Π ιδρύθηκαν εντός των σχολικών δομών, οι οποίες βρίσκονται στα χιλιόμετρα πλαίσια των δομών φιλοξενίας. Κάθε ΔΥΕΠ έχει την δυνατότητα να περιλαμβάνει περισσότερα από ένα τμήματα, αναλογικά του αριθμού των μαθητών που φιλοξενεί. Οι ΔΥΕΠ χαρακτηρίστηκαν ως μια επιλογή διαχωριστικής εκπαίδευσης των παιδιών προσφύγων παρά ως ενταξιακή

εκπαίδευση στα πλαίσια της σχολικής ζωής. Συνακόλουθα, στην ίδια λογική ακολούθησαν το ημερολογιακό έτος 2017 – 2018 οι Τάξεις Υποδοχής ΖΕΠ, ως ένα πλαίσιο παράλληλης υποστήριξης (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019· Μαλιγκούδη & Τσαουσίδης, 2020).

Η μεταναστευτική πολιτική της Ελλάδος διαιρείται σε δυο άξονες. Ο πρώτος άξονας της μεταναστευτικής πολιτικής αναφέρεται στις πολιτικές και στο θεσμικό πλαίσιο αναφορικά με τις διαδικασίες υποδοχής και νόμιμης αδειοδότησης της διαμονής των μεταναστών/μεταναστριών, των αιτούντων/αιτουσών και των δικαιούχων διεθνούς προστασίας στη χώρα υποδοχής. Ο δεύτερος άξονας αναφέρεται στην κοινωνική πολιτική και συγκεκριμένα στις επιμέρους εθνικές και ευρωπαϊκές πολιτικές υποδοχής και ένταξης μεταναστών, συμπεριλαμβανομένης της εκπαιδευτικής, στεγαστικής και εργασιακής πολιτικής και στοχεύουν στην καλλιέργεια των θεσμικών, τυπικών και κοινωνικών προϋποθέσεων για τη συμπόρευση των μεταναστευτικών πληθυσμών με τους πολίτες της χώρας υποδοχής (Υπουργείο Μεταναστευτικής Πολιτικής, 2019).

Η συνδιαλλαγή του σχολείου με τους γονείς πρόσφυγες είναι σημαντική και κάποιες φορές απαραίτητη επιλογή για την ακαδημαϊκή και κοινωνική εξέλιξη των μαθητών προσφύγων (Rah, Choi, & Nguýễn, 2009). Οι γονείς έχουν τη δυνατότητα και το δικαίωμα να συμμετέχουν στον σύλλογο γονέων και κηδεμόνων του σχολείου καθώς από το 1985 και με τον Ν/1566 Αρ. 85 (ΦΕΚ 167) οι σύλλογοι γονέων συγκροτήθηκαν ελεύθερα σε κάθε σχολείο. Στο συλλογικό αυτό όργανο οι γονείς μπορούν να εκφράζουν τις απόψεις τους για την λειτουργία του σχολείου καθώς και να αλληλοεπιδρούν με τους εκπαιδευτικούς για ζητήματα που αφορούν τα παιδιά τους και την εκπαίδευση τους.

### 3. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Όπως αναφέρεται στον Banks (2009) τα περισσότερα εθνικά κράτη με αφορμή τα μεταναστευτικά και προσφυγικά κύματα που δέχονται στο εσωτερικό τους, χαρακτηρίζονται από κοινωνικοπολιτισμική πολυμορφία και πολυγλωσσία. Υπο αυτό το πρίσμα τα ευρωπαϊκά θεσμικά όργανα ενθαρρύνουν τα κράτη να προσαρμόσουν την εκπαιδευτική πολιτική τους στις αρχές της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Σύμφωνα με μελέτη που πραγματοποίησε το κέντρο τεκμηρίωσης της Ευρωπαϊκής Αρχής αναφορικά

με τα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών και με τις επιμέρους πληροφορίες για τα χαρακτηριστικά τους (Eurydice), εντοπίζονται τρεις διαστάσεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης:

- ✓ Η εκμάθηση της πολιτιστικής πολυμορφίας προκειμένου να αναπτυχθεί η ανεκτικότητα και ο σεβασμός μεταξύ των μαθητών, ενισχύοντας παράλληλα περιπτώσεις για την καταπολέμηση του ρατσισμού και της ξενοφοβίας
- ✓ Η κατανόηση της σύγχρονης πολιτιστικής ποικιλομορφίας στο ιστορικό και κοινωνικό της πλαίσιο (διεθνής διάσταση)
- ✓ Η καλλιέργεια της αίσθησης των μαθητών της ευρωπαϊκής ταυτότητας τους (ευρωπαϊκή διάσταση)

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση αναφέρεται σε ένα μακρο – επίπεδο, το οποίο αφορά τους θεσμούς, τα μέτρα και τις εκπαιδευτικές πολιτικές σε αντίθεση με την διαπολιτισμική παιδαγωγική, η οποία αναφέρεται στο μικρο – επίπεδο της σχολικής αίθουσας (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2011). Οι στόχοι (Bletzynkova, 2008) της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που καθοδηγούν τα άτομα και τους θεσμούς προς την διαπολιτισμικότητα μέσω των κατάλληλων εφαρμογών διακρίνονται αναφορικά με την παγκόσμια διάσταση, την εθνική διάσταση και την ατομική διάσταση. Αναλυτικά:

- ✓ Παγκόσμια Διάσταση:

Η παγκόσμια διάσταση ή μακρο – κοινωνική διάσταση περιλαμβάνει α. την αντίληψη της πολλαπλότητας των πολιτισμών και τον σεβασμό προς όλους τους πολιτισμούς, β. οι εξατομικευμένες διαδικασίες και η καλλιέργεια της ανθρώπινης αλληλεγγύης, γ. η καλλιέργεια της ικανότητας της αναγνώρισης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και της συμβίωσης με άλλα έθνη.

- ✓ Εθνική Διάσταση:

Η εθνική διάσταση ή μεσο – κοινωνική διάσταση περιλαμβάνει α. την στήριξη για την ανάπτυξη μιας διαφοροποιημένης πολιτισμικής κοινωνίας με έντονο το δημοκρατικό στοιχείο, β. την εξάλειψη των κοινωνικών ανισοτήτων που προκύπτουν από φυλετικές και εθνοτικές διαφορές, γ. την παρεμπόδιση διαπολιτισμικών συγκρούσεων και δ. την

ανασυγκρότηση των κοινωνικών δεσμών βασισμένων στην πολιτισμική ετερογένεια των ομάδων.

✓ Ατομική διάσταση:

Η ατομική διάσταση ή η μικρο – κοινωνική διάσταση περιλαμβάνει α. την καλλιέργεια της ικανότητας της κατανόησης των πολιτιστικών ορίων μεταξύ μιας ετερογενούς ομάδας και την αρμονική συνύπαρξη με αυτά τα άτομα χωρίς στοιχεία ξενοφοβίας και φαινόμενα φυλετικών και εθνικών προκαταλήψεων, και β. ανάπτυξη διαπολιτισμικών ικανοτήτων, διευκολύνοντας τις διαδικασίες επιπολιτισμού.

Οι παραπάνω στόχοι μπορούν να επιτευχθούν είτε σε τυπικές είτε και σε άτυπες μορφές εκπαίδευσης και απευθύνονται σε όλες τις ηλικιακές ομάδες, σε μετανάστες και πρόσφυγες στις χώρες υποδοχής αλλά και σε γηγενείς και σε επαγγελματικές ομάδες (Bletzynkova, 2008).

Η έννοια της «διαπολιτισμικής εκπαίδευσης» τείνει να επικρατήσει στην Ευρώπη ωστόσο στον διεθνή χώρο προτιμάται ο όρος της «πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης» (multicultural education) και δημιουργείται σύγχυση μεταξύ των δυο αυτών όρων (Νικολάου, 2011). Η πολυπολιτισμική εκπαίδευση περιγράφεται ως μια συνολική προσπάθεια σχολικής μεταρρύθμισης ολόκληρου του αναλυτικού προγράμματος, η οποία έχει σχεδιαστεί για την αύξηση της εκπαιδευτικής ισότητας για μια σειρά μειονοτικών ομάδων (πολιτιστικών, εθνοτικών και εισοδηματικών). Η πολυπολιτισμικότητα ή η πολυπολιτισμική εκπαίδευση προσανατολίζεται στην προσπάθεια αλλαγής της σκέψης του ατόμου προκειμένου να καταρριφθούν προκαταλήψεις, αμετακίνητες ιδέες, προς τον εαυτό και τη δική του κουλτούρα, η εξιδανίκευση και ο θαυμασμό ορισμένων πολιτισμών. Η προσπάθεια αυτή πραγματοποιείται με γνώμονα την αμοιβαία συμφιλίωση μεταξύ των πολιτισμών (Hmelaka, Vodopivec, and Barbareevc, 2021).

Ο Helmut Essinger διατύπωσε τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε τέσσερις κατηγορίες (1988, οπ. αναφ. στο Νικολάου, 2011). Συγκεκριμένα, αναφέρει 1. την *εκπαίδευση για ενσυναίσθηση* (empathy), όπου το άτομο μαθαίνει να κατανόει τους άλλους,

να βρίσκεται κατά κάποιο τρόπο στη «θέση» τους και να έρχεται αντιμέτωπος με τα προβλήματά τους από τη δική τους οπτική. Όπου η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης θα βοηθήσει να καλλιεργηθεί η συμπάθειά του για τους άλλους. Για να συμβεί όμως αυτή η διεργασία, θα πρέπει οι δάσκαλοι να ενθαρρύνουν τα παιδιά να ενδιαφέρονται ουσιαστικά για τους «άλλους» ανεξάρτητα με το αν έχουν ή όχι μεταναστευτικό υπόβαθρο, 2. *την εκπαίδευση για αλληλεγγύη*, όπου η έννοια της αλληλεγγύης δηλώνει την ανάγκη για την καλλιέργεια της συλλογικής συνείδησης καταρρίπτοντας κάθε μορφή κοινωνικής ανισότητας, 3. *την εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό*, αλληλοεπιδρώντας οι μαθητές με άλλους πολιτισμούς και δίνοντας την ευκαιρία σε ξένους πολιτισμούς να γνωρίσουν τον δικό τους, εύκολα δίνεται η δυνατότητα να πραγματοποιηθεί και το αντίθετο, έτσι με αυτό τον τρόπο δύναται να καλλιεργηθεί ο σεβασμός της πολιτισμικής ετερότητας, 4. *την εκπαίδευση ενάντια στον εθνοκεντρικό τρόπο σκέψης*, πρόκειται για μια προσπάθεια κατάρριψης των εθνικών στερεοτύπων και προκαταλήψεων προκειμένου να μην εμποδίζεται η πολιτισμική επικοινωνία μεταξύ των συνανθρώπων, προερχόμενοι από διαφορετικούς λαούς (Κεσίδου, 2008· Νικολάου, 2011).

### 3.1. Μοντέλα Εκπαίδευσης

Βιβλιογραφικά, συναντάται ποικιλία στα μοντέλα ένταξης των παιδιών προσφύγων και μεταναστών στο εκπαιδευτικό και κοινωνικό σύστημα της χώρας υποδοχής. Ωστόσο το διαπολιτισμικό μοντέλο όπως έχει γίνει ήδη σαφές από τα παραπάνω, αποτελεί την αποδεκτή επιλογή στο ζήτημα της εκπαίδευσης των παιδιών που προέρχονται από άλλες χώρες (Σγούρα, Μάνεσης και Μητροπούλου, 2018).

#### Μονοπολιτισμικά Μοντέλα

Οι ευκαιρίες αμοιβαίου πολιτισμικού εμπλουτισμού που προέκυψαν από τα μεταναστευτικά και προσφυγικά κύματα όπως η γλώσσα, η εκπαίδευση, η κοινωνική αποδοχή και κυρίως το ζήτημα της σχολικής ένταξης των προσφύγων μαθητών οδήγησε τις χώρες προσέλευσης τους να καλλιεργήσουν εκπαιδευτικές πολιτικές διαφορετικών προσεγγίσεων (Γεωργογιάννης, 1997). Τα μοντέλα εκπαίδευσης που προτάθηκαν είναι το αφομοιωτικό μοντέλο, το μοντέλο της ενσωμάτωσης, το πολυπολιτισμικό μοντέλο, το αντιρατσιστικό μοντέλο και το διαπολιτισμικό μοντέλο. Τα δυο πρώτα μοντέλα κατηγοριοποιούνται ως μονοπολιτισμικά. Το αφομοιωτικό μοντέλο στα εκπαιδευτικά

πλαίσια επιτάσσει την εκμάθηση της κυρίαρχης γλώσσας και την παραμέληση της μητρικής γλώσσας και του πολιτισμού των μεταναστών παιδιών. Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο τα παιδιά πρόσφυγες αντιμετωπίζονται ως «πρόβλημα» που εμποδίζουν την πρόοδο των υπολοίπων μαθητών και θα πρέπει εκείνα να προσαρμοστούν στα δεδομένα του σχολείου και όχι το σχολείο να προσαρμοστεί στις δικές τους ατομικές ανάγκες. (Κεσίδου, 2008· Γκόβαρης, 2011).

Το αφομοιωτικό μοντέλο αυτό αναπτύχθηκε κυρίως μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του 1960 και χαρακτηρίζονταν ως μονογλωσσικό και μονοπολιτισμικό. Επιπλέον, οι ιδιαιτερότητες και οι αδυναμίες των μεταναστών δεν λαμβάνονταν υπόψη και δεν τους παρείχε τη δυνατότητα να αναπτύξουν τις ατομικές τους δυνατότητες, με αποτέλεσμα οι μαθητές να αγνοούν τα ατομικά τους χαρακτηριστικά που καθρεπτίζουν την εθνική και πολιτισμική τους ταυτότητα (Θεοδοσιάδου, 2015).

Μετεξέλιξη του αφομοιωτικού μοντέλου αποτελεί εκείνο με αναφορά στην ενσωμάτωση. Στο συγκεκριμένο μοντέλο γίνεται θετική αναφορά στον πολιτισμό των μειονοτικών ομάδων, κάτι που επιτρέπει την διατήρηση της μητρικής γλώσσας. Ωστόσο, η ετερότητα γίνεται αποδεκτή σε ιδιωτικό πλαίσιο χωρίς να επηρεάζεται ο κοινωνικός ιστός. Βέβαια, η ανεκτικότητα στα χαρακτηριστικά της ετερότητας αφορούσε κυρίως στην θρησκεία και τις εθνικές παραδόσεις της οικογένειας (Θεοδοσιάδου, 2015). Ο στόχος είναι η ενσωμάτωση των παιδιών στην κυρίαρχη ομάδα, με την εκμάθηση της γλώσσας του κράτους. Με αυτό τον τρόπο γίνεται προσπάθεια για την διαφύλαξη της σταθερότητας και της συνοχής του κοινωνικού συστήματος της χώρας υποδοχής των μεταναστών/προσφύγων (Κεσίδου, 2008· Γκόβαρης, 2011).

#### Πλουραλιστικά Μοντέλα

Σταδιακά έγινε αντιληπτό ότι με τις παραπάνω θεωρήσεις οι μαθητές δεν αντιμετωπίζονταν με ισότητα κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας και δεν παρέχονταν ουσιαστική λύση στα προβλήματα που προκύπταν στα σχολεία, έτσι έγινε μια μετάβαση στα πλουραλιστικά μοντέλα εκπαίδευσης των μειονοτικών ομάδων από τα μονοπολιτισμικά. Ως πλουραλιστικά μοντέλα, χαρακτηρίζονται τα υπόλοιπα τρία μοντέλα από όσα έχουν ήδη αναφερθεί, δηλαδή το πολυπολιτισμικό μοντέλο, το αντιρατσιστικό μοντέλο και το διαπολιτισμικό μοντέλο. Στην δεκαετία του 1970 θεσπίστηκε το

πολυπολιτισμικό μοντέλο όπου οι μαθητές παρακινούνται να εκπαιδευτούν στην μητρική τους γλώσσα και τους παρέιχε την ελευθερία να εκπαιδεύονται βασισμένοι στο δικό τους πολιτισμικό υπόβαθρο. Μια τέτοια εκπαιδευτική πολιτική ελλόχευε τον κίνδυνο οι διάφοροι πολιτισμοί να συνυπάρχουν μεν αλλά να εξελίσσονται ανεξάρτητα ο ένας από τον άλλο με αποτέλεσμα να δημιουργούνται πολλές μικρές παράλληλες μορφές κοινωνίας, χωρίς να πραγματοποιείται ο στόχος της ένταξης (Κεσίδου, 2008· Γεωργογιάννης, 1997).

Επιπρόσθετα, με αφορμή το πολυπολιτισμικό μοντέλο ξεκίνησε η κατάρτιση προγραμμάτων εντός των σχολικών δομών, με στόχο την καλλιέργεια ανοχής σε άτομα με διαφορετικό πολιτισμικό, φυλετικό, εθνικό ή θρησκευτικό υπόβαθρο. Η λειτουργία αυτών των προγραμμάτων στόχευε επιπλέον στην αύξηση των σχολικών επιδόσεων αλλά και στην παροχή ίσων ευκαιριών τόσο στους γηγενείς όσο και στους αλλοδαπούς μαθητές (Θεοδοσιάδου, 2015).

Η εξέλιξη του πολυπολιτισμικού μοντέλου υπήρξε το αντιρατσιστικό μοντέλο. Αναπτύχθηκε περί τα τέλη της δεκαετίας του 1980 κυρίως στην Αγγλία και στην Αμερική και στοχεύει στην εξάλειψη του ρατσισμού που αναπτύσσεται στον πυρήνα των θεσμών που κυριαρχούν. Στα πλαίσια του συγκεκριμένου μοντέλου γίνεται προσπάθεια να γίνει αντιληπτό ότι το ζήτημα του ρατσισμού δεν αφορά μόνο τις προσωπικές στάσεις των διαπροσωπικών σχέσεων αλλά αφορά και τις δομές της κοινωνίας, όπως το σχολείο, στις οποίες διεισδύουν ρατσιστικά μοτίβα συμπεριφορών (Κεσίδου, 2008· Γεωργογιάννης, 1997).

Το διαπολιτισμικό μοντέλο, όπως και το αντιρατσιστικό, εμφανίστηκε στη δεκαετία του 1980 κυρίως στον ευρωπαϊκό χώρο. Ο όρος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σύμφωνα με την UNESCO, το συμβούλιο της Ευρώπης και την Ευρωπαϊκή Ένωση δηλώνει την αρχή της εκπαίδευσης, η οποία καθορίζει το σχολικό πρόγραμμα όπου με την δημιουργία δράσεων γίνεται προσπάθεια για την επίτευξη της ισότητας απέναντι στις ευκαιρίες που παρέχει τόσο η εκπαίδευση όσο και η κοινωνία. Το διαπολιτισμικό μοντέλο δεν θα πρέπει να ταυτίζεται με το αντιρατσιστικό (Γεωργογιάννης, 1997).

Μέσω της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης οι στόχοι της πολυπολιτισμικότητας έχουν την δυνατότητα να επιτευχθούν. Ένας από τους βασικούς στόχους είναι να μάθουν τα άτομα να εντοπίζουν τις διαφορές μεταξύ του δικού τους πολιτισμού και των άλλων πολιτισμών



και να προσπαθούν να κατανοήσουν και να αποδεχτούν αυτές τις διαφορές. Προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι της διαπολιτισμικότητας κρίνονται απαραίτητες οι επαφές μεταξύ των ανθρώπων και η επικοινωνία μεταξύ εκπροσώπων διαφορετικών πολιτισμών. Ο όρος που επισημαίνει τη σημασία της αλληλεπίδρασης, της συνεργασίας, και της επικοινωνίας μεταξύ μελών διαφορετικών πολιτισμών είναι αυτή της διαπολιτισμικότητας (Hmelaka, Vodopivec, and Barbarenc, 2021).

Στα πλαίσια μιας σύγχρονης πολυπολιτισμικής σχολικής τάξης ο εκπαιδευτικός σύμφωνα με τον Byram (1997, οπ. αναφ. στο Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2011) οφείλει να ακολουθεί συγκεκριμένες παιδαγωγικές αρχές με στόχο η διδασκαλία του να βασίζεται στη διαπολιτισμική προσέγγισή.

#### Διαπολιτισμική Ικανότητα Εκπαιδευτικών

Ο Banks (2019) υπέδειξε πέντε διαφορετικές διαστάσεις της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης προκειμένου να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να κατανοήσουν και να αναπτύξουν θεωρίες και πρακτικές αναφορικά με το επιστημονικό πεδίο της διαπολιτισμικότητας. Συγκεκριμένα αναφέρθηκε στις εξής διαστάσεις: α. την ενσωμάτωση περιεχομένου, β. την κατασκευή γνώσης, γ. τη μείωση των προκαταλήψεων, δ. την παιδαγωγική ισότητα, και ε. την ενδυνάμωση της σχολικής κουλτούρας και των κοινωνικών δομών. Παρόλο που κάθε μια μία από τις παραπάνω διαστάσεις είναι εννοιολογικά διακριτή, κατά την πρακτική αλληλεπικαλύπτονται και αλληλοεπιδρούν. Σύμφωνα με τον ίδιο ο μεγαλύτερος στόχος της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι να βοηθήσει τους μαθητές να αναπτύξουν τις γνώσεις, τα εφόδια και τις δεξιότητες προκειμένου να λειτουργήσουν στο δικό τους μικρο-σύστημα αλλά και στο ευρύτερο σύστημα της κοινωνίας.


Συγκεκριμένα η *ενσωμάτωση περιεχομένου* αναφέρεται στην διεργασία όπου οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν παραδείγματα και περιεχόμενο από ποικιλία πολιτισμών και ομάδων για να επεξηγήσουν βασικές έννοιες, αρχές, γενικεύσεις και θεωρίες στο γνωστικό αντικείμενο τους. Κατ' επέκταση η διεργασία της *κατασκευής γνώσης* περιγράφει διδακτικές δραστηριότητες που βοηθούν τους μαθητές να κατανοήσουν, να διερευνήσουν

και να καθορίσουν πώς οι πολιτισμικές παραδοχές, τα πλαίσια αναφοράς, οι προοπτικές και οι προκαταλήψεις των ερευνητών και των συγγραφέων των σχολικών βιβλίων επηρεάζουν τους τρόπους με τους οποίους οικοδομείται η γνώση. Επιπλέον, η πολυπολιτισμική διδασκαλία δεν περιλαμβάνει μόνο την εισαγωγή εθνοτικού περιεχομένου στο σχολικό πρόγραμμα σπουδών, αλλά και την αλλαγή της δομής και της οργάνωσης της σχολικής γνώσης. Ακόμη, περιλαμβάνει τους τρόπους εκείνους, σύμφωνα με τους οποίους οι δάσκαλοι και οι μαθητές βλέπουν και αλληλοεπιδρούν με τη γνώση και βοηθώντας τους μαθητές να γίνουν παραγωγοί γνώσης, όχι απλώς καταναλωτές της γνώσης που παράγεται από άλλους. Στη συνέχεια, η τρίτη κατά σειρά διάσταση σύμφωνα με τον Banks, *η μείωση των προκαταλήψεων* βοηθά τους μαθητές να αναπτύξουν δημοκρατικές φυλετικές στάσεις και να κατανοήσουν πώς η εθνική ταυτότητα επηρεάζεται από το σχολικό πλαίσιο και τις πεποιθήσεις των κυρίαρχων ομάδων. Συνακόλουθα, η *παιδαγωγική της ισότητας* καλλιεργείτε όταν οι δάσκαλοι τροποποιούν τη διδασκαλία τους με τρόπους που θα διευκολύνουν την ακαδημαϊκή επίδοση μαθητών από διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες μαθητών ανεξαρτήτου μορφωτικού επιπέδου. Τέλος, *η ενδυνάμωση της σχολικής κουλτούρας* περιλαμβάνει την αναδιάρθρωση της κουλτούρας και της οργάνωσης του σχολείου ώστε οι μαθητές από διαφορετικές ομάδες να βιώνουν την ισότητα καθώς οι διαπροσωπικές σχέσεις βασίζονται στον αμοιβαίο σεβασμό, ο οποίος αντικατοπτρίζεται στους σχολικούς στόχους, στους κανόνες και στις πολιτισμικές πρακτικές που ακολουθεί η σχολική κοινότητα (Banks, 2009).

Όπως προκύπτει από τα παραπάνω στοιχεία οι εκπαιδευτικοί καλούνται σε ένα συνεχώς μεταβαλλόμενο πλαίσιο των σχολικών τάξεων να μπορούν να είναι ικανοί και άρτια καταρτισμένοι προκειμένου να ακολουθήσουν τις επιταγές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Εν προκειμένω, χρειάζεται να καλλιεργήσουν την διαπολιτισμική τους ικανότητα (intercultural competence), δηλαδή το σύνολο των κοινωνικών δεξιοτήτων και των δεξιοτήτων επικοινωνίας που τους επιτρέπουν να κατανοούν και να αποδέχονται την ετερότητα. Επιπροσθέτως, μέσω της διαπολιτισμικής ικανότητας καθίστανται ικανοί να διαθέτουν τα εφόδια εκείνα που τους βοηθούν να λειτουργούν σε πλαίσια που διασταυρώνονται πολλοί πολιτισμοί και να αξιοποιούν ωφέλιμα την ετερότητα τους, να επιθυμούν να επανεξετάσουν πρότερες απόψεις τους και τέλος να διαμορφώνουν νέες

στρατηγικές για μια λειτουργική επικοινωνία με το σύνολο των ατόμων που συναναστρέφονται καθημερινά (Στεργίου και Σιμόπουλος, 2019).

Το 2006 ο Deardorff συγκέντρωσε σε πυραμιδική μορφή (Σχήμα 1) τις συνιστώσες της διαπολιτισμικής ικανότητας σε τέσσερις κατηγορίες. Οι κατηγορίες που τοποθετούνταν στην βάση επηρεάζουν θετικά εκείνες που ακολουθούν την πορεία προς την κορυφή της πυραμίδας. Αυτό το μοντέλο παρουσιάζει α. τα στοιχεία των κινήτρων (απαραίτητες στάσεις), β. τα γνωστικά στοιχεία (γνώση και κατανόηση) και γ. τα στοιχεία των δεξιοτήτων των ατόμων. Συγκεκριμένα:

Σχήμα 1: Το μοντέλο του Deardorff για την διαπολιτισμική ικανότητα	
<u>Επιθυμητό εξωτερικό αποτέλεσμα</u>	
Αποτελεσματική και κατάλληλη επικοινωνία και συμπεριφορά (με βάση τις διαπολιτισμικές γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις του ατόμου) για την επίτευξη των στόχων.	
<u>Επιθυμητό εσωτερικό αποτέλεσμα</u>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Προσαρμοστικότητα (σε διαφορετικά στυλ επικοινωνίας και στυλ συμπεριφορών με την προσαρμογή σε νέα πολιτιστικά περιβάλλοντα)</li> <li>✓ Ευελιξία (επιλογή και χρήση κατάλληλων στυλ και συμπεριφορές επικοινωνίας (γνωστική ευελιξία)</li> <li>✓ Εθνοποιημένη άποψη</li> <li>✓ Ενσυναίσθηση</li> </ul>	
<u>Γνώση και Κατανόηση</u>	<u>Δεξιότητες</u>
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Πολιτισμική αυτογνωσία</li> <li>✓ Βαθιά κατανόηση και γνώση του πολιτισμού (συμπεριλαμβανομένων των πλαισίων, του ρόλου και του αντίκτυπου του πολιτισμού καθώς και των «άλλων» κοσμοθεωριών</li> <li>✓ Πληροφορίες για τους πολιτισμούς</li> <li>✓ Κοινωνιο-γλωσσική επίγνωση</li> </ul>	 <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Ακούω</li> <li>✓ Παρατηρώ</li> <li>✓ Ερμηνεύω</li> <li>✓ Αναλύω</li> <li>✓ Αξιολογώ</li> <li>✓ Σχετίζομαι</li> </ul>
<u>Απαιτούμενες στάσεις</u>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Σεβασμός (εκτίμηση άλλων πολιτισμών, πολιτισμική ποικιλομορφία)</li> <li>✓ Ανοιχτότητα (στη διαπολιτισμική μάθηση και σε ανθρώπους από άλλους πολιτισμούς, συγκράτηση της κρίσης)</li> <li>✓ Περιέργεια και ανακάλυψη (ανεκτικότητα ασάφειας και αβεβαιότητας)</li> </ul>	
(Deardorff, 2006 οπ. αναφ. στο Bok, D. C. 2009)	

Η διαπολιτισμική ικανότητα απαιτεί μια δια βίου μάθηση του εκπαιδευτικού καθώς είναι μια δεξιότητα που προϋποθέτει συνεχώς την ενίσχυση της υφιστάμενης γνώσης των εκπαιδευτικών αλλά και την πρακτική τους εμπειρία. Οι εκπαιδευτικοί που έχουν αναπτύξει την ικανότητα αυτή έχουν καταφέρει να αποκτήσουν αφενός την δική τους προσωπική διδακτική θεωρία και ταυτότητα και αφετέρου την ευχέρεια να επικοινωνούν σε διαπολιτισμικό πλαίσιο. Συνεπώς, μπορούν να παρέμβουν αποτελεσματικά στη διαχείριση της διαφορετικότητας στην τάξη αλλά και να αναπτύσσουν δίκτυα συνεργασίας με άτομα ή φορείς για την ενίσχυση των μαθητών προσφύγων και μεταναστών (Παλαιολόγου και Ευαγγέλου, 2011).

Συνοψίζοντας, η διαπολιτισμική εκπαίδευση στοχεύει αφενός στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ετοιμότητας απέναντι στο διαφορετικό και αφετέρου στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικής δεξιότητας, δηλαδή στην ικανότητα της διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας (Κεσίδου, 2008). Σε ένα σχολείο όπου θα εφαρμόζεται η διαπολιτισμική εκπαίδευση σε όλα τα μαθησιακά περιβάλλοντα και στην ευρύτερη λειτουργία του, είναι εφικτό να λαμβάνονται υπόψη οι ιδιαιτερότητες όλων των πολιτιστικών ομάδων. Το διαπολιτισμικό σχολείο χαρακτηρίζεται ως «σχολείο ένταξης» στο οποίο έχουν πρόσβαση όλοι οι μαθητές, όπου γίνονται αποδεκτοί με σεβασμό και αποδοχή χωρίς να περιθωριοποιούνται εξ αιτίας των ιδιαιτεροτήτων τους. Επιπλέον, όλοι οι μαθητές και το οικείο περιβάλλον τους (η οικογένεια και οι κηδεμόνες) αλληλοεπιδρούν δημιουργικά ακολουθώντας την κοινωνική συνοχή, την ισότητα και την δικαιοσύνη, όπου με αρωγό την επικοινωνία, το σχολείο τους μετατρέπεται σε ειρηνικό χωρίς να αγκυλώνεται σε προκαταλήψεις και στερεότυπα (Νικολάου, 2011).

#### 4. Συνεργασία και επικοινωνία σχολείου και οικογένειας

Η επικοινωνία μεταξύ των σχολείων και των γονέων από μειονοτικές ομάδες, όπως είναι οι ομάδες με μεταναστευτικό ή προσφυγικό υπόβαθρο εγείρει το ερώτημα πώς τα σχολεία και οι δάσκαλοι αντιμετωπίζουν το ζήτημα της πολιτισμικής ετερότητας στη σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ οικογένειας και σχολείου. Τις περισσότερες φορές, το ζήτημα της ετερότητας θεωρείται από τα σχολεία και τους δασκάλους ως ένα χαρακτηριστικό που χαρακτηρίζει τις οικογένειες και ότι δεν αποτελεί στοιχείο ικανό να απομακρύνει

επικοινωνιακά τις δύο αυτές ομάδες. Οι γονείς και οι δάσκαλοι αντιλαμβάνονται τη σχέση τους με βάση τα πλαίσια αναφοράς τους. Η απόσταση μεταξύ της αλλοδαπής οικογένειας και της σχολικής κουλτούρας μπορεί να ποικίλλει και, ως εκ τούτου, να διευκολύνει ή να περιπλέξει τη δημιουργία μιας σχέσης αλληλεπίδρασης (Conus & Fahrni, 2019).

#### Διαπολιτισμική Επικοινωνία

Η διαπολιτισμική επικοινωνία αναφέρεται γενικά στην «πρόσωπο με πρόσωπο» αλληλεπίδραση μεταξύ των ανθρώπων με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο (Sun, 2013). Αποτελεί μια διαδικασία που χρησιμοποιείται προκειμένου οι άνθρωποι να αλληλοεπιδρούν μεταξύ τους. Στην ουσία πρόκειται για μια πολύπλοκη και σύνθετη διεργασία που αποτελείται από τα μέλη που επικοινωνούν αλλά και από το μήνυμα που επικοινωνείται (Reppa, 2019). Προκειμένου η διαδικασία της επικοινωνίας να επιτευχθεί χρειάζεται ο πομπός και ο δέκτης να έχουν κοινό σημείο αφετηρίας προκειμένου τα μηνύματα που ανταλλάσσονται μεταξύ τους να κατανοηθούν και να ερμηνευθούν ορθά. Ωστόσο, αυτό δεν επιτυγχάνεται πάντα ειδικά στην περίπτωση όπου ένα από τα δυο μέρη της αμφίδρομης αυτής διαδικασίας προέρχεται από διαφορετικό γλωσσικό περιβάλλον, όπως είναι για παράδειγμα τα παιδιά και οι γονείς πρόσφυγες / μετανάστες (Παπαδοπούλου, 2008).

#### Μοντέλα συνεργασίας σχολείου – οικογένειας

Τα κυριότερα μοντέλα αναφορικά με την επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ σχολείου, οικογένειας και κοινότητας τα οποία παρουσιάζουν σημαντική αποτελεσματικότητα στην κατανόηση αλλά και στην επίτευξη της δημιουργικής συνεργασίας μεταξύ των παραπάνω ομάδων είναι: α. το βιο – οικοσυστημικό μοντέλο του Bronfenbrenner, μέσω της συστημικής θέασης και της δυνατότητας της παραγωγής εκπαιδευτικής πολιτικής με στρατηγικό χαρακτήρα, β. το μοντέλο των επικαλυπτόμενων σφαιρών βασισμένο στην επιρροή της Epstein, προτείνοντας συμβουλές και καλές πρακτικές τόσο προς τους εκπαιδευτικούς όσο και προς τους γονείς. Στα μοντέλα συνεργασίας τοποθετούνται και γ. το μοντέλο των σχέσεων μεταξύ οικογένειας και σχολείου που προτείνουν οι Ryan & Adams, στο οποίο το ενδιαφέρον εστιάζεται στις διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ του μαθητή και του οικογενειακού του περιβάλλοντος και στην επίδραση των σχέσεων αυτών, κυρίως στην σχολική επιτυχία. Τέλος, συναντάται το μοντέλο της γονικής εμπλοκής των

Hoover & Sandler στο οποίο διασαφηνίζεται ότι οι αποφάσεις του γονέα / κηδεμόνα για την εμπλοκή του ή όχι στην εκπαίδευση του παιδιού του επηρεάζονται από τα προσωπικά του κίνητρα, τον τρόπο ζωής της οικογένειας (π.χ., γνώσεις, δυνατότητες) και από το ίδιο το σχολείο (Μυλωνάκου – Κεκέ, 2019).

Αναλυτικότερα το βιο - οικοσυστημικό μοντέλο του Bronfenbrenner εστιάζει στην αρχή σύμφωνα με την οποία, το περιβάλλον που το παιδί αναπτύσσεται και δραστηριοποιείται διαδραματίζει καταλυτικό ρόλο για την εξέλιξη του. Συγκεκριμένα κατά την διεργασία ανάπτυξης του, ο βαθμός αλληλεπίδρασης του παιδιού α. με το άμεσο περιβάλλον του, β. με τις σχέσεις που αναπτύσσει σε αυτό, γ. με την κοινωνία, δ. με το πολιτικό σύστημα και ε. με τη χρονική συνιστώσα που πραγματοποιούνται τα παραπάνω, γίνεται πολυπλοκότερος. Η πολυπλοκότητα, συνδέεται βαθμιαία με την φυσική ανάπτυξη των βιολογικών, συναισθηματικών, γνωστικών και κοινωνικών παραμέτρων του παιδιού, επομένως το ζητούμενο παραμένει κατά πόσο η αλληλεπίδραση του παιδιού με το ευρύτερο περιβάλλον ενισχύει ή παρεμποδίζει συνιστώσες της ανάπτυξης του (Ζηλιασκοπούλου, 2014 οπ. αναφ. στο Κατσαρού, Λιακοπούλου, 2011).

Εν συνεχεία, το μοντέλο επικαλυπτόμενων σφαιρών της Epstein, διακρίνεται από συστημικό προσανατολισμό περιγράφοντας τα τρία βασικά πλαίσια, της οικογένειας, του σχολείου και της κοινότητας μέσα στα οποία τα παιδιά διαβιών, μαθαίνουν και εξελίσσονται. Ακόμη, καθοριστικό ρόλο διαδραματίζουν οι σχέσεις αλληλεπίδρασης που αναπτύσσονται μεταξύ των τριών αυτών πλαισίων με στόχο τη λειτουργική τους συνύπαρξη και τη δημιουργική συνεργασία με επίκεντρο την ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού. Τα τρία αυτά πλαίσια έχουν την δυναμικότητα να συναντώνται ή να απομακρύνονται ανάλογα με την ηλικία του παιδιού και την στάση των εκπαιδευτικών (Μυλωνάκου – Κεκέ, 2019 και Ζηλιασκοπούλου, 2014 οπ. αναφ. στο Κατσαρού, Λιακοπούλου, 2011).

Το μοντέλο των Ryan & Adams (1995) εστιάζει στο παιδί με την μαθητική του ιδιότητα και στο άμεσο περιβάλλον του. Προέκταση της εστίασης του μοντέλου αυτού είναι η επίδραση που έχει το περιβάλλον μέσω των διαπροσωπικών σχέσεων που αναπτύσσονται στην σχολική και κοινωνική επιτυχία του παιδιού. Τα συστήματα των σχέσεων αλλά και οι παράμετροι που σχετίζονται με τα επιμέρους χαρακτηριστικά των ατόμων και με τις

αλληλεπιδράσεις που διενεργούνται με το οικείο τους περιβάλλον ιεραρχούνται σε έξι επίπεδα: μηδενικό επίπεδο: μεταβλητές της επίδοσης και της συμπεριφοράς του παιδιού στο σχολείο, πρώτο επίπεδο: ατομικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του παιδιού, δεύτερο επίπεδο: μεταβλητές της γονικής εμπλοκής στις σχολικές δραστηριότητες του παιδιού, τρίτο επίπεδο: η αλληλεπίδραση των γονέων και των παιδιών έξω από το σχολικό πλαίσιο, τέταρτο επίπεδο: η αλληλεπίδραση με τα ευρύτερα μέλη της οικογένειας του παιδιού, πέμπτο επίπεδο: τα ατομικά χαρακτηριστικά των γονέων και το έκτο επίπεδο περιλαμβάνει το εξωτερικό κοινωνικό – οικονομικό περιβάλλον της οικογένειας.

Τέλος, το μοντέλο *Hoover - Dempsey και Sandler* (1995) μέσω μιας ψυχολογικής προσέγγισης της διαδικασίας της γονικής εμπλοκής αναφέρεται στους τρεις κύριους παράγοντες που ενισχύουν ή όχι τα κίνητρα των γονέων για την εμπλοκή τους: α. προσωπικά κίνητρα: τα οποία σχετίζονται από την δόμηση του «ρόλου» τους ως γονείς αναφορικά με την εμπλοκή και τη συμμετοχή του, β. από τις προσκλήσεις για συνεργασία που δέχονται οι γονείς από τους εκπαιδευτικούς και γ. από παραμέτρους που σχετίζονται με το πλαίσιο της διαβίωσης της οικογένειας όπως είναι η προ - υπάρχουσα γνώση των γονέων ή τη χρονική τους διαθεσιμότητα ( Green, Walker, Hoover-Dempsey, & Sandler, 2007).

Διατυπώνονται ποικίλοι τρόποι επικοινωνίας μεταξύ του σχολείου και της οικογένειας. Ο Tomlinson το 1991 εστίασε στους ακόλουθους τρόπους επικοινωνίας: α. στην ανταλλαγή των πληροφοριών μεταξύ σχολείου και οικογένειας είτε με διαπροσωπική επικοινωνία είτε μέσω επιστολών ή σημειωμάτων, β. στην προσωπική εμπλοκή του κάθε γονέα σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες, γ. επίσημη ή άτυπη εμπλοκή των γονέων στον σύλλογο γονέων της σχολικής μονάδας. Το 1982 ο Fullan συμπλήρωσε στις παραπάνω μορφές επικοινωνίας και την συμμετοχή στην διαδικασία της διδασκαλίας τόσο στα πλαίσια του σπιτιού όσο και του σχολείου. Το 1995 η Epstein πρότεινε την πιο διαδεδομένη και αποδεκτή κατηγοριοποίηση αναφορικά με τους τρόπους συνεργατικής επικοινωνίας που λαμβάνουν χώρα μεταξύ του προσωπικού του σχολείου και των μελών της οικογένειας των μαθητών. Συγκεκριμένα, αναφέρεται στην επικοινωνία του σχολείου και της οικογένειας, στην εθελοντική βοήθεια που μπορούν να προσφέρουν οι γονείς στο σχολείο, στην βοήθεια του σχολείου στο σπίτι (βοήθεια ως προς ένα εξατομικευμένο περιβάλλον

μάθησης), στην βοήθεια για επιπλέον βοήθεια και υποστήριξη του μαθητή από τους γονείς εάν κρίνεται απαραίτητη, στην συνεισφορά στην διοίκηση του σχολείου και στην συνεργασία μεταξύ του σχολείου – οικογένειας με την κοινότητα (Γεωργίου, 2011).

Γίνεται λοιπόν αντιληπτό ότι οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να είναι εφοδιασμένοι με τις κατάλληλες γνώσεις σχετικά με τα πλεονεκτήματα ή τα εμπόδια αλλά και τις δεξιότητες της επικοινωνίας προκειμένου να αλληλοεπιδράσουν πιο αποτελεσματικά με τους γονείς και να διευρυνθεί η συμμετοχή τους. Ένα γενικότερο πλαίσιο με τομείς πληροφόρησης των δασκάλων θα πρέπει να περιλαμβάνει τα ακόλουθα στοιχεία: τις πληροφορίες σχετικά με τους στόχους της γονικής συμμετοχής (τα πλεονεκτήματα, τα εμπόδια, τις γνώσεις, τις στάσεις), επιπλέον τις ευρύτερες γνώσεις για την οικογένεια των μαθητών αναφορικά με τον πολιτισμό τους, την ανατροφή των παιδιών, και τις καταστάσεις διαβίωσης τους (Smit et al., 2007).

Επιπρόσθετα, οι διευθυντές των σχολείων, δεν είναι εφικτό να αποστασιοποιηθούν από την εγρήγορση που χρειάζεται η προσπάθεια εμπλοκής των γονέων. Χρειάζεται να προσπαθούν για μια σκόπιμη, μακροπρόθεσμη προσπάθεια αλλαγής των ριζωμένων αντιλήψεων, πεποιθήσεων και τακτικών πρακτικών του σχολικού προσωπικού τους. Αυτές οι προσπάθειες είναι πιο αποτελεσματικές όταν η πρόοδος των μαθητών και η συμμετοχή της οικογένειας γίνεται αντιληπτή τόσο από τις οικογένειες όσο και από το προσωπικό του σχολείου ως «κοινή ευθύνη», που υπογραμμίζεται από τον αμοιβαίο σεβασμό. Ως καλή πρακτική των διευθυντών του σχολείου περιγράφονται οι τακτικές τους ώστε η οικογενειακή δέσμευση να έχει θετικό αντίκτυπο στη σχολική επιτυχία, όπως για παράδειγμα: η σαφής διατύπωση ενός οράματος για δίκαιη οικογενειακή δέσμευση, η καθιέρωση προτύπων οικογενειακής δέσμευσης και ανάληψη ευθύνης του προσωπικού για τις συναντήσεις, η υποστήριξη του προσωπικού στην ανάπτυξη νέων νοοτροπιών, δεξιοτήτων και πρακτικών που σχετίζονται με την ισότητα της οικογενειακή δέσμευσης (Jacques and Villegas, 2018).

#### 4.1. Γονική Εμπλοκή

Στη διεθνή βιβλιογραφία υπογραμμίζεται η σαφής θετική συσχέτιση της συμμετοχής των γονέων στην εκπαίδευση. Οι μαθητές των οποίων οι οικογένειες συμμετέχουν στην



εκπαίδευσή τους, ανεξάρτητα από το οικογενειακό τους υπόβαθρο ή το εισόδημα, είναι πιο πιθανό να κατακτήσουν υψηλότερη βαθμολογία (Coelho, 2007) να προαχθούν στην επόμενη τάξη, να παρουσιάσουν βελτιωμένη συμπεριφορά και να εγγραφούν σε επόμενο επίπεδο εκπαίδευσης (Νικολάου, 2011). Συμπληρωματικά επισημαίνεται ότι οι πρακτικές προσέγγισης των σχολείων προς τους γονείς διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο επιρροής στις διαδικασίες συμμετοχής τους (Minke & Anderson, 2005).

Στην καθημερινή σχολική ρουτίνα και πράξη μια συνεργασία βασισμένη σε γερά θεμέλια μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μελών της οικογένειας ενισχύει πρωτίστως το συνεργατικό κλίμα ανάμεσα στις δυο πλευρές αλλά οδηγεί και σε μια πληθώρα οφελών για τους μαθητές, για τους γονείς, για τους εκπαιδευτικούς και για το σχολική μονάδα: (Sapungan, & Sapungan, 2014 · Μυλωνάκου – Κεκέ, 2019).

Τα οφέλη των μαθητών περιλαμβάνουν:

- ✓ Την βελτίωση των σχολικών επιδόσεων
- ✓ Την ενεργή συμμετοχή στην τάξη
- ✓ Την καλλιέργεια της ευθύνης και της υπευθυνότητας
- ✓ Την αποτροπή σχολικών διαρροών
- ✓ Την καλλιέργεια θετικής συμπεριφοράς και
- ✓ Την ανάπτυξη συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων.
- ✓ Την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης τους
- ✓ Την καλύτερη πειθαρχία θέτοντας στόχους

Τα οφέλη των γονέων περιλαμβάνουν:

- ✓ Την συζήτηση και αλληλεπίδραση με τα παιδιά τους
- ✓ Την επιλογή θετικής ενίσχυσης έναντι της τιμωρίας
- ✓ Ισχυρότερη δέσμευση με το σχολείο
- ✓ Την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης τους σχετικά με τον γονικό τους ρόλο
- ✓ Την καλλιέργεια της υποστήριξης των παιδιών τους στο σπίτι
- ✓ Την εκτίμηση της εργασιακής δυναμικής των εκπαιδευτικών.

Τα οφέλη των εκπαιδευτικών περιλαμβάνουν:

- ✓ Την αποδοχή και τον σεβασμό από τους γονείς
- ✓ Την διεύρυνση των διδακτικών πρακτικών τους
- ✓ Την απόκτηση καλύτερης γνώσης αναφορικά με το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο της οικογένειας
- ✓ Την βελτιωμένη επικοινωνία με τους γονείς
- ✓ Την κατανόηση των ιδιαίτερων αναγκών των μαθητών τους
- ✓ Την εργασιακή ικανοποίηση

Τα οφέλη του σχολείου περιλαμβάνουν:

- ✓ Τον καλύτερο σεβασμό της κοινωνίας
- ✓ Την καλύτερη κοινοτική στήριξη
- ✓ Την λειτουργία προγραμμάτων που ενθαρρύνουν την γονική εμπλοκή

Στις περιπτώσεις στις οποίες το σχολείο υποδέχεται μαθητές με μεταναστευτικό ή προσφυγικό υπόβαθρο, η γονική εμπλοκή και κυριότερη η οικοδόμηση μιας αγωγής συνεργασίας μεταξύ γονέα και εκπαιδευτικού κρίνεται αναγκαία (Σάχου, Χατζηδήμου, 2014, οπ. αναφ. στο Χατζηδήμου, Δ., Χατζηδήμου, Κ., 2011). Βέβαια πολλοί μετανάστες γονείς συμμετέχουν στην εκπαίδευση των παιδιών τους με τρόπους που δεν καταφέρνουν πάντα να γίνονται ορατοί, όπως για παράδειγμα η συμβολή τους στην κατ' οίκον μελέτη. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να βοηθήσουν τους γονείς να ανακαλύψουν τους τρόπους με τους οποίους πιθανόν να μπορούν να εμπλακούν με το σχολείο, χωρίς να συγκρούονται με τον τρόπο διαβίωσης τους, το καθημερινό τους πρόγραμμα, τις αξίες τους και κυριότερα να μην αναγκάζονται να έρθουν αντιμέτωποι με καταστάσεις που θα τους δημιουργηθεί αίσθημα ανεπάρκειας εξ αιτίας δικών τους ελλειμμάτων όπως είναι για παράδειγμα η γλώσσα επικοινωνίας ή το μορφωτικό τους επίπεδο. Αντίθετα, σχολεία και εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε σχολεία με πολιτιστικό πλουραλισμό μπορούν να προσεγγίσουν τους γονείς με κατάλληλους τρόπους και να εδραιώσουν έναν αμφίδρομο διάλογο και να τους ενισχύσουν με στρατηγικές που μπορούν να επιλέγουν επικουρικά στο σπίτι για την ενίσχυση της διδασκαλίας (Coelho,2007).

Στρατηγικές ενίσχυσης της γονικής εμπλοκής

Τα κυρίαρχα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα σχολεία που φιλοξενούν παιδιά μειονοτικών ομάδων όπως είναι τα παιδιά πρόσφυγες και μετανάστες, στην διαδικασία της

γονικής εμπλοκής, είναι η γλώσσα επικοινωνίας και η διαχείριση της διαφορετικής κουλτούρας των γονέων. Είναι λοιπόν αναμενόμενο ότι οι συγκεκριμένοι γονείς δεν έχουν την δυνατότητα να επισκέπτονται το σχολείο τακτικά. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ενισχύσουν την γονική εμπλοκή των γονέων μεταναστών χρησιμοποιώντας κάποιες καλές πρακτικές όπως είναι: η χρήση της γλώσσας επικοινωνίας των γονέων σε ανακοινώσεις για επικείμενες συναντήσεις με σαφή τον σκοπό της συνάντησης, η γνωριμία με τους γονείς και των πραγματικών αναγκών τους, οργάνωση συναντήσεων με συγκεκριμένες ομάδες γονέων, η ύπαρξη μεταφραστών, η εμπλοκή και παρουσία των παιδιών, η καλλιέργεια της εμπιστοσύνης μεταξύ των γονέων, η βεβαίωση ότι η γραπτή επικοινωνία γίνεται αντιληπτή και κατανοητή, η έναρξη προγραμμάτων διδασκαλίας της γλώσσας για τους ίδιους τους γονείς, το κάλεσμα για συμμετοχή στο σχολείο και σε εθελοντικές οργανώσεις και η ενημέρωση για το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας υποδοχής τους. Συνεπώς, τα πολυπολιτισμικά σχολεία μπορούν να προσφέρουν κάποιες διαφορετικές υπηρεσίες στους γονείς πρόσφυγες / μετανάστες από ότι στους γηγενείς για την προώθηση της γονικής εμπλοκής και την ένταξη τους (Coelho,2007).

#### Ενίσχυση της γονικής εμπλοκής στο σχολείο

Σύμφωνα με τον Max Antony-Newman (2019) η ικανότητα των γονέων από ετερογενή περιβάλλοντα να συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς έχει σημαντική επίδραση στα ακαδημαϊκά, στα κοινωνικά και στα ψυχολογικά αποτελέσματα των μαθητών. Οι γονείς που όχι μόνο είναι εξοικειωμένοι με το σχολικό σύστημα, αλλά και ικανοί να ανταποκριθούν στις προσδοκίες των δασκάλων παρακολουθούν τα οφέλη της συνεργασίας αυτής, στην ανάπτυξη των παιδιών τους. Το σχολείο έχει την δυνατότητα να ενισχύσει την γονική εμπλοκή των μεταναστών / προσφύγων γονέων μέσω των εξής πρακτικών (Κοντογιάννη & Οικονομίδης, 2016):

- ✓ Η συμμετοχή σε εκδηλώσεις του συλλόγου γονέων,
- ✓ Η συμμετοχή αλλοδαπών γονέων σε εκδηλώσεις,
- ✓ Η πρόσκληση των αλλοδαπών γονέων για προσκόμιση υλικού για τη διαδικασία της διδασκαλίας,
- ✓ Η χρήση μεταφραστή στην επικοινωνία με αλλοδαπούς γονείς

Επιπλέον, σύμφωνα με την (Cureton, 2020) η συμμετοχή σε εθελοντικές δράσεις του σχολείου αποτελεί ενισχυτική πρακτική της γονικής εμπλοκής. Η Boulton (2006) πρότεινε πρακτικές που μπορούν να επιλέξουν οι εκπαιδευτικοί για την εμπλοκή των γονέων με τις εξής κυριότερες: την έναρξη της σχολικής χρονιάς με μια γιορτή γνωριμίας με τους νεοφερμένους γονείς, την διασφάλιση της γλώσσας επικοινωνίας, την επίσκεψη στην οικία της οικογένειας για την καλύτερη κατανόηση της κουλτούρας τους, την αξιολόγηση του μορφωτικού επιπέδου της οικογένειας, την διοργάνωση σχολικών εκδρομών καθώς και την διασφάλιση ότι ενισχύουν το θετικό σχολικό κλίμα.

Γονική εμπλοκή στο σπίτι

Οι Hoover - Dempsey και Sandler (2001, οπ. αναφ. στο Μανιώτη, 2019) παρέθεσαν τις συχνότερες μορφές γονικής εμπλοκής που επιλέγουν πρακτικά οι γονείς στο χώρο του σπιτιού:

- ✓ Καθιέρωση κατάλληλων σωματικών και ψυχολογικών συνθηκών με στόχο την καλύτερη απόδοση του παιδιού
- ✓ Παροχή γενικής εποπτείας της διαδικασίας στην κατ' οίκον μελέτη
- ✓ Συμμετοχή στην μελέτη και παροχή βοήθειας
- ✓ Παροχή θετικής ενίσχυσης ή/και ανταμοιβής για την ολοκλήρωση της εργασίας
- ✓ Εκμάθηση δεξιοτήτων και στρατηγικών μελέτης για την ενίσχυση της ατομικής προσπάθειας
- ✓ Παρότρυνση με κατάλληλες στρατηγικές μάθησης

Επιπλέον, η Coelho (2007) ανέφερε στρατηγικές που μπορούν να αξιοποιήσουν οι εκπαιδευτικοί για την ενίσχυση της γονικής εμπλοκής στο σπίτι γονέων με μεταναστευτικό υπόβαθρο:

- ✓ Συχνή συζήτηση για τα ζητήματα που προκύπτουν στο σχολείο και παροχή παραδειγμάτων για την επίλυση τους
- ✓ Ορισμός σταθερής ώρας και χώρου μελέτης
- ✓ Ανάγνωση κειμένων είτε στην μητρική γλώσσα είτε στην ελληνική
- ✓ Διοργάνωση περιπάτων με εκπαιδευτικό προσανατολισμό
- ✓ Δημιουργία κινήτρων για την προσωπική εξέλιξη των παιδιών

Παράγοντες που επιδρούν στην γονική εμπλοκή

Παρά το γεγονός ότι είναι αναγνωρισμένη η σημασία και η σπουδαιότητα της γονικής εμπλοκής λόγω του ευρύτερου θετικού αντικτύπου της, δεν πραγματοποιείται πάντα χωρίς εμπόδια (Ζηλιασκοπούλου, 2014 οπ. αναφ. στο Κατσαρού, Λιακοπούλου, 2011). Στην ερευνητική κοινότητα έχουν καταγραφεί οι παρακάτω παράγοντες οι οποίοι φαίνεται ότι δρουν αρνητικά στην γονική εμπλοκή: α. τα ατομικά εμπόδια του γονέα και της οικογένειας, καθώς εστιάζουν στις πεποιθήσεις των γονέων για την γονική εμπλοκή, στα τρέχοντα πλαίσια ζωής των γονέων, στις αντιλήψεις των γονέων για τις προσκλήσεις για συμμετοχή και στην κοινωνικοοικονομική τάξη, στην εθνικότητα και στο φύλο, β. οι παράγοντες του παιδιού με επίκεντρο την ηλικία, τις μαθησιακές δυσκολίες και την αναπηρία, τα χαρίσματα ή τα ταλέντα και τα προβλήματα συμπεριφοράς, γ. οι παράγοντες γονέα-δάσκαλου οι οποίοι εστιάζουν στο διαφορετικό προγραμματισμό ανά ημέρα, στις τάσεις και στη γλώσσα επικοινωνίας. Τέλος, δ. οι κοινωνικοί παράγοντες οι οποίοι περιλαμβάνουν τα ιστορικά και δημογραφικά ζητήματα του κράτους, την πολιτική ιδεολογία αλλά και τα οικονομικά ζητήματα (Hornby, & Lafaele, 2011).

Επιπρόσθετα, σύμφωνα με τους Llamas & Tuazon (2016) παράγοντες που εν δυνάμει επιδρούν αρνητικά στην εμπλοκή των γονέων με το εκπαιδευτικό πρόγραμμα και την συχνή αλληλεπίδραση με τους εκπαιδευτικούς είναι: η έλλειψη χρόνου των γονέων, η αίσθηση των γονέων ότι δεν γνωρίζουν τα εκπαιδευτικά ζητήματα προς συζήτηση, ο δισταγμός που εμφανίζουν οι γονείς να αλληλοεπιδράσουν με το σχολείο αλλά και να προσπαθήσουν να μελετήσουν με τα παιδιά λόγω έλλειψης γνώσης, η φοβία που αισθάνονται να παραβρεθούν στο χώρο του σχολείου ή/και της τάξης για να μην φέρουν τα παιδιά τους σε δύσκολη θέση, η αίσθηση ότι δεν έχουν τις κατάλληλες δεξιότητες να συμμετέχουν στο σύλλογο γονέων.

Ακόμη, οι γονείς που προέρχονται από μειονοτικές ομάδες, όπως συμβαίνει στην περίπτωση των μεταναστών και προσφύγων γονέων μπορεί να επηρεαστούν από δυσκολίες της καθημερινότητας και να έχουν αντίκτυπο στην θετική τους εμπλοκή με την εκπαιδευτική μονάδα του παιδιού τους. Τέτοιου είδους δυσκολίες αναφέρονται (Morgan, 2016) η γλώσσα επικοινωνίας, η πολιτισμική ετερότητα, η ανάγκη για παιδική μέριμνα, η

μετεγκατάσταση, η απουσία οικογενειακής συνοχής, η έλλειψη εμπιστοσύνης, έλλειψη κατανόησης σχετικά με το εκπαιδευτικό σύστημα, και η οικονομική αστάθεια.

Ανακεφαλαιώνοντας, με αφορμή τα προσφυγικά και μεταναστευτικά ρεύματα που δέχεται η Ελλάδα, οι αλλόγλωσσες οικογένειες αποτελούν πλέον τμήμα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Ως ευεργετικός παράγοντας για την ομαλή ανάπτυξη των παιδιών μεταναστών και προσφύγων θεωρείται η καλή συνεργασία μεταξύ του σχολείου και της οικογένειας τους, αντιμετωπίζοντας μέσω καλών πρακτικών τα προβλήματα που την δυσχεραίνουν. Προς αυτή την κατεύθυνση, τονίζεται ιδιαίτερα η άρτια εκπαίδευση των εκπαιδευτικών προκειμένου να έχουν την ετοιμότητα να διαχειριστούν τις συνιστώσες της διαπολιτισμικότητας στην καθημερινή σχολική πράξη και να ενισχύσουν την εμπλοκή των γονέων μεταναστών (Morgan, 2016).

## 5. Επισκόπηση συναφών ερευνών

Με βάση το θεωρητικό υπόβαθρο που προηγήθηκε αναφορικά με την γονική εμπλοκή των γονέων μεταναστών και προσφύγων στα πλαίσια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και επικοινωνίας, παρουσιάζεται η ανασκόπηση συναφών ερευνών, στις οποίες διερευνώνται οι απόψεις τόσο εκπαιδευτικών όσο και γονέων για τους παράγοντες που επιδρούν στην γονική εμπλοκή και δέσμευση αλλά και για την ενίσχυσή της.

### Γονική εμπλοκή

Οι Curtis, Anicama & Zhou (2021) έχοντας ως αφετηρία το γεγονός ότι η συμμετοχή των γονέων στο σχολείο συσχετίζεται με τα ακαδημαϊκά και συμπεριφορικά οφέλη για τα παιδιά οικογενειών μεταναστών, διερεύνησαν α. τις συσχετίσεις μεταξύ των συμπεριφορικών και ψυχολογικών πτυχών της συμμετοχής των γονέων, β. την συσχέτιση μεταξύ των σχολικών παραγόντων και της εμπλοκής των γονέων και γ. την συσχέτιση μεταξύ της συμμετοχής των γονέων και του ακαδημαϊκού επιτεύγματος. Τις παραπάνω μεταβλητές τις μελέτησαν διαχρονικά σε τρεις φάσεις. Στην φάση που αναλύεται παρακάτω επέλεξαν ποσοτική έρευνα με την χρήση ερωτηματολογίου, το οποίο αξιολογούσε τους πολλαπλούς τομείς της γονικής εμπλοκής. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν οι 210 γονείς των παιδιών μεταναστών με κινεζική καταγωγή στην περιοχή

του κόλπου του San Francisco, όσο και οι δάσκαλοι των παιδιών (υπολογίστηκε ένας γονέας για κάθε παιδί). Οι τομείς της εμπλοκής των γονέων που χρησιμοποιήθηκαν σε αυτή τη μελέτη περιλάμβαναν τις συμπεριφορές εμπλοκής στο σχολείο (αλληλεπίδραση γονέα και δασκάλου), την ποιότητα της σχέσης γονέα – δασκάλου, την υποστήριξη του σχολείου από τους γονείς και τις αντιλήψεις του εκπαιδευτικού για τον γονέα.

Ενδεικτικά ευρήματα της έρευνας έδειξαν ότι τόσο οι αξιολογήσεις των δασκάλων όσο και των γονέων για τη συμμετοχή των γονέων στο σχολείο είχαν ισχυρή στατιστική συσχέτιση με την ποιότητα της σχέσης γονέα-δασκάλου. Ωστόσο, η σχολική συμμετοχής των γονέων και η ποιότητα των σχέσεων παρουσίασαν αρνητική συσχέτιση με την επιδοκμασία των σχολείων από τους γονείς. Αυτό μπορεί να συνέβαινε γιατί οι γονείς μετανάστες δεν κατανοούσαν την φιλοσοφία και τις πρακτικές διδασκαλίας του σχολείου. Σε αντίθεση με άλλες έρευνες τα σχολικά επιτεύγματα συσχετίστηκαν στατιστικά αρνητικά με την ποιότητα της σχέσης γονέα-δασκάλου όπως και ότι τα σχολεία με υψηλότερο κοινωνικοοικονομικό πλεονέκτημα σε επίπεδο σχολείου έτειναν να έχουν υψηλότερα επίπεδα συμμετοχής των γονέων. Επιπλέον εύρημα έδειξε ότι στα σχολεία με υψηλές επιδόσεις, οι δάσκαλοι αντιλαμβάνονταν τους Κινέζους μετανάστες γονείς ως λιγότερο ενεργά εμπλεκόμενους στη μαθησιακή εμπειρία των παιδιών στο σχολείο σε σύγκριση με τους γηγενείς Κινέζους Αμερικανούς γονείς ή γονείς άλλων εθνοτικών ομάδων (Curtis, Anicama & Zhou, 2021).

Προκειμένου η Kim (2021) να ερευνήσει και να αναλύσει την γονική εμπλοκή μητέρων μεταναστριών από τις Φιλιππίνες στην Νότια Κορέα, διενήργησε ποιοτική έρευνα συνεντεύξεων. Οι συμμετέχουσες της έρευνας ήταν οκτώ μητέρες, των οποίων τα παιδιά φοιτούσαν στο δημοτικό σχολείο. Οι συνεντεύξεις περιείχαν ημι-δομημένες ερωτήσεις οι οποίες σχεδιάστηκαν με τέτοιο τρόπο ώστε να εξαχθούν: α. τα βασικά δημογραφικά δεδομένα των συμμετεχόντων, όπως η ηλικία, ο αριθμός των παιδιών που έχουν και η διάρκεια παραμονής στη Νότια Κορέα, β. η εκπαιδευτική εμπειρία των συμμετεχόντων στις Φιλιππίνες, γ. οι προσδοκίες για τα παιδιά τους, δ. οι συνεργασίες των μητέρων με άλλους (δηλαδή με τους δασκάλους, τα υπόλοιπα μέρη της οικογένειας όπως και άλλους γονείς).

Τα αποτελέσματα της έρευνας ανέδειξαν ότι το γλωσσικό εμπόδιο δεν αφορά μόνο την κακή επικοινωνία ή την ευχέρεια σε αυτή. Καθώς, ο τρόπος με τον οποίο αντιμετώπιζαν τις γλωσσικές τους ικανότητες οι μητέρες σε μια νέα χώρα διαμόρφωνε τις προοπτικές και τις στάσεις τους και τελικά, αυτό επηρέαζε το μαθησιακό περιβάλλον των παιδιών τους. Επικοινωνιακά, φάνηκε ότι δυσκολεύονταν πολύ τόσο με το σχολείο όσο και με τους υπόλοιπους γονείς. Επιπλέον, οι προσωπικές ιστορίες των μεταναστριών αποκάλυψαν ότι είχαν υψηλές προσδοκίες από τα παιδιά τους και εκτιμούσαν την εκπαίδευσή που τους παρέχόταν. Αυτός είναι και ο κυρίαρχος λόγος για τον οποίο προσπαθούσαν να βοηθήσουν τα παιδιά τους να πετύχουν τους στόχους τους εντός και εκτός σχολείου. Ακόμη φάνηκαν να ικανοποιούνται με τη απλή επικοινωνία των δασκάλων, όπως η αποστολή ανακοινώσεων ή σχολικών ενημερωτικών δελτίων και έδειξαν να μην επιθυμούν να «ενοχλούν» τους δασκάλους, ωστόσο αυτές οι επιλογές δε βοηθούσαν την παραγωγική επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ των δυο πλευρών (Kim, 2021).

Στη δεύτερη μεγαλύτερη πόλη της Νορβηγίας, το Bergen, οι Bendixsen & Danielsen (2020) μέσω ποιοτικής έρευνας εξέτασαν με τη χρήση συνεντεύξεων, πώς η μετανάστευση και οι αυξημένες ταξικές διαφορές αντανakλούσαν και συνέβαλλαν στη δημιουργία διαφοροποιήσεων στις ιδέες ανατροφής των παιδιών. Πραγματοποίησαν συνεντεύξεις ανοιχτού τύπου, με 45 γονείς είτε με μεταναστευτικό υπόβαθρο είτε χωρίς αλλά και με εκπροσώπους που προέρχονταν από τον δήμο από την εκπαιδευτική κοινότητα αλλά και από ομάδες άλλων επαγγελματιών. Επιπλέον, πραγματοποίησαν επιτόπια έρευνα σε τρεις γειτονιές και σε τρία διαφορετικά σχολεία, σε συνδυασμό με δραστηριότητες που διενεργούνταν αυτοβούλως στις γειτονιές στις οποίες συμμετείχαν γονείς αλληλοεπιδρώντας με τους τοπικούς φορείς πρόνοιας. Ακόμη οι ερευνητές παρακολούθησαν τόσο στην αρχή της σχολικής χρονιάς τις συναντήσεις των γονέων και των εκπαιδευτικών, όσο και την μεταξύ τους σχέση κατά την διάρκεια των σχολικών εκδηλώσεων.

Στα αποτελέσματα της έρευνας φάνηκε ότι η συνεργασία γονέων-σχολείου είναι δομημένη με εξατομικευμένο τρόπο, με έμφαση στην υπευθυνότητα και την αυτοπειθαρχία, καθώς οι μετανάστες γονείς δεν ανταποκρίνονται, σε μεγάλο βαθμό, όπως αναμένονταν από τους δασκάλους και τους διευθυντές των σχολείων. Η ασυμφωνία που εντοπίστηκε μεταξύ των



προσδοκιών του σχολείου και των προσδοκιών των γονέων μπορεί να γίνει κατανοητή από το γεγονός ότι πολλοί γονείς είναι αβέβαιοι ως προς τις προσδοκίες που έχει το σχολείο από τους ίδιους αλλά και πώς να εκπληρώσουν αυτές τις προσδοκίες. Οι προσδοκίες που εκφράστηκαν κατά τις συναντήσεις γονέων και δασκάλων και οι ιδιαίτερες ενέργειες που απευθύνονται σε γονείς μετανάστες προάγουν, ίσως ασυνείδητα, ένα εντατικό γονικό στυλ που αντιμετωπίζεται ως ένας τρόπος με τον οποίο μπορεί να ενισχυθεί η επιτυχία του κάθε παιδιού. Αναλυτικότερα, οι γονικές προσεγγίσεις που παρουσιάζονται σε αυτές τις συναντήσεις υποκινούν την ιδέα ότι για να πετύχει ένα παιδί στη νορβηγική κοινωνία, τόσο εκπαιδευτικά όσο και στη μελλοντική εργασιακή του απασχόληση, οι γονείς πρέπει να προσπαθήσουν να εκπληρώσουν το ιδανικό της εντατικής ανατροφής των παιδιών. Οι εκπαιδευτικές ευκαιρίες των παιδιών μεταναστών μπορεί να περιοριστούν εξ αιτίας της μη εξοικείωσης των γονέων τους α. με τον τρόπο λειτουργίας του σχολείου και ιδιαίτερα λόγω της γλώσσας επικοινωνίας, β. με τα συστήματα οργάνωσης και γ. με τα μοντέλα μάθησης, ιδιαίτερα εάν το σχολείο δεν εργάζεται συνειδητά για την αντιμετώπιση αυτών των ζητημάτων (Bendixsen & Danielsen, 2020).

Στην Φινλανδία και τη Σουηδία η Rissanen (2020) διερεύνησε μέσω ποιοτικής μεθόδου τις απόψεις των διευθυντών και των πολιτισμικών μουσουλμάνων μεσολαβητών (ως μεσολαβητές θεωρούνται όσοι συμβάλουν με διάφορους τρόπους στη σύνδεση του σχολείου και του γονέα) για την συνεργασία μεταξύ των μουσουλμάνων γονέων και του σχολείου. Προκειμένου να συλλέξει τα δεδομένα προέβη σε ημι – δομημένες συνεντεύξεις με 20 διευθυντές σχολείων και με 16 μουσουλμάνους μεσολαβητές. Στα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας αυτής, συγκαταλέγεται και το ερώτημα του τι είδους απόψεις έχουν οι διευθυντές και οι μουσουλμάνοι πολιτισμικοί μεσολαβητές για τη συνεργασία μεταξύ σχολείου και μεταναστών μουσουλμάνων γονέων στα σχολεία της Φινλανδίας και της Σουηδίας.

Τα ευρήματα έδειξαν να αμφισβητούν ότι η έμφαση στην πολιτική διάσταση της συμμετοχής των γονέων τείνει να μεγιστοποιεί τις δυνατότητες των ήδη ευνοημένων ομάδων και ότι μπορεί να χρησιμεύσει στην αναπαραγωγή των ταξικών ανισοτήτων στην εκπαίδευση. Επιπλέον, φάνηκε αυτό να είναι πιθανό να ισχύει μόνο εάν η συνεργασία βασίζεται σε έγκυρες πρακτικές και όχι σε προσπάθειες συμμετοχής και ενδυνάμωσης των

γονέων. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ακόμη ότι η συνεργασία σχολείου-σπιτιού μπορεί επίσης να δημιουργήσει ένα χώρο για πολιτιστικές συναντήσεις. Επιπλέον, οι Σουηδοί εκπαιδευτικοί φάνηκε να αποφεύγουν προσεκτικά να εκφράσουν οποιαδήποτε προκατάληψη ή αρνητική στάση απέναντι στους μετανάστες μουσουλμάνους, αλλά και να αποφεύγουν να μιλούν για διαφορετικότητα. Πολλοί Φινλανδοί εκπαιδευτικοί, έτειναν να προωθούν την εκπαιδευτική ισότητα μέσω της εκτενούς εστίασης στις ομοιότητες και της άρνησης να δουν τις ετερότητες, ωστόσο οι κανόνες και οι δομές του εκπαιδευτικού συστήματος εμποδίζουν την εφαρμογή αυτής της στρατηγικής.

Ως δείγμα μουσουλμάνων προσφύγων γονέων (19) επέλεξε για την έρευνα της και η Ashley Cureton (2020) εξετάζοντας α. πώς βιώνουν την γονική εμπλοκή οι μουσουλμάνοι πρόσφυγες γονείς και πώς εμπλέκονται με τα σχολεία των παιδιών τους, και β. ποια είναι τα εμπόδια και ποιες οι διευκολύνσεις για την ενασχόληση των μουσουλμάνων προσφύγων γονέων με τα σχολεία. Για την διερεύνηση των ερωτημάτων αυτών η ερευνήτρια διεξήγαγε ποιοτική έρευνα με συνεντεύξεις στην περιοχή του Σικάγο. Ακόμη είχε θέσει ως προϋπόθεση για τη συμμετοχή στην έρευνα οι γονείς (κυρίως μητέρες) να έχουν καταγωγή είτε από το Ιράκ είτε από τη Συρία.

Τα αποτελέσματα της έρευνας (Cureton, 2020) σχετικά με την εμπλοκή των γονέων στο σχολείο έδειξε ότι η συμμετοχή των γονέων προσφύγων στην εκπαίδευση των παιδιών τους επικεντρωνόταν α. στις πρακτικές σχετικά με την επίβλεψη της εκπαίδευσης και της μελέτης του παιδιού τους, β. στη συμμετοχή τους στο Τοπικό Σχολικό Συμβούλιο και γ. στον σχολικό εθελοντισμό και σε άλλες συναφείς δραστηριότητες. Επιπλέον, φάνηκε ότι δεν είχαν την δυνατότητα να προσφέρουν πρακτική ακαδημαϊκή υποστήριξη στα παιδιά τους λόγω των φραγμών της αγγλικής γλώσσας και της έλλειψης της γνώσης του περιεχομένου των μαθημάτων. Ωστόσο, πολλές οικογένειες προσφύγων υποστηρίζαν τα παιδιά τους στο σπίτι αφιερώνοντας χρόνο για την μελέτη και την προετοιμασία για το σχολείο. Αρκετοί γονείς στη συγκεκριμένη έρευνα επικοινωνήσαν στην ερευνήτρια ότι ήταν πιο πιθανό να ασχοληθούν με το σχολείο όταν ένιωθαν ευπρόσδεκτοι και αποδεκτοί από τους διευθυντές και το προσωπικό του και εάν τύχαινε ανάμεσα στο προσωπικό του σχολείου να υπάρχουν ομοεθνείς μιλώντας την ίδια γλώσσα με εκείνους.

Οι Kramer, Şahin & Gong (2020) πραγματοποίησαν ποιοτική έρευνα με την μέθοδο της παρατήρησης και έθεσαν ως ερευνητικό ερώτημα το πώς η κουλτούρα της κληρονομιάς ενός μετανάστη, η κουλτούρα δηλαδή της περιοχής από την οποία ο γονέας μετανάστευσε, σχετίζεται με τη γονική του εμπλοκή και πόσο ισχυρή είναι αυτή η σχέση μεταξύ των διαφορετικών γενεών. Συγκεκριμένα, άντλησαν τους συμμετέχοντες του δείγματος από μια εκτενή εθνική έρευνα που διεξήχθη από το Γραφείο Στατιστικής Εργασίας των Ηνωμένων Πολιτειών Αμερικής. Συνολικά το δείγμα της έρευνας που προέκυψε ήταν 2.894 γονείς που γεννήθηκαν στη Λατινική Αμερική (πρώτη γενιά), 655 άτομα που γεννήθηκαν στις Ηνωμένες Πολιτείες από Λατίνους γονείς μετανάστες (δεύτερη γενιά) και 25.532 άτομα που γεννήθηκαν στις Ηνωμένες Πολιτείες από Αμερικανούς (γεννημένους) γονείς (τρίτη γενιά).

Τα συγκριτικά αποτελέσματα της έρευνας παρουσιάζουν τόσο ποσοτικές όσο και ποιοτικές διαφορές στη συμμετοχή των γονέων ανά ομάδων γενεών. Η συμμετοχή των γονέων παρουσίασε διακύμανση τόσο κατά το φύλο όσο και κατά τη γενεαλογική κατάσταση. Η ομάδα των ερευνητών έκρινε ως αναμενόμενο το αποτέλεσμα ότι οι μητέρες εμπλέκονται περισσότερο από τους πατέρες στις πτυχές της γονικής συμμετοχής. Στην έρευνα οι πατέρες δεύτερης γενιάς δεν παρουσίασαν καμία διαφορά στη γονική συμμετοχή σε σύγκριση με τους πατέρες τρίτης γενιάς. Επιπλέον, για τις μητέρες δεύτερης γενιάς, τα ευρήματα διαφοροποιήθηκαν, καθώς φάνηκε ότι εμπλέκονταν λιγότερο από τις μητέρες της τρίτης γενιάς (Kramer, Şahin & Gong, 2020).

Ο Antony – Newman (2020) ερεύνησε στην περιοχή του Καναδά πώς τα πολιτιστικά και κοινωνικά κεφάλαια των γονέων μεταναστών από την Ανατολική Ευρώπη επηρεάζουν τη γονική συμμετοχή τους και σε ποιο βαθμό τα κεφάλαια που διαθέτουν εκτιμώνται από το σχολείο. Προκειμένου να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα διεξήγαγε ποιοτική έρευνα μέσω συνεντεύξεων από 19 γονείς μετανάστες προερχόμενους από την Ανατολική Ευρώπη. Την περίοδο που πραγματοποιήθηκαν οι συνεντεύξεις οι γονείς είχαν τουλάχιστον ένα παιδί που φοιτούσε σε δημοτικό σχολείο της επαρχίας του Οντάριο. Το δείγμα επιλέχθηκε με την μέθοδο της χιονοστιβάδας με σκόπιμη δειγματοληψία.

Τα αποτελέσματα της παραπάνω έρευνας έδειξαν ότι οι γονείς μετανάστες από την Ανατολική Ευρώπη αντιλαμβάνονταν τον ρόλο τους κυρίως στο σπίτι, όπου

δραστηριοποιούνταν στο να θέτουν υψηλές προσδοκίες για τα παιδιά τους, να οργανώνουν οργανωμένες δραστηριότητες και να μαθαίνουν στο σπίτι. Οι προσδοκίες και οι φιλοδοξίες των γονέων για ακαδημαϊκή επιτυχία των παιδιών είχαν την ισχυρότερη επίδραση στην ακαδημαϊκή απόδοση των μαθητών σε σύγκριση με άλλους τύπους γονικής συμμετοχής, όπως η επίβλεψη των σχολικών εργασιών στο σπίτι και ο εθελοντισμός στο σχολείο. Όλοι οι γονείς ανέφεραν ότι επέβλεπαν τα παιδιά τους όταν κάνουν τα μαθήματά τους. Γενικά, στα αποτελέσματα της έρευνας φάνηκε ότι οι γονείς μικρότερων παιδιών παρακολουθούσαν πιο προσεκτικά την σχολική εργασία για το σπίτι, αλλά το επίπεδο συμμετοχής τους στην μελέτη διαφοροποιούνταν όταν τα παιδιά προχωρούσαν σχολικές τάξεις (Antony – Newman, 2020).

Ο ίδιος ερευνητής σε προγενέστερη έρευνα ανασκόπησης που διεξήγαγε (2019) είχε καταλήξει στη μελέτη σαράντα μελετών με 40 – 50 συμμετέχοντες σε κάθε έρευνα με την εξαίρεση ότι σε δέκα από αυτές τις έρευνες οι συμμετέχοντες δεν ξεπερνούσαν τους 20. Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν από τον ερευνητή (2019) είχαν σκοπό να ερευνηθούν εις βάθος τη γονική συμμετοχή παιδιών μεταναστών και όχι γενικότερα τη γονική συμμετοχή. Τα ερωτήματα που έθεσε αφορούσαν το πως επηρεάζει το καθεστώς του μετανάστη τη γονική συμμετοχή μεταξύ γονέων μεταναστών, και εάν οι μετανάστες γονείς αντιμετωπίζουν προκλήσεις με την εμπλοκή τους στην εκπαίδευση των παιδιών τους.

Τα αποτελέσματα της έρευνας ξεχώρισαν ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά που διαφοροποιεί τους μετανάστες γονείς από τους γηγενείς γονείς. Φάνηκε ότι περιορίζουν την συμμετοχή τους στα πλαίσια του σπιτιού με την ενίσχυση της μητρικής γλώσσας ή την παροχή πρόσθετων οδηγιών προς την διεκπεραίωση των σχολικών εργασιών. Η μη εμπλοκή με το σχολείο φάνηκε ότι επηρεαζόταν και από την κυρίαρχη γλώσσα επικοινωνίας. Δεν είναι λίγες οι φορές που εξ αιτίας της μη αποτελεσματικής επικοινωνίας οι μετανάστες γονείς αισθάνθηκαν ανεπιθύμητοι και οι εκπαιδευτικοί τους χαρακτήριζαν (λανθασμένα) ως αδιάφορους. Οι δάσκαλοι από τη πλευρά τους φάνηκε να ενισχύουν την συμμετοχή των γονέων μεταναστών αλλά μόνο με εγκεκριμένες μορφές από το σχολείο και πάντα προς όφελος του. Επιπλέον, λόγω έλλειψης της εξοικείωσής τους με την κουλτούρα της χώρας των μεταναστών υποτιμούσαν την γονική συμμετοχή στα πλαίσια

του σπιτιού, κρίνοντας ανεπαρκείς τις πρακτικές ανατροφής που επιλέγουν. Επομένως, τα δυο βασικά εμπόδια που αντιμετώπιζαν οι μετανάστες γονείς ήταν η γλώσσα επικοινωνίας και η ανεπαρκής εξοικείωση με το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας υποδοχής. Συνακόλουθα, αναφορικά με το εκπαιδευτικό σύστημα που συναντούσαν οι μετανάστες γονείς δεν γνώριζαν τους κανόνες και την πολιτική του, και κατ' επέκταση με αυτό τον τρόπο δυσκολεύονταν να βοηθήσουν τα παιδιά τους. Ακόμη, λόγω της μεταναστευτικής τους ιδιότητας αποκλείονταν από τα κοινωνικά δίκτυα που αναπτύσσονταν από τους γηγενείς γονείς και τους εκπαιδευτικούς και με αυτόν τον τρόπο δεν γνώριζαν τις πληροφορίες που διακινούνταν εσωτερικά σε αυτά τα δίκτυα με αποτέλεσμα την μη ένταξη τους στις ομάδες των γονέων και κατ' επέκταση των παιδιών τους στο σχολικό πλαίσιο (Antony – Newman, 2019).

Οι Gunnþórsdóttir, Barillé & Meckl (2019) έχοντας ως αφετηρία ότι η περιοχή του Akureyri, στο βόρειο τμήμα της Ισλανδίας, είναι ολοένα και αναπτυσσόμενη στο μεταναστευτικό υπόβαθρο των παιδιών που εισέρχονται στο σχολικό δίκτυο εξέτασαν α. τον τρόπο που προσεγγίζουν οι δάσκαλοι την εκπαίδευση των παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο και β. ποια είναι η απόκριση των μεταναστών γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Η ερευνητική ομάδα ακολούθησε την ποιοτική μέθοδο μέσω συνεντεύξεων σε 38 δασκάλους και σε 10 μετανάστες γονείς, ευρωπαϊκής καταγωγής.

Τα ευρήματα της έρευνας σχετικά με την επικοινωνία μεταξύ σπιτιού και σχολείου υπέδειξαν ανεπαρκή αμοιβαία συνεργασία και επικοινωνία με τους γονείς σχετικά με την εκπαίδευση των παιδιών τους. Οι εκπαιδευτικοί στα σχολεία της Ισλανδίας συνήθιζαν να επικοινωνούν με τους γονείς μέσω ηλεκτρονικών μηνυμάτων και ενημερωτικών δελτίων, με πληροφορίες για τις εργασίες των μαθημάτων και τις σχολικές δραστηριότητες. Ωστόσο, η μορφή αυτής της επικοινωνίας δημιουργούσε προβλήματα λόγω της μη εξοικείωσης των γονέων με την ομιλούμενη γλώσσα. Επιπλέον, στη μη καλή επικοινωνία σχολείου και οικογένειας συνέβαλε και η έλλειψη προετοιμασίας από την πλευρά των εκπαιδευτικών να διδάξουν μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Η εμπλοκή των γονέων μεταναστών, βάσει των περιγραφών των συμμετεχόντων προσδιορίστηκε σε τρεις προσεγγίσεις από τους ίδιους τους γονείς: α. προληπτική προσέγγιση, β. ενεργητική προσέγγιση και γ. ουδέτερη προσέγγιση. Η προληπτική προσέγγιση αναφέρεται στην

ενεργή συμβολή των γονέων στην επικοινωνία με το σχολείο, π.χ., η ένταξη των γονέων στο σύλλογο γονέων και κηδεμένων του σχολείου, η ενεργητική προσέγγιση αφορά την πιο άμεση μορφή επικοινωνία με το σχολείο, π.χ., οι γονείς επιλέγουν να συναντήσουν τους εκπαιδευτικούς απευθείας προκειμένου να ενημερωθούν για τις απορίες τους και η ουδέτερη προσέγγιση αφορά την παρακολούθηση από τους γονείς, συναντήσεων και εκδηλώσεων που σχετίζονται με το σχολείο, αλλά χωρίς να θέτουν ανοιχτά ζητήματα ή τις ανησυχίες τους για την ολόπλευρη πρόοδο των παιδιών τους. Η πλειοψηφία του δείγματος γονέων φάνηκε να ακολουθεί την ουδέτερη προσέγγιση (Gunnþórsdóttir, Barillé & Meckl, 2019).

Η ερευνητική ομάδα των Freund, Schaedel, Azaiza, Boehm, & Lazarowitz (2018) πραγματοποίησα ποσοτική έρευνα επισκόπησης και συνέλεξε τα δεδομένα από 473 ερωτηματολόγια απευθυνόμενα σε Εβραίους και Άραβες γονείς, παιδιών που φοιτούσαν σε δυο αραβικά και δυο εβραϊκά σχολεία του Ισραήλ, τα οποία διέφεραν ως προς το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο. Προκειμένου να συμπληρωθούν τα ερωτηματολόγια από τους γονείς, στα τρία από τα τέσσερα σχολεία διανεμήθηκαν από τους δασκάλους των σχολείων επισυναπτόμενα με μια επιστολή του διευθυντή. Στο τέταρτο σχολείο, καθώς η πλειοψηφία των γονέων ήταν αναλφάβητοι, το ερωτηματολόγιο διαχειρίστηκε και συμπληρώθηκε με την βοήθεια κοινωνικών λειτουργών. Οι ερωτήσεις αφορούσαν α. την δομή του ρόλου του γονέα, β. τις αντιλήψεις των γονέων για τις προσκλήσεις από το σχολείο προκειμένου να ενισχυθεί η συμμετοχή τους, γ. τις αντιλήψεις των γονέων για συγκεκριμένες προκλήσεις του παιδιού προς τον γονέα για να περειαίρω ενασχόληση και δ. τις αντιλήψεις του γονέα για συγκεκριμένες προσκλήσεις του δασκάλου για περειαίρω ενασχόληση. Σε συνέχεια, αξιολογήθηκε και η συμμετοχή των γονέων στο σπίτι αλλά και η εμπλοκή τους στο σχολείο.

Στα αποτελέσματα της έρευνας φάνηκε ότι συνολικά τόσο οι Εβραίοι όσο και οι Άραβες γονείς ασχολούνται περισσότερο στο σπίτι παρά στο σχολείο αναφορικά με τα εκπαιδευτικά ζητήματα των παιδιών τους. Ωστόσο, τα ευρήματα για τη συμμετοχή στο σχολείο, παρουσίασαν διαφορές μεταξύ Αράβων και Εβραίων γονέων. Οι γονείς από τον αραβικό τομέα έτειναν να συμμετέχουν περισσότερο στις σχολικές δραστηριότητες, καθώς διευκόλυναν τη μετάβασή τους από την ενεργό συμμετοχή στην κοινότητα, στις σχολικές

δραστηριότητες. Ένα άλλο σημαντικό εύρημα που προκύπτει από αυτή τη μελέτη είναι ότι οι μητέρες έτειναν να εμπλέκονται περισσότερο από τους πατέρες και στους δύο πληθυσμούς (Εβραίους και Άραβες), (Freund et al., 2018).

Το ζήτημα της έλλειψης των γλωσσικών δεξιοτήτων από τους πρόσφυγες γονείς και των εμποδίων που προκαλεί φάνηκε και στην εθνογραφική πιλοτική ποιοτική έρευνα που πραγματοποίησαν στην περιοχή του Nottinghamshire του Ηνωμένου Βασιλείου οι Madziva & Thondhlana (2017). Τέθηκαν δυο ερευνητικά ερωτήματα αναφορικά με την εκπαίδευση των παιδιών προσφύγων από την Συρία και την επίδραση όλων των αλληλένδετων πλαισίων για την ανάπτυξη και την παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης για τα παιδιά που μετανάστευσαν. Συγκεκριμένα οι ερευνήτριες προέβησαν με τη βοήθεια διερμηνέα σε συνεντεύξεις, με 57 συμμετέχοντες, 16 ενήλικες, 15 παιδιά, και οι υπόλοιποι 26 συμμετέχοντες ήταν από το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο. Τα ευρήματα εστίασαν στο όφελος ως προς την ένταξη και την ακαδημαϊκή πρόοδο των παιδιών που παρατηρείται από την αμφίδρομη επικοινωνία των γονέων μεταναστών με το σχολείο. Από τις συνεντεύξεις των δασκάλων συμπεραίνεται ότι για μια παραγωγική συνεργασία θα πρέπει όχι μόνο οι μετανάστες γονείς να προσπαθούν και να επικοινωνούν με τους εκπαιδευτικούς αλλά και οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να προσεγγίζουν βοηθητικά τους γονείς. Ως παράδειγμα, εντοπίζεται η προσαρμογή στην γλώσσα των εργασιών που στέλνονται για την μελέτη στο σπίτι αλλά και η επικοινωνία με τους γονείς όχι μόνο στο σχολικό πλαίσιο αλλά και στην οικία τους, προκειμένου να αντιληφθούν τον πολιτισμό τους και τις προηγούμενες εμπειρίες των παιδιών.

Την ίδια χρονική περίοδο η ερευνητική ομάδα των Araque, Wietstock, Cova, & Zepeda (2017) εντοπίζοντας ότι οι Λατίνοι παρέμεναν να είναι ο μεγαλύτερος μειονοτικός πληθυσμός στην περιοχή της Αμερικής διεξήγαγαν μια πιλοτική μελέτη πεδίου προκειμένου να εξετάσουν τον αντίκτυπο του εργαστηριακού προγράμματος «Δέκα Εκπαιδευτικές Εντολές για Γονείς» (Ten Education Commandments for Parents), α. στη γνώση των νέων μεταναστών Λατίνων γονέων για το δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα των ΗΠΑ, β. στη δέσμευση των γονέων και γ. στην ακαδημαϊκή επίδοση των παιδιών τους. Το δείγμα της έρευνας ήταν 68 γονείς (πειραματική ομάδα), οι οποίοι συμμετείχαν σε εργαστηριακό πρόγραμμα δέκα ωρών και παρείχαν επιπλέον γραπτά σχόλια σχετικά με

αυτή τους την μαθησιακή εμπειρία στο τέλος του εργαστηρίου. Οι ερευνητές συνέλεξαν επιπλέον δεδομένα από την βαθμολογία των παιδιών αυτής της πειραματικής ομάδας γονέων για δυο ακαδημαϊκά έτη. Τα δεδομένα της βαθμολογίας συλλέχθηκαν επίσης από μαθητές που φοιτούσαν σε δύο επιπλέον σχολεία, τα οποία κατηγοριοποιήθηκαν ως την ομάδα ελέγχου.

Από τα αποτελέσματα της έρευνας (Araque et al., 2017) φάνηκε η θετική διακύμανση της συμπεριφοράς και της γνώσης των γονέων ως αποτέλεσμα των εκπαιδευτικών επιμορφώσεων. Οι Λατίνοι γονείς παρουσίασαν βελτίωση στους ακόλουθους τομείς: α. την κατανόηση και τη γνώση του εκπαιδευτικού συστήματος, β. τη συμμετοχή στην εκπαίδευση των παιδιών τους, γ. την κατανόηση της βαθμολογίας, δ. τη σημασία του καθορισμού υψηλών στόχων ακαδημαϊκής επιτυχίας για τα παιδιά τους, και ε. την κατανόηση των μαθημάτων και των απαιτήσεων της σχολικής αποφοίτησης. Αναφορικά με την γονική εμπλοκή η πλειοψηφία των γονέων έδειξε πώς οι εκπαιδευτικές συνεδρίες «Δέκα Εκπαιδευτικές Εντολές για Γονείς», επηρέασαν τη συμμετοχή τους στα σχολεία, ενισχύοντας την ενασχόληση τους με τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα του παιδιού τους, κατανοώντας καλύτερα το ρόλο τους ως γονείς.

Το 2017, ο Jogyeon Joy Ee διερεύνησε διεξάγοντας ποσοτική έρευνα με χρήση ερωτηματολογίου αφενός τον βαθμό στον οποίο τα άτομα μπορούν να χρησιμοποιήσουν τους προσωπικούς και κοινωνικούς δεσμούς που έχουν αναπτύξει στην κοινωνία για να συμμετέχουν στην εκπαίδευση των παιδιών τους και αφετέρου τον βαθμό στον οποίο τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των γονέων επηρεάζουν τη συμμετοχή τους στο σχολείο. Αυτή η μελέτη είναι τμήμα μιας ευρύτερης έρευνας που πραγματοποιήθηκε στην περιοχή του Los Angeles, και έχει ως δείγμα 454 γονείς.

Κάποια από τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν ότι οι γονείς ανέπτυξαν διαφορετικούς τύπους δικτύων όταν αλληλοεπιδρούσαν με άλλους γονείς και όταν συμμετείχαν σε σχολικές εκδηλώσεις. Επιπλέον, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι είναι σημαντικό για τους μετανάστες γονείς να συμμετέχουν σε κοινωνικά δίκτυα και προγράμματα εκμάθησης της γλώσσας προκειμένου να αυξηθεί η συνολική τους γονική δέσμευση. Επιπλέον, φάνηκε ότι είναι απαραίτητο τα σχολεία να αναγνωρίζουν το γεγονός ότι οι γονείς έχουν ποικίλα κεφάλαια γνώσης με προέλευση τις δικές τους οικογένειες και κοινότητες και γι' αυτό το



λόγο να προσφέρουν ένα περιβάλλον χωρίς αποκλεισμούς στο οποίο οι γονείς από όλες τις γλωσσικές και φυλετικές ομάδες να αντιμετωπίζονται με σεβασμό και να αισθάνονται ευπρόσδεκτοι (Ee, 2017).

Οι Tarasawa & Waggoner (2015) ερεύνησαν την σχολική περιοχή του Parkrose ως μελέτη περίπτωσης. Ο μαθητικός πληθυσμός αυτής της περιοχής περιλαμβάνει και 3.300 μαθητές μετανάστες και πρόσφυγες. Ένα από τα δημοτικά σχολεία στο Parkrose άρχισε να προωθεί πρόσθετες κοινωνικές εκδηλώσεις σε σχολικούς χώρους, συμπεριλαμβανομένης της πρώτης ετήσιας έκθεσης τέχνης για μαθητές. Το αποτέλεσμα ήταν ένας τεράστιος αριθμός γονέων μεταναστών και προσφύγων οι οποίοι πήγαν για πρώτη φορά στο σχολείο των παιδιών τους με αφορμή να θαυμάσουν τις καλλιτεχνικές τους δημιουργίες. Οι περισσότεροι από αυτούς τους γονείς με έναυσμα αυτή την εκδήλωση ξεκίνησαν να συμμετέχουν ενεργά με το σχολείο με εθελοντισμό και με συνέδρια για γονείς και δασκάλου.

#### Γονική εμπλοκή και δέσμευση

Σε πρόσφατη έρευνα (2021) οι Chan, Manzon, Hong & Khong διερεύνησαν τη συμμετοχή των γονέων στο σχολείο και τους διάφορους τύπους γονικής εμπλοκής σε σχέση με τρεις μεταβλητές: το φύλο, την κοινωνικοοικονομική κατάσταση της οικογένειας και την ανατροφή των παιδιών. Συγκεκριμένα πραγματοποίησαν ποσοτική έρευνα επισκόπησης με χρήση ερωτηματολογίου. Τα ερωτήματα που έθεσαν κατηγοριοποιούνταν στις εξής θεματικές: α. ποια είδη γονικής εμπλοκής επικρατούν, β. σε ποιο βαθμό αυτά τα προφίλ διαφέρουν ανάλογα με το φύλο, την οικογενειακή κοινωνικοοικονομική κατάσταση και την έγκυρη ανατροφή των παιδιών, και γ. ποια η επιρροή των τύπων της γονικής εμπλοκής στην επίδοση των μαθητών. Τα δείγμα της έρευνας ήταν 4284 μαθητές, Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και 3346 μαθητές, Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης από 37 σχολεία.

Στα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψαν τέσσερις διαφορετικοί τύποι γονικής εμπλοκής που ταυτίζονται τόσο στην ομάδα μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης όσο και στην ομάδα μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Το πιο κυρίαρχο προφίλ αναδείχθηκε η «επιλεκτική συμμετοχή», το οποίο χαρακτηρίζεται από υψηλή συμμετοχή σε συγκεκριμένες δραστηριότητες π.χ., συναντήσεις γονέων και δασκάλων, ακολούθησαν η «χαμηλή

*συμμετοχή*», και η «*μέτρια συμμετοχή*», οι οποίες αναφέρονται στον εθελοντισμό των γονέων και στον συντονισμό των δραστηριοτήτων του σχολείου, και τέλος η «*υψηλή συμμετοχή*» με την καλή συνεργασία γονέων και σχολείου και την ενεργή εμπλοκή σε όλα τα ζητήματα . Επιπλέον η έρευνα έδειξε ότι η μέτρια έως υψηλή συμμετοχή των γονέων σε πολλαπλές σχολικές δραστηριότητες σε συνδυασμό με τις θετικές αντιλήψεις των μαθητών για τη συμμετοχή των γονέων τους, δημιουργούσαν σημαντικά εκπαιδευτικά αποτελέσματα για τους μαθητές (Chan et al., 2021).

Οι ερευνητική ομάδα της Gross (2020) έχοντας ως αφετηρία το γεγονός ότι όσοι σχεδιάζουν, εφαρμόζουν ή αξιολογούν πρωτοβουλίες εμπλοκής γονέων δεν αντιλαμβάνονται με τον ίδιο τρόπο τη γονική εμπλοκή, πραγματοποίησαν ποιοτική έρευνα και συνέκριναν ορισμούς και χαρακτηριστικά της γονικής εμπλοκής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση μεταξύ διαφορετικών μελών μιας αστικής σχολικής Περιφέρειας των Ηνωμένων Πολιτειών Αμερικής. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 6 ομάδες με 63 συνολικά συμμετέχοντες: 8 δασκάλους προσχολικής ηλικίας και νηπιαγωγείου, 8 διευθυντές, 9 συμμετέχοντες από το ευρύτερο σχολικό προσωπικό, 23 γονείς παιδιών προσχολικής ηλικίας και νηπιαγωγείου, 7 περιφερειάρχες και 8 δημάρχους. Οι συμμετέχοντες παραχώρησαν συνέντευξη στους ερευνητές, όπου στην αρχή και στο τέλος κλήθηκαν να δώσουν τον ορισμό της γονικής εμπλοκής ή την τροποποίησή του και οι ενδιάμεσες ερωτήσεις που κλήθηκαν να απαντήσουν αφορούσαν τις συμπεριφορές που πίστευαν ότι ενισχύουν την γονική εμπλοκή στην εκπαίδευση και στην καλή επικοινωνία μεταξύ γονέων και δασκάλων, η οποία διευκόλυνε την συμμετοχή των γονέων.

Στα αποτελέσματα της έρευνας διακρίθηκαν εννέα παράμετροι της γονικής δέσμευσης, αναλυτικά: α. η φροντίδα των γονέων για την καθημερινή παρουσία του παιδιού τους στο σχολείο και να επιδεικνύει καλή συμπεριφορά με τους συνομηλίκους του, β. η συμμετοχή και η παροχή βοήθειας των γονέων στο σχολείο, γ. οι γονείς ως φορείς λήψης αποφάσεων μέσα στο σχολείο, δ. οι πρακτικές του επιλέγει το σχολείο προκειμένου οι γονείς να αισθάνονται ευπρόσδεκτοι, ε. η ενεργή συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση του παιδιού τους, στ. η καλή συνεργασία σχολείου και γονέων, ζ. η παρακολούθηση της ακαδημαϊκής προόδου από τους γονείς, η. η καλλιέργεια αμφίδρομης επικοινωνίας, και θ. η πολύτροπη συμμετοχή των γονέων . Η μορφή γονικής εμπλοκής που υιοθετήθηκε από

τους περισσότερους συμμετέχοντες ήταν εκείνη που δηλώνει ότι «οι γονείς συμμετέχουν ενεργά στη ζωή και στην εκπαίδευση των παιδιών τους», κυρίως όμως μέσω της δέσμευσης των γονέων με το σχολείο με παροχή εθελοντισμού στην τάξη ή σε εκδρομές. Επιπλέον, υπήρξε σχεδόν καθολική συμφωνία ότι α. η εμπιστοσύνη των γονέων και η θετική σχέση με τους δασκάλους και το σχολείο και β. η καλή επικοινωνία γονέα-δασκάλου/σχολείου ήταν σημαντικά συστατικά της δέσμευσης των γονέων. Όπως διατυπώθηκε από αρκετούς συμμετέχοντες, η εμπιστοσύνη και η επικοινωνία είναι ιδιαίτερα σημαντικές σε μια περιοχή που εξυπηρετεί μεγάλο πληθυσμό οικογενειών, οι οποίοι μπορεί να έχουν βιώσει ρατσισμό ή/και οικονομικές διακρίσεις (Gross et al., 2020).

Το 2018 η ερευνητική ομάδα των Hakyemez-Paul, Pihlaja, & Silvennoinen διερεύνησε μέσω ποσοτικής έρευνας επισκόπησης τις απόψεις σχετικά με τη γονική εμπλοκή που έχουν οι εκπαιδευτικοί προσχολικής ηλικίας στο Ελσίνκι της Φιλανδίας. Το εργαλείο της έρευνας ήταν ένα ερωτηματολόγιο τόσο με κλειστού όσο και με ανοιχτού τύπου ερωτήσεις με σκοπό τη μέτρηση των γενικών απόψεων 287 εκπαιδευτικών σχετικά με τη γονική εμπλοκή και τις στάσεις τους απέναντι στους τύπους της γονικής εμπλοκής με βάση το μοντέλο της Epstein (2015).

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι Φινλανδοί εκπαιδευτικοί της πρώιμης παιδικής ηλικίας βλέπουν θετικά τη γονική εμπλοκή και θεωρούν ότι η ευθύνη της ανάπτυξης της συνεργασίας, μεταξύ της οικογένειας και του σχολείου ανήκει κυρίως στους ίδιους αλλά δεν ενστερνίζονται ομόφωνα τη συμμετοχή των γονέων στη λήψη αποφάσεων. Έδειξαν να προτιμούν την προσωπική και γραπτή επικοινωνία με τους γονείς παρά την τηλεφωνική και δήλωσαν ότι δεν πιστεύουν ότι οι γονείς θέλουν να εμπλακούν ενεργά. Ο πιο συνηθισμένος τύπος γονικής εμπλοκής φάνηκε να είναι η συμμετοχή των γονέων στη μάθηση, στα πλαίσια του σπιτιού, ενώ ο λιγότερο δημοφιλής φάνηκε να είναι η εθελοντική δράση των γονέων. Οι γονείς πιστεύουν ότι η ανατροφή των παιδιών τους είναι δική τους ευθύνη ενώ η διδασκαλία είναι ευθηνή των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, τα ευρήματα ανέδειξαν ότι οι πολιτιστικές και γλωσσικές διαφορές έχουν αρνητικό πρόσημο καθώς οι γονείς που δεν διαθέτουν πολιτιστικές και γλωσσικές ικανότητες προτιμούν να

μην εμπλέκονται σε θέματα που σχετίζονται με την εκπαίδευση (Hakyemez-Paul, Pihlaja, & Silvennoinen, 2018).

Το ίδιο έτος (2018) οι Hornby & Blackwell πραγματοποίησαν ποιοτική έρευνα μικρής κλίμακας σε 11 Δημοτικά σχολεία στην περιοχή του Ηνωμένου Βασιλείου προκειμένου να εξετάσουν την συμμετοχή των γονέων στο σχολείο και τα εμπόδια της. Για την διεξαγωγή της έρευνας απευθύνθηκαν μέσω συνεντεύξεων στους διευθυντές ή στους εκπροσώπους σχολείων με διαφορές ως προς το κοινωνικοοικονομικό τους υπόβαθρο, την αξιολόγηση τους και την τοποθεσία τους (αγροτική, αστική ή προαστιακή περιοχή).

Τα αποτελέσματα της μελέτης υπέδειξαν σαφή προσδοκία των σχολείων για την συμμετοχή των γονέων ως απαραίτητο στοιχείο για την αποτελεσματική εκπαίδευση των παιδιών τους. Η εκπαιδευτική κοινότητα έδειξε να κατανοεί τις δυσκολίες και τα προβλήματα των γονέων και γι' αυτό το λόγο να τους παρέχει εξειδικευμένη και στοχευμένη υποστήριξη προκειμένου να τους βοηθήσει. Συγκεκριμένα, το εκπαιδευτικό προσωπικό φάνηκε να αντιλαμβάνεται ότι η ολόπλευρη εξέλιξη των παιδιών επηρεάζεται σημαντικά και από όσα γεγονότα εκτυλίσσονται έξω από το σχολικό πλαίσιο, επιπλέον αναγνωρίζει ότι η γονική εμπλοκή μπορεί να έχει διάφορες μορφές και η συνεργασία με τους γονείς να μπορεί να πραγματοποιηθεί και σε ευρύτερο πλαίσιο επικοινωνίας. Τέλος, οι διευθυντές των σχολείων φάνηκε να έχουν κεντρικό ρόλο στην προώθηση της συμμετοχής των γονέων και στην ενίσχυση της συνεργασίας τους με το σχολείο (Hornby & Blackwel, 2018).

Η ομάδα της Boonk το 2018 δημοσίευσε τα αποτελέσματα από μια συγκριτική μελέτη, 78 ερευνών, την οποία διεξήγαγε ένα χρόνο πριν (2017) σχετικά με την συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών της γονικής εμπλοκής και της ακαδημαϊκής επίδοσης των παιδιών. Για την οργάνωση των ερευνών, επέλεξαν να τις κατηγοριοποιήσουν βάσει της ηλικίας των παιδιών. Συγκεκριμένα, οι μελέτες διαμοιράστηκαν σε τρεις κατηγορίες: α. στην ηλικία της προσχολικής εκπαίδευσης (έως 6 ετών), β. στη ηλικία του δημοτικού σχολείου (6-12 ετών) και γ. στην ηλικία του Γυμνασίου – Λυκείου (12 – 18 ετών).

Στην ανασκόπηση που πραγματοποιήθηκε εξετάστηκε αφενός η γονική συμμετοχή στο σπίτι και αφετέρου η γονική συμμετοχή στο σχολείο. Αναφορικά με την συμμετοχή των γονέων στο σπίτι διαπιστώθηκε ότι η ακαδημαϊκή επίδοση των παιδιών συσχετίστηκε με

τον δείκτη των προσδοκιών για τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Η έρευνα έδειξε ότι ο εμπλουτισμός των δραστηριοτήτων, με την αφήγηση ιστοριών, με τη διδασκαλία γραμμάτων και αριθμών, ή/και με δραστηριότητες επίλυσης προβλημάτων, βελτιώνουν τις δεξιότητες γραμματισμού των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Η σχολική εμπλοκή παρουσιάζεται ως η επαφή μεταξύ γονέων και δασκάλων σε σχολικές δραστηριότητες. Επιπλέον αναφέρονται, θετικές στατιστικές συσχετίσεις μεταξύ της σχολική συμμετοχής και των εθελοντικών πράξεων των γονέων και της ακαδημαϊκή επίδοσης των μικρών παιδιών (Boonk, 2018).

Συναφείς έρευνες στην Ελλάδα

Σε μια πρόσφατη έρευνα (2021) η Γιαννούση πραγματοποίησε βιβλιογραφική ανασκόπηση εστιάζοντας στους παράγοντες που δρουν ανασταλτικά προς την γονική εμπλοκή στην ελληνική επικράτεια. Εντόπισε ότι οι γονείς πολλές φορές δεν επιλέγουν να εμπλακούν με το σχολείο καθώς οι ίδιοι είχαν στο παρελθόν αρνητικές εμπειρίες από αυτή τη διαδικασία, επιπλέον ότι οι γονείς από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα εμπλέκονται ελάχιστα. Επιπλέον, ένα σημαντικό εύρημα είναι το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί όταν πρέπει να ενθαρρύνουν την γονική εμπλοκή με γονείς φερόμενους από μειονοτικές ομάδες πολλές φορές δρουν ανασταλτικά καθώς έχουν καλά εδραιωμένες τις δικές τους πεποιθήσεις και τις στερεοτυπικές ιδέες έναντι σε αυτή την κατηγορία των γονέων.

Προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να ενισχύσουν την γονική εμπλοκή των μεταναστών και προσφύγων γονέων προτείνεται από την ερευνήτρια μια σειρά καλών πρακτικών. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να γνωρίσουν την οικογένεια στο δικό τους πολιτιστικό και κοινωνικό πλαίσιο προκειμένου να γνωρίζουν από που προέρχονται οι μαθητές τους. Επιπλέον στις δράσεις που πραγματοποιεί η σχολική μονάδα μπορούν οι εκπαιδευτικοί να ενσωματώσουν στοιχεία που θα εμπλέκουν τους γονείς μετανάστες χωρίς να τους αποξενώνουν ή να τους φέρνουν σε μειονεκτική θέση. Μια καλή πρακτική είναι να προσκαλέσουν τους γονείς μέσα στην τάξη για την προσέγγιση ενός συνεργατικού μαθήματος είτε απλώς της παρακολούθησης τους. Τέλος, κρίνεται απαραίτητο ακριβώς επειδή το σχολείο του 21<sup>ου</sup> αιώνα είναι συνεχώς μεταβαλλόμενο και με πολυπολιτισμικό

χαρακτήρα να δέχονται επιπλέον επιμορφώσεις προκειμένου να αποκτήσουν την απαραίτητη ετοιμότητα καλής διαχείρισης της γονικής εμπλοκής με γονείς μετανάστες (Γιαννούση, 2021).

Την χρονική περίοδο του 2020, η Σκαργιώτη εκπόνησε μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία με κυρίαρχο ζήτημα τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τον σημαντικό ρόλο της καλής συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και των γονέων προσφύγων σχετικά με την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών. Η ερευνήτρια πραγματοποίησε ποσοτική έρευνα με την χρήση ερωτηματολογίου και το δείγμα της ήταν 100 Έλληνες εκπαιδευτικοί.

Τα αποτελέσματα της έρευνας υπέδειξαν ότι το κυρίαρχο ποσοστό των ερωτώμενων θεωρεί αναγκαία την καλή συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και του σχολείου προκειμένου να επιλύονται τα προβλήματα που προκύπτουν και να διαχειρίζονται με ευκολία. Αναφορικά με τους παράγοντες που δρουν ανασταλτικά στην ενίσχυση της γονικής εμπλοκής προέκυψαν α. το επιβαρυνόμενο πρόγραμμα των εκπαιδευτικών, β. η γλώσσα επικοινωνίας των εκπαιδευτικών με τους γονείς πρόσφυγες, γ. το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, και δ. η έλλειψη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Τέλος, σημαντικό εύρημα ήταν το μεγάλο ποσοστό που συγκέντρωσε η επίδραση της καλής συνεργασίας με την τακτική παρακολούθηση των μαθητών προσφύγων του καθημερινού εκπαιδευτικού προγράμματος (Σκαργιώτη, 2020).

Η Σάχου το ίδιο έτος (2020), πραγματοποίησε ποσοτική έρευνα επισκόπησης με τη χρήση ερωτηματολογίων. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 283 αλλοδαποί και γηγενείς γονείς. Σκοπός της συγκεκριμένης ερευνητικής μελέτης ήταν η διερεύνηση των στάσεων των γονέων σχετικά με την εμπλοκή τους στη μαθησιακή διαδικασία των παιδιών τους αλλά και ο εντοπισμός των παραμέτρων της γονικής εμπλοκής. Διερευνήθηκε κατά πόσο οι γονείς εμπλέκονται και συμμετέχουν τόσο στην ενδοσχολική όσο και στην εξωσχολική ζωή των παιδιών του.

Οι Μπαρμπουδάκη, Βίτσου, & Γκαινταρτζή (2017) πραγματοποίησαν στο νομό Μαγνησίας με αφορμή την ίδρυση τμημάτων ΔΥΕΠ έρευνα δράσης. Αρχικά προχώρησαν σε συναντήσεις και κοινές πρακτικές με γονείς πρόσφυγες προκειμένου να ενισχυθεί η γονική εμπλοκή, σε δυο στάδια. Το πρώτο στάδιο περιελάμβανε συναντήσεις πριν την

έναρξη λειτουργίας της ΔΥΕΠ και το δεύτερο στάδιο συναντήσεις εφόσον είχε ήδη ιδρυθεί η ΔΥΕΠ (οι συναντήσεις αυτές περιλάμβαναν δημιουργικές δραστηριότητες, εκπαιδευτικές εκδρομές, δημιουργία σχολικών εορτών κ.α.). Η συγκεκριμένη έρευνα ενισχύθηκε με την διαδικασία τεσσάρων ημι-δομημένων συνεντεύξεων προς τους γονείς πρόσφυγες.

Αναδύθηκαν σημαντικά ευρήματα για την ανάγκη της γονικής εμπλοκής προς όφελος των μαθητών, όπως για παράδειγμα η ενδυνάμωση των γονέων να συμμετέχουν μέσω της διαρκούς επικοινωνίας, και της ενίσχυσης της προσπάθειας της χρήσης των δυο γλωσσών και της κυρίαρχης αλλά και της μητρικής τους γλώσσας. Φυσικά, υπήρξαν και οι επιβαρυντικοί παράγοντες όπως για παράδειγμα η ανάγκη για προσπάθεια της επικοινωνίας και της προσέγγισης των προσφυγικών οικογενειών (Μπαρμπουδάκη, Βίτσου, & Γκαινταρτζή, 2017).

Η ερευνητική ομάδα των Μιχελακάκη και Φονιά (2015) πραγματοποίησαν έρευνα ποιοτική έρευνα μέσω ημι – δομημένων συνεντεύξεων. Οι συμμετέχοντες της έρευνας ήταν 20 αλλοδαποί γονείς από συγκεκριμένη γεωγραφική περιοχή (νομός Χανίων) και επιλέχθηκαν με την μέθοδο της χιονοστιβάδας. Στόχος της έρευνας ήταν η διερεύνηση των αντιλήψεων των γονέων αλλοδαπών για την εμπλοκή τους στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Τα αποτελέσματα της έρευνας παρουσίασαν αυξημένη θετική στατιστική συσχέτιση ανάμεσα στους παράγοντες του φύλου, της εθνικότητας, του επαγγέλματος και της ηλικίας των γονέων με την εμπλοκή τους.

Τα ευρήματα της συγκεκριμένης έρευνας έδειξαν ότι οι αλλοδαποί γονείς εμπλέκονται με την διαδικασία της καθημερινής μελέτης των παιδιών τους στο σπίτι αλλά και πως μέσω της επικοινωνίας με τα παιδιά τους επιθυμούν την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας. Αναφορικά με την γονική εμπλοκή στο σχολείο περιβάλλον, ελάχιστοι από τους συμμετέχοντες ήταν μέλος του συλλόγου γονέων καθώς αισθανόταν έντονο το στοιχείο της κατωτερότητας λόγω έλλειψης της γλώσσας και του κατώτερου μορφωτικού τους επιπέδου. Τέλος, η πλειοψηφία του δείγματος φάνηκε να αλληλοεπιδρά και να έχει καλή σχέση συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου (Μιχελακάκη και Φονιά, 2015).

Οι Κοντογιάννη και Οικονομίδης (2014) στην έρευνα τους επιχείρησαν να προσεγγίσουν τη γονική εμπλοκή των αλλοδαπών γονέων διερευνώντας τις θέσεις των νηπιαγωγών

σχετικά με τις πρακτικές που εφαρμόζουν για την ενίσχυση της γονικής εμπλοκής, με τα θέματα συζήτησης με τους αλλοδαπούς γονείς και με τη διάθεση των γονιών που επιδείχνουν για συνεργασία. Προχώρησαν σε ποσοτική έρευνα με τη χρήση ερωτηματολογίου στην περιοχή της Κρήτης. Στα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψαν οι πρακτικές που ακολουθούσαν οι νηπιαγωγοί για την ενθάρρυνση των αλλοδαπών γονέων όπως για παράδειγμα ήταν η συμμετοχή σε εκδηλώσεις του συλλόγου γονέων, η συμμετοχή αλλοδαπών γονέων σε εκδηλώσεις, η πρόσκληση των αλλοδαπών γονέων για προσκόμιση υλικού για τη διαδικασία της διδασκαλίας, η χρήση μεταφραστή στην επικοινωνία με αλλοδαπούς γονείς. Επιπλέον, φάνηκε ότι οι νηπιαγωγοί συζητούσαν με τους γονείς ζητήματα αναφορικά με την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών τους.

Το 2009, οι Παπακωνσταντίνου και Γκότοβου πραγματοποίησαν ποσοτική έρευνα επισκόπησης με την χρήση ερωτηματολογίου προκειμένου να αναλύσουν το ρόλο της οικογένειας αναφορικά με την σχολική ένταξη των μαθητών μεταναστών. Το δείγμα της έρευνας ήταν 988 γονείς όπου τα παιδιά τους το 2006 – 2007 παρακολούθησαν τμήματα ενισχυτικής διδασκαλίας στα πλαίσια του έργου «Εκπαιδευτική ένταξη αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών» του Υπουργείου Παιδείας. Η εμπλοκή των γονέων κατηγοριοποιήθηκε βασιζόμενη σε τρεις δείκτες: την ενημέρωση των γονέων σχετικά με τις ενταξιακές πρωτοβουλίες της πολιτείας των παιδιών τους, την παρακολούθηση της ενταξιακής πορείας των παιδιών σε συνάρτηση με την συμμετοχή τους σε ενταξιακά προγράμματα και την ελεύθερη έκφραση της γνώμης των γονέων για την αναγκαιότητα ενταξιακών πρακτικών δια μέσου της εκπαιδευτικής πολιτικής της χώρας.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι οικογένειες των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο δεν αισθάνονται ότι υπάρχει κίνδυνος να χαθεί η πολιτιστική τους ταυτότητα στο σχολικό πλαίσιο και έδειξαν να κατανοούν την συμβολή του σχολείου στην μετέπειτα εξέλιξη των παιδιών τους. Επιπλέον οι γονείς φάνηκαν θετικά προσανατολισμένοι αναφορικά με τα μέτρα της ενισχυτικής διδασκαλίας, το οποίο στόχευε στην ένταξη των παιδιών τους (Παπακωνσταντίνου και Γκότοβου, 2009).



## Μέρος Δεύτερο

Η Διερεύνηση Των Απόψεων Των Εκπαιδευτικών Αναφορικά Με Τη Συνεργασία Σχολείου-Οικογένειας Μεταναστών Και Προσφύγων Μαθητών

### 1. Σκεπτικό της έρευνας

Σε μια διαρκώς μεταβαλλόμενη σύσταση της κοινωνίας λόγω της αύξησης που παρουσιάζουν τα μεταναστευτικά και προσφυγικά κύματα προς τις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, διακρίνεται η ετερογένεια των οικογενειών και των παιδιών τους, που αλληλοεπιδρούν με το ελληνικό σχολείο και τους εκπαιδευτικούς που το στελεχώνουν. Τα ελληνικά σχολεία είναι πλέον πολυπολιτισμικά με έντονο το στοιχείο της εθνοτικής, γλωσσικής, θρησκευτικής και κοινωνικοοικονομικής ετερότητας (Γκότοβος, 2002).

Δεδομένης αυτής της ετερογένειας οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί των σχολείων πρέπει να διακατέχονται από ετοιμότητα απέναντι στην πρόκληση της καλής επικοινωνίας και συνεργασίας με γονείς μετανάστες – πρόσφυγες με στόχο αφενός την κοινωνική ένταξη τόσο των ίδιων όσο και των παιδιών τους, και αφετέρου την καλλιέργεια ενός σχολικού περιβάλλοντος χωρίς αποκλεισμούς (Rah Choi & Nguynh, 2010).

Έπειτα από την βιβλιογραφική ανασκόπηση και την μελέτη των συναφών ερευνών από τον διεθνή αλλά και από τον ελληνικό χώρο αναδύθηκε τόσο η σημασία της καλής συνεργασίας μεταξύ του σχολείου – οικογένειας και της γονικής εμπλοκής αναφορικά με την ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού, όσο και οι παράγοντες που την παρεμποδίζουν, ιδιαίτερα στις περιπτώσεις των προσφυγικών / μεταναστευτικών οικογενειών. Με αφορμή τα παραπάνω στοιχεία διενεργήθηκε η παρούσα ποσοτική έρευνα επισκόπησης με στόχο την περαιτέρω ενίσχυση της γνώσης για την επαφή σχολείου – οικογένειας μεταναστών/προσφύγων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

### 2. Μεθοδολογία έρευνας

#### 2.1. Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθούν οι απόψεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, σχετικά με τη συνεργασία του σχολείου με την οικογένεια των μεταναστών και προσφύγων μαθητών. Στα πλαίσια της έρευνας

επιχειρείται η αναζήτηση του βαθμού συνεργασίας των γονέων και των εκπαιδευτικών, των παραγόντων που δυσκολεύουν την προώθηση της γονικής εμπλοκής (parental involvement) στα σχολικά δρώμενα αλλά και τις καλές πρακτικές που εν δυνάμει μπορούν να βελτιώσουν την συνεργασία μεταξύ των δυο αυτών ομάδων. Επιπλέον, διερευνήθηκε κατά πόσο η γονική εμπλοκή επιδρά θετικά στην ακαδημαϊκή και ολόπλευρη εξέλιξη του παιδιού.

Ερευνητικά ερωτήματα:

- ✓ Πόσο συχνή είναι η συνεργασία σχολείου και οικογένειας με μεταναστευτικό υπόβαθρο;
- ✓ Είναι αναγκαία η συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας με μεταναστευτικό υπόβαθρο;
- ✓ Ποιοι παράγοντες επηρεάζουν την συνεργασία μεταναστών γονέων και σχολείου;
- ✓ Ποιος είναι ο βαθμός εμπλοκής και συμμετοχής των γονέων μεταναστών μαθητών στις σχολικές διεργασίες;
- ✓ Ποιοι παράγοντες παρεμποδίζουν την γονική εμπλοκή;
- ✓ Ποια είναι η επίδραση της γονικής εμπλοκής στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών;

## 2.2. Μέθοδος συλλογής και ανάλυσης δεδομένων

Για τον σκοπό της μελέτης χορηγήθηκαν ερωτηματολόγια (βλ. Παράρτημα) τα οποία δημιουργήθηκαν βασισμένα τόσο στην διεθνή όσο και στην ελληνική προγενέστερη συναφή ερευνητική βιβλιογραφία. Την ηλεκτρονική μορφή του ερωτηματολογίου οι συμμετέχοντες την συμπλήρωσαν διαδικτυακά και ανώνυμα, καθώς διαμοιράστηκε μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, μορφοποιημένο μέσω της εφαρμογής του Google Forms στην πλειοψηφία των σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και των διαπολιτισμικών σχολικών μονάδων της επικράτειας. Το κάθε ερωτηματολόγιο ήταν δομημένο σε τρεις ενότητες: α. τα δημογραφικά και προσωπικά στοιχεία (φύλο, ηλικία, έτη εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας, ειδικότητα, σπουδές και βαθμίδα εργασίας), β. τη συνεργασία σχολείου και οικογένειας μεταναστών και προσφύγων μαθητών (συχνότητα επικοινωνίας, εμπόδια, σημασία συνεργασίας γονέων – δασκάλων, αρνητικοί παράγοντες γονικής εμπλοκής,

τομείς ενθάρρυνσης γονικής εμπλοκής τόσο στο σπίτι όσο και στο σχολείο, δραστηριότητες ενθάρρυνσης γονικής εμπλοκής), και γ. τις προτάσεις των εκπαιδευτικών για παροχή βοήθειας αναφορικά με την ενίσχυση της γονικής εμπλοκής.

Οι ερωτήσεις ήταν κλειστού τύπου (με την εξαίρεση ενός υποερωτήματος) είτε ονομαστικής κλίμακας είτε τετράβαθμης κλίμακας Likert. Τα δεδομένα που χρησιμοποιήθηκαν ήταν οι ατομικές απαντήσεις των ερωτώμενων εκπαιδευτικών και αναλύθηκαν μέσω των δυνατοτήτων που παρέχει το στατιστικό πρόγραμμα ανάλυσης IBM SPSS Statistics (έκδοση:28.0.0.0). Οι αναλύσεις πραγματοποιήθηκαν σύμφωνα με την περιγραφική στατιστική. Στη συνέχεια ο έλεγχος και η αξιοπιστία των ερωτήσεων που συμπεριελήφθησαν στο ερωτηματολόγιο πραγματοποιήθηκαν με την μέτρηση των δεικτών του συντελεστή Cronbach's alpha και του συντελεστή συσχέτισης Pearson Correlation.

### 2.3. Συμμετέχοντες στην έρευνα

Το πληθυσμό της έρευνας αποτέλεσαν εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και το δείγμα της έρευνας απαρτίζονταν συνολικά από 132 συμμετέχοντες. Για την συγκρότηση του δείγματος επιλέχθηκε τυχαία και σκόπιμη δειγματοληψία.

Προφίλ συμμετεχόντων

Πίνακας 1									
Φύλο		Ηλικία				Προϋπηρεσία			
19,7%	80,3%	8,3%	29,5%	26,5%	35,6%	31,1%	28,0%	31,8%	9,1%
Ανδρας	Γυναίκα	εως 29	30-39	40-49	50 και ανω	0-9	10 -- 19	20-29	30 και ανω

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν 132 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, στην πλειοψηφία τους κατά 80,3% ήταν γυναίκες. Επιπρόσθετα, η ηλικία της πλειοψηφίας των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν 50 ετών και πάνω, με 20 – 29 χρόνια εκπαιδευτικής προϋπηρεσία στελεχώνοντας Δημοτικά σχολεία της Ελλάδας. Επιπλέον, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων που συμπλήρωσαν το

ερωτηματολόγιο έχουν ήδη αποφοιτήσει από την Πανεπιστημιακή βαθμίδα εκπαίδευσης και κατά 90,9% εργάζονται στην γενική τάξη των σχολείων.

Ειδικότητα		Σπουδές					Εργασία			
56,8 %	43,2 %	5,3%	51,5%	3,8%	37,9%	1,5%	90,9%	2,3 %	3,8%	3,0%
Δάσκαλος/-α	Νηπιαγωγός	Παιδαγ. Ακαδ.	Πανεπιστ.	Διδασκ	Μεταπτ.	Διδακτ.	Γεν. Τάξη	Διαπ. Σχολείο	Ζ.Ε.Π	ΔΥΕΠ

#### 2.4 Περιορισμοί της έρευνας

Στους περιορισμούς της έρευνας συγκαταλέγεται το γεγονός ότι το δείγμα της έρευνας είναι πολύ μικρό αναλογικά με το ποσοστό των εν ενεργεία εκπαιδευτικών στην Ελλάδα, προκειμένου να μπορούν να γενικευθούν τα αποτελέσματα. Επιπλέον, περιορισμός αποτελεί και το γεγονός ότι δεν ερευνήθηκαν και δεν καταγράφηκαν οι απόψεις και οι αντιλήψεις των ίδιων των γονέων μεταναστών και προσφύγων για την διεργασία της γονικής εμπλοκής τους στο σχολικό δίκτυο και για τον βαθμό της επικοινωνίας και συνεργασίας που αναπτύσσουν με τους Έλληνες εκπαιδευτικούς.

#### 3.Ευρήματα της έρευνας

Συνεργασία σχολείου – γονέων προσφύγων/μεταναστών μαθητών

	Ελάχιστα	Πολύ	Πάρα Πολύ	Μέγιστα
<b>Συχνή Επικοινωνία</b>	44,7%	30,3%	12,9%	12,1%
<i>«Πόσο συχνή είναι η επικοινωνία σας με τους γονείς προσφύγων/μεταναστών μαθητών;»</i>				

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (44,7%) δήλωσε ότι η επικοινωνία με τους γονείς πρόσφυγες δεν είναι συχνή. Σημαντικό όμως είναι να αναφερθεί και το ποσοστό του 12,1% των εκπαιδευτικών οι οποίοι δήλωσαν ότι επικοινωνούν συχνά με τους γονείς πρόσφυγες.

<b>Πίνακας 4</b>				
	Ελάχιστα	Πολύ	Πάρα Πολύ	Μέγιστα
<b>Βαθμός Συνάντησης εμποδίων</b>	31,8%	29,5%	28%	10,6%
<i>«Σε ποιο βαθμό συναντάτε εμπόδια με τους γονείς των προσφύγων/μεταναστών μαθητών;»</i>				

Σε αντίθεση με την προηγούμενη ερώτηση αναφορικά με την συχνότητα της επικοινωνίας μεταξύ του σχολείου και των γονέων με μεταναστευτικό / προσφυγικό υπόβαθρο βρίσκεται το παρόν ερώτημα. Θα ήταν εύλογο το αποτέλεσμα να κυμανθεί στα ίδια υψηλά επίπεδα με το προηγούμενο, ωστόσο οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης δήλωσαν ότι κατά 31,8% δεν συναντούν εμπόδια με την συγκεκριμένη ομάδα γονέων. Έτσι, παρά την έλλειψη συχνής επικοινωνίας δείχνουν ότι δεν αντιμετωπίζουν κατά πλειοψηφία εμπόδια, βέβαια το αμέσως επόμενο ποσοστό κυμαίνεται στο 29,5% που δηλώνει την ύπαρξη των εμποδίων με τους γονείς πρόσφυγες.

<b>Πίνακας 5</b>				
	Ελάχιστα	Πολύ	Πάρα Πολύ	Μέγιστα
<b>Βαθμός Συνεργασίας</b>	40,2%	31,1%	18,9%	9,8%
<i>«Σε ποιο βαθμό συνεργάζεστε με τους γονείς των προσφύγων/μεταναστών μαθητών;»</i>				

Στην συνέχεια δια μέσου του ερωτηματολογίου έγινε προσπάθεια να ανιχνευθεί από τους εκπαιδευτικούς η ύπαρξη ή μη συνεργατικής σχέσης με τους γονείς που έχουν μεταναστευτικό υπόβαθρο. Τα δεδομένα της έρευνας έδειξαν ξεκάθαρα ότι οι εκπαιδευτικοί (40,2%) δεν έχουν καταφέρει να αναπτύξουν την πολύτιμη συνεργασία με τους γονείς μαθητών προσφύγων. Κρίνεται ωστόσο αρκετά ενθαρρυντικό το ποσοστό των

εκπαιδευτικών της τάξης του 18,9%, όπου δηλώνουν πως συνεργάζονται πάρα πολύ με τους γονείς.

<b>Πίνακας 6</b>				
<b>Παράγοντες που επιδρούν αρνητικά στην γονική εμπλοκή</b>				
	Ελάχιστα	Πολύ	Πάρα Πολύ	Μέγιστα
Η γλώσσα επικοινωνίας	3.8	9.8	32.6	<b>54.4</b>
Η έλλειψη γνώσης του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας από τους γονείς	15.2	25.8	<b>41.7</b>	17.4
Η έλλειψη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών για τους τρόπους επικοινωνίας με γονείς πρόσφυγες/μετανάστες	23.5	<b>39.4</b>	31.8	5.3
Η έλλειψη γνώσεων των εκπαιδευτικών για την προσέγγιση των προσφύγων/μεταναστών γονέων	29.5	<b>39.4</b>	26.5	4.5
Το επίπεδο αλφαριθμητισμού των γονέων	11.4	<b>36.4</b>	35.6	16.7
Η άγνοια των γονέων για τα θέματα για τα οποία θα μπορούσαν να απευθυνθούν στους εκπαιδευτικούς	14.4	<b>35.6</b>	33.3	16.7
Η συστολή των γονέων	13.6	<b>34.8</b>	33.3	18.2
Η εύρεση κοινής ώρας συνεργασίας εκπαιδευτικών - γονέων	<b>43.2</b>	34.8	17.4	4.5
Η έλλειψη ενδιαφέροντος από τους γονείς	<b>33.3</b>	<b>33.3</b>	25.0	8.3
Η απουσία πρόσβασης στο διαδίκτυο από τους γονείς	22.0	31.8	<b>32.6</b>	13.6
Η δυσκαμψία του σχολικού προγράμματος σπουδών	<b>30.3</b>	25.8	<b>30.3</b>	13.6
Η άγνοια των γονέων για τους τρόπους επικοινωνίας με τους εκπαιδευτικούς	27.3	28.8	<b>29.5</b>	14.4
Η έλλειψη θέλησης για επικοινωνία από τους εκπαιδευτικούς	<b>50.0</b>	27.3	15.9	6.8
Το φύλο των γονέων	<b>64.4</b>	25.8	8.3	1.5
Η έλλειψη χρόνου των εκπαιδευτικών	<b>50.8</b>	25.0	21.2	3.0
Η στάση του διευθυντή/-ριας του σχολείου προς τη καλλιέργεια συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικού και γονέων προσφύγων/ μεταναστών	<b>53.8</b>	22.0	15.2	9.1
Η ηλικία των γονέων	<b>72.7</b>	18.9	6.1	2.3
Cronbach's Alpha ,829				

Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας γίνεται μια σαφή διάκριση και κατηγοριοποίηση στους παράγοντες που επιδρούν αρνητικά στην ενίσχυση και εγκαθίδρυση της γονικής εμπλοκής στην εκπαιδευτική κοινότητα. Οι δυο μεγάλες κατηγορίες που μπορούν να διαχωριστούν οι αρνητικοί παράγοντες είναι η θέση των ίδιων των γονέων μεταναστών/προσφύγων και η θέση των εκπαιδευτικών ως προς τον τρόπο που προσεγγίζουν την γονική εμπλοκή στο σχολείο τους.

Στην παρούσα έρευνα οι εκπαιδευτικοί τόνισαν την άποψη τους για τους παράγοντες που δρουν ανασταλτικά ως προς την γονική εμπλοκή. Είναι εφικτό για την παρουσίαση των αποτελεσμάτων να ακολουθηθεί ο παραπάνω διαχωρισμός. Έτσι, αναφορικά με τους παράγοντες από την γονική πλευρά ο εκείνος που επιδρά περισσότερο φάνηκε να είναι η γλώσσα επικοινωνίας (54,4%) καθώς και η έλλειψη γνώσης του εκπαιδευτικού συστήματος της Ελλάδας από τους γονείς πρόσφυγες (41,7%). Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι κατά πολύ ευθύνεται για την έλλειψη της γονικής εμπλοκής το επίπεδο του αλφαριθμητισμού των γονέων (36,4), η άγνοια τους για τα ζητήματα που μπορούν να συζητήσουν με τους εκπαιδευτικούς (35,6%) αλλά και η συστολή των γονέων να προσεγγίσουν τους εκπαιδευτικούς (34,8%). Αξίζει να σημειωθεί ότι δεν θεωρείτε μειονέκτημα το φύλο και η ηλικία των γονέων όπως και η πιθανή έλλειψη του ενδιαφέροντος τους για την εκπαιδευτική διαδικασία του παιδιού τους (33,3%).

Οι εκπαιδευτικοί βασισμένοι τις αντιλήψεις τους σχετικά με τους παράγοντες που ευθύνονται για την έλλειψη της γονικής εμπλοκής γονέων μεταναστών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δήλωσαν την έντονη ανάγκη για την προσωπική τους επιμόρφωση και την πρόσβαση σε νέα γνώση αναφορικά με τους τρόπους επικοινωνίας και προσέγγισης των γονέων προσφύγων (39,4%). Επιπλέον, προέβαλαν την επιθυμία τους και τη θέληση τους για την συνεργασία με τους γονείς πρόσφυγες, χωρίς να θεωρούν πρόβλημα τον χρόνο που διαθέτουν (50,8%), καθώς είναι πρόθυμοι να έρθουν σε επικοινωνία με τους γονείς σε βολική κοινή ώρα (43,2%).

Σημαντικός δείκτης κρίνεται το ποσοστό της τάξης του 53,8%, σύμφωνα με το οποίο η διεύθυνση του σχολείου με τα φυσικά πρόσωπα που την εκπροσωπούν δεν δρα ανασταλτικά ως προς την καλλιέργεια δεξιοτήτων συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών του σχολείου τους και των φιλοξενούμενων γονέων προσφύγων- μεταναστών.

<b>Πίνακας 7</b>				
<b>Συμβολή συνεργασίας</b>				
	Ελάχιστα	Πολύ	Πάρα Πολύ	Μέγιστα
Είναι σημαντική για την ένταξη των μαθητών προσφύγων/μεταναστών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα	1.5	6.1	36.4	<b>56.1</b>
Συμβάλλει στην ανάπτυξη θετικών σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων προσφύγων/μεταναστών	1.5	9.1	34.1	<b>55.3</b>
Συμβάλλει στην συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών προσφύγων/μεταναστών	0	9.8	37.1	<b>53</b>
Συμβάλλει στην κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών προσφύγων/μεταναστών	0.8	9.1	37.1	<b>53</b>
Βοηθά στην ένταξη των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο στα κοινωνικά δίκτυα του σχολείου	2.3	8.3	38.6	<b>50.8</b>
Βοηθά στην δημιουργία κοινωνικών σχέσεων μεταξύ των γονέων προσφύγων/μεταναστών και των υπόλοιπων γονέων του σχολείου	2.3	11.4	37.1	<b>49.2</b>
Συμβάλλει στη βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών προσφύγων/μεταναστών	0	16.7	40.9	<b>42.4</b>
Cronbach's Alpha ,944				

Η σημαντικότητα της γονικής εμπλοκής θεωρείται αναγκαία τόσο για τους μαθητές που προέρχονται από μεταναστευτικά ή προσφυγικά κύματα ροών, όσο και για τα μέλη της οικογένειάς τους. Πέντε στους δέκα εκπαιδευτικούς θεωρεί ότι η ανάπτυξη καλής συνεργασίας συμβάλλει στην ένταξη των μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, στην κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών αλλά και στην βελτίωση των ακαδημαϊκών του επιδόσεων. Επιπρόσθετα, η επίτευξη καλής συνεργασίας μεταξύ των γονέων και του εκπαιδευτικού προσωπικού του σχολείου συμβάλλει στην ένταξη των γονέων στα κοινωνικά δίκτυα που αναπτύσσονται μεταξύ των οικογενειών του σχολείου αλλά και στη βελτίωση των σχέσεων τους με το εκπαιδευτικό προσωπικό.



**Πίνακας 8**  
**Συσχέτιση παραγόντων γονικής εμπλοκής – συμβολή συνεργασίας**

Ερ.4 - 5	Γλώσσα	Συστολή	Άγνοια. Γ	Άγνοια. Θ	Ιντερνέτ	Θέληση	Γνώση. Ε	Επιμόρφ.	Πρόγραμμα	Διεύθυνση
Ένταξη	,384**	,323**	,204*	,198*	,212*		,224**	,225**	,227**	,229*
Κοιν. Σχέση	,265**	,204*			,197*	,210*	,177*	,228**	,210*	
Κοιν. Δίκτυα	,246**	,318**	,186*	,176*	,202*		,216*	,212*	,183*	,208*
Σχέσεις	,281**	,303**	,178*	,194*			,178*	,261**	,238**	,248*
Επιδόσεις	,345**									
Συναισθ. Ανάπτ.	,319**	,231**	,192*		,204*		,219*	,270**		,200*
Κοιν. Ανάπτ.	,357**	,289**	,179*				,187*	,251**	,199*	,181*
* P<.05, **P<.01										

Οι παράγοντες που δρουν αρνητικά στην ενίσχυση της γονικής εμπλοκής των γονέων με μεταναστευτικό υπόβαθρο φαίνεται ότι δημιουργούν ένα πλέγμα συσχετίσεων με τους παράγοντες που δέχονται θετική ενίσχυση από την καλή συνεργασία μεταξύ των γονέων και των εκπαιδευτικών. Η γλώσσα επικοινωνίας ως ανασταλτικός παράγοντας φαίνεται ότι συσχετίζεται σημαντικά με την ένταξη των μαθητών στο σχολικό και κοινωνικό πλαίσιο αλλά και με την συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών καθώς η χρήση της γλώσσας είναι η προϋπόθεση για την επικοινωνία με τους συνομηλίκους και την ανάπτυξη φιλικών σχέσεων. Σαφώς επιβραδύνει αρκετά και την ακαδημαϊκή εξέλιξη τους στο υπάρχον εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Ακόμη η συστολή των γονέων να προσεγγίσουν το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς δείχνει να επηρεάζει τόσο την δική τους ένταξη αλλά και των παιδιών τους. Σημαντικά δείχνει να επηρεάζει και η αίσθηση αναζήτησης των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση σχετικά με την διαπολιτισμική προσέγγιση με τις σχέσεις

που καλλιεργούν με τους γονείς αλλά και με την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών. Τέλος, η διεύθυνση του σχολείου συσχετίζεται σημαντικά τόσο με την ένταξη όσο και την καλλιέργεια σχέσεων επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών.

Πίνακας 9 Ενθάρρυνση γονικής εμπλοκής στο σπίτι				
	Ελάχιστα	Πολύ	Πάρα Πολύ	Μέγιστα
Δημιουργία κινήτρων	0.8	11.4	42.4	<b>45.5</b>
Μελέτη των παιδιών στο σπίτι	6.1	17.4	<b>43.9</b>	32.6
Εμπλοκή γονέων σε κοινές μαθησιακές εργασίες σχολείου – σπιτιού	3.8	21.2	<b>42.4</b>	32.6
Συζητήσεις γονέων-παιδιών για σχολικές εμπειρίες	2.3	16.7	39.4	<b>41.7</b>
Έλεγχος εργασιών	14.4	28.8	<b>40.9</b>	15.9
Βοήθεια στις εργασίες για το σπίτι	12.9	30.3	<b>38.6</b>	18.2
Εκπαιδευτικές εκδρομές	12.1	<b>35.6</b>	34.8	17.4
Cronbach's Alpha ,818				

Οι εκπαιδευτικοί κλίνονται να ενισχύσουν την γονική εμπλοκή καθώς σύμφωνα και με την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας το σχολείο διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο για την ενθάρρυνση των γονέων να συμμετέχουν ενεργά. Συγκεκριμένα οι τομείς διαχωρίζονται τόσο στο πλαίσιο του σπιτιού των μαθητών όσο και στο σχολικό πλαίσιο. Συγκεκριμένα, για τη γονική εμπλοκή στο σπίτι οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι πρέπει να ενισχυθεί η δημιουργία κινήτρων (45,5%) αλλά και η υποστήριξη προς τους γονείς να συζητούν με τα παιδιά τους για τις σχολικές διεργασίες (41,7%) και να προχωρούν σε μελέτη και σε παροχή βοήθειας με στόχο την ενίσχυση της μάθησης.

Επιπλέον ένα σημαντικό ποσοστό αναγνωρίζει τα οφέλη των εκπαιδευτικών εκδρομών, προετοιμασίας των ίδιων των γονέων (35,6%), καθώς συμβάλλουν σημαντικά στην ένταξη στο νέο κοινωνικό δίκτυο της χώρας προέλευσης αλλά συνεισφέρουν και στην πολύτιμη τριβή με την κυρίαρχη γλώσσα επικοινωνίας.

<b>Πίνακας 10</b>				
<b>Ενθάρρυνση γονικής εμπλοκής στο σχολείο</b>				
	Ελάχιστα	Πολύ	Πάρα Πολύ	Μέγιστα
Επικοινωνία δασκάλου-γονέα για προβλήματα ή δυσκολίες στο σχολείο	0.8	3.8	36.4	<b>59.1</b>
Επικοινωνία δασκάλου-γονέα για την συμπεριφορά του παιδιού	0.8	5.3	36.4	<b>57.6</b>
Επικοινωνία δασκάλου-γονέα για την ακαδημαϊκή επίδοση του παιδιού	0.8	11.4	37.9	<b>50.0</b>
Συμμετοχή στις συναντήσεις του Συλλόγου γονέων-δασκάλων	6.1	16.7	<b>44.7</b>	32.6
Εθελοντικές δράσεις του σχολείου (π.χ. συλλογή τροφίμων για τον Ερυθρό Σταυρό, φύτευση δενδρυλλίων στα πλαίσια της Περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, κτλ.)	6.8	22.7	<b>44.7</b>	25.8
Εκπαιδευτικές εκδρομές	9.8	26.5	<b>43.2</b>	20.5
Συμμετοχή σε εκδηλώσεις του σχολείου ή της τάξης (π.χ., εκδήλωση για τον εορτασμό της 25ης Μαρτίου)	6.1	25.8	<b>41.7</b>	26.5
Έλεγχος εργασιών	12.9	30.3	<b>34.8</b>	22.0
Επίσκεψη στην τάξη (π.χ., για την παρακολούθηση μια ολόκληρης διδακτικής ημέρας)	24.2	27.3	<b>30.3</b>	18.2
Cronbach's Alpha ,854				

Ένας στους δύο εκπαιδευτικούς θεωρεί ότι είναι αναγκαία η ενθάρρυνση της πτυχής της διεργασίας της επικοινωνίας με τους γονείς πρόσφυγες αναφορικά με τα προβλήματα που προκύπτουν στο σχολείο (59,1%), με την εκδήλωση της συμπεριφοράς του παιδιού (57,6%) αλλά και με την ακαδημαϊκή επίδοση που παρουσιάζει ο μαθητής (50%).

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι είναι αρκετά σημαντικό να ενισχυθεί η παρουσία και η συμμετοχή των γονέων προσφύγων στο σύλλογο των γονέων όπως και σε εθελοντικές δράσεις και σε εκδηλώσεις που πραγματοποιεί το σχολείο, Τέλος, μερικοί εκπαιδευτικοί (30,3%) πιστεύουν ότι η πρόσκληση των γονέων να παρακολουθήσουν μια ολόκληρη ή τμήμα εκπαιδευτικής ημέρας θα ωφελήσει αρκετά την ενίσχυση της γονικής εμπλοκής. Είναι ένα εξαιρετικά θετικό εύρημα καθώς μια από τις κυριότερες θέσεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η «ανοιχτότητα» προς το διαφορετικό.

<b>Πίνακας 11</b>				
<b>Δραστηριότητες ενθάρρυνσης γονικής εμπλοκής</b>				
	Ελάχιστα	Πολύ	Πάρα Πολύ	Μέγιστα
Ανοιχτές μέρες για γονείς στο σχολείο	25.0	22.0	<b>34.1</b>	18.9
Μαθήματα εκπαίδευσης των γονέων	16.7	21.2	<b>34.1</b>	28.0
Επέκταση ωραρίου προκειμένου να επιτραπεί η συνομιλία μεταξύ δασκάλων - γονέων προσφύγων/μεταναστών	35.6	<b>34.1</b>	16.7	13.6
Αξιοποίηση του Συλλόγου γονέων και κηδεμόνων για τη συνεργασία με τους γονείς των προσφύγων/μεταναστών μαθητών	26.5	26.5	<b>31.1</b>	15.9
Σχολικές πολιτιστικές δράσεις (π.χ., Έκθεση ζωγραφικής με έργα των παιδιών)	22.0	<b>29.5</b>	27.3	21.2
Χρήση ιστοσελίδας του σχολείου για την παροχή πληροφοριών στους γονείς	<b>34.1</b>	27.3	28.0	10.6
Μέρες αφιερωμένες στον αθλητισμό/στο περιβάλλον	23.5	<b>28.0</b>	16.7	16.7
Ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, γραπτά μηνύματα μεταξύ δασκάλων και γονέων	<b>38.6</b>	28.0	16.7	16.7
Ενημερωτικές επιστολές	<b>29.5</b>	27.3	26.5	16.7
Επικοινωνία μέσω των Μέσων Κοινωνικής Δικτύωσης (π.χ., Facebook, Viber, κτλ.)	<b>37.1</b>	24.2	22.0	16.7
Βραδιές νέων γονέων του σχολείου	<b>64.4</b>	18.9	9.1	7.6
Cronbach's Alpha ,811				

Η ανάδειξη των καλών πρακτικών ως προς την καλλιέργεια της γονικής εμπλοκής και της καλής συνεργασίας μεταξύ του σχολείου και των γονέων είναι ένας από τους κύριους στόχους της παρούσας έρευνας. Οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί είναι το πιο κατάλληλο παράδειγμα προκειμένου να διαμοιράσουν την καθημερινή τους εμπειρία από την σχολική ζωή. Προτείνουν λοιπόν, την προετοιμασία για ανοιχτές μέρες για γονείς πρόσφυγες στο σχολείο και την παροχή μαθημάτων στους γονείς, όπως για παράδειγμα της επίσημης γλώσσας του κράτους. Επιπρόσθετα αρκετοί (29,5%) επιλέγουν να κρατούν επικοινωνία με τους μετανάστες γονείς μέσω ενημερωτικών επιστολών ή ακόμα και με τη χρήση του διαδικτύου και συγκεκριμένα μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου (38,6%) ή/και με τη χρήση των Μέσων Κοινωνικής Δικτύωσης.

**Πίνακας 12**  
**Συσχέτιση Συμβολή συνεργασίας – δραστηριότητες ενθάρρυνσης**

Ερ. 5-7	Ένταξη	Κοιν. Σχέση	Κοιν. Δίκτυα	Σχέσεις	Επιδόσεις	Κοιν. Αναπτ.
Αξιοποίηση Συλλόγου		,219*				
Πολιτιστ. Δράσεις		,253**				
Αφιέρωμα		,217*				
Μηνύματα	,186*	,272**	,220*		,221*	,178*
Μέσα Κοιν. Δικτύων	,199*	,250**	,270**			
Επέκταση Ωραρίων	,226**	,282**	,289**	,197*	,235**	
* P<.05, **P<.01						

Οι πτυχές της καλής συνεργασίας φαίνεται να έχουν μια σχέση σημαντικής αλληλεπίδρασης με τις πρακτικές που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί για να ενισχύσουν την μεταξύ τους επικοινωνία. Από τον παραπάνω πίνακα ξεχωρίζει η καλλιέργεια της κοινωνικής ενδυνάμωσης και της επίτευξης της ένταξης στο νέο κοινωνικό σύνολο στο οποίο έχουν καταφθάσει οι πρόσφυγες και μετανάστες γονείς. Από την ενδυνάμωση αυτή των γονέων δεν μένουν ανεπηρέαστα τα παιδιά τους καθώς σταδιακά εντάσσονται στον μαθητικό πληθυσμό.

Επιπλέον, με την θέληση των εκπαιδευτικών να επεκτείνουν το ωράριο εργασίας τους προκειμένου να έρθουν σε επαφή και να επικοινωνήσουν με τους γονείς, φαίνεται ότι συσχετίζεται ισχυρά με τις σχέσεις που αναπτύσσουν και την εμπιστοσύνη που καλλιεργείται μεταξύ τους αλλά και με τις επιδόσεις των μαθητών και την ανοδική τους πορεία. Αυτό συμβαίνει γιατί, μέσω μιας εποικοδομητικής συζήτησης με τον δάσκαλο

είναι πιο εύκολό στον γονέα να βοηθήσει το παιδί του και να το επιβλέψει στην κατ' οίκον εκπαιδευτική αλληλεπίδραση.

Προτάσεις

<b>Πίνακας 13</b>	
<b>Προτάσεις εκπαιδευτικών</b>	
	<b>%</b>
Με την παρουσία μεταφραστή	<b>77.3</b>
Με την παρουσία ψυχολόγου	<b>72.7</b>
Με την παρουσία κοινωνικού λειτουργού	66.7
Κοινό πρόγραμμα επιμόρφωσης μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων προσφύγων/μεταναστών	62.1
Με την πρωτοβουλία του συμβούλου εκπαίδευσης της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης	54.5
Σε πρόγραμμα επιμόρφωσης διεξαγόμενο από την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση	46.2
Επιμόρφωση στα πλαίσια μαθήματος προπτυχιακού επιπέδου σπουδών	41.7
Σε πρόγραμμα επιμόρφωσης διεξαγόμενο από Πανεπιστήμιο	37.1
Επιμόρφωση στα πλαίσια μαθήματος μεταπτυχιακού επιπέδου σπουδών	25.8

Μπορεί οι εκπαιδευτικοί να βιώνουν καθημερινά εμπειρίες με τους γονείς μετανάστες πρώτης ή και δεύτερης γενιάς, ωστόσο γνωρίζουν καλά και τις ανάγκες που έχουν για να γίνουν ακόμη πιο αποδοτικοί στο επάγγελμά τους. Μέσω του τελευταίου ερωτήματος που τους τέθηκε πρότειναν λύσεις προκειμένου να μπορούν να ενισχύουν με πιο αποτελεσματικό τρόπο την γονική εμπλοκή.

Δεν δίστασαν να εκδηλώσουν την επιθυμία τους για την ανάγκη τους για περαιτέρω επιμόρφωση (54,5%) είτε μεταξύ συναδέλφων είτε και σε κοινό πρόγραμμα με γονείς πρόσφυγες (62,1%). Τέλος, διαμοίρασαν το σκεπτικό τους και την αντίληψη τους ότι οι γονείς που προέρχονται από ξένες χώρες είναι μια ευαίσθητη ομάδα και χρειάζεται ιδιαίτερο χειρισμό προκειμένου να είναι εφικτή η ομαλή τους ένταξη στην κοινωνία. Με

αφετηρία αυτή την σκέψη, προτείνουν την σύσταση διεπιστημονικής ομάδας, που θα απαρτίζεται από κοινωνικό λειτουργό (66,7%), μεταφραστή (77,3%) και ψυχολόγο (72,7%) προκειμένου να προσεγγιστούν οι γονείς με τον καλύτερο δυνατό τρόπο.

#### 4. Ερμηνεία

Το τρίπτυχο της οικογένειας, του σχολείου και της κοινότητας, όπως αναφέρεται από την Epstein (Μυλωνάκου – Κεκέ, 2019) έχει ως πυρήνα του την ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού. Κρίνεται πολύ σημαντικό οι τρεις αυτές ξεχωριστές ομάδες να μπορούν να αλληλοεπιδρούν στοχεύοντας στην καλλιέργεια της καλής επικοινωνίας και συνεργασίας, προκειμένου να παρέχουν όλα εκείνα τα εφόδια που θα βοηθήσουν τα παιδιά να εξελιχθούν τόσο ακαδημαϊκά (42,4%) όσο και στην μετέπειτα ενήλικη ζωή τους. Η ύπαρξη της συχνής επικοινωνίας (30%) αποτελεί το βασικό θεμέλιο προκειμένου να αναπτυχθούν ειλικρινείς και ρεαλιστικές συνεργατικές σχέσεις μεταξύ των γονέων και των εκπαιδευτικών.

Ειδικότερα στην περίπτωση που οι γονείς είναι πρόσφυγες ή μετανάστες είναι αναγκαία η ανάπτυξη καλής επικοινωνίας καθώς μέσω αυτής προωθείται η κοινωνική ένταξη των παιδιών μεταναστών – προσφύγων (56,1%) και τους δίνεται η δυνατότητα της προσωπικής εξέλιξης δίχως αγκυλώσεις σε στερεότυπα και προκαταλήψεις. Ωστόσο, η επικοινωνία δεν είναι πάντα εφικτό να πραγματοποιηθεί (44,7%) με αυτή την κατηγορία των γονέων λόγω οικονομικών, γλωσσικών, ή πολιτισμικών παραγόντων (Gonzalez, et al., 2013). Η συνάντηση εμποδίων σε ένα σημαντικό βαθμό (29,5%) μπορεί να οδηγήσει στο συμπέρασμα ότι δεν έχει αναπτυχθεί αρκετά (40,2%) η συνεργασία μεταξύ σχολείου και γονέων μεταναστών – προσφύγων, και σηματοδοτεί την αναγκαιότητα ενθάρρυνσης της γονικής εμπλοκής σε αυτή την περίπτωση.

Τα εμπόδια που παρεμποδίζουν την γονική εμπλοκή ποικίλουν. Έχουν την δυνατότητα να παρομοιαστούν με τη μορφή του παγόβουνου καθώς κάποια γίνονται φανερά ενώ κάποια άλλα χρίζουν περεταίρω προσοχή (Morgan, 2017). Επιπλέον, μπορούν να διακριθούν σε δύο κατηγορίες θέτοντας ως κριτήριο του ποιος ευθύνεται για την φύση της δημιουργίας του εμποδίου α. τα εμπόδια των γονέων, και β. τα εμπόδια των εκπαιδευτικών. Το

κυρίαρχο εμπόδιο που αντιμετωπίζουν οι γονείς από άλλα κράτη είναι η γλώσσα επικοινωνίας (54,4%) επιπλέον λόγω αυτής της ετερότητας συνακόλουθα, επηρεάζεται και το επίπεδο της γνώσης που έχουν για το εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας (41,7%). Οι εκπαιδευτικοί που ρωτήθηκαν φαίνεται να θεωρούν (,345\*\*) ότι εάν επιλυθεί το πρόβλημα της επικοινωνίας τότε θα βελτιωθούν οι επιδόσεις των μαθητών προσφύγων – μεταναστών. Σαφώς οι επιδόσεις των μαθητών επηρεάζονται από την κατανόηση ή μη του μαθήματος μέσω της γλώσσας επικοινωνίας αλλά δεν είναι ο μοναδικός παράγοντας που την ενισχύει. Οι επιδόσεις έχουν την δυνατότητα να επηρεαστούν από το συνολικό κλίμα της τάξης, από την επίτευξη ή μη της ένταξης αλλά και από την θετική ή αρνητική ψυχολογική κατάσταση του μαθητή. Επιπλέον, οι ίδιοι πιστεύουν ότι η επέκταση του ωραρίου τους ως πρακτική συμβάλλει θετικά στις επιδόσεις των μαθητών (,235\*\*).

Καθώς η γλώσσα είναι το μέσο της επικοινωνίας, η έλλειψη της αποθαρρύνει τους γονείς να συμμετέχουν ενεργά σε σχολικές δράσεις ή στο σύλλογο γονέων καθώς αισθάνονται ανεπιθύμητοι (Antony – Newman, 2019) ή θεωρούν ότι, επειδή δεν έχουν ευχέρεια στην γλώσσα, είναι προτιμότερο να μην ασχοληθούν με την εκπαιδευτική διαδικασία του παιδιού τους (Hakyemez-Paul, Pihlaja, & Silvenpoinen, 2018), ιδιαίτερα όταν διαθέτουν και χαμηλό μορφωτικό επίπεδο (36,4%). Σύμφωνα με τον Bourdieu, η έλλειψη μορφωτικού ή πολιτισμικού κεφαλαίου στους κόλπους της οικογένειας επηρεάζει την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών και κατ' επέκταση ενισχύονται οι κοινωνικές ανισότητες (Νικολάου, Σ.Μ., 2009).

Στην περίπτωση των εμποδίων, που οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι αντιμετωπίζουν προκειμένου να ενισχύσουν την εμπλοκή των γονέων μεταναστών φαίνεται ότι είναι άρρηκτα συνδεδεμένα με την διαπολιτισμική ικανότητα που οφείλουν να καλλιεργούν στα πλαίσια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η έλλειψη γνώσης των τρόπων επικοινωνίας (39,4%) με γονείς πρόσφυγες – μετανάστες και η έλλειψη στη διαρκή τους εκμάθηση δεξιοτήτων προσέγγισης (39,4%) των γονέων φανερώνει την περαιτέρω ανάγκη για διαβίου μάθηση προκειμένου να αποκτήσουν τα κατάλληλα εφόδια που θα τους κάνουν ικανούς να αντιμετωπίσουν την διαπολιτισμική ετερότητα στο πλαίσιο του σχολείου (Στεργίου και Σιμόπουλος, 2019). Ακριβώς επειδή οι γονείς πρόσφυγες και μετανάστες διστάζουν να εμπλακούν ενεργά με το χώρο του σχολείου καθώς θεωρούν ότι συμβάλλουν



περισσότερο από το σπίτι (Freund et al., 2018) οι εκπαιδευτικοί έχουν την δυνατότητα να ενισχύσουν την εμπλοκή τους στο σχολείο είτε με την ενθάρρυνση για περαιτέρω επικοινωνία αναφορικά με προβλήματα που προκύπτουν στην ολόπλευρη πρόοδο του παιδιού (59,1%) είτε με την ενίσχυση της εθελοντικής τους παρουσίας (44,7%).

Η θέληση των ίδιων των εκπαιδευτικών για την καλλιέργεια της επικοινωνίας θεωρείται από τους ίδιους ότι είναι ο παράγοντας που επιδρά στις κοινωνικές σχέσεις που αναπτύσσουν οι γονείς (,210\*) ωστόσο οι σχέσεις που αναπτύσσουν οι γονείς επηρεάζονται και από την ένταξη των ίδιων αλλά και την δική τους προσωπική θέληση. Η ένταξη στο νέο περιβάλλον επηρεάζεται από την γλώσσα (,384\*\*), την προσωπική συστολή(,323\*\*) και την άγνοια των γονέων για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (,204\*).

Οι εκπαιδευτικοί κατά την διάρκεια της καθημερινής σχολικής τους ρουτίνας έχουν την δυνατότητα να επιλέξουν καλές πρακτικές από μια πληθώρα επιλογών προκειμένου να καλλιεργήσουν την γονική εμπλοκή των γονέων με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Ως ένα παράδειγμα καλή πρακτικής αναφέρεται η ανοιχτή πρόσκληση προς τους γονείς να συμμετέχουν στο πρόγραμμα του σχολείου (34,1%) προκειμένου να τους γνωρίσουν καλύτερα και να έχουν την δυνατότητα να οικοδομήσουν την μεταξύ τους σχέση. Επιπρόσθετα, πρακτικές όπως πολιτιστικές δράσεις και η αξιοποίηση του συλλόγου γονέων φαίνεται ότι έχουν θετική επίδραση στην ανάπτυξη των κοινωνικών σχέσεων των γονέων με άλλους γονείς αλλά και στην σταδιακή ένταξη τους στα κοινωνικά δίκτυα του σχολείου (,253\*\*). Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι παραπάνω πρακτικές δεν επηρεάζουν την ένταξη, τις επιδόσεις ή την κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών.

Γίνεται αντιληπτό ότι μια πληθώρα παραγόντων παρεμποδίζει την συνεργασία σχολείου και οικογένειας. Η βασική ευθηνή της προσπάθειας της ενίσχυσης της γονικής εμπλοκής ανήκει στους εκπαιδευτικούς και η αποτελεσματικότητα των δράσεων που επιλέγουν ενισχύεται αν είναι ορισμένες με σαφήνεια (,384\*\*) και όταν λαμβάνουν υπόψη την ετερότητα και τις ιδιαίτερες ανάγκες των γονέων και των παιδιών (Ζηλιασκοπούλου, 2014 οπ. αναφ. στο Κατσαρού, Λιακοπούλου, 2011). Η διοργάνωση και η εκτέλεση ενός κοινού επιμορφωτικού προγράμματος (62,1%) μπορεί να ωφελήσει και να συνδράμει στην καλλιέργεια θετικού κλίματος μεταξύ των γονέων και των εκπαιδευτικών καθώς μαζί και

ταυτόχρονα θα εκπαιδεύονται για την ενίσχυση της καλής τους συνεργασίας. Ένα τέτοιο επιμορφωτικό πρόγραμμα είναι ικανό να απελευθερώσει τους γονείς με αποτέλεσμα να ενισχύσουν τον «ρόλο» του γονέα και να εμπλακούν περισσότερο με την μάθηση των παιδιών τους (Araque et al., 2017).

### Συμπεράσματα

Έχει αναδειχθεί η σπουδαιότητα και η αναγκαιότητα ανάπτυξης της καλής συνεργασίας μεταξύ της οικογένειας με μεταναστευτικό υπόβαθρο και του σχολείου. Μέσω της διεργασίας της επικοινωνίας είναι σημαντική η ενθάρρυνση και η πραγμάτωση της γονικής εμπλοκής στο πλαίσιο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Στόχος την ανάπτυξης της συνεργασίας είναι η ομαλή ένταξη των παιδιών προσφύγων και η ολόπλευρη θετική τους ανάπτυξη σε συναισθηματικό, κοινωνικό αλλά και ακαδημαϊκό επίπεδο.

Από την διεργασία της γονικής εμπλοκής φυσικά δεν μπορούν να εκλείπουν οι παράγοντες που δρουν ανασταλτικά. Ως τέτοιος παράγοντας θεωρείται το γεγονός ότι οι γονείς λόγω της διαφορετικής κουλτούρας από την οποία έχουν προέρθει τοποθετούν τον εαυτό τους στο σπίτι παρέχοντας βοήθεια και μαθησιακή υποστήριξη μόνο από αυτό το πλαίσιο. Την ενίσχυση της γονικής εμπλοκής στο σπίτι προς όφελος της ακαδημαϊκής πορείας αλλά και ολόπλευρης ανάπτυξης των παιδιών μαθητών προσφύγων ενισχύει η έρευνα της Cureton (2020) που έδειξε ότι πολλοί γονείς υποστηρίζουν τα παιδιά τους στο σπίτι αφιερώνοντας χρόνο για την εργασία και την προετοιμασία για το σχολείο. Σε αυτό συμφωνούν και οι Hakyemez-Paul, Pihlaja, & Silvennoinen (2018), καθώς έδειξαν ότι πιο συνηθισμένος τύπος γονικής εμπλοκής φάνηκε να είναι η συμμετοχή των γονέων στη μάθηση, στα πλαίσια του σπιτιού, ενώ ο λιγότερο δημοφιλής να είναι η εθελοντική δράση των γονέων.

Επιπρόσθετα, ως σημαντικός παράγοντας που φάνηκε να επιδρά αρνητικά στην γονική εμπλοκή των γονέων μεταναστών και προσφύγων είναι εκείνος της γλώσσας επικοινωνίας. Η έλλειψη της γνώσης της κυρίαρχης γλώσσας συσχετίζεται σημαντικά με την δημιουργία εμποδίων στην καθημερινή λειτουργία και αλληλεπίδραση με την σχολική μονάδα, όπως και με την μειωμένη θετική εξέλιξη της ακαδημαϊκής επίδοσης των παιδιών. Σε αυτό το εύρημα συμφωνεί και η Kim (2021) καθώς οι γονείς με τους οποίους αλληλοεπίδρασε για

την έρευνα της, έδειξαν να δυσκολεύονται επικοινωνιακά πολύ στο νέο περιβάλλον με αποτέλεσμα την επίδραση στη μάθηση των παιδιών τους. Στο ίδιο αποτέλεσμα κατέληξαν και οι Cureton (2020), Antony – Newman (2020), Gunnþórsdóttir, Barillé & Meckl (2019) καθώς το πρόβλημα της επικοινωνίας δυσχεραίνει την εμπλοκή των γονέων στο σχολείο και ως αποτέλεσμα και την δημιουργία της αίσθησης ότι είναι ανεπιθύμητοι. Επιπλέον, στην μελέτη των Gunnþórsdóttir, Barillé & Meckl (2019) φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούσαν και στην Ισλανδία ενημερωτικά φυλλάδια και ηλεκτρονική αλληλογραφία για την ενημέρωση των γονέων, όπως και στην Ελλάδα.

Επιπρόσθετα το μείζον ζήτημα της γνώσης του εκπαιδευτικού συστήματος και του διδακτικού προγράμματος της χώρας υποδοχής ως ένας ανασταλτικός παράγοντας για την ενίσχυση της γονικής εμπλοκής εμφανίζεται στην έρευνα των Curtis, Anicama & Zhou (2021), Cureton (2020) και Antony – Newman (2019), καθώς με αυτό τον τρόπο οι γονείς δυσκολεύονται να βοηθήσουν τα παιδιά τους στο μαθησιακό τους αντικείμενο. Επιπλέον, οι Araque et al. (2017) έδειξαν ότι μετά από κατάλληλη επιμόρφωση των γονέων, δεν ήταν πλέον αρνητικοί με το εκπαιδευτικό σύστημα και οι γονείς μπορούσαν να αντιληφθούν πως μπορούν να βοηθήσουν πιο αποδοτικά τα παιδιά τους. Ένα εύρημα που έρχεται να συσχετιστεί με την ανάγκη για κοινή επιμόρφωση με γονείς πρόσφυγες που έχουν οι εκπαιδευτικοί στην παρούσα έρευνα.

Η καλή συνεργασία μεταξύ του σχολείου και της οικογένειας είναι πολύτιμη για τα πολλαπλά οφέλη που προσφέρει τόσο στα παιδιά όσο και στους γονείς. Οι Hornby & Blackwel (2018) κατέληξαν στην έρευνα τους ότι η συνεργασία με τους γονείς μπορεί να πραγματοποιηθεί με πολλούς τρόπους, όπως προτείνεται και στην παρούσα έρευνα διάφορα μέσα όπως είναι οι επιστολές αλλά και τα Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης. Επιπλέον, κοινό εύρημα αποτελεί το γεγονός ότι μέσω της καλής συνεργασίας τα παιδιά μπορεί να έχουν θετική εξέλιξη προόδου. Τέλος, στην έρευνα της Gross (2020) αναγνωρίζεται ότι η καλή συνεργασία είναι αποτέλεσμα της θετικής σχέσης που αναπτύσσουν οι γονείς με τους εκπαιδευτικούς αλλά και της καλής τους επικοινωνίας, όπως φάνηκε και από τις απόψεις των εκπαιδευτικών στην παρούσα έρευνα αναφορικά με την ανάπτυξη θετικών σχέσεων και της συνεισφοράς τους στην καλλιέργεια της γονικής εμπλοκής.

Η αλληλεπίδραση των γονέων προσφύγων με άλλους γονείς και η συμμετοχή τους στα κοινωνικά δίκτυα του σχολείου σχετίζεται θετικά με την ενίσχυση της γονικής τους εμπλοκής και της επικοινωνίας με τους εκπαιδευτικούς. Σε αυτό συμφωνεί και η έρευνα του Jogyeon Joy Ee (2017) καθώς επισημαίνει την αναγκαιότητα οι γονείς να εντάσσονται σε κοινωνικές ομάδες αλλά και οι Freund et al. (2018) καθώς παρατήρησαν πιο ενεργή δράση όταν οι γονείς συμμετείχαν περισσότερο σε σχολικές δραστηριότητες.

Σημαντική είναι και η δημιουργία προς τους γονείς ενός περιβάλλοντος εξάλειψης στερεοτύπων, με την μείωση της αίσθησης του περιθωριορισμού μέσω της πρόσκλησης τους στο σχολείο και στην αίθουσα της διδασκαλίας αλλά και με την πρόσκληση να λάβουν μέρος σε εκδηλώσεις και εθελοντικές δράσεις που εκπονεί το σχολείο. Σε αυτές τις περιπτώσεις η ενθάρρυνση προς τη γονική εμπλοκή είναι καρποφόρα. Οι έρευνες των Γιαννούση (2021), Boonk (2018), (Gross et al., 2020), Chan et al., (2021), Tarasawa & Waggoner (2015), Bergen, οι Bendixsen & Danielsen (2020), συμφωνούν σε αυτό το πλαίσιο καθώς μέσω της παρουσίας των γονέων σε αυτές τις δράσεις ενισχύεται η παρουσία τους και στον σύλλογο γονέων αλλά ταυτόχρονα ενισχύεται η συνεργασία τους.

Τέλος, δεν θα πρέπει να αφήνεται αμέτοχη η διεύθυνση του σχολείου με την ενίσχυση της καλλιέργειας των τρόπων της γονικής εμπλοκής και της στήριξης για επιμορφωτικά προγράμματα που αναζητούν οι εκπαιδευτικοί. Σε αυτό το πλαίσιο κινήθηκαν και τα ευρήματα των Cureton, (2020), Araque, Wietstock, Cova, & Zepeda (2017), Hornby & Blackwel (2018), Κοντογιάννη και Οικονομίδης (2014).

Η γονική εμπλοκή δεν είναι μια μονόδρομη διεργασία επικοινωνίας με την τακτική ενημέρωση των γονέων αντίθετα είναι μια διεργασία με έντονη αλληλεπίδραση των δύο πλευρών και απαιτεί την προσπάθεια και των δύο ομάδων προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι της. Οι εκπαιδευτικοί έχουν την δύναμη να ενισχύσουν την γονική εμπλοκή μέσω χρήσης καλών πρακτικών όπως για παράδειγμα, είναι η πρόσκληση των γονέων στην αίθουσα διδασκαλίας, η ενίσχυση της γονικής εμπλοκής στο σπίτι με επιπλέον χρήσιμες κατευθύνσεις ως προς τη μάθηση, η χρήση κατανοητών ενημερωτικών επιστολών και η πρόσκληση των γονέων για ενεργή δράση στο σύλλογο των γονέων και κηδεμόνων του σχολείου.

## Περαιτέρω μελέτη

Η παρούσα έρευνα αναφορικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την γονική εμπλοκή γονέων μεταναστών έχει τη δυνατότητα να διερευνηθεί με περεταίρω μελέτη με στόχο να ανακύψουν επιπλέον ενδιαφέρουσες διαστάσεις του ζητήματος:

- ✓ Μελέτη της γονικής εμπλοκής μέσω των αντιλήψεων των γονέων προσφύγων.
- ✓ Μελέτη της γονικής εμπλοκής μεταξύ γονέων μεταναστών πρώτης και δεύτερης γενιάς.
- ✓ Διερεύνηση του αντικτύπου των καλών πρακτικών ενίσχυσης της γονικής εμπλοκής στην συνεργασία εκπαιδευτικών και γονέων μεταναστών – προσφύγων.
- ✓ Μελέτη της γονικής εμπλοκής και της διαφοροποίησης που παρουσιάζεται μεταξύ των δύο φύλων των γονέων μεταναστών – προσφύγων.
- ✓ Μελέτη της διαδικασίας της αξιολόγησης της σχολικής μονάδας και των εκπαιδευτικών αναφορικά με την ετοιμότητα τους προς την γονική εμπλοκή.
- ✓ Σύσταση και διεξαγωγή κοινού επιμορφωτικού προγράμματος εκπαιδευτικών και γονέων προσφύγων στα πλαίσια έρευνας δράσης αναφορικά με την γονική εμπλοκή.

## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση

Γεωργίου, Σ. (2011). Σχέση σχολείου – Οικογένειας και ανάπτυξης του παιδιού. Αθήνα: Διάδραση

Γιαννούση, Π. (2021). Σχέσεις Γονέων και Εκπαιδευτικών με Έμφαση στους Μετανάστες Γονείς και ο Ρόλος των Εκπαιδευτικών. *Επιστήμες Αγωγής*, 2021(2), 51-64.

Γκόβαρης, Χ. (2011). Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Αθήνα: Διάδραση.

Γκότοβου, Α. (2010). Η βελτίωση της γλωσσικής ικανότητας των μεταναστών μαθητών μέσα από πρόγραμμα ενίσχυσης της γλωσσικής μάθησης. Μια εμπειρική προσέγγιση. *Νέα Παιδεία*, τ.135. σ.σ.: 108 – 126.

Ελλάδα. Υπουργείο Μεταναστευτικής Πολιτικής. (2019, Φεβρουάριος 15). Εθνική Στρατηγική για την Ένταξη. Εθνική Στρατηγική για την Ένταξη (μετά την διαβούλευση). Αθήνα: Υπουργείο Μεταναστευτικής Πολιτικής.

Θεοδοσιάδου, Κ. (2015). Διδασκαλία και ετερότητα. Οι προσωπικές θεωρίες εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε πολυπολιτισμικές τάξεις. Αθήνα: Εκδόσεις Μπατσιούλας.

Κατσαρού, Ε., Λιακοπούλου, Μ. Επιμέλεια (2014) Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο. Επιμορφωτικό υλικό. Θεσσαλονίκη : Υ.ΠΑΙ.Θ.

Κεσίδου, Α. (2008). Διαπολιτισμική εκπαίδευση: μια εισαγωγή. Στο: Ζωή Παπαναούμ (Επιμ.) Οδηγός επιμόρφωσης: Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή. Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ.

Κοντογιάννη, Δ., & Οικονομίδης, Β. (2014). Η γονική εμπλοκή των αλλοδαπών υπό την οπτική των νηπιαγωγών. Έρευνα στην Εκπαίδευση, 2, 117-144.

Λιακοπούλου, Μ. (2006). Η Διαπολιτισμική Διάσταση στην Εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών , Θεωρητική και Εμπειρική Προσέγγιση. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Μαλιγκούδη, Χ., & Τσαουσίδης, Α. (2020). Στάσεις εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε Δομές Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΔΥΕΠ) απέναντι στην εκπαίδευση προσφύγων μαθητών. Έρευνα στην Εκπαίδευση, 9(1), 22-34.

Μανιώτη, Μ. (2019). Η Συνεισφορά των Γονέων στη Βελτίωση των Μαθησιακών Αποτελεσμάτων. Επιστήμες Αγωγής, 2019(1), 57-70.

Μπαρμπουδάκη, Ε., Βίτσου, Μ., & Γκαινταρτζή, Α. (2019). Χτίζοντας Γέφυρες Ανάμεσα σε Σχολείο και Γονείς-Πρόσφυγες. Επιστήμες Αγωγής, 2019(3), 131-144.

Μιχελακάκη, Θ., & Φονιά, Ε., (2015). Η εμπλοκή των αλλοδαπών γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Επιστήμες Αγωγής. Θεματικό τεύχος, σ.σ.: 267 - 282.

Μυλωνάκου – Κεκέ, Η. (2019). Σχολείο, Οικογένεια και Κοινότητα. Συνεργασία, ενδυνάμωση και ανάπτυξη. Αθήνα: Εκδόσεις Αρμός.

Νικολάου, Γ. (2000). Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο. Απο την "ομοιογένεια" στην πολυπολιτισμικότητα. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Νικολάου, Γ. (2011). Διαπολιτισμική Διδακτική, Το Νέο Περιβάλλον - Βασικές Αρχές. Αθήνα: Πεδίο.

Νικολάου, Σ.Μ. (2009). Θεωρητικά ζητήματα στην Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg

Παπαδοπούλου, Β. (2008). Διαπολιτισμική επικοινωνία στο σχολείο και τη σχολική τάξη. Στο Ζ. Παπαναούμ (επιμ.), Οδηγός επιμόρφωσης: Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή, Θεσσαλονίκη: Λιθογραφία, 53-65.

Παπαθανασίου, Ε. (2017). Η εξαίρεση από το καθεστώς των προσφύγων του άρθρου 1ΣΤ της Σύμβασης της Γενεύης. Expressis Verbis Law Journal, 1, 44-49.

Παπακωσταντίνου, Γ., & Γκότοβου, Α., (2009). Ο ρόλος της οικογένειας στην εκπαιδευτική ένταξη των μαθητών με μεταναστευτικό ιστορικό. Νέα Παιδεία., τ.128, σ.σ.: 73 – 92.

Σάχου, Μ. Ε. (2020). Διερεύνηση της εμπλοκής αλλοδαπών γονέων στη σχολική ζωή των παιδιών τους. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 8, 960-969.

Σγούρα, Α., Μάνεσης, Ν., & Μητροπούλου, Φ. (2018). Διαπολιτισμική εκπαίδευση και κοινωνική ένταξη των παιδιών-προσφύγων: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 4, 108-129.

Σκαργιώτη, Μ. (2020). Ο ρόλος της συνεργασίας του σχολείου με τους γονείς προσφύγων μαθητών. *Μεταπτυχιακή διπλωματική, Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Ιωάννινα.*

Χατζηδήμου, Δ., Χατζηδήμου, Κ., (2014). *Ζητήματα διαπολιτισμικής επικοινωνίας και εκπαίδευσης*. Αθήνα: εκδόσεις Διάδραση.

### Ξενόγλωσση

Antony-Newman, M. (2020). Parental involvement of Eastern European immigrant parents in Canada: whose involvement has capital?. *British Journal of Sociology of Education*, 41(1), 111-126.

Antony-Newman, M. (2019). Parental involvement of immigrant parents: A meta-synthesis. *Educational Review*, 71(3), 362-381.

Araque, J. C., Wietstock, C., Cova, H. M., & Zepeda, S. (2017). Impact of Latino Parent Engagement on Student Academic Achievement: A Pilot Study. *School Community Journal*, 27(2), 229-250.

Assembly, U. G. (1948). Universal declaration of human rights. *UN General Assembly*, 302(2), 14-25.

Bok, D. C. (2009). *The SAGE handbook of intercultural competence*. Sage.

Banks, J. A. (Ed.). (2009). *The Routledge international companion to multicultural education* (pp. 9-32). New York: Routledge.

Banks, J. A., & Banks, C. A. M. (Eds.). (2019). *Multicultural education: Issues and perspectives*. John Wiley & Sons.

Bendixsen, S., & Danielsen, H. (2020). Great expectations: migrant parents and parent-school cooperation in Norway. *Comparative education*, 56(3), 349-364.



Bleszynska, K. M. (2008). Constructing intercultural education. *Intercultural education*, 19(6), 537-545.

Biasutti, M., Concina, E., & Frate, S. (2020). Working in the classroom with migrant and refugee students: The practices and needs of Italian primary and middle school teachers. *Pedagogy, Culture & Society*, 28(1), 113-129.

Boult, B. (Ed.). (2006). *176 ways to involve parents: Practical strategies for partnering with families*. Corwin Press.

Boonk, L., Gijsselaers, H. J., Ritzen, H., & Brand-Gruwel, S. (2018). A review of the relationship between parental involvement indicators and academic achievement. *Educational Research Review*, 24, 10-30.

Chan, M., Manzon, M., Hong, H., & Khong, L. Y. (2021). Multidimensional profiles of parent involvement: Antecedents and impact on student engagement. *British Journal of Educational Psychology*, e12456.

Coelho, E. (2007). *Διδασκαλία και μάθηση στα πολυπολιτισμικά σχολεία*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Conus, X., & Fahrni, L. (2019). Routine communication between teachers and parents from minority groups: an endless misunderstanding?. *Educational Review*, 71(2), 234-256.

Crul, M., Lelie, F., Biner, Ö., Bunar, N., Keskiner, E., Kokkali, I., ... & Shuayb, M. (2019). How the different policies and school systems affect the inclusion of Syrian refugee children in Sweden, Germany, Greece, Lebanon and Turkey. *Comparative Migration Studies*, 7(1), 1-20.

Cureton, A. E. (2020). Strangers in the school: Facilitators and barriers regarding refugee parental involvement. *The Urban Review*, 52(5), 924-949.

Curtis, K., Anicama, C., & Zhou, Q. (2021). Longitudinal relations among school context, school-based parent involvement, and academic achievement of Chinese American children in immigrant families. *Journal of school psychology*, 88, 1-17.

Douglas, P., Cetron, M., & Spiegel, P. (2019). Definitions matter: migrants, immigrants, asylum seekers and refugees. *Journal of travel medicine*, 26(2), taz005.

Edwards, A. (11 Ιουλίου, 2016). ‘Πρόσφυγας’ ή ‘μετανάστης’ – Ποιος όρος είναι ο σωστός;. Ανακτήθηκε 23 Φεβρουαρίου, 2022, από [https://www.unhcr.org/gr/12771-prosfygas\\_i\\_metanastis.html](https://www.unhcr.org/gr/12771-prosfygas_i_metanastis.html).

Ee, J. (2017). Two dimensions of parental involvement: What affects parental involvement in dual language immersion?. *Bilingual Research Journal*, 40(2), 131-153.

Epstein, J. L. 2015. *School, Family and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools*. Student Economy Edition. 2nd ed. Boulder, CO: Westview.

Freund, A., Schaedel, B., Azaiza, F., Boehm, A., & Lazarowitz, R. H. (2018). Parental involvement among Jewish and Arab parents: Patterns and contextual predictors. *Children and Youth Services Review*, 85, 194-201.

Green, C. L., Walker, J. M., Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (2007). Parents' motivations for involvement in children's education: An empirical test of a theoretical model of parental involvement. *Journal of educational psychology*, 99(3), 532.

Griva, E., & Chostelidou, D. (2021). Chapter Nine Formal education for refugee children: recording Greek teacher's experience. *Migration and Language Education in Southern Europe: Practices and Challenges*, 154.

Gross, D., Bettencourt, A. F., Taylor, K., Francis, L., Bower, K., & Singleton, D. L. (2020). What is parent engagement in early learning? Depends who you ask. *Journal of Child and Family Studies*, 29(3), 747-760.

Gonzalez, L. M., Borders, L. D., Hines, E. M., Villalba, J. A., & Henderson, A. (2013). Parental involvement in children's education: Considerations for school counselors working with Latino immigrant families. *Professional School Counseling*, 16(3), 2156759X1701600303.

Gunnþórsdóttir, H., Barillé, S., & Meckl, M. (2019). The education of students with immigrant background in Iceland: Parents' and teachers' voices. *Scandinavian journal of educational research*, 63(4), 605-616.

- Hakyemez-Paul, S., Pihlaja, P., & Silvennoinen, H. (2018). Parental involvement in Finnish day care—what do early childhood educators say?. *European Early Childhood Education Research Journal*, 26(2), 258-273.
- Hornby, G., & Blackwell, I. (2018). Barriers to parental involvement in education: An update. *Educational review*, 70(1), 109-119.
- Hornby, G., & Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: An explanatory model. *Educational review*, 63(1), 37-52.
- Hmelak, M., Lepičnik Vodopivec, J., & Barbareev, K. (2021). Interculturalism from the perspective of pedagogics and integration in preschool with emphasis on cooperation with parents. *Economic Research-Ekonomska Istraživanja*, 34(1), 53-65.
- Jacques, C., & Villegas, A. (2018). Strategies for equitable family engagement. State Support Network.
- Kim, Y. (2021). Ideals and realities in the involvement of Filipino immigrant mothers in their children's education in South Korea. *Ethnicities*, 14687968211029068.
- Kramer, K. Z., Şahin, E., & Gong, Q. (2021). Parental involvement among first-and second-generation Latin Americans in the United States. *Journal of Family Issues*, 42(7), 1466-1494.
- Llamas, A. V., & Tuazon, A. P. (2016). School practices in parental involvement, its expected results and barriers in public secondary schools. *International Journal of Educational Science and Research*, 6(1), 69-78.
- Madziva, R., & Thondhlana, J. (2017). Provision of quality education in the context of Syrian refugee children in the UK: Opportunities and challenges. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 47(6), 942-961.
- McBrien, J. L. (2017). Refugees, asylum seekers, and other immigrants: Help for teachers with problematic definitions. *Social Studies Research and Practice* (113 -124).
- Morgan, N. S. (2016). *Engaging Families in Schools: Practical strategies to improve parental involvement*. Routledge.

Minke, K. M., & Anderson, K. J. (2005). Family—School collaboration and positive behavior support. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 7(3), 181-185.

OECD, U. (2013). World migration in figures. Ανακτήθηκε 23 Μαΐου 2022 από, <https://www.oecd.org/els/mig/World-Migration-in-Figures.pdf> .

Office of the United Nations High Commissioner for Refugees, & Unicef. (2019). Access to education for Refugee and Migrant Children in Europe. Unhcr.

OCHA Services, (9 Φεβρουαρίου, 2022). UNICEF ECARO Humanitarian Situation Report No. 42 (Refugee and Migrant Crisis in Europe) for 1 January to 31 December 2021. Ανακτήθηκε 22 Φεβρουαρίου, 2022, από <https://reliefweb.int/report/greece/unicef-ecaro-humanitarian-situation-report-no-42-refugee-and-migrant-crisis-europe-1> .

Passiatore, Y., Pirchio, S., Carrus, G., Maricchiolo, F., Fiorilli, C., & Arcidiacono, F. (2019). Intercultural practices and inclusive education in Europe: can migration be a resource for individual and societal development?. *European Journal of Psychology of Education*, 34(1), 209-224.

Rah, Y., Choi, S., & Nguyễn, T. S. T. (2009). Building bridges between refugee parents and schools. *International Journal of Leadership in Education*, 12(4), 347-365.

Reppa, G. (2019). Η ενεργός ακρόαση με βάση τη στρατηγική LAFF don't CRY, ως βασικό εργαλείο αποτελεσματικής επικοινωνίας εκπαιδευτικών και γονέων. Ανακτήθηκε 28 Απριλίου, 2022, από <http://hephaestus.nup.ac.cy/handle/11728/11870> .

Rissanen, I. (2022). School–Muslim Parent Collaboration in Finland and Sweden: Exploring the Role of Parental Cultural Capital. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 66(1), 1-13.

Ryan, B. A., Ryan, B. P., Adams, G. R., Gullotta, T. P., Hampton, R. L., & Weissberg, R. P. (Eds.). (1995). *The family-school connection: Theory, research, and practice* (Vol. 2). Sage.

Sapungan, G. M., & Sapungan, R. M. (2014). Parental involvement in child's education: Importance, barriers and benefits. *Asian Journal of Management Sciences & Education*, 3(2), 42-48.

Smit, F., Driessen, G., Sluiter, R., & Slegers, P. (2007). Types of parents and school strategies aimed at the creation of effective partnerships. *International Journal about Parents in Education*, 1(0), 45-52.

Sorkos, G., & Hajisoteriou, C. (2021). Sustainable intercultural and inclusive education: Teachers' efforts on promoting a combining paradigm. *Pedagogy, Culture & Society*, 29(4), 517-536.

Sun, J. (2013). Training the trainers: what do professional communicators need to be aware of in intercultural communication?. *China Media Research*, 9(3).

Tarasawa, B., & Waggoner, J. (2015). Increasing parental involvement of English Language Learner families: What the research says. *Journal of Children and Poverty*, 21(2), 129-134.

UNHCR, The UN Refugee Agency, (2019). *Stepping up. Refugee Education In Crisis*, (1-56).

Verschueren, J. (2008). Intercultural communication and the challenges of migration. *Language and Intercultural Communication*, 8(1), 21-35

## Παράρτημα

Ερευνητικό εργαλείο



Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Σχολή Επιστημών Αγωγής

Παιδαγωγικό Τμήμα

Δημοτικής Εκπαίδευσης

### Ερωτηματολόγιο

**«Συνεργασία σχολείου - γονέων προσφύγων/μεταναστών μαθητών:  
απόψεις και εκτιμήσεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης»**

Ιωάννινα, Μάρτιος 2022

Αγαπητοί και αγαπητές συνάδελφοι/- ισσες,

Η καλή συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και των γονέων αποτελεί βασικό παράγοντα για την ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών (τη μαθησιακή, την κοινωνική, τη συναισθηματική), αλλά και για την επίτευξη των παιδαγωγικών και μαθησιακών στόχων του σχολείου. Ακόμη πιο αναγκαία καθίσταται η συνεργασία αυτή μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Τις τελευταίες δεκαετίες η χώρα μας βρίσκεται στο επίκεντρο συνεχόμενων μεταναστευτικών ροών από τις χώρες του Παγκόσμιου Νότου προς εκείνες του Παγκόσμιου Βορρά. Ανάμεσα στα πλήθη που καταφθάνουν στην χώρα μας βρίσκονται και πάρα πολλά παιδιά σχολικής ηλικίας. Δεδομένου αυτού, τα ερωτήματα για την παροχή εκπαίδευσης και την ένταξη αυτών των παιδιών απασχολούν την εκπαιδευτική πολιτική και την ερευνητική κοινότητα ολοένα και περισσότερο.

Το παρόν ερωτηματολόγιο δημιουργήθηκε στα πλαίσια της μεταπτυχιακής μου εργασίας με αφετηρία τον προβληματισμό μου σχετικά με την παροχή άρτιας εκπαίδευσης στα παιδιά προσφύγων/μεταναστών, που φοιτούν στα σχολεία της χώρας μας. Απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, και ο σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση του βαθμού και του τρόπου συνεργασίας των προσφύγων/μεταναστών γονέων με τους

εκπαιδευτικούς προκειμένου να καταγραφούν και να αναδειχθούν τα εμπόδια και οι δυσκολίες συνεργασίας, αλλά και να εντοπιστούν δυνατότητες και καλές πρακτικές μιας αρμονικής και γόνιμης συνεργασίας σχολείου- γονέων. Για την επίτευξη των στόχων της έρευνας είναι καθοριστική η δική σας συμβολή ως εκπαιδευτικών, καθώς είστε εσείς που έχετε την άμεση εμπειρία και γνώση. Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και όλες οι πληροφορίες και στα δεδομένα θα έχει πρόσβαση μόνο η ερευνήτρια και θα αξιοποιηθούν αποκλειστικά για τους σκοπούς της έρευνας. Με την ολοκλήρωση της έρευνας θα μπορούσα να σας κοινοποιήσω τα ευρήματα, μετά από επικοινωνία σας στην ηλεκτρονική μου διεύθυνση. Ευχαριστώ για την συμμετοχή και την πολύτιμη συνεργασία σας.

Η ερευνήτρια,

Παππά Ευγενία, νηπιαγωγός, μεταπτυχιακή φοιτήτρια

[papevgenia@gmail.com](mailto:papevgenia@gmail.com)

#### **A. Δημογραφικά Στοιχεία**

##### 1. Φύλο

Άνδρας

Γυναίκα

##### 2. Ηλικία

έως 29

30- 39

40 – 49

50 και άνω

##### 3. Έτη εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας

0-9

10-19

20-29

30 και άνω

4. Ειδικότητα

Δάσκαλος/-α

Νηπιαγωγός

5. Σπουδές

Παιδαγωγική Ακαδημία

Πανεπιστημιακή Εκπαίδευση

Διδασκαλείο

Μεταπτυχιακές Σπουδές

Διδακτορικές Σπουδές

Άλλο...

6. Εργάζεστε σε

Γενική Τάξη

Διαπολιτισμικό Σχολείο

Τμήμα Υποδοχής - Ζ.Ε.Π

Σχολείο εντός δομών φιλοξενίας προσφύγων

**Β. Συνεργασία σχολείου – γονέων προσφύγων/μεταναστών μαθητών**

1. Πόσο συχνή είναι η επικοινωνία σας με τους γονείς προσφύγων/μεταναστών μαθητών;

(1=ελάχιστα, 2=πολύ, 3=πάρα πολύ, 4=μέγιστα)

1	2	3	4
---	---	---	---



--	--	--	--

2. Σε ποιο βαθμό συναντάτε εμπόδια με τους γονείς των προσφύγων/μεταναστών μαθητών;

(1=ελάχιστα, 2=πολύ, 3=πάρα πολύ, 4=μέγιστα)

1	2	3	4

3. Σε ποιο βαθμό συνεργάζεστε με τους γονείς των προσφύγων/μεταναστών μαθητών;

(1=ελάχιστα, 2=πολύ, 3=πάρα πολύ, 4=μέγιστα)

1	2	3	4

4. Ποιοι από τους παρακάτω παράγοντες πιστεύετε ότι επιδρούν αρνητικά στην εμπλοκή των γονέων προσφύγων/μεταναστών;

(1=ελάχιστα, 2=πολύ, 3=πάρα πολύ, 4=μέγιστα)

	1	2	3	4
Η γλώσσα επικοινωνίας				
Η ηλικία των γονέων				
Το φύλο των γονέων				
Το επίπεδο αλφαριθμητισμού των γονέων				
Η συστολή των γονέων				

Η εύρεση κοινής ώρας συνεργασίας εκπαιδευτικών - γονέων				
Η άγνοια των γονέων για τους τρόπους επικοινωνίας με τους εκπαιδευτικούς				
Η άγνοια των γονέων για τα θέματα για τα οποία θα μπορούσαν να απευθυνθούν στους εκπαιδευτικούς				
Η απουσία πρόσβασης στο διαδίκτυο από τους γονείς				
Η έλλειψη ενδιαφέροντος από τους γονείς				
Η έλλειψη γνώσης του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας από τους γονείς				
Η έλλειψη θέλησης για επικοινωνία από τους εκπαιδευτικούς				
Η έλλειψη γνώσεων των εκπαιδευτικών για την προσέγγιση των προσφύγων/μεταναστών γονέων				
Η έλλειψη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών για τους τρόπους επικοινωνίας με γονείς πρόσφυγες/μετανάστες				
Η έλλειψη χρόνου των εκπαιδευτικών				
Η δυσκαμψία του σχολικού προγράμματος σπουδών				
Η στάση του διευθυντή/-ριας του σχολείου προς τη καλλιέργεια συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικού και γονέων προσφύγων/μεταναστών				

5. Σε ποιο βαθμό η συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και στους γονείς μαθητών προσφύγων/μεταναστών...

(1=ελάχιστα, 2=πολύ, 3=πάρα πολύ, 4=μέγιστα)

	1	2	3	4
--	---	---	---	---

Είναι σημαντική για την ένταξη των μαθητών προσφύγων/μεταναστών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα				
Βοηθά στην δημιουργία κοινωνικών σχέσεων μεταξύ των γονέων προσφύγων/μεταναστών και των υπόλοιπων γονέων του σχολείου				
Βοηθά στην ένταξη των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο στα κοινωνικά δίκτυα του σχολείου				
Συμβάλλει στην ανάπτυξη θετικών σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων προσφύγων/μεταναστών				
Συμβάλλει στη βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών προσφύγων/μεταναστών				
Συμβάλλει στην συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών προσφύγων/μεταναστών				
Συμβάλλει στην κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών προσφύγων/μεταναστών				

6. Σε ποιους από τους παρακάτω τομείς είναι απαραίτητη η ενθάρρυνση της γονικής εμπλοκής;

(1=ελάχιστα, 2=πολύ, 3=πάρα πολύ, 4=μέγιστα)

I. Γονική Εμπλοκή στο σπίτι:

	1	2	3	4
Μελέτη των παιδιών στο σπίτι				
Εκπαιδευτικές εκδρομές				
Έλεγχος εργασιών				
Δημιουργία κινήτρων				
Εμπλοκή γονέων σε κοινές μαθησιακές εργασίες σχολείου – σπιτιού				
Βοήθεια στις εργασίες για το σπίτι				

Συζητήσεις γονέων-παιδιών για σχολικές εμπειρίες				
--	--	--	--	--

II. Γονική εμπλοκή στο σχολείο:

	1	2	3	4
Συμμετοχή στις συναντήσεις του Συλλόγου γονέων-δασκάλων				
Εθελοντικές δράσεις του σχολείου (π.χ. συλλογή τροφίμων για τον Ερυθρό Σταυρό, φύτευση δενδρυλλίων στα πλαίσια της Περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, κτλ.)				
Επίσκεψη στην τάξη (π.χ., για την παρακολούθηση μια ολόκληρης διδακτικής ημέρας)				
Συμμετοχή σε εκδηλώσεις του σχολείου ή της τάξης (π.χ., εκδήλωση για τον εορτασμό της 25 <sup>ης</sup> Μαρτίου)				
Επικοινωνία δασκάλου-γονέα για την ακαδημαϊκή επίδοση του παιδιού				
Επικοινωνία δασκάλου-γονέα για την συμπεριφορά του παιδιού				
Επικοινωνία δασκάλου-γονέα για προβλήματα ή δυσκολίες στο σχολείο				
Εκπαιδευτικές εκδρομές				
Έλεγχος εργασιών				

7. Σε ποιο βαθμό επιλέγετε τις παρακάτω δραστηριότητες για να ενθαρρύνετε τη γονική εμπλοκή γονέων προσφύγων/μεταναστών;

(1=ελάχιστα, 2=πολύ, 3=πάρα πολύ, 4=μέγιστα)

	1	2	3	4
Ενημερωτικές επιστολές				

Χρήση ιστοσελίδας του σχολείου για την παροχή πληροφοριών στους γονείς				
Συναντήσεις δασκάλων και γονέων				
Αξιοποίηση του Συλλόγου γονέων και κηδεμόνων για τη συνεργασία με τους μαθητές των προσφύγων/μεταναστών μαθητών				
Ανοιχτές μέρες για γονείς στο σχολείο				
Βραδιές νέων γονέων του σχολείου				
Σχολικές πολιτιστικές δράσεις (π.χ., Έκθεση ζωγραφικής με έργα των παιδιών)				
Μέρες αφιερωμένες στον αθλητισμό/στο περιβάλλον				
Μαθήματα εκπαίδευσης των γονέων				
Ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, γραπτά μηνύματα μεταξύ δασκάλων και γονέων				
Επικοινωνία μέσω των Μέσων Κοινωνικής Δικτύωσης (π.χ., Facebook, Viber, κτλ.)				
Επέκταση ωραρίου προκειμένου να επιτραπεί η συνομιλία μεταξύ δασκάλων - γονέων προσφύγων/μεταναστών				

### Γ. Προτάσεις

**1. Ποιο/α από τα παρακάτω πιστεύετε ότι θα σας βοηθούσε για την ενίσχυση της γονικής εμπλοκής των γονέων προσφύγων/μεταναστών στο σχολείο;**

(επιλέξτε από ένα έως όλα)

	✓
--	---

Επιμόρφωση στα πλαίσια μαθήματος προπτυχιακού επιπέδου σπουδών	
Επιμόρφωση στα πλαίσια μαθήματος μεταπτυχιακού επιπέδου σπουδών	
Κοινό πρόγραμμα επιμόρφωσης μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων προσφύγων/μεταναστών	
Σε πρόγραμμα επιμόρφωσης διεξαγόμενο από την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση	
Σε πρόγραμμα επιμόρφωσης διεξαγόμενο από Πανεπιστήμιο	
Με την πρωτοβουλία του συμβούλου εκπαίδευσης της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης	
Με την παρουσία ψυχολόγου	
Με την παρουσία κοινωνικού λειτουργού	
Με την παρουσία μεταφραστή	
Άλλο...	